



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Auli, Iván; De Ibarrola, María

**La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral
Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LII, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 53-92

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.491>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27069733006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados Vocational Training for Work in an Integral Community High School in Oaxaca. Analysis from its Graduates

Iván Auli

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS (CINVESTAV), MÉXICO
jairo.auli@cinvestav.mx
ORCID 0000-0002-4802-0065

María De Ibarrola

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS (CINVESTAV), MÉXICO
ibarrola@cinvestav.mx
ORCID 0000-0003-4247-8160

RESUMEN

El artículo presenta avances parciales sobre el tema de la formación para el trabajo de una investigación en proceso; el objetivo es analizar la trascendencia de la educación media superior en la vida de un grupo de egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Con base en una metodología cualitativa con acercamiento al enfoque etnográfico se analizan entrevistas a egresados y notas de campo. Las valoraciones de los egresados se organizan en dos dimensiones: quienes se quedan en la comunidad y quienes migran a la ciudad. Para los primeros, la formación para el trabajo en el bachillerato les ha permitido desarrollar un mejor trabajo agrícola. Algunos se vuelven intermediarios de programas de apoyo al campo o desempeñan actividades en el gobierno municipal. Otros impulsan o trabajan en un negocio local. La precariedad económica los lleva a insertarse en diferentes trabajos de manera simultánea. Los que migran a la ciudad mencionan que el bachillerato les permite desempeñar un trabajo menos pesado físicamente, pero optan por ramos de construcción o limpieza, porque pueden obtener mayor ingreso. Las conclusiones discuten los resultados para reflexionar sobre la formación para el trabajo que se ofrece a las poblaciones rurales mediante el sistema educativo formal.

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

ABSTRACT

This paper presents partial advances in the subject matter of vocational training of an investigation in progress; the objective is to analyze the importance of high school education in the life of a group of graduates in a community high school in Oaxaca. Based on a qualitative methodology with an ethnographic approach, we analyzed interviews with graduates and field research notes. The graduates' points of view are organized in two aspects: those who stay in their community and those who migrate to the city. For the first, high school has allowed them to develop a better agricultural job. Some are intermediaries of government programs, and they carry out activities with the local government; others start or work in a local business. Their economic status forces them to enroll in more than one job at a time. Those who migrate to the city mention that high school helps them perform a less physically demanding job. However, graduates decide to work in cleaning or building activities, because they can earn a better income. The conclusions discuss the results to reflect on vocational training offered to rural populations through the formal education system.

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

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta avances parciales de una investigación en proceso que inició en marzo de 2019.¹ La investigación centra su interés en analizar la trascendencia de la educación media superior en la vida de un grupo de egresados del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca. La intención es comprender de qué manera la formación que recibieron persiste en su vida a años de haber egresado. Sobre esta línea se deriva una ruta de investigación que indaga la formación para el trabajo.²

Estudios previos realizados en la región (Weiss, 2006; Auli, 2018 y 2021) muestran que la mayoría de los jóvenes rurales expresan una “falta de interés en la escolaridad”, ya que tienen proyectos e intereses fuera de la escuela. Sólo algunos jóvenes (sobre todo mujeres) manifiestan “interés en la escolaridad”, debido a que buscan *salir adelante* y *encontrar mejores trabajos*³ (Auli, 2018 y 2021). Weiss (2006) encuentra que algunos estudiantes (específicamente del BIC) tienen la aspiración de cursar estudios de nivel superior; varios contemplan trabajar y estudiar, buscar becas o pedir ayuda a algún familiar (por lo general hermano mayor) para estudiar la universidad.

Lo anterior genera indicios de que la obtención del certificado de bachillerato abre nuevas expectativas de trabajo para algunos jóvenes rurales e indígenas de la zona, quienes provienen de familias en las que la fuente principal de ingresos económicos es el trabajo agrícola y la migración temporal a la ciudad para emplearse en trabajos informales. Cabe señalar que las condiciones precarias y la configuración cultural de las familias de la zona hacen que para la mayoría de los jóvenes el bachillerato sea el último grado de estudios (Auli, 2018 y 2021).

¹ Esta investigación se desarrolla en el marco de la tesis doctoral que realiza Iván Auli bajo la dirección de la Dra. María De Ibarrola, en el DIE-Cinvestav. Ambos participaron en la redacción del artículo.

² Se usa el término “formación para el trabajo” debido a que es el concepto que el BIC utiliza. Además, la investigación parte de la idea de que la “formación para el trabajo” va más allá de términos como “capacitación”, pues como lo definen García-Marirrodrga y Puig-Calvo (2011, p. 69) “la formación sería un conjunto de medidas, procedimientos, métodos, actividades y acciones que tienen como objetivo permitir la adquisición de capacidades prácticas, de conocimientos y de actitudes exigidas para ocupar un empleo dentro de una profesión de una función o de un grupo de profesionales de un sector profesional”.

³ Los jóvenes rurales de la zona consideran mejores trabajos aquellos que son menos pesados físicamente y mejor pagados.

Para comprender un poco más sobre el tema se acudió a un municipio de la región; se eligió el municipio de Mazatlán Villa de Flores, comunidad rural-indígena de Oaxaca (México). Por cuestiones de tiempo de la investigación se decidió centrarse en un grupo de egresados del BIC, el cual se encuentra cerca de la cabecera municipal.

La ruta analítica que se presenta aquí tiene por objetivo mostrar la manera en que el BIC de Mazatlán Villa de Flores se encuentra presente en el desempeño laboral de un grupo de egresados. Asimismo, si la escolaridad media alcanzada adquirió relevancia para lograr la aspiración de acceder a mejores posiciones laborales con mayores ingresos.⁴

El presente texto se organiza en cuatro apartados: en el primero se describe el referente teórico que orienta la investigación; se sustenta en una descripción de propuestas impulsadas por el Estado para la formación para el trabajo en zonas rurales y algunas investigaciones realizadas sobre egresados en ese contexto. El segundo contiene la metodología; en éste se especifica el enfoque, elementos del trabajo de campo (para situar la población y las estrategias de recolección de datos), así como el proceso de análisis para obtener los hallazgos. El tercer apartado presenta los resultados en dos dimensiones. Por último, en las conclusiones se discuten los resultados con la intención de ofrecer reflexiones en torno a la formación para el trabajo que se otorga a las poblaciones rurales mediante el sistema educativo formal.

REFERENTES PARA ANALIZAR LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN JÓVENES RURALES

Las propuestas para enseñar a los jóvenes rurales a trabajar

La formación escolar para el trabajo en contextos rurales tiene diversos antecedentes en el siglo XX: la escuela rural producto de la Revolución incluyó desde la década de los veinte las cooperativas de producción y consumo y un huerto escolar como estructura de producción anexa. Las escuelas centrales agrícolas campesinas tenían

⁴ Sobre todo, para aquellos que por interés o posibilidad no realizaron estudios superiores.

el doble propósito de explotaciones agrícolas y centros educativos (Loyo, 2004). A lo largo del siglo pasado el Estado construyó instituciones escolares en los contextos rurales con la intención de difundir y modernizar las innovaciones técnicas entre los campesinos para integrarlos en el desarrollo del país. En el periodo de 1940 a 1970 se establecieron instituciones escolares de nivel básico, medio superior y superior que a la fecha perduran (por ejemplo, las secundarias técnicas, los bachilleratos agropecuarios y los institutos tecnológicos agropecuarios). Asimismo, se gesta la creación de instituciones orientadas a la educación no formal, con la intención de suplir las deficiencias del sistema educativo formal (Pieck y Aguado, 1990).⁵

En el sector rural, Pieck (2004) distingue cuatro grupos de programas de formación para el trabajo: los programas que se ofrecen vinculados con las actividades del sector agropecuario, los programas de gobierno orientados al sector urbano marginal, los programas que dan apoyo al sector artesanal y los programas que ofrecen las organizaciones no gubernamentales (ONG). Entre las instituciones que brindan formación para el trabajo en zonas rurales, Pieck (2004) destaca los programas ofertados por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), actualmente Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM) y sus Brigadas de Educación Técnica Agropecuaria (BETA), la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural (FMDR) a través del Instituto Mexicano para el Desarrollo Rural (Imeder), el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Secretaría de Agricultura, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), el Instituto Nacional para el Desarrollo de Capacidades del Sector Rural (Inca Rural) y la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) a través de su Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas.

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

⁵ Los elementos compartidos son aquellos que permiten desarrollar la discusión de la presente investigación. Para una revisión detallada sobre la educación técnica agropecuaria se puede leer el artículo de Weiss (1991).

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

En el contexto de la Educación Media Superior (EMS) y del sistema educativo formal, los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) han sido —desde la década de 1970— un referente importante en la formación para el trabajo en las poblaciones rurales. Los CBTA “constituyen el subsistema de escolaridad formal de nivel medio superior con mayor presencia en las zonas rurales del país y el primero en alcanzar una cobertura nacional en este medio” (De Ibarrola, 2020b, p. 111). Un principio educativo básico de los CBTA ha sido el interés de formar técnicos agrícolas (que se conviertan en intermediarios de programas del gobierno), pecuarios y forestales para propiciar el desarrollo agropecuario del país y de las comunidades rurales en donde tienen injerencia (De Ibarrola, 1990 y 1994; Weiss 1991; Silva y Weiss, 2018).

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

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

Los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) se crean en 2013 con el objetivo de atender a las poblaciones rurales pequeñas (rancherías) con menos de 2 500 habitantes que no cuentan con ningún servicio de bachillerato (Weiss, 2017a). El plan de estudios del TBC contempla un pequeño componente de formación para el trabajo dedicado al “Desarrollo Comunitario”, este componente “pretende preparar a los estudiantes en la planeación, el desarrollo y el seguimiento de un proyecto comunitario” (Guzmán, 2018, p. 51), con la intención de promover la vinculación y el desarrollo de la comunidad. En sus investigaciones Weiss (2017a) y Guzmán (2018) analizan el componente para el trabajo que ofrecen los TBC; coinciden en que los TBC encuentran muchas dificultades para construir proyectos productivos y de desarrollo comunitario, “el desarrollo de la mayoría de los proyectos comunitarios se ha convertido en una especie de simulación que resulta poco significativa para los estudiantes y no tiene incidencia en la comunidad” (Guzmán, 2018, p. 149).

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

Por el tema que se analiza, parece relevante reseñar con mayor detalle el componente de formación para el trabajo, el cual ofrece a los estudiantes cuatro líneas generales: desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena, promoción en salud comunitaria y educación musical. Estas líneas son flexibles de acuerdo con las características

y necesidades de cada población. La modalidad otorga gran importancia a la línea de desarrollo comunitario, ya que mediante ella se busca que los estudiantes concreten un proyecto de intervención para su comunidad (CSEIIO, 2005). Al igual que en el TBC, el BIC mediante la formación para el trabajo busca propiciar el desarrollo local de las comunidades, pero con la característica de fortalecer la identidad étnica. Respecto a la formación para el trabajo que ofrece el BIC, Weiss (2006) menciona la dificultad de formar promotores comunitarios (agropecuarios), ya que el BIC ofrece elementos para desarrollar proyectos comunitarios en apenas unas horas de curso, pero no una formación específica como técnico agropecuario.

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

Algunas investigaciones sobre egresados de educación media superior en el medio rural

Son escasas las investigaciones que se han realizado sobre la trascendencia de la escolaridad media superior, porque las existentes enfatizan en la experiencia estudiantil y juvenil en el bachillerato, lo que ha generado y legitimado que sea visto como un espacio de formación propedéutica para realizar estudios superiores (Guzmán, 2012; Romo, 2012). Por su parte, son contadas las investigaciones que han realizado un seguimiento de egresados de bachilleratos rurales.

De Ibarrola (1990) presenta un seguimiento de egresados de cuatro bachilleratos agropecuarios; en la mayoría de los casos analizados, ni el estudio ni el trabajo se recorren por un camino claramente trazado. En sus casos reportados destaca la dificultad que tuvieron los egresados para ingresar a la educación superior, pero en particular para encontrar trabajo como técnicos agropecuarios en los múltiples programas públicos de atención al campo para los que las escuelas los habían formado.⁶ Resultó significativo que algunos egresados se encontraran incorporados en la unidad doméstica de producción, en otros casos ni estudiaban ni trabajaban o se empleaban en “lo que sea”.

⁶ La explicación principal fue el cierre de muchos de estos programas a consecuencia de la seria crisis económica que afectó al país en la década de los ochenta.

En un artículo reciente, De Ibarrola (2020b) recupera a través de los datos que ofrece la UEMSTAyCM (con base en la Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) los escenarios de destino de egresados. Los resultados se organizan en tres dimensiones: “la continuidad de los estudios”, “la inserción laboral” y “egresados que estudian y trabajan o no estudian ni trabajan”. En la primera dimensión destaca que los egresados tienen un gran interés por cursar estudios universitarios, teniendo como expectativa las universidades cercanas. Resalta las dificultades de superar el examen de ingreso y el abandono de los egresados en los primeros semestres de cursar el nivel superior. Por su parte, “la inserción laboral” se encuentra dentro de las expectativas de los egresados. Sin embargo, una cuarta parte reporta solamente haber ingresado al trabajo. Por último, son pocos los estudiantes que mencionan estudiar y trabajar; por el contrario, sorprende el porcentaje de egresados que expresa no estudiar ni trabajar a dos años de su egreso. De Ibarrola (2020b, p. 110) interpreta que se debe a que “el trabajo no se consigue al día siguiente del egreso, no necesariamente el encontrado corresponde con los estudios cursados, por lo que los egresados pueden preferir esperar otra ocasión, o el trabajo obtenido en un primer momento es precario”. En general, la autora destaca que los egresados perciben adecuada su formación media para cursar estudios superiores, para acceder y desempeñar algún trabajo.

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

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

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

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

MARCO TEÓRICO: LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO Y LOS ITINERARIOS EDUCATIVOS COMPLEJOS

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

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

La estructura laboral heterogénea, desigual y combinada (o matriz de heterogeneidad laboral) se encuentra construida por tres criterios. El sentido del trabajo, que puede orientarse por la obtención de ganancia, la prestación de servicios públicos o la subsistencia. Segundo, la formalidad e informalidad de las relaciones de trabajo que se establecen entre los trabajadores y los empleadores. Por último, el uso de tecnología —de la más avanzada a la tradicional— que delimita la organización técnico-administrativa y jerarquía de las posiciones laborales de las empresas (De Ibarrola, 2014). Esta matriz permite observar a escala micro la dinámica laboral a la que se enfrentan los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores.

Las “políticas impulsadas por el gobierno y las influencias de diferentes actores sociales” tienen que ver con las interacciones en las que los diferentes actores (desde los gobiernos federal y estatal, hasta los sectores laborales, las instituciones escolares, alumnos y familias) participan con lógicas diferentes que guían sus decisiones y acciones sobre la oferta y demanda de oportunidades escolares (De Ibarrola,

2009). Lo que lleva a plantear la manera en que se decidió que un BIC se estableciera en Mazatlán Villa de Flores, así como los actores y familias participantes para su puesta en operación.

La dimensión sobre “la manera en que las instituciones escolares procesan la formación para el trabajo” alude a la forma en que las instituciones escolares se encuentran obligadas “a realizar ejercicios de planeación y previsión de necesidades de formación de fuerza de trabajo, con la participación del sector laboral, como fundamento de su localización geográfica y de las formaciones puntuales que ofrecerá” (De Ibarrola, 2014, p. 375). Como ya se mencionó, el BIC ofrece cuatro componentes de formación para el trabajo;⁷ el BIC de Mazatlán Villa de Flores oferta dos de los cuatro componentes: desarrollo comunitario e intérprete de lengua indígena.

Lo anterior lleva a considerar el enfoque construido por el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor, 2006) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en específico, la manera en que emplean el concepto de “pertinencia”, el cual convoca a las instituciones escolares a ofrecer programas que tomen en cuenta las necesidades del contexto (económico, cultural, laboral) y las características (condiciones y aspiraciones) de los sujetos a los que atiende. Por último, la dimensión que analiza “la transición del estudio al trabajo junto con las trayectorias escolares y laborales de jóvenes” examina los significados y sentidos que individuos establecen entre la educación y el trabajo. De Ibarrola (2014, p. 376) alude a la teoría del DBO: *Desires, Beliefs, Opportunities* [deseos, creencias, oportunidades] de las que los sujetos se valen para pensar la educación que pretenden y logran, y el trabajo que desean y logran. La teoría del DBO evidencia la tensión entre los deseos (de una escolaridad atractiva y pertinente), las creencias acerca del valor y la importancia de la escolaridad (alimentadas por los argumentos y resultados de la teoría del capital humano sobre la escolaridad como causa de mejores condiciones de trabajo y mayores ingresos) que se enfrentan a la realidad de las oportunidades que el contexto social les ofrece (Hedström, 2006;

⁷ Los cuatro componentes son: desarrollo comunitario, intérprete en lengua indígena, promoción en salud comunitaria y educación musical. Estos componentes son flexibles y se promueven de acuerdo con las necesidades de cada uno de los bachilleratos.

Kaidesoja, 2012, citados por Planas, 2014) (incluyendo una creciente devaluación del certificado escolar y la entrada a una sociedad credencialista que deriva en una simulación de la formación).

Esta dimensión ayuda a analizar a escala individual a los egresados del BIC de Mazatlán Villa de Flores: ¿la formación para el trabajo recibida en el BIC se apegó a sus deseos, pero sobre todo a las oportunidades laborales de la comunidad? (al respecto se profundiza en el apartado de hallazgos).

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

Por otro lado, al analizar de manera general las actividades que hicieron los informantes una vez que egresaron del BIC, surgió el dilema de señalar las transiciones a la educación superior (en algunos casos) o al trabajo (en la mayoría de los casos). Para la reflexión está siendo importante la categoría de itinerarios educativos complejos ya que, a diferencia de la noción de trayectoria, considera el conjunto de experiencias escolares y formativas que los sujetos acumulan a lo largo de su vida como resultado de su formación escolar, pero también extraescolar (Planas, De Vries y Navarro, 2019).

De manera particular, se retoma la categoría de itinerarios educativos complejos cuando se precisa que los itinerarios escolares y laborales de las personas no son lineales; los itinerarios también son discontinuos, porque en muchos casos las personas abandonan los estudios para trabajar (Planas *et al.*, 2019). En los casos que se analizan aquí, ninguno reingresó al sistema escolar para cursar estudios superiores.

Para profundizar en el estudio del sentido de la escolaridad en las trayectorias o itinerarios complejos en la vida de los egresados, De Ibarrola (2006 y 2019) ha insistido en utilizar el término trascendencia para conceptualizar el alcance de la escolaridad en las distintas dimensiones de la vida de los egresados. El concepto supera la previsión del sentido atribuido a la escolaridad por el de pertinencia, caracterizado por responder a las necesidades de la población; deja de lado conceptos como efectos o impacto, debido a que son engañosos, ya que sólo en algunos casos la relación causa-efecto es clara y muy rara vez es exclusiva o lineal. Al buscar la trascendencia —en su

sentido literal: trascender, pasar de cierto ámbito limitado (Moliner, 2000)—⁸ se busca recuperar la presencia de la escolaridad a distancia en el tiempo y en espacio, tal y como la recuperan los sujetos egresados. Abre la posibilidad de explorar los “efectos no económicos de la educación” (Venikker, s.f.), más allá de la mirada economicista que se les ha dado. Cabe señalar que en este artículo se privilegia la formación para el trabajo entre las distintas dimensiones posibles de la trascendencia del bachillerato cursado, pero la investigación completa pretende identificar muy diversas presencias de la escolaridad en la vida de los egresados.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS Y CONTEXTUALIZANTES DE MAZATLÁN VILLA DE FLORES

Las estrategias metodológicas

Para conseguir los objetivos de la investigación se ha contemplado una metodología cualitativa con un acercamiento al enfoque etnográfico. La etnografía es definida como aquella en la que el investigador se desplaza de manera presencial a un territorio definido y se inscribe en la vida cotidiana de los informantes (Achilli, 2005). La intención es realizar un estudio que apueste por descripciones detalladas de la vida de un grupo particular; es ahí donde el etnógrafo encuentra los temas que quiere tratar, pero con una mirada amplia que no lo delimita (Hammersley y Atkinson, 1994).

Se contemplaba desarrollar la investigación desde la etnografía tradicional; planear varias visitas a Mazatlán Villa de Flores y desde allá recoger información e ir construyendo el análisis. Sin embargo, el distanciamiento social impuesto por la pandemia —que inició a principios de 2020— hizo que se transformara el método y que la investigación aplicara un acercamiento a distancia (de manera virtual) con los informantes.

⁸ Aunque Moliner (2000) recupera las bases filosóficas del concepto en su definición de diccionario, hace falta mucho mayor profundización filosófica y pedagógica del concepto, que se irá logrando al encontrar de manera empírica la presencia de la escolaridad en diferentes dimensiones de la vida de los egresados, como pretende la investigación en marcha.

El hecho de haber agregado a la investigación un acercamiento a distancia ha sido benéfico, ya que la mayoría de los egresados del BIC suelen migrar a la ciudad para trabajar o continuar estudiando, por lo que es difícil encontrarlos en sus comunidades. En este sentido, la localización de una plataforma digital compartida por todos los habitantes de la localidad (*Facebook*) y la autorización de sus usuarios para ser entrevistados abrió la posibilidad de contactar a varios egresados, y de construir una base de datos.

Debido a que los objetivos de la investigación tienen que ver con analizar el punto de vista de personas (en este caso de egresados de un BIC) se realizaron entrevistas en profundidad; las entrevistas son vistas como especies de conversaciones en las que el entrevistador funge como orientador de los temas que van surgiendo en el diálogo (Taylor y Bogdan, 1987).

Se han realizado 20 entrevistas a egresados: seis presenciales, seis vía *Zoom* y ocho mediante chat de *Facebook*. Las edades de los informantes van de los 18 años a los 35 años; algunos de las primeras generaciones, otros de generaciones intermedias o generaciones recientes, lo que ayuda a obtener un análisis comparativo de la formación para el trabajo que ha ofrecido el bachillerato en diferentes generaciones. En el presente escrito se hace referencia a las voces de los egresados que, una vez que culminaron el bachillerato, se dedicaron exclusivamente a trabajar, dado que para el análisis de la formación para el trabajo sus itinerarios resultaron ser más significativos. Asimismo, de entre ellos se presentan los casos que ayudan a sustentar las conclusiones parciales del tema.⁹

Como protocolo ético se expuso a los informantes los objetivos de la investigación, ellos estuvieron de acuerdo en participar sin mantener anonimato alguno, siempre y cuando la información compartida sea para fines exclusivamente educativos. Por lo anterior, se tienen las conversaciones grabadas o archivadas (para el caso de las conversaciones vía *chat* de *Facebook*) con el consentimiento informado de los participantes.

De manera complementaria, se realizaron notas de campo con la intención de construir interpretaciones más logradas sobre los itinerarios de los egresados; en las notas se describen observaciones sobre

⁹ En la primera mención de cada informante se expone entre paréntesis la generación en la que cursó el BIC.

la vida en la comunidad, se escriben pequeños análisis efímeros, así como conversaciones casuales con familiares de los egresados o personas de la comunidad.

El análisis del referente empírico

Ya se ha comentado que la investigación tiene un acercamiento al enfoque etnográfico. En este sentido, el análisis se realiza de manera simultánea desde que se empiezan a plantear el tema a indagar, pasando por las expediciones a campo hasta la construcción sistemática de temas a profundizar; de acuerdo con Rockwell (2009, p. 65), “se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas) en alguna medida”.

De manera sistemática se han construido matrices condensadas con temas específicos (como la formación para el trabajo en el BIC); con ello se tiende un diálogo entre investigaciones previas y el referente empírico. Aquí el proceso hermenéutico adquiere relevancia al conducir de la pre-comprensión a la comprensión en idas y vueltas entre deducciones e inducciones (Weiss, 2017b).

Las matrices recalcan el carácter migratorio de los egresados, que salen a la ciudad de manera temporal o definitiva para trabajar. Esto lleva a diferenciar trabajos que han desempeñado (o desempeñan) en su municipio y de trabajos que desarrollan cuando se encuentran en la ciudad. Por ello, en el presente artículo los resultados se presentan a través de dos dimensiones: “los que se quedan en el municipio” y “los que migran a la ciudad”.

Es importante mencionar el dilema: ¿cómo rastrear la formación para el trabajo recibida en el BIC en egresados que ya tienen años de haber culminado sus estudios de bachillerato? La salida a esta pregunta se ha encontrado en analizar lo compartido por los informantes como relatos, que vistos desde Labov y Waletzky (1997), son eventos que han pasado y que los informantes no tienen presentes, pero que cuando se les pide, los ordenan para darles coherencia. Esto permite considerar las experiencias vividas por los egresados en el BIC y darles una correlación con los trabajos conseguidos después de cursar el bachillerato; en algunos casos es posible encontrar una correlación evidente; en otros, hay que hacer un ejercicio de análisis más profundo.

Una estructura laboral homogénea y precaria en Mazatlán Villa de Flores

El municipio de Mazatlán Villa de Flores se encuentra ubicado en la región de la Cañada oaxaqueña, lo componen 149 rancherías, colonias y pequeños barrios. Mazatlán cuenta con una población total de 12 722 personas (6 489 mujeres y 6 233 hombres), de los cuales 10 606 hablan mazateco (INEGI, 2020). En el pueblo se observa que la mayoría de las personas de 60 años en adelante sólo habla mazateco, los de 20 a 50 años hablan español y mazateco. Por su parte, la mayoría de jóvenes entre 15 y 20 años sólo hablan español, algunos sólo pueden entender, pero no pronunciar su lengua materna. En el Mazatlán de hoy son escasos los jóvenes que hablan mazateco (N18-03-2019).

Las familias de los egresados son de bajos recursos; la mayoría de los padres de familia sólo cuentan con los primeros tres años de primaria, lo que hace que el gran conjunto de los egresados entrevistados sean la primera generación en sus familias con acceso a la educación media superior. Es importante destacar lo anterior, ya que justifica profundamente la importancia de reflexionar en la incidencia de la formación para el trabajo en sectores vulnerables y marginados, como son los espacios rurales.

La mayoría de los habitantes de Mazatlán realizan trabajos agrarios; siembra de café y maíz de temporal, crianza de ganado y chivos. El trabajo agrario es de autoconsumo, por lo que no les permite tener un ingreso económico base; para comprar en las tiendas otros artículos algunos venden un chivo o frutas (plátano o mango) que se dan en sus solares. Es importante mencionar que se trata de una comunidad en la que los roles de cada persona se definen según su género; las mujeres como amas de casa y los varones dedicados al trabajo agrario.

Los criterios derivados de la matriz de heterogeneidad laboral permiten concluir que el espacio laboral del municipio ofrece los siguientes datos: predominancia del trabajo agrícola de subsistencia, centrado en las unidades domésticas de producción, de manera homogénea en el municipio; pequeños comercios y servicios (plomeros, albañiles, mecánicos), el segundo es el pequeño espacio de

la administración municipal y algunos servicios públicos: escuelas y centros de salud.

La carestía del campo (Appendini y Torres-Mazuera, 2008) y el impacto del capitalismo en la comunidad (la incorporación de nuevas necesidades: uso de Internet, compra de celular y su mantenimiento, construcción de una casa de material) ha llevado a una creciente y constante migración de los habitantes, más que a una transformación de la estructura laboral.¹⁰ La migración en Mazatlán Villa de Flores es tal que, a diferencia de otros municipios de Oaxaca, cuenta con una terminal de transporte que opera con tres autobuses; también se puede observar que cotidianamente salen y entran de la comunidad camionetas de pasaje (N22-03-2019); el principal destino de los migrantes es la Ciudad de México. Los informantes mencionan que los hombres que migran a la ciudad se emplean de albañiles o como meseros en una taquería; por su parte, las mujeres de empleadas domésticas o atendiendo alguna tienda de ropa. Mediante ahorros algunos pobladores han regresado de la ciudad para instalarse en la comunidad, emprendiendo pequeños negocios de ropa, taquerías o pequeñas fondas, lo que genera trabajos informales.

De acuerdo con lo anterior y con lo revisado en el apartado de antecedentes (en el que se describió que el BIC considera un perfil de egreso para el desarrollo local) es posible construir el siguiente cuestionamiento: en los municipios como Mazatlán Villa de Flores, en el que la migración forma parte de la estrategia de reproducción familiar, ¿es posible que el BIC considere solamente una formación para el trabajo basada en las necesidades locales?

Una estructura escolar homogénea de orientación rural e indígena

Mazatlán Villa de Flores cuenta con 36 preescolares, 49 primarias generales, 17 primarias indígenas, 13 secundarias: una técnica (que opera en la cabecera municipal) y 12 telesecundarias. En el caso del bachillerato encontramos que en el municipio se ofrecen tres moda-

¹⁰ 10 En Mazatlán Villa de Flores se observan rasgos semejantes a los analizados por Bourdieu y Sayad (2017) en la sociedad rural argelina.

lidades: un BIC, dos Institutos Estatales de Bachillerato de Oaxaca (IEBO) y dos TBC. La primaria es el nivel educativo con más años (alrededor de 90, ofreciendo, en un inicio, sólo los tres primeros grados), después sigue la educación secundaria, con unos 30 años. Por último, se encuentran los cuatro bachilleratos; el BIC lleva 20 años, los dos IEBO tienen casi 15 años y los dos Telebachilleratos son de reciente creación. Cabe señalar que apenas se empiezan a observar generaciones con educación básica completa; pese a ello, la mayoría no sigue estudiando el bachillerato debido a la escasa cobertura, razones socioeconómicas y culturales (De la Cruz, 2016; Auli, 2018 y 2021).

El BIC de Mazatlán tiene como antecedente el bachillerato *Ngu Niya Yanu Zacu Kjuabitsien* (casa donde se encuentra el pensamiento), un bachillerato privado creado y pagado por el gobierno municipal y las familias interesadas en prolongar la educación de los jóvenes.¹¹ El interés de las familias y de los estudiantes los llevó a contribuir con mano de obra en la construcción de las instalaciones; también se encargaron de gestionar el reconocimiento oficial del bachillerato. Por ello, en 2002, el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) retomó el bachillerato, originando oficialmente el BIC 11. El hecho que el CSEIIO haya sido el encargado de retomar el proyecto educativo de la comunidad tiene que ver con la política estatal en Oaxaca de reconocer y revitalizar la identidad étnica de los pueblos indígenas como Mazatlán Villa de Flores. En la actualidad, el BIC recibe a jóvenes de la cabecera municipal y de las diferentes rancherías; a veces las localidades se ponen de acuerdo y pagan una camioneta que traslada a los estudiantes; en otros casos, los padres de familia pagan renta o piden el apoyo a familiares de la cabecera municipal para que los jóvenes eviten viajar a diario (Auli, 2018).

En general, en Mazatlán no es posible hablar de una heterogeneidad laboral y escolar, sino que al interior del municipio se observa una homogeneidad laboral y escolar, marcada por trabajos agrarios e informales. Además, existe una escasa cobertura escolar,

¹¹ Una investigación en una población rural de la región documenta que algunas familias tienen el interés de que sus hijos prolonguen su escolaridad porque les va a hacer falta para trabajar (Auli, 2018).

sobre todo en el caso de la educación media superior. Lo anterior se encuentra atravesado por la constante migración de la población para emplearse en la ciudad.

LA TRASCENDENCIA DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EL BIC EXPRESADA EN VOZ DE LOS EGRESADOS

Los que se quedan en el municipio

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

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

- A trabajar mejor en el campo.
- Impulsar o trabajar en un negocio local.
- En programas de gobierno.
- En el gobierno municipal.

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

También es importante resaltar que los egresados expresan de manera explícita o implícita que el certificado de bachillerato no les ha servido para encontrar trabajo en el municipio. Dicho de otra manera, para acceder a los trabajos en los que se desenvuelven no les fue requerido el bachillerato, porque trabajan como campesinos,

impulsan un negocio propio o entran a trabajar en alguna pequeña tienda. En el caso de los programas de gobierno, los egresados indican que con tener la secundaria es suficiente, ya que les requieren sólo saber leer y escribir. Por último, para ingresar a trabajar en el gobierno municipal es suficiente con unirse a un grupo y hacer actividad proselitista en tiempos de elecciones. Pese a lo anterior, los egresados manifiestan de manera explícita conocimientos aprendidos en el BIC que los ayudan a desempeñar su trabajo.

A trabajar mejor la tierra

Todos los egresados entrevistados que se encuentran en la comunidad mencionan que se dedican en mayor o menor medida al trabajo agrario. Para dedicarse a este trabajo, los egresados mencionan que los conocimientos aprendidos en el BIC fueron fundamentales.

El análisis ha llevado a distinguir dos elementos de esta formación en los egresados: el trabajar la tierra con conocimiento y empezar a actualizar las maneras en las que la familia viene trabajando la tierra, al grado de intentar innovar en el trabajo agrícola. Esta categoría se puede desarrollar y esquematizar a partir de los casos de Lourdes (generación 2004-2007), Óscar (generación 2001-2003) y Abel (generación 2010-2013).

Lourdes menciona que desde pequeña ayuda a sus padres en el campo. Ella entiende bien el trabajo en el campo. Sin embargo, haber estudiado en el BIC le ayudó a orientar con conocimiento el trabajo agrario: “aquí trabajamos el campo desde pequeños, eso nos hace ir aprendiendo, pero lo que es del BIC me ayudó a saber más de lo que hacíamos”. Lourdes hace énfasis en el conocimiento teórico:

En el BIC no nada más nos ponían a sembrar y ya, nos enseñan a investigar con ciencia. Me acuerdo que un profe nos decía que investigáramos qué cosas se dan en nuestro clima, el tipo de tierra. Nos hacía burla diciendo: “no vayan a sembrar níspero en una zona árida. Se imaginan, van a perder toda su inversión”.

Con la intención de visibilizar este posible aporte formativo para el trabajo agrícola, se le pidió recordar investigaciones científicas que

realizaron. Lourdes indica: “investigamos el clima de acá y así a saber por qué se dan ciertas frutas y qué otras, aunque queramos, no se van a dar de manera natural”. Según Lourdes, todavía tiene presentes estos aprendizajes y actualmente le ayudan en su trabajo en el campo:

Aparte de maíz, sembramos café. En nuestro rancho se da porque el clima lo permite, de hecho, acá en mi casa sembré un poco de café, porque como acá ya el clima es un poco fresco [señala hacía unos arbustos en una ladera], pero tampoco hace tanto frío como más arriba, aprovechamos el efecto vereda para el café.

Con el caso de Lourdes es posible observar que la formación para el trabajo agrario que ofrece el BIC de Mazatlán Villa de Flores no queda en conocimiento a aplicar, sino que van hacia la construcción y justificación teórica del saber con el que se produce algo. Con lo anterior es posible afirmar que el BIC ofrece elementos que trascienden en la práctica agrícola de los egresados dedicados al campo, sin que se descubra necesariamente una causalidad directa.

La formación para el trabajo agrícola también es valorada por los egresados pues les permite actualizar las maneras tradicionales en las que se trabaja la tierra en su municipio. Esto se puede ejemplificar con lo que expone Óscar.

Óscar menciona que le gustaba mucho la clase de agronomía, ya que “como acá nos dedicamos al campo, aplicaba todo lo que nos enseñaban en la prepa”. Desde su etapa como estudiante en el BIC, Óscar llevaba a la práctica los conocimientos adquiridos:¹² “a mi papá le platicaba lo que aprendía. Por ejemplo, los tipos de siembra. A él le gustaba que yo le platicara”. En su trabajo actual como agricultor indica que sigue trabajando el campo con su padre, entre ellos dos labran la tierra; se puede observar una especie de combinación entre saberes provenientes de la mera experiencia, de los cuales es portador el padre y de cierto conocimiento técnico de Óscar, que lleva a hablar de una actualización sobre la agricultura: “mi papá sabe de las plagas y todo, pero no sabe cómo atacarlas, qué tipo de

¹² En la mayoría de las poblaciones rurales de México, los hijos (en especial los jóvenes) contribuyen de manera cotidiana en las labores agrarias para ayudar al sustento familiar (Pacheco, 2016; Tapia, 2015; Auli, 2018).

fertilizante puede ayudar a atacar cierta plaga, luego cuando no voy al campo porque voy a la ciudad, él me manda mensaje para ver cómo curar la siembra”.

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

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

De acuerdo con Abel, el trabajo del campo le ha gustado desde pequeño; además, “eso es lo que tenemos”. Actualmente es campesino, algunos productos que cosecha los vende los domingos en la plaza del municipio. Abel evidencia que su formación en el BIC fue fundamental para el trabajo que desarrolla ahora. Según él: “en el BIC nos enseñaron todo eso de los huertos y las compostas, eso me gustó porque a eso me he dedicado”. Al preguntarle sobre lo que ha aplicado en su trabajo agrícola, él comparte:

He aplicado varias técnicas que me enseñaron los asesores. Por ejemplo, a la siembra le echo biol, eso me lo enseñaron en el BIC... Es un fertilizante casero que aplico para darles nutrientes. Con eso me ahorro en fertilizantes y ayuda a que la siembra crezca más rápido o no se me eche a perder.

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

En poblaciones rurales-indígenas como Mazatlán Villa de Flores, en las que la mayoría de las familias se dedica al trabajo agrícola,

es valorado positivamente que el bachillerato ofrezca una formación para este trabajo. Cabe resaltar que esta categoría (a trabajar mejor la tierra) muestra la pertinencia de la formación para el trabajo que oferta el BIC, ya que toma en cuenta las características culturales del contexto.

Impulsar o trabajar en un negocio local

Algunos egresados del BIC han impulsado algún negocio en sus localidades. Por ejemplo, Abel vende los domingos algunas frutas y verduras que cosecha, otros se vuelven panaderos o venden diversos productos que traen o les mandan de la Ciudad de México. Para describir con un poco de profundidad esta categoría se muestra el caso de Lourdes, quien de manera explícita comenta la importancia de su formación en el BIC para el trabajo que realiza.

Lourdes comparte que vende carne de pollo. Según ella, la formación recibida en el BIC le ha ayudado en la administración de su pequeño negocio: “en el BIC llevábamos una clase de computación en la que nos ponían a hacer cuadros donde poníamos sumas y cosas así [parece que refiere a clases de *Excel* básico]; allí aprendí a hacer cuadros de venta de cuánto entra y sale o cuánto invierto y cuánto sale de ganancia”. Lourdes indica que pone en práctica estos aprendizajes en su pequeño negocio: “pues cuando empecé hice una tabla en mi libreta de inversión y ganancia, cuánto entra y sale, para que no me fuera a salir que invierto más de lo que gano... Así hacía, porque ahora ya no [risas]”. En Lourdes se puede observar que el conocimiento de estadística básica aprendido en una clase de computación ha sido útil para impulsar su pequeño negocio.

En otros egresados se puede observar —en cierta medida— la presencia de su formación en el BIC en su trabajo como empleados en algún negocio local. Por ejemplo, Yair (generación 2017-2020) menciona que la clase de informática le ha ayudado en el ciber que atiende:

Pues más que nada lo básico, porque ahí en el BIC nos enseñaron a usar un poco la computadora, y aquí en mi trabajo, pues, yo todos los días prendo, apago o si se traban ya sé qué debo hacer, si ya no

tengo otra, debo reiniciar la computadora. Siento que eso me ha ayudado, porque en mi casa no tenemos computadora; entonces, no lo hubiera aprendido si no lo hubiera practicado en el BIC, ahora lo hago con facilidad y tengo lo básico.

Yair llega a este razonamiento a partir de compararse con una de sus conocidas, que no estudió el bachillerato: “a mi amiga le ofrecieron este trabajo, pero no lo quiso agarrar porque dice que no le sabe a lo de las computadoras y le da miedo que se le vaya a descomponer o no saber qué hacer”. Los conocimientos básicos en informática que Yair aprendió le han otorgado cierta seguridad para aceptar el trabajo en el ciber.

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

En programas de gobierno

Algunos entrevistados mencionaron que ingresan a trabajar en los programas de gobierno que de manera esporádica llegan al municipio. En estos programas algunos indican que la formación que recibieron en el BIC ha sido fundamental; esto se evidencia en el caso de Trinidad (generación 2015-2018), quien menciona que trabaja en la Secretaría de Bienestar, en la cual aplica los conocimientos de su clase de agronomía:

hay un programa que apoya a los campesinos y nosotros tenemos que identificar qué tipo de cultivo es... El programa proporciona un apoyo económico dependiendo del cultivo, también en qué condiciones lo tienen o cuántas hectáreas son, por ejemplo, en los productores de café se tiene que checar si tienen las hectáreas que dicen [o] ver si su café es de calidad.

Al respecto, Trinidad complementa que los asesores del BIC les enseñaron lo básico para identificar los tipos de cultivo y a ver si el

café es de calidad, ya que: “acá el café es algo que se da; a veces lo sembramos hasta en nuestro patio, ya en el BIC nos dijeron de qué tipo es”. De acuerdo con ella, otros egresados se encuentran laborando en la Secretaría de Bienestar con la idea de “mandar evidencias y entregar los apoyos a los campesinos de las localidades”.

Al parecer, el contar con bachillerato y, en específico, con estudios en el BIC ayuda a algunos egresados rurales a trabajar como pequeños supervisores en los programas de apoyos al campo.

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

Óscar comenta que trabaja en el campo y, por invitación de una de sus excompañeras del BIC, se volvió promotor en el INEA. Él menciona que apoya a un grupo de adultos a aprender a leer y a escribir, pero también a hablar el español:

En el pueblo hay mucha gente grande que no sabe leer ni escribir; como antes no había escuela, pues no aprendieron. Yo les ayudo a eso, pero a otros a hablar el español, sobre todo a los abuelitos, que son los que de plano sólo saben mazateco... A los abuelitos les gusta que les enseñe a escribir ciertas palabras en mazateco, como ellos no salen a la ciudad, no les interesa mucho el español; veo su felicidad cuando les escribo palabras en mazateco.

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

Por su parte, Epifanía comparte que el BIC le ha permitido abrirse camino para ciertos trabajos, ya que indica que hace años trabajó como profesora de jardín de niños. Actualmente trabaja en Educación Inicial. Al preguntarle si el bachillerato le ha ayudado a desempeñar esos trabajos responde:

Pues yo creo que sí, en las formas de expresión y de relacionarte con las personas. En el BIC nos enseñan diferentes materias e igual tuvimos profesores que venían de diferentes estados, creo que eso nos ayudó a aprender a relacionarnos con otras personas, a trabajar con personas que no piensan lo mismo que uno.

Al pedirle que ejemplificara sobre el tema, Epifanía comenta que: “a veces hay que explicarles a las mamás de qué forma deben tratar a sus hijos, para que se desarrollen los pequeños, pero hay que saberles decir para que no se enojen y luego ya no regresen a las reuniones”.

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

En el gobierno municipal

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

Esta categoría se describe con los casos de Lourdes y Yenith (generación 2001-2003), quienes indican que su formación en el BIC les ha permitido desarrollar actividades en el gobierno municipal.

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

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

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

Con los casos de Lourdes y Yenith es posible mencionar que el bachillerato abre la posibilidad para que los egresados se conviertan en pequeños burócratas en su municipio. También es posible observar una trascendencia importante: la creciente incorporación de las mujeres en la vida productiva de su comunidad, sobre todo en un municipio donde persiste el machismo (N21-10-2019).

Los que migran a la ciudad

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

- El bachillerato me ayuda a desarrollar un trabajo menos pesado físicamente.
- Gano más limpiando casas o de albañil.

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

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

*El bachillerato me ayuda a desarrollar
un trabajo menos pesado*

Los egresados entrevistados comparten que sus padres o hermanos mayores, que sólo estudiaron la primaria o secundaria y se van a la Ciudad de México, consiguen trabajar como empleadas domésticas o albañiles. Ellos enfatizan que el bachillerato les abrió la posibilidad de conseguir trabajos diferentes; les permitió acceder a trabajos menos pesados físicamente. Sin embargo, lo que interesa analizar es la manera en que la formación recibida en el BIC se encuentra presente para que desarrollen esas labores; para ejemplificar esta categoría se recuperan los casos de Lourdes, Miriam (generación 2013-2016), Araceli (generación 2009-2012), Óscar, Sergio (generación 2016-2018), Germán (generación BIC 2003-2006) y Teodomiro (generación 2011-2014).

Lourdes indica que, al salir del bachillerato, se fue a la ciudad a trabajar: “una amiga que trabaja en una fábrica me invitó a irme con ella”. En la fábrica de pantalones le pidieron su certificado de bachillerato: “mandé a traer mi certificado porque lo requerían para contratarme”. Lourdes comparte que por su escolaridad ya no la dejaron en la maquila con su amiga, quien sólo terminó la secundaria: “a mí me mandaron al área en la que tenía que ponerle código y organizar los pantalones”. Ella comenta que las clases de informática que le dieron en el BIC le ayudaron a realizar su trabajo:

Bueno, en sí no es que me haya ayudado mucho, porque no vimos eso de codificar en *Excel*, pero sí vimos ciertas cosas de *Excel* que me ayudaron cuando me capacitaron, ya sabía que *Excel* se maneja por celdas y que hay formas para sumar y restar, eso me facilitó al momento que me capacitaron.

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

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

Por su parte, Teodomiro cuenta que al llegar a la Ciudad de México se reunió con su papá: “mi papá viene a trabajar a México como albañil, pues me vine con él”. Teodomiro comparte que: “no me gustó la albañilería, porque es pesada y, la verdad, me fui con un compa a buscar otro ‘jale’ [trabajo]”. Él indica que entró a trabajar en una vinatería como vendedor: “pues me va bien porque me ha tocado ver y aplicar lo que aprendí con mis estudios dentro de todas las áreas de materias que nos compartieron los asesores”. Al pedirle que ejemplificara contesta: “me encargaban hacer el inventario, de cuánto producto entra y sale al día, a la semana y mes”. En esas actividades empleaba sus conocimientos de la clase de informática: “aplico mucho la aplicación de *Excel*. Todo se hacía en la computadora, los patrones compraron un programa para llevar sus cuentas y yo tenía que escribir ahí todo, como le digo, lo que entraba y salía”.

En el fondo Teodomiro no sólo aplica conocimientos de informática, también al hacer el inventario y organizar las ventas del comercio donde trabaja aplica conocimientos de la clase de administración, esto lo deja más claro Miriam.

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

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

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

Gano más limpiando casas o de tablarroquero

Los egresados comentan que renunciaron a varios trabajos pues, aunque son menos pesados físicamente, no son bien remunerados. Esto queda claro con lo compartido por Araceli y Teodomiro, quienes expusieron de manera explícita haber renunciado a sus trabajos porque “el pago no me alcanzaba y mejor me fui un tiempo a la albañilería”.

Al cuestionar a Araceli sobre la decisión de dejar su trabajo en la zapatería y dedicarse mejor a trabajar en casa como empleada de

limpieza, ella responde: “lo que pasa es que [en la zapatería] me pagaban \$1000 pesos a la semana; se me iba en los pasajes y la comida”. El sueldo la llevó a entrar a trabajar como empleada doméstica: “acá me pagan igual \$1000 pesos la semana, pero la ventaja es que sale completo, porque me dan la comida y como soy de planta pues no gasto en pasaje”.

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

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

Por último, un elemento interesante que se recupera del caso de Teodomiro es la manera en que aprendió el oficio de *tablarroquero* y cómo este oficio le ha permitido convertirse en trabajador independiente en la ciudad, generando ingresos mayores que los de los trabajos que ha conseguido con su certificado de bachillerato. Para sustentar lo anterior, es necesario traer el caso de Carolina (generación 2014-2017), quien indica que trabajó como empleada doméstica en la Ciudad de México y se pagó un curso de estilista, con la intención de poner una estética en la ciudad o cuando decidiera regresar a su pueblo y así generar mejores ingresos que los que percibe como empleada de limpieza. Si se piensa lo anterior en términos de

la pertinencia, es posible encontrar un área de oportunidad; el BIC se encuentra dejando de lado los itinerarios y expectativas migratorias de los sujetos.

CONCLUSIONES

Valoraciones sobre los aprendizajes que ofrece el BIC para el mercado laboral

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

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

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

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

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

Mejores posiciones laborales, pero sin mayores ingresos

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

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

Otro tema interesante es que los egresados del BIC que migran a la ciudad consiguen mejores posiciones laborales que aquellos que migran con estudios básicos. Sin embargo, los salarios precarios que reciben en estos trabajos los devuelven a realizar trabajos pesados físicamente (empleadas domésticas o albañiles) con la intención de generar mayores ingresos. Pese a esto, de manera general, los

egresados valoran positivamente la formación para el trabajo recibida en el BIC. Cabe señalar que los salarios precarios no fueron mencionados ni evidenciados por los que se quedan en el municipio, tal vez porque los ingresos que perciben son suficientes para sobrevivir en su lugar de origen.

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

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

REFLEXIONES GENERALES

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

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

La formación para el trabajo que ofrece el BIC se encuentra orientada de manera exclusiva al mercado laboral local, como indica un egresado: “busca el desarrollo del estudiante únicamente en el sector agrícola”. Sin embargo, lo analizado en el presente artículo permite vislumbrar que no es suficiente impulsar en las comunidades rurales-indígenas una formación específica para el trabajo local, ya que, por deseo o necesidad, muchos egresados tienden a migrar a la ciudad.

En este sentido, algunos egresados proponen que: “los chavos salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio”. Por su parte, Emmanuel (generación 2014-2017) comparte: “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”. Es importante hacer notar que los egresados de generaciones recientes son quienes proponen una formación para el trabajo que no sólo se centre en el sector agrícola; mientras que todos los egresados de las primeras generaciones valoran positivamente su formación para el trabajo agropecuario. Esto es relevante, ya que puede tratarse de un cambio intergeneracional sobre los sentidos del trabajo en las zonas rurales-indígenas.

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

Si se analizan los resultados a partir del concepto de pertinencia (Cinterfor, 2006) se desprenden dos tipos de conclusiones. Por un

lado, el BIC es pertinente al ofrecer una formación para el trabajo tomando en cuenta los rasgos culturales y productivos del entorno. Sin embargo, para llegar a una pertinencia más completa, es necesario que incorporen —a su planeación formativa para el trabajo— los itinerarios y expectativas migratorias de las personas que atiende.

Por otro lado, el enfoque de trascendencia permite observar diversos resultados de la formación recibida que llevan a los egresados a realizar un mejor trabajo agrario. También les ha permitido ampliar sus opciones laborales: en la comunidad, algunos se incorporan como mediadores de programas del gobierno o como burócratas en su municipio; por su parte, para los que migran a la ciudad, el bachillerato les ha ayudado a ingresar a trabajos menos pesados físicamente (aunque con ingresos precarios). Cabe reiterar una trascendencia importante: la formación que ofrece el bachillerato en zonas rurales-indígenas se encuentra ayudando a mejorar las condiciones de género; se empieza a ver una creciente incorporación de las mujeres en la vida productiva de sus comunidades (más allá del hogar o trabajo agrario). En general, parece que el bachillerato ha sido trascendente para la vida de algunos egresados, pues se convierte en un factor que dinamiza sus itinerarios. Por último, un tema pendiente es profundizar más el análisis para observar si hay alguna presencia del bachillerato en aquellos egresados que realizan trabajos pesados físicamente. Así como examinar la trascendencia del bachillerato en otros ámbitos de la vida de los egresados. Por ejemplo, en el desarrollo personal (capacidad de agencia).

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina: Laborde Editor.
- Alanís, J. F. (2020). Egresados de Telebachillerato Comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(2), 165-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.60>
- Appendini, K., y Torres-Mazuera, G. (Ed.) (2008). *¿Ruralidad sin agricultura? Perspectivas multidisciplinares de una realidad fragmentada*. México: Colmex.

- Auli, I. (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca*. (Tesis de maestría.) DIE-Cinvestav, IPN, México.
- Auli, I. (2021). Escolaridad y trabajo en jóvenes rurales. Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(1), 143-176. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.201>
- Bourdieu, P., y Sayad, A. (2017). *El desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Argentina: Siglo XXI.
- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor) (2006). *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*. Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) (2005). *Modelo de educación integral indígena*. México: CSEIIO.
- De Ibarrola, M. (1984). El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía. *Revista Mexicana de Sociología*, XLVI(2), 173-244.
- De Ibarrola, M. (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. (1990). *Proyecto socioeducativo, institución escolar y mercado de trabajo: el caso del técnico medio agropecuario*. (Tesis doctoral). DIE-Cinvestav, I.P.N, México.
- De Ibarrola, M. (1994). *Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México*. México: Miguel Ángel Porrúa, Cinvestav, Instituto Mora y Flacso.
- De Ibarrola, M. (2005). Educación y trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 303-313.
- De Ibarrola, M. (2006). *Formación escolar para el trabajo: experiencias y enseñanzas del caso mexicano*. Uruguay: Cinterfor/OIT.
- De Ibarrola, M. (2009). El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-19.
- De Ibarrola, M. (2014). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cuadernos CEDES*, 34(94), 367-383.

- De Ibarrola, M. (2019). ¿Dónde está la respuesta? *Foro Análisis de la Agenda Educativa Nacional 2018-2024. Críticas y Propuesta*. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- De Ibarrola, M. (2020a). La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior. Panorama nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 29-59.
- De Ibarrola, M. (2020b). Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 91-119.
- De la Cruz, I. (2016). Beneficios esperados de la educación media superior en comunidades rurales. *Sinéctica*, (46), 39-56.
- García-Marirrodiga, R. y Puig-Calvó, P. (2011). *Educación en alternancia y desarrollo rural*. Guatemala: AIMFR y Serviprensa
- 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*, XXXV(141), 65-83.
- González, E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuuik. *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). México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2012). Quedar fuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, 6(12), 131-164.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Hedström, P. (2006). Explaining Social Change: An Analytical Approach. *Papers*, 80, 73-95.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de población y vivienda 2020. Principales resultados por localidad (ITER)*. México: INEGI.

- Kaidesoja, T. (2012). DBO Theory of Action and Distributed Cognition. *Social Science Information*, 51(3), 311-337.
- Labov, W., y Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3-38.
- Loyo, E. (2004). ¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934). *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 20(1), 69-98.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Pacheco, L. (2016). *Para ayudar a mi comunidad. Adolescencia indígena y telesecundaria*. México: Juan Pablos/UAN.
- Pieck, E. (2004). *La oferta de formación para el trabajo en México*. México: Inide-Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E., y Aguado, E. (1990). Educación de adultos y desarrollo rural. En M. Rubio Almonacid y M. Carbajal (coords.), *Nuevas alternativas en educación de adultos* (pp. 169-193). México: Friedrich Ebert Stiftung, ISCEM.
- Pieck, E., y Vicente, M. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E., Vicente, M., y García, V. (2019). *Incidencia de los dispositivos de formación en las trayectorias educativas y laborales de jóvenes de sectores vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana.
- Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis "adecuacionistas" de relación entre formación y empleo*. México: ANUIES.
- Planas, J., De Vries, W., y Navarro, J. (2019). El futuro de la relación entre educación y trabajo: Una visión desde la realidad mexicana. En A. Acosta (coord.), *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: perspectivas teóricas, implicaciones prácticas* (pp.19-62). México: ANUIES.
- Romo, J. (2012). La elección de una carrera: complejidad y reflexividad. En E. Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 295-326). México: ANUIES.
- Silva, H., y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(1), 73-99.

- Tapia, G. (2015). *Estudiantes en la Transición Rural-Urbana del Bajío. Los Significados del Bachillerato y del Trabajo*. (Tesis doctoral.) DIE-Cinvestav, IPN, México.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Venniker, R. (s. f.). Social returns to education: a survey of recent literature on human capital externalities. *CPB Report*, 001. <http://vawo.ruhosting.nl/postdocs/artikelen/cpb-venniker.pdf>
- Weiss, E. (2006). *Diagnóstico de las prácticas y procesos curriculares en los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. México: SEByN-SEP. (Investigación no publicada).
- Weiss, E. (2017a). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3-4), 7-26. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.134>
- Weiss, E. (2017b). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654.