

Reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal del Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca

Iván Auli

Fecha de recepción: 8 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 21 de febrero de 2024

Fecha de última actualización: 30 de mayo de 2024

Resumen

El artículo presenta reflexiones sobre la educación intercultural como eje transversal en una modalidad estatal de educación media superior en Oaxaca, México. En general, se presentan dos reflexiones. La primera tiene que ver con los aciertos que tiene la modalidad al transmitir competencias interculturales, ya que fortalece y revitaliza la cultura de las comunidades indígenas. Además, introyecta en los egresados una especie de agencia intraétnica que, en cierto sentido, transforma las maneras como viven en sus localidades. La segunda reflexión muestra como área de oportunidad la formación para el trabajo, ya que sólo se piensa como atributo étnico y se dejan de lado los procesos sociales que viven las comunidades indígenas, como la migración y los cambios intergeneracionales en los que se enmarcan las nuevas expectativas y aspiraciones de los jóvenes. Las reflexiones ofrecen insumos para repensar la educación intercultural como eje transversal.

Palabras clave: educación intercultural, competencias transversales, educación media superior.

Introducción

El Bachillerato Integral Comunitario (BIC) es una modalidad estatal de educación media superior en Oaxaca, creada para los pueblos indígenas; su objetivo principal se centra en “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” (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca [CSEIIO], 2019, p. 23); el perfil de egreso es desarrollar competencias interculturales.

En este contexto, las competencias interculturales son los criterios transversales que permean el tejido curricular del BIC. Son cinco las competencias interculturales que fomenta el BIC: 1. Promover la creación de condiciones para la relación igualitaria y respetuosa entre diferentes culturas que enfatizan la identidad étnica; 2. Valorar,

fomentar y fortalecer la lengua indígena; 3. Relacionar los conocimientos científicos con los locales mediante proyectos comunitarios; 4. Aplicar los conocimientos adquiridos en favor de las necesidades comunitarias; 5. Desarrollar investigaciones a partir del diálogo de conocimientos locales y externos (CSEIIO, 2019).

Lo anterior no significa que la oferta educativa del BIC deje de lado competencias genéricas y profesionales (o de formación elemental para el trabajo), establecidas en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que busca la conformación de un Marco Curricular Común (Razo, 2018); en el BIC, las competencias promovidas por la RIEMS son pensadas en función de transmitir competencias interculturales.

De esta manera, en el presente artículo se reflexiona sobre la educación intercultural como eje transversal de los BIC en Oaxaca. Así, las preguntas que guían son las siguientes: ¿Qué aprendizajes se encuentra generan-

do un bachillerato que tiene como eje transversal formar competencias interculturales? ¿Existen áreas de oportunidad donde la formación de las personas se concentre en transmitir competencias interculturales? Los insumos utilizados en este artículo tienen su base en una investigación educativa con acercamiento a la etnografía (Rockwell, 2009), en la que se realizaron entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987) a 22 egresados del BIC número 11, ubicado en Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca (Auli, 2023).

Entre el conocimiento externo y propio: esquemas de una educación integral

Uno de los objetivos que tiene el BIC es formar con base en conocimientos locales que interactúen junto con conocimientos externos; contemplar relaciones entre lo universal y local, la tradición étnica y la modernidad (Auli, 2023). En los egresados del BIC entrevistados es visible confirmar que este objetivo trasciende desde dos enfoques. El primer enfoque se centra en los escenarios migratorios a los que la mayoría de los egresados se enfrenta. La formación étnica que recibieron en el BIC trasciende en ellos, ya que, al migrar, llevan consigo su cultura local. Los egresados que migran a la ciudad aún celebran sus tradiciones, así como valoran y hablan su lengua materna en escenarios donde el español tiene mayor importancia. Algunos egresados mencionan:

Mis vecinos que luego van [a visitarme] me dicen que hago mucho gasto de dinero en poner un altar, pero les digo que es mi tradición, luego medio que les explico lo que nos daban en el BIC y les gusta, me dicen que es bonito tener tradiciones de esas (Teodomiro, generación 2011-2014).

Mis papás querían que nos fuéramos a la ciudad y dejáramos todo lo de Mazatlán, hasta la lengua. Pero no; me parece que esa idea que tengo de hablar mi lengua lo más que pueda viene del BIC, porque de mi casa no (Arturo, generación 2015-2018).

Las anteriores expresiones resaltan la presencia significativa de los estudios realizados en el BIC, sobre

todo porque muchos de los predecesores de los egresados entrevistados que no asistieron al BIC han dejado de hablar su lengua materna debido a la escasa utilidad o porque tienen el temor de ser rechazados. Esto evidencia que el BIC procura una especie de lealtad étnica (González, 2014) y una agencia interétnica (Mira, 2021) por parte de los que pasan por sus aulas. Además, de algún modo, modifica la idea peyorativa de que al migrar, los jóvenes rurales-indígenas deben rechazar su cultura.

El segundo enfoque tiene que ver con la manera como el BIC actualiza –a través de la formación en egresados– elementos culturales arraigados; la presencia del BIC se observa a través de la construcción de una agencia intraétnica. En un primer momento, se visualiza en el reconocimiento de que la manera de vida que llevan en su comunidad no es la única y la que tiene validez ante las demás etnias. Así lo expresan algunos egresados:

La verdad, yo desconocía que había otras culturas como la de Mazatlán; en el BIC fue donde nos enseñaban otras formas de vida indígena. Los profesores nos decían que pensáramos las diferencias y similitudes con ellos; por eso le digo, me di cuenta de que *lo nuestro no es lo único* (Epifania, generación 2001-2004).

Hay muchas semejanzas en los pueblos; acá hacemos las faenas y en otros pueblos hacen lo mismo, pero le llaman de otra manera. Tuvimos a un profe que nos dijo que fue a Brasil, en donde igual que acá se organizan para hacer sus faenas. Eso me llamó la atención, porque no somos los únicos con identidad propia (Óscar, generación 2001-2004).

Lo anterior parece que proviene de la complementariedad de conocimientos externos y propios. Lo interesante es que se observa en los egresados una especie de agencia intraétnica que los lleva a reflexionar y generar propuestas para cambiar algunas maneras tradicionales en las que viven. Por ejemplo, que las mujeres también tienen voz en las decisiones:

En el BIC nos hablaban mucho de que las mujeres teníamos los mismos derechos y que debíamos defenderlos, eso es algo que vengo observando en mi pueblo. Ahora

«El BIC fortalece la cultura indígena al transmitir saberes comunitarios y conocimientos externos, promoviendo la reflexión y transformación de la vida local. Fomenta un diálogo intercultural que evita la formación etnocéntrica, permitiendo a los egresados acceder a una variedad de recursos culturales»

que estoy al frente del Instituto Municipal de la Mujer [IMM], busco que se defiendan los derechos y que haya más participación de la mujer (Yenith, generación 2001-2004).

Me ayudó el BIC, porque ahí nos daban pláticas de que había que cambiar muchas cosas, como es el machismo. Un profe nos dijo que había comunidades más machistas que Mazatlán, en donde vendían a las mujeres. En mi caso, yo aprendí que eso no está bien; en mi casa le decía a mi papá que eso no estaba bien; ya cuando me casé, sí vi que mi esposo se implicara en cosas de la casa, no por ser hombre no debía lavar los platos. De hecho, fue una de las cosas por las que me separé de él, era muy machista, no quería que trabajara; eso está mal, le dije “no” (Lourdes, generación 2004-2007).

En el BIC, recuerdo que hicimos una tabla de organizaciones políticas que existen y llegamos a la conclusión que tanto la democracia como el sistema normativo interno funciona, siempre y cuando la gente tenga conciencia de no vender su voto, porque, aunque tengamos una organización [política particular], no quita la corrupción (Celso, generación 2001-2004).

Con lo anterior, es posible indicar que algunos egresados del BIC buscan retomar e incorporar ideas diferentes a las de su comunidad, con la finalidad de actualizar y enriquecer su organización política específica.

Problemas de la formación para el trabajo que ofrece el BIC

El BIC propone cuatro orientaciones laborales: intérprete de lengua indígena, educación musical, desarrollo comunitario y promoción en salud comunitaria. De acuerdo con el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), 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). En este contexto, el BIC ofrece una formación laboral de corte intercultural que busca el arraigo comunitario de los jóvenes indígenas.

El BIC de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, brinda tres orientaciones de formación laboral: intérprete de lengua indígena, desarrollo comunitario y promoción en salud comunitaria. En general, los egresados valoran positivamente haber recibido una formación laboral dentro de una de esas orientaciones (sobre todo los que no migran a la ciudad), ya que la formación les ha ayudado a actualizar e innovar en el trabajo agrícola y a construir proyectos comunitarios que, de algún modo, pueden aterrizar en su municipio. Asimismo, la formación laboral les permite volverse mediadores en apoyos gubernamentales (algunos se vuelven supervisores de los apoyos al campo) o ingresar a trabajar en el gobierno municipal.

Sin embargo, el problema surge al analizar las remuneraciones económicas y el mercado laboral local. Si bien, los egresados mencionan una valoración positiva respecto a su formación laboral, también comparten la precariedad de los ingresos monetarios al dedicarse a una de esas orientaciones. Por ejemplo, en el caso de ingresar al trabajo campesino, los egresados expresan que lo hacen trabajando sus tierras familiares (unidad doméstica de producción), por lo que generalmente no perciben un ingreso monetario. Además, trabajar las tierras de otros



Fuente: elaborado con base en CSEIIO (2019).

Otro ejemplo es el análisis que hacen los egresados sobre su organización política (sistema normativo interno) al compararlo con otras maneras, como la democracia. Según Celso (uno de los informantes), el sistema normativo interno es acertado, siempre y cuando la gente esté preparada:

los lleva a percibir \$200 pesos diarios. Para el caso de intérprete de lengua indígena y de promoción en salud comunitaria, los egresados mencionan que en el municipio “no hay donde se puedan acomodar”. Por su parte, en desarrollo comunitario explican el aprendizaje que les dejó el BIC para construir proyectos, pero no para gestionarlos, lo que lleva a que sean pocos los egresados dedicados a la construcción de proyectos comunitarios.

La precariedad laboral del municipio orilla a la mayoría de los egresados a migrar a la ciudad para trabajar. Lo que se observa es que, al llegar a la ciudad, se encuentran en desventaja laboral, pues llevan sólo competencias laborales de corte intercultural centradas exclusivamente en la agricultura y la cultura de sus localidades. Lo anterior genera un problema, ya que en la ciudad no encuentran trabajos donde haya una presencia notable de la formación laboral recibida en el BIC; a lo mucho, mencionan competencias blandas¹ que les permiten desempeñar mejor sus trabajos.

En este contexto, algunos egresados van construyendo cierta crítica hacia su formación laboral en el BIC. Al respecto, Emmanuel (uno de los informantes) menciona:

Los chavos salen de la prepa y se van a la ciudad a buscar trabajo. Entonces, que el BIC demuestre que hay chavos que pueden llegar a tener un buen oficio. [Por ello] me gustaría que preparen a los jóvenes en otros ámbitos [no sólo el de agronomía], para que, de esta manera, puedan quedarse o ejercer un oficio en otro lado (Emmanuel, generación 2014-2017).

El caso de Emmanuel representa una especie de crítica conformada por algunos egresados que, a través de su experiencia migratoria, expresan la importancia de formar en otros ámbitos, fuera del quehacer campesino.

Otro problema observado respecto a la formación laboral centrada en aspectos interculturales que generen arraigo comunitario se relaciona con las nuevas expectativas y aspiraciones de los jóvenes indígenas. De acuerdo con Carolina y Yahir:

Al menos desde que entré [al BIC] no me gustaba la clase de agronomía. Eso ya lo tenemos en casa, ahí nos mandan al campo; entonces hubiera querido que nos dieran otras cosas para trabajar (Carolina, generación 2014-2017).

Me encuentro en desacuerdo que solo den clases orientadas a estar en el campo, porque hay quienes queremos otras cosas. 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 se va a estudiar a Chapingo [hace referencia a la Universidad Autónoma de Chapingo], pero no todos, y eso no me gusta (Yahir, generación 2017-2020).

La crítica que realizan las nuevas generaciones se centra en que el BIC debe tomar en cuenta sus intereses, más allá de centrarse solamente en las necesidades locales. En general, se puede decir que la formación laboral recibida por los egresados se encuentra reducida a las actividades locales, dejando de lado los cambios que vive la ruralidad-indígena en la que los jóvenes vislumbran nuevas expectativas laborales (Auli y De Ibarrola, 2022).

Conclusiones

El artículo presentó ciertas reflexiones sobre los posibles aciertos y áreas de oportunidad, al ofrecer una educación intercultural como eje transversal en una modalidad de educación media superior en un municipio indígena. Primero, es posible decir que el BIC tiene como objetivo transmitir a los jóvenes indígenas los saberes comunitarios, sin descuidar conocimientos externos a sus localidades. Esto es relevante, pues fortalece y revitaliza la cultura de las comunidades indígenas; además, introyecta en las personas que pasan por sus aulas una especie de agencia intraétnica que los lleva a reflexionar y, en cierto sentido, transformar las maneras como viven en sus localidades. En este contexto, el BIC se encuentra construyendo positivamente un diálogo entre los conocimientos locales y externos; con ello, promueve un “diálogo intercultural” (Ortelli y Sartorello, 2011). En general, el BIC fomenta recursos culturales no exclusivos en los egresados (Jullien, 2017), con lo que evita promover una formación etnocéntrica, al tiempo que tampoco se abre completamente a lo universal.

Un segundo aspecto se refiere a lo que podría considerarse una oportunidad de mejora, al ofrecer una formación laboral de corte intercultural, ya que actualmente se centra únicamente en promover el arraigo comunitario. Esto convierte la propuesta de formación laboral en una especie de atributo étnico que deja de lado el interés de las personas de insertarse en el mercado laboral del país. Parece importante ir más allá de la idea tradicional de

1 Se refieren a competencias como sociabilidad, trabajo en equipo, ética, responsabilidad.

interculturalidad y etnicidad para acercarse a los nuevos procesos sociales que viven las comunidades indígenas (Czarny y Briseño Roa, 2022), como son la migración y los cambios intergeneracionales, donde se enmarcan las nuevas expectativas y aspiraciones de los jóvenes (Auli y De Ibarrola, 2022).

Fuentes de consulta

- 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. <https://acortar.link/6HzGZ5>
- Auli, I. (2023). La trascendencia étnica en egresados de un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 385-430. <https://acortar.link/z9FonW>
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (2019). *Plan de estudios. Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. México: CSEIIO.
- Czarny, G. y Briseño Roa, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe: Una lectura desde México. *Runa*, 43(1), 171-187. <https://acortar.link/r2xVRJ>
- González, E. (2014). Identidad etno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173. <https://acortar.link/8e5yqR>
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. España: Taurus.
- Mira, A. (2021). Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México. *Linhas Críticas*, 27, 1-14. <https://acortar.link/d0VPEm>
- Ortelli, P. y Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33(núm. especial), 115-128. <https://acortar.link/XP8zhj>
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. <https://acortar.link/9vNtaK>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.

