

**Modelo de formación básica para el trabajo.
Centro de Integración Social nº 8 de Zoogocho, Oaxaca, México.**

Autora: Mercedes de Agüero

Institución: INIDE - Universidad Iberoamericana - México.

Palabras clave: educación indígena - educación básica - educación y trabajo - capacitación
- modelos educativos.

Este estudio de caso se refiere a la modalidad de educación básica indígena de Centro de Integración Social (CIS). Pretende conocer el modelo pedagógico de la formación básica para el trabajo del CIS Núm. 8, de San Bartolomé Zoogocho, Oaxaca, México. Con base en un marco conceptual acerca de la educación básica y el desarrollo de la formación en competencias o educación vocacional (King, 2007), y un marco de referencia del contexto educativo indígena y sus modalidades de atención en México se señala la carencia de estudios acerca de la formación básica para el trabajo de niños y jóvenes. Se entrevistaron a 14 profesores de talleres de formación para el trabajo. Los resultados muestran la organización y administración de los talleres, la trayectoria de los maestros, el programa y los objetivos, la percepción de los maestros sobre su quehacer educativo, su valoración acerca de la formación para el trabajo y su visión prospectiva. La experiencia educativa situada del CIS esta vinculada con la identidad comunal zapoteca, desarrolló planes y programas, métodos y contenidos de formación para el trabajo, y un modelo de educación primaria y para el trabajo para niños de 6 a 15 años. El modelo pedagógico del CIS comprende la integración del currículo de educación primaria y el de formación básica para el trabajo, con una variada y amplia gama de talleres para el trabajo, con profesor(a), instalaciones propias; cuyo fin es ofrecer diversas oportunidades de educación para el trabajo y la vida a niños y jóvenes.

I INTRODUCCIÓN

Este estudio de caso se refiere a la modalidad de educación básica indígena de Centro de Integración Social (CIS). Pretende conocer el modelo pedagógico de la formación básica para el trabajo del CIS Núm. 8, de San Bartolomé Zoogocho, Oaxaca, México. Con base en un marco teórico de las comunidades de práctica (WENGER, E. 2001; LAVE, J. and

WENGER, E. 1991) y un marco conceptual acerca de la educación básica y el desarrollo de la formación en competencias o educación vocacional (KING, K., 1976, 1986, 2007), y un marco de referencia del contexto educativo indígena y sus modalidades de atención en México se señala la carencia de estudios acerca de la formación básica para el trabajo de niños y jóvenes.

En México, la educación indígena incluye la modalidad de Albergues Escolares y Centros de Integración Social (CIS) que brindan alimentación y hospedaje a 53,186 niñas, niños y jóvenes indígenas, en 1,085 centros, con el apoyo de 3,393 personas. Es decir, de acuerdo a datos que ofrece la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de la Subsecretaría de Educación Básica, cada centro en promedio atiende a 49 alumnos becados. Las entidades federativas de Oaxaca, Chihuahua, Chiapas, Puebla y Guerrero son las que atienden a un mayor número de niñas, niños y jóvenes indígenas. En el ciclo escolar 2004-2005 estos estados representaron el 66.0% de la matrícula de educación indígena total (DGEI, 2004-2005:43).

II MARCO DE REFERENCIA

2.1 Los Centros de Integración Social

En los años setenta los fundamentos de los CIS eran el respeto a la cultura y tradiciones, la revaloración de la cultura indígena, la aculturación para su integración económica, social y política, y el desarrollo integral comunal y regional con la participación de las organizaciones indígenas. Hoy se tiene noticia de la existencia de 27 CISⁱ en todo el país con profesores de primaria, de servicio y para la enseñanza de los oficios, y con plaza de la SEP. Estos CIS son internados que ofrecen, casa, alimentación, educación primaria y capacitación para el trabajo mediante becas individuales que varían, entre los Estados, de \$18.00 a \$60.00 diarios por niño (\$1.50 a \$4.60 dólares US).

Para el ciclo escolar 2004-2005 reportaron a la DGEI 26 Centros de Integración Social de los 32 autorizados originalmente, 6 centros ya no cumplen con las funciones con las que fueron creados, ya que son utilizados como centros para impulsar la cultura regional de los estados. Existen CIS en doce Estados que ofrecen un servicio de alimentación, hospedaje y educación básica, principalmente en Oaxaca, Chiapas y Chihuahua. Al inicio del ciclo escolar 2004-2005 estos 26 CIS atendieron a 3,271 alumnos con 533 personas (DGEI, 2004-2005:45).

El abandono y olvido del Estado ocasionó que los CIS tuvieran trayectorias educativas diversas y establecieran vínculos comunitarios variados y múltiples que son desconocidos para quienes deciden acerca de estos centros educativos, para quienes se interesan, generan y difunden el conocimiento educativo y, en ocasiones, para los distintos agentes que han vivido estas experiencias.

Con base en un estudio previo (de AGÜERO, 2005 y 2006), se sabe que uno de los CIS, el de San Bartolomé Zoogocho en la Sierra Norte de Juárez, Oaxaca, estableció vínculos y estrategias participativas para operar y ofrecer una educación básica y para el trabajo, pertinente, relevante y eficiente. Las formas de participación y negociación entre el colectivo docente -cuya cohesión social explica cómo producen, mantienen y reproducen este tipo de educación-, como las formas de participación y negociación con las comunidades a las que prestan servicio, se dan de acuerdo al tequio y la gozona – reciprocidad y solidaridad oaxaqueñas-. Este CIS mantiene una formación básica para la vida y el trabajo mediante trece talleres de oficio a los que los niños asisten simultáneamente con la Primaria; también, asisten jóvenes que estudian la Secundaria y viven en el CIS, y jóvenes mayores que sólo se forman como especialistas en algún oficio.

2.2 El contexto educativo

Para el año 2005 Oaxaca tenía 3, 506, 821 habitantes, 47.1% de hombres y 52.9% de mujeres. Prevalece la población rural en un 57%, por lo que las actividades agrícolas son la base de la subsistencia. Oaxaca tiene 1, 648, 426 indígenas entre los que 1, 091, 502 hablan lengua indígena. Ocupa el primer lugar en México de 3,790 localidades con 70% y más de población indígena (INEGI, 2005). La población en Oaxaca es muy joven, el 42.42% son menores de 24 años. Tiene 394,779 de niños de 5-9 años, 443,980 niños de 10-14 años, 366,868 de jóvenes de 15-19 años, y 281,999 de jóvenes de 20-24 años (AGUAYO, 2007).

Oaxaca tiene un 18.8% de analfabetas –mayores de 15 años-, una escolaridad de 6.6 grados y un 62.6% de la población en rezago educativo -sin educación básica completa-. Tiene un índice de Desarrollo Humano del 0.7202 que le da el lugar 31 entre los 32 estados de la República (AGUAYO, 2007). Oaxaca tiene un 11.2% de reprobación escolar de la población indígena y un 9.3% en el Estado. En contraste, con los porcentajes de 4.8% a nivel nacional y de 9.2% de la población indígena (DGEI-DGPP, 2006:39). La Sierra Norte de Juárez tiene 54 municipios con 73,315 indígenas que hablan principalmente zapotecoⁱⁱ, de 410, 901 hablantes de zapoteco en todo en estado de Oaxaca.

Según cifras del Programa de Apoyo a Zonas de Atención Prioritaria (PAZAP), de la Secretaría de Desarrollo Social (2005), San Bartolomé Zoogocho tiene una población total de 381 personas, un índice de marginación de 0.00361 que representa un grado alto de marginación para el año de 2005, y un porcentaje de población en pobreza alimentaria del 35.26%.

En el CIS viven 150 estudiantes más otros 34 alumnos egresados de la primaria quienes son especialistas en los talleres de formación para el trabajo, estos jóvenes asisten a la Secundaria al otro extremo del pueblo de San Bartolomé Zoogocho. Además, viven

otros 38 jóvenes especialistas que terminaron la educación básica en comunidades y escuelas de la Sierra Norte de Juárez, y se están capacitando en alguno de los oficios que les ofrece el CIS.

2.3 Marco conceptual

Educación y trabajo

En Marzo 1990 durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtiem, se adoptó una visión extendida de Educación para Todos, con seis sugerencias importantes relativas al sentido más amplio de la Educación Básica: 1. atender a la infancia temprana, 2. ofrecer las competencias básicas (essential) requeridas para jóvenes y adultos; 3. aumentar el uso de los medios masivos de comunicación y de las viejas, 4. incorporar las nuevas tecnologías para difundir el conocimiento, 5. enfatizar los valores y, 6. las competencias.

Según King (2007: 2-3) el análisis de las políticas de las agencias muestra que los gobiernos fallaron en adoptar estas seis sugerencias de manera sustantiva. Asimismo, las agencias como UNICEF y el Banco Mundial fueron claras respecto a que su prioridad a seguir estaba en el área de la escuela primaria.

En la Declaración de Jomtiem, afirma King (2007:3) es claro el concepto extendido de educación básica o necesidades básicas de aprendizaje... Es claro que *'El principal mecanismo para hacer llegar la educación a los niños fuera de la familia es la escuela primaria'* (WCEFA, Declaration, 1990:6), pero agregaron con la misma claridad que también hay, además de la escuela primaria, otro mundo de aprendizaje: *'Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y deben alcanzarse mediante una variedad de sistemas.* Y, que es este otro mundo de aprendizaje el que ellos aclaran con la palabra: "competencias".

En la WCEFA se utiliza el término de competencias para aclarar distintas necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos como son el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes, que potencialmente abarcan un amplio rango de competencias y habilidades cognitivas. Es interesante que entre los objetivos el término de competencias se utiliza con relación al término de educación y capacitación en el contexto de mejorar el empleo y la productividad.

Por lo tanto, afirma King (2007:3) la Conferencia Mundial usó la palabra 'competencias' en varios sentidos. Al combinar la 'capacitación de competencias, el ser aprendiz y los programas formales y no formales' debería quedar claro que su acercamiento a este objetivo, cubre, no sólo las competencias formales, ni sólo las no formales, sino ambas. Es decir, el uso de las competencias está cercano a la noción de desarrollo de competencias de hoy, a pesar de que el término no era de uso común por las agencias en el año de 1990.

De igual forma, el uso de la forma, relativamente nueva, de competencias para la vida, que cubre tanto las competencias formales como no formales está cambiando. Múltiples definiciones que surgen en las empresas y hoy están y se crean otras en las instituciones de educación superior, que permearon a la educación básica, van desde el saber -ser y hacer- hasta concepciones referentes al conjunto de recursos que el sujeto puede movilizar para resolver un problema, hacer diferentes tareas y enfrentar situaciones con éxito (DENYER, FURNÉMONT, POULAIN y VANLOUBBEECK, 2007:34-44).

Es interesante que en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, a pesar de que se usaron con libertad los términos de competencias y el de capacitación, no se usó para nada la idea de educación secundaria. A pesar de esto, hay la sensación de que ellos fueron pioneros en el uso de la educación básica que incluye algunos elementos de la secundaria por su acucioso fraseo del objetivo que sugiere la educación primaria:

“El acceso universal a, y la terminación de, la educación primaria (o cualquier nivel superior de educación que se considere básico) para el año 2000” (WCEFA, Framework, 1990:3).

Pero dejaron la duda respecto a dónde poner el límite superior, dónde ubicar la frontera superior de la educación básica, sin embargo reconocieron que una sólida educación básica es fundamental en el fortalecimiento de los niveles superiores y en el dominio y capacidad científicos y tecnológicos.

Es claro actualmente que la visión extendida acerca de la educación básica de Jomtien, fue estrechada sustancialmente dentro de los dos objetivos educativos de los Propósitos Internacionales de Desarrollo (IDTs) del Comité de Asistencia para el Desarrollo (DEC) de la OECD en 1996 (King, 2007:.4-5). Los dos objetivos atienden sólo dos aspectos educativos: la educación primaria universal (UPE) para el 2015 y el progreso hacia la equidad de género y el fortalecimiento de las mujeres a través de la eliminación de la desigualdad de género en la educación primaria y secundaria para el 2005. A diferencia de Jomtien, no se hace mención a las competencias, ni a la capacitación, sólo a la educación superior. Tampoco se menciona la educación básica, y no se discuten los niveles de la educación post-primaria. Estos dos propósitos (IDTs), serían en cuatro años confirmados como dos de las Metas Mundiales para el Desarrollo del Milenio.

El trabajo infantil y juvenil en México

Acerca del trabajo infantil en nuestro país, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, y la Ley Federal del Trabajo integran el marco legal que define y regula la incorporación al trabajo de los mayores de 14 años y menores de 16, así como las limitaciones y condiciones para el trabajo de los mayores de 16 y menores de 18. La Ley Federal del Trabajo especifica las

modalidades a las que debe sujetarse el trabajo de menores de 18 años pero mayores de 14; prohíbe la utilización del trabajo de los menores de 14 años, y establece los ámbitos de competencia de las autoridades laborales federal y estatal, así como las sanciones que habrán de aplicarse en caso de incumplimiento de la ley. Por otro lado la Organización Internacional del Trabajo OIT define el trabajo infantil como el “conjunto de actividades que implican la participación de los niños en la producción y comercialización familiar de bienes no destinados al autoconsumo o en la prestación de servicios a personas naturales o jurídicas (NAVA, 2010:33-38).

Según Nava (2010) y con base en datos del INEGI-STPS (2007) en México, había 29 millones de niños y niñas de 5 a 17 años de edad, de los cuales más de 3 millones y medio realizaron alguna actividad económica, el 67% eran niños y 33% niñas. Del total de niños trabajadores el 41.4% no asisten a la escuela, entre las dos principales razones están: falta de interés o aptitud para la escuela y por falta de recursos económicos.

La Gráfica 1 muestra la distribución de la población ocupada de niños entre 5 y 17 años. Del total de niños y niñas que trabajan en el sector agropecuario según datos de la misma fuente (INEGI-STPS: 2007) casi el 31% tiene una jornada de trabajo habitual de más de 35 horas, el 29% trabajan menos de 15 horas, casi un 20% no tienen un horario regular, el 13% señala que trabaja de 15 a 24 horas y sólo el 7% dijo que trabaja entre 25 y 34 horas.

El modelo pedagógico

Cada modelo pedagógico tiene un sustento teórico. Un modelo educativo está constituido, al menos por seis componentes: los objetivos educativos, los contenidos, la secuencia de aprendizaje, el método, los recursos didácticos y la evaluación. A cada uno de ellos corresponde una teoría educativa como el cuerpo organizado de conocimientos y recomendaciones dirigido a la práctica educativa. Una teoría educativa explicita el perfil del educando y del docente, los medios y las condiciones adecuadas del ambiente educativo, el plan de estudios, el método y el orden, la organización y la administración educativas. Así pues, la enseñanza puede interpretarse conforme a ciertos rasgos que la particularizan, ciertas propiedades que la diferencian de otras prácticas docentes (de AGÜERO, 2004a y 2004b).

En suma, las teorías educativas “...se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con *el para qué, el cuándo y el con qué*. El modelo exige por lo tanto, tomar postura ante el currículo, delimitando sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que éstos puedan ser llevados a la práctica educativa...” (DE ZUBIRÍA, 1994:39 en DE AGÜERO, 2004a).

III MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1 Problema

La ausencia de investigaciones sobre esta modalidad educativa y la compleja realidad que se vive en el CIS, sumada a la diversidad lingüística, de cosmovisión y de prácticas sociales y educativas imbricadas culturalmente suponen una complejidad escolar poco conocida: en sus métodos, plan de estudios y aprendizaje. Los talleres de formación básica para el trabajo sólo se ofrecen a niños en las Primarias de los CIS, ninguna otra modalidad del sistema educativo la ofrece.

El problema expresado en preguntas queda como sigue:

1. ¿Qué aspectos educativos han permitido a los profesores del CIS, en sus distintas trayectorias mantener una práctica educativa de formación básica para el trabajo?
2. ¿Cómo es esta práctica? ¿Qué tiene de ejemplar?
3. Si los vínculos comunitarios y el contexto cultural son su fortaleza, ¿Cuáles son las perspectivas de los distintos profesores de talleres de oficio y cómo se han cohesionado, participado y negociado significados para producir, mantener y reproducir este modelo educativo?,
4. ¿Cómo desarrollan su práctica educativa?, ¿Cuáles elementos y cómo operaron para que las cosas sean de la forma como son?

3.2 Método

Este es un estudio cualitativoⁱⁱⁱ. Se entrevistaron^{iv} a cuatro profesores del CIS responsables de las actividades curriculares: pecuarias, agricultura, hongos comestibles y artes plásticas. La educación física también es una actividad curricular, no se entrevistó al profesor porque es una asignatura del plan de estudios que no se refiere a una formación para el trabajo; también se entrevistaron a 9 profesores de los talleres de formación básica para el trabajo: panadería, herrería, enfermería, carpintería, talabartería, música, latonería, corte y confección, y productos alimenticios. Si bien la tortillería no es un taller, algunas alumnas ayudan a preparar el nixtamal, manejar la tortilladora, vender a la comunidad tortillas y administrar los recursos financieros y materiales de la tortillería.

También, se entrevistó a la directora de la escuela, al primer subdirector del CIS, al asesor técnico del Departamento de Servicios Asistenciales y Extensión Educativa del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), todas las entrevistas fueron acerca del modelo pedagógico del CIS (de Agüero, 2005). Se realizaron entrevistas que abordaron 29 preguntas básicamente, pero que variaron, en cada caso, de acuerdo a la situación de cada taller. Se hizo una transcripción literal, se revisaron contra audio y se

procedió a su análisis. Las respuestas a las 29 preguntas alimentaron una matriz con 38 categorías. Se diseñó una matriz en Word para vaciar y organizar la información. Las entrevistas tuvieron una duración de 1 hora y 30 minutos en promedio.

3.3 Escenarios

Las entrevistas se realizaron en dos escenarios: 1) a las afueras del IEEPO en la Ciudad de Oaxaca durante la segunda quincena del mes de mayo de 2006, en los inicios del paro de labores magisterial, que después se convirtió en el movimiento social de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Y, 2) en el CIS Núm. 8, Gral. Lázaro Cárdenas, de la comunidad de San Bartolomé Zoogocho, zona de Villa Alta, en la Sierra Norte de Juárez, del Estado de Oaxaca, México. Algunas entrevistas a los profesores de los talleres se realizaron en los espacios destinados para cada taller de oficio.

3.4 Categorías de análisis

Las categorías de análisis se definieron con base en los elementos y dimensiones constitutivos de un modelo pedagógico: objetivos, contenidos, orden y secuencia de aprendizaje, método, recursos didácticos y evaluación (de Agüero, 2004a y 2004b); además se incluyeron las categorías de organización y administración de los recursos –financieros y materiales- que en este contexto escolar tienen la función, también, de ser recursos educativos. Asimismo, se incluyeron categorías acerca de la docencia: trayectoria laboral y educativa de los profesores, perspectiva acerca del taller, la valoración de la formación para el trabajo y la prospectiva. A partir de estas categorías se diseñó la guía de entrevista que se fue ajustando en el transcurso de la realización de las entrevistas.

3.5 Análisis

La transcripción literal de las entrevistas se organizó en matrices de información según las categorías analíticas. Se elaboraron ocho matrices de información según distintos temas que corresponden a los apartados de los resultados que se presentan a continuación. En este artículo sólo se presentan los resultados de las entrevistas a los profesores de los talleres y las actividades de formación para el trabajo.

IV RESULTADOS

4.1 Las actividades y los talleres de formación básica para el trabajo.

La dirección escolar y asamblea de profesores hicieron modificaciones, adecuaciones y complementos al currículo escolar. Como el CIS es un internado, los niños

requieren estar ocupados durante el día, así es como se transformó, desde hace 25 años el plan de estudios.

En la actualidad el CIS tiene una organización que se representa en el Organigrama 1., y ubica tanto a las autoridades escolares, los profesores de la primaria frente a grupo, los profesores responsables de las actividades –que son obligatorias- y los de taller para el trabajo, así como al personal de los servicios de alimentación y lavandería. Los niños eligen el taller de su preferencia con razones y fundamentos en una carta compromiso.

El horario escolar semanal se organiza de tal manera que se alternan durante todo el día -por periodos de dos horas- clases del programa de primaria, y de talleres y actividades, van de 9:00 a 13:00 y de 15:30 a 19:30 horas; es decir, los niños pueden asistir las dos primeras horas a clase unos días y otros días a taller, y las siguientes dos horas cambian de actividad con el fin de que no se aburran y evitar problemas de disciplina y aprendizaje. Las clases inician a las siete de la mañana y a las ocho pasan a desayunar, a las nueve, reinician actividades escolares y así alternan distintos niveles de actividad física, intelectual y recreativa para fomentar la atención y gradualmente incorporar a los niños pequeños al sistema escolar de horas prolongadas de atención intelectual sin movimiento físico, sobretodo que la mayoría de los niños no asistieron a preescolar. Por lo tanto, la primera cualidad del modelo pedagógico son las adecuaciones curriculares, de horarios y programas.

4.2 Los maestros de los talleres

Acerca del perfil general de los maestros responsables de la formación básica para el trabajo tanto hombres como mujeres, tienen una edad, en promedio de 33 años. La mayoría con relación de pareja o familia propia, casi todos de la Sierra Norte de Juárez, con excepción de un maestro cuyos padres son los originarios de la zona. Ocho son zapotecos, cinco mixes, y sólo un maestro es chinanteco, ambas son zonas indígenas de la Sierra Norte de Juárez, que colindan al sur y norte con Villa Alta, respectivamente. Sólo cuatro de los profesores no hablan lengua indígena, los demás hablan zapoteco, dos mixe y uno chinanteco.

La escolaridad de la mayoría de los profesores es media, con estudios de Primaria en sus pueblos de origen, tres de ellos terminaron la primaria en el CIS de Zoogocho. La mayor parte de ellos estudió secundaria en alguna escuela de la zona de donde son originarios pero no en su pueblo, y cinco estudiaron como especialistas de algún taller en el CIS mientras asistieron a la Secundaria de Zoogocho que está caminando a 45 minutos (de AGÜERO, 2005).

Siete profesores tienen una carrera técnica como complemento a su bachillerato o en la modalidad de educación media superior. Todos estudiaron la especialidad del taller que imparten o algo íntimamente relacionado con éste.

En cuanto a la educación superior, una ya tiene licenciatura, dos profesores están estudiando (herrería, agricultura) – al momento de la entrevista - el tercer semestre de la licenciatura de educación primaria en la UPN de Oaxaca; y la maestra de pecuarias tiene estudios en la Facultad de Idiomas, con especialidad en inglés, en la Universidad Autónoma Benito Juárez. La nueva maestra del taller de productos alimenticios es contadora pública de la Universidad Autónoma de Oaxaca y piensa estudiar la Normal pues es el compromiso que adquirió para conservar la plaza.

En suma, el perfil del docente se estimula hacia la especialización educativa y del oficio que se imparte en el taller. Se infiere una política escolar de apoyo a la superación académica.

4.3 La trayectoria de los maestros en el CIS

El año de ingreso de los maestros es variable, aunque destaca que ocho de catorce ingresaron al CIS en los últimos cinco años. La maestra de corte y confección, es quien tiene más antigüedad y menos escolaridad.

Hay tres formas de ingreso al CIS: una es por solicitud de trabajo al IEEPO, otra a través del tradicional mecanismo conocido como que la plaza haya sido “dada” o “dejada” por otro profesor, es lo que se conoce comúnmente como heredar la plaza; y el tercero por sus méritos en otros espacios dentro del CIS, como estudiante o apoyo en los servicios de alimentos, tortillería, o mantenimiento. En cuanto al tipo de plaza, ocho de los profesores tienen plaza de maestro, dos con plaza administrativa, dos de intendencia y uno de servicio; uno de ellos no sabe qué tipo de plaza tiene. Estos procedimientos representan la combinación de formas institucionales como de usos y costumbres es gestiones de ingreso laboral de los maestros para contrarrestar los altos índices de rotación docente que caracterizan a la educación indígena y rural en México.

El tiempo que llevan como responsables del taller es variable, se distinguen tres grupos: a) los recién ingresados, con menos de un año (4), b) los de experiencia corta con menos de 5 años (4), y c) los de larga trayectoria entre 6 y 18 años (5); lo que refleja un equilibrio entre la experiencia en la práctica del oficio, su trayectoria docente y la estabilidad laboral.

Diez maestros sólo han sido responsables del taller que tienen actualmente a su cargo, lo que muestra el compromiso que tienen con el oficio, y con la docencia en el CIS y las condiciones objetivas que desde la dirección escolar y la asamblea de profesores se crearon tiempo atrás.

4.4 El programa y los objetivos de los talleres

El **plan de trabajo** de los talleres se crea y acuerda por los profesores y aprueba en asamblea general. No son programas prescritos por el IEEPO -ministerio de educación estatal-. Los profesores expresan tener un programa anual que se aprueba por asamblea de maestros y contiene objetivos, contenidos y formas de evaluación; en algunos talleres es necesario elaborar programas de distinto nivel de aprendizaje y destrezas físicas para niños y jóvenes.

De acuerdo al plan de trabajo y el oficio, los talleres se pueden agrupar en tres tipos: el primer grupo hace, además del plan anual, planes mensuales o bimestrales que corresponden a los momentos de cultivo y cosecha o de atención a los animales. Un segundo grupo son los talleres que requieren conocimientos previos como artes plásticas, computación, corte y música y dividen a los niños y jóvenes por niveles de destreza y conocimiento. Un tercer tipo de talleres organiza a los estudiantes de acuerdo a las habilidades y conocimientos, vinculados al desarrollo del niño – físico y mental - que se requieren; así en algunos talleres los niños ingresan hasta que tienen los 9 años. Lo que muestra la flexibilidad curricular para atender a los niños de manera pertinente a sus necesidades de aprendizaje y al plan de estudios de forma gradual y con el niño al centro del modelo.

En cuanto a los conocimientos los maestros de herrería, carpintería, panadería, corte y confección y latonería se refirieron a los conocimientos matemáticos que se requieren para administrar el taller, como las cuentas por la venta de los productos y la compra de la materia prima. La maestra de corte hizo referencia a las matemáticas *“Sí [necesitan] las operaciones fundamentales para empezar a trazar el patrón, para empezar a cortar la tela, pero primero deben practicar en la máquina para que sepan las costuras rectas, las curvas, para que empiecen a cocer, a tomar las medidas, a trazar [...] y confeccionar su primera prenda”*. Por lo tanto, se vinculan los contenidos escolares con los talleres para desarrollar competencias para administrar un taller para el trabajo.

Únicamente el maestro de pecuarias relacionó su taller con la materia de ciencias naturales, sobretodo *“partes internas de un pollo, de un cerdo, su aparato digestivo”*. Asimismo, desarrolla habilidades de expresión escrita a través de trabajos escritos individuales sobre el procedimiento de alimentación, sanidad y rastro. Lo que muestra que la cultura escrita es una práctica social y situada (LAVE, y WENGER, 1991).

Acerca de **los objetivos** del taller, se encuentra que todos plantean objetivos relativos a su plan de trabajo, hay claro conocimiento y manejo de su oficio y de las habilidades y destrezas que se requieren. También hay claridad en cuanto a los

conocimientos técnicos necesarios según la edad de los niños y jóvenes, y los que se van logrando conforme cada estudiante progresa.

La amplitud, profundidad y secuencia de los contenidos es un asunto independiente en cada taller. Los maestros no se expresan con relación a la coherencia entre objetivos en los distintos talleres o a metas y acciones conjuntas.

Los maestros saben cuál es el objetivo general que persigue el CIS con la formación básica para el trabajo pues se discutió y aprobó en asamblea. La dirección escolar pretende ofrecer una formación básica para el trabajo como continuación del modelo original de educación de estos internados desde su fundación como programa de mejoramiento y desarrollo integral comunal y regional para capacitar a indígenas en oficios y actividades agrícolas (SEP-SCPEE; s/f); y brindar a los niños una ocupación durante todo el día. Así, se observa que algunos profesores centran su objetivo en el quehacer práctico, otros en los conocimientos técnicos y otros en que aprendan para la vida, también hay expresiones que valoran el arraigo y valores culturales.

El taller de música junto con el de latonería tienen vínculos concretos con bandas musicales de la zona y autoridades que se traducen en proyectos específicos y coordinados, de participación conjunta y mutualidad. A pesar de que se visualizan posibilidades para que otros talleres puedan acercarse a las comunidades y se traduzcan en acciones concretas, estos aún son de poco impacto; por ejemplo: la panadería vende pan a los niños y a la poca gente que vive en Zoogocho y vende pasteles ocasionalmente para el cumpleaños de algún profesor o sus familiares. La tortillería tiene un servicio constante con venta diaria al exterior y servicio para el internado. Si bien el taller de hongos comestibles pudiera ser más eficiente en su comercialización y elevar la producción, el profesor decidió diversificarse al maíz y el frijol.

La **organización** para la enseñanza y el cumplimiento de los objetivos de los talleres es distinta para los niños pequeños que para los mayores. Durante primero y segundo de Primaria los niños sólo van a los talleres a familiarizarse, a conocer el tipo de trabajo; todos los niños asisten por tres meses a cada taller, de tal forma que los conozcan, para que en tercer grado puedan elegir uno y fundamentar las razones de su elección; pues los cambios no se autorizan sin exponer los motivos, mismos que se analizan en la asamblea de profesores. Así, ingresar a un taller en específico es una decisión personal y obligatoria a todos los niños. Los niños más pequeños realizan actividades lúdicas, de apoyo, preparación o de limpieza. En agricultura *“los más chicos desyerban con la mano, recogen basura. Ya más grandecitos usan las herramientas, roza y limpia. Los más grandes usan herramientas más grandes, cargan abono”*; o en el taller de hongos comestibles asisten unos *“70 [niños], [...] es por turnos, están en grupos, unos comienzan a cortar zacate, a*

lavar los anaqueles, otro equipo empieza la fermentación, es una organización que hacemos”.

El Cuadro 1 muestra cómo a partir de tercer grado, a los nueve o diez años, comienza la formación básica en un oficio que requiere de varias competencias y habilidades prácticas, y otras de socialización – de compra y venta – o que dependen de las características físicas de fortaleza de un joven.

En suma, la enseñanza del oficio es un asunto que requiere equilibrar la organización en función del quehacer específico, sus técnicas y tiempos de producción, y de forma simultánea la didáctica con niños de distintas edades y la atención personal al progreso de cada niño, así como el aprendizaje de las técnicas puntuales.

Por lo tanto, esta es la forma en que se crea comunidad educativa cuyo interés es ofrecer capacitación para el trabajo y desarrollo regional porque se habla y actúa de perspectivas compartidas mediante la práctica rutinaria de asambleas -además de los consejos técnicos establecidos en las normas de la secretaría de educación-, de planeación y evaluación así como de los recursos sociales -materiales e históricos- como los profesores sustentan el compromiso mutuo para la acción (WENGER, 2001).

4.5 La administración de los talleres

La **organización para la enseñanza y el aprendizaje** de los niños incluye transmitir la administración de los recursos y de la materia prima, y el uso técnico adecuado de las herramientas y con seguridad. Todo ha de ser acorde al producto que se requiera elaborar; por ejemplo, en carpintería, un juguete, un banco, una mesa o un ropero; en talabartería, un huarache, un cinturón o una vaina para machete; o en latonería, cambiar cañas al clarinete, reparar una tuba, o afinar un saxofón.

En los talleres existe una organización básica por autoridades que se eligen entre los estudiantes: un presidente, un secretario y un tesorero, quienes son responsables de las distintas tareas físicas, comerciales y financieras, de aseo e higiene, y de producción. La maestra de enfermería expresa: *“los tenemos distribuidos por equipos, equipos de unos diez hasta dieciocho, hay un jefe y un subjefe que son los encargados de llevar y traer los materiales, terminan su aseo, el jefe recoge, amarra y lleva a la bodega; se cambia cada mes y medio, dos meses, según qué tanto cumplen su responsabilidad”*. Los niños se integran por equipos de distintas edades, cada equipo tiene un jefe que se escoge por terna, se vota y se elige a quién se crea más responsable. El jefe del equipo es el responsable de que todos los miembros hagan el aseo del taller.

Esta es una organización bajo el criterio cultural de la comunalidad (DIAZ, 2004; CARDOSO, 2008) en que la colectividad tiene una relación espiritual, social, jurídica, cultural, económica y civil de los miembros con el espacio, el territorio, -la naturaleza- donde

realiza acciones de recreación y transformación de la naturaleza a través del trabajo, relaciones para formar a los niños acorde a una configuración basada en el tequio -trabajo solidario zapoteca- que da cohesión y marca los límites de la organización tradicional zapoteca ahora en su función educativa y pertinente culturalmente.

La **infraestructura**, en general, cuenta con lo básico: un espacio propio, mesas de trabajo, herramientas, y máquinas elementales para la producción, sin embargo está vieja y en mal estado. Los últimos años, con la gestión de la dirección y el esfuerzo de todos los maestros, se hicieron mejoras sustantivas a los talleres que tenían las peores condiciones. Así el maestro cuenta: *“material, contamos con horno, batidora, moldes, para paletas de chocolate, tenemos una báscula, una especie de nivel de líquidos, tenemos todos los utensilios, que necesitamos, ducas, un refrigerador... pues sí contamos con los materiales para el trabajo”*.

La **inversión financiera** de los talleres proviene de los recursos que ofrece la dirección, resultante de la administración de las ganancias de todos los talleres y de los donativos que recibe la escuela principalmente, en los últimos 4 años, o de los servicios que dan los músicos y latoneros. Este financiamiento varía: algunos reciben entre mil y dos mil pesos mensuales, y otros, entre cinco y seis mil pesos como carpintería y herrería. Hay diferencias sustantivas en los pasivos con que cuenta cada taller: maquinaria, instrumentos y materia prima, esta variación es de acuerdo a la antigüedad e importancia cultural y comunitaria del oficio. El taller de música es el de mayor prestigio sociocultural que se traduce en más inversión en instrumentos, y más servicio comunitario con mejor remuneración económica.

En cuanto a la producción se observa que hay dos tipos de talleres, los que tienen venta y aquellos que por su valor educativo y, para la vida y el trabajo se sostienen con base en lo que aportan los demás. Las ganancias que se tienen con la poca o mucha venta de los productos se reinvierte en lo que cada taller necesite. Los talleres de artes plásticas, cómputo y enfermería no venden productos ni tienen ganancias, por lo que la dirección les provee lo que necesitan, cuenta la maestra de cómputo que: *“el taller no tiene recursos económicos, es la dirección la que nos da... papel, cartucho, pero no generamos un ingreso”*. En cambio, el maestro de hongos comestibles explica cómo los talleres que tienen ganancia administran *“el dinero que se gana de la misma venta de hongos, [y] con ese mismo dinero se compra lo que se necesita en el taller. Se entrega corte de caja cada fin de ciclo escolar”*. La directora, con el apoyo del Consejo técnico, son quienes administran y proponen a la asamblea cómo y con cuánto se va a apoyar a los talleres; es de esta forma que en el año de 2005 la asamblea de maestros decidió abrir el taller de artes plásticas y buscar donativos para el taller de cómputo por razones estrictamente académicas.

Cada taller, profesor y estudiantes son apoyados conforme a sus necesidades y las posibilidades del CIS. El internado tiene un principio general para dirigir sus apoyos a un taller: mostrar resultados de aprendizaje con los niños, nos dice la directora: *“ya si deja dinero eso es otra cosa, eso es extra”*, cuenta la directora. Pero en este rubro es necesario hacer explícitos los criterios de calidad educativa más allá de *“que los niños estén contentos y hagan bien su trabajo”*.

Por lo tanto, dos objetivos guían la acción de los talleres tanto el de producción y el de reproducción de maneras concretas de realizar una práctica, o sea de participar en la escuela y en el mundo zapoteca cotidiano, como el mundo extramuros que destaca un sistema de recursos compartidos por medio de los cuales los talleres se organizan y representan el mundo más amplio (WENGER, 2001:31).

4.6 La percepción del taller

A los profesores se les preguntó acerca de las condiciones del taller cuando llegaron al CIS o cuando éste se les entregó. Hay tres tipos de respuestas:

1) Los profesores que abrieron el taller, quienes lo fundaron, o quienes lo encontraron en malas condiciones por lo que fue como empezar de nuevo.

2) Quienes arrancaron con lo que había, como corte y confección, talabartería, panadería y herrería: el maestro herrero comenta: *“cuando llegué estaba cerrado, era una bodega, existía el taller pero no había quién lo trabajara... estaba muy mal, abandonado”*; el subdirector de la banda de música y responsable de latonería platica: *“había lo más indispensable, unas pinzas, unos desarmadores... no habían recursos, la dirección fue quién puso el primer apoyo para los materiales, había lo más indispensable”*. O, el caso de la maestra de cómputo quien cuenta: *“había dos máquinas en un saloncito cerca de la dirección, pedí un salón más grande y niños para dar el taller, para ampliar el local, puse organización de los grados para que tomarán en taller”*, la dirección consiguió que se donaran 5 computadoras y pidió una aula a la supervisión escolar, se hizo la instalación de electricidad.

3) Quienes tienen buenas condiciones desde el inicio, con respecto al resto de los talleres, como música y cultivo de hongos comestibles. La historia y origen de estos dos talleres marca su situación actual. El taller de hongos comestibles surge por iniciativa de dos biólogos, ellos consiguen financiamiento del Consejo Británico para construir el taller y hacer la primera inversión de semilla y materia prima (base orgánica que se hace con desecho de mazorca, milpa y hierbas y después se encostala mezclada con la semilla). La dirección escolar y asamblea de profesores les abren el espacio y asignan profesor. Los biólogos lo capacitaron y lo asesoraron, el maestro mantiene el taller y transmite sus conocimientos a los niños; ahora el taller produce de manera constante.

El maestro nos lo cuenta de la siguiente manera: *“Pues como ya había herramientas de los biólogos, los biólogos prestaron sus herramientas, de ahí lo único que hicimos nosotros es comprar madera, para poder hacer en forma [el lugar] ... como un taller rústico para el cultivo de hongos [húmedo, espacioso, oscuro, y con anaqueles para colocar los costales. Pero desde ahí ya compramos el tanque de gas, las parrillas, los tambos para su tratamiento térmico, sin teóricas ¿no?, ya de ahí se compraron las rejillas y se hicieron los anaqueles para poner las bolsas de hongos”*.

El taller de música tiene una historia distinta a la del resto de los talleres que proviene de la alta y muy reconocida posición social y cultural de los músicos y sus bandas entre las comunidades de la Sierra de Oaxaca. Hoy, el modelo de formación básica a niños y jóvenes, y servicio a las comunidades para integrar nuevas bandas es exitoso en el rescate de la música, en la formación de niños y jóvenes músicos y en la recuperación de las bandas en los pueblos cercanos. Además de los niños del CIS, tiene un grupo de aproximadamente 12 jóvenes especialistas y otros 15 muchachos mayores de 18 y hasta los 25 años que forman bandas en otras comunidades y reciben apoyo técnico, pedagógico y económico desde el taller de música bajo la iniciativa, coordinación y supervisión del profesor Méndez. Este modelo educativo y de servicio cultural procura a los niños recursos económicos y un oficio con sentido y formas de participación acordes a los valores y tradiciones culturales.

El reconocimiento de ambos talleres se adjudica al significado cultural de la música como experiencia y sentido de vida y como práctica económicamente importantes que brida los recursos materiales e históricos a la educación de estos niños y jóvenes.

Gran parte de los profesores comparten una visión local e inmediata de la utilidad de los conocimientos que transmiten. Destaca que ninguno visualiza la posibilidad de que esta ocupación pueda construir una forma de vida sustentable, la visión está en salir de los pueblos y emplearse, esa es la realidad de la zona; las posibilidades reales de construir un negocio localmente son inexistentes. De acuerdo al herrero su taller *“sirve para preparar a los niños en este trabajo, [...] si no hay otro trabajo mejor, pues ya con eso... si ellos se dedican de lleno a esto, es un buen recurso, creo es un oficio para que sean independientes...”* La dimensión de trabajo independiente está considerada; sin embargo, los profesores no tienen forma de saber cómo o de informarse de maneras para mejorar la capacitación y el mismo taller; el reto es complejo pues los profesores deben coordinar tres dimensiones: la educativa, el sentido productivo y el administrativo.

Esta concepción es un parte aguas entre el desarrollo culturalmente pertinente como la música y el cultivo de hongos, y otros como la mirada puesta fuera de la comunidad de práctica escolar y la cultura zapoteca son muestra de que las comunidades de práctica - de oficios y escolar- no están aisladas ni son independientes del mundo (WENGER,

2001:135-136). Estos talleres buscan que los egresados del CIS se incorporen al resto del mundo del trabajo, de la sociedad zapoteca y educativa a través de competencias para el trabajo que rebasen los límites de estas comunidades locales.

4.7 La valoración de la capacitación que se da en los talleres

Todos los profesores tiene una opinión favorable del modelo de primaria junto con la formación para el trabajo y reconocen los beneficios inmediatos. Reconocen cómo el modelo del CIS – internado, primaria y capacitación para el trabajo – es para estos niños una alternativa concreta y real a su situación de abandono, pobreza y exclusión social.

Todos los profesores - con excepción del talavartero - señalan que lo que más facilita su trabajo son las ganas que muestran los niños por aprender, desde los más pequeños hasta los mayores se entusiasman, les gusta, *“se ponen celosos por su producto”*, muestran disponibilidad, muchos ponen interés en su quehacer a pesar de los problemas de alimentación o lejanía de sus padres y/o hermanos.

El talavartero es uno de los maestros que más claridad y conciencia tiene del valor, sentido y proyecto educativo que se ha construido en el CIS en los últimos, al menos 20 años de su experiencia ahí, cuando platica: *“por la diversidad de actividades, pienso que el alumno nunca tiene tiempo de aburrirse pues siento que no se centra nada más en lo académico, no está metido en el salón todo el tiempo y pues pienso que el internado es completo, tiene todos los servicios, para cada actividad tiene a su maestro, tiene su maestro de educación física, de educación artística, de talleres... sí han salido buenos alumnos. [...], terminando la primaria... si ellos quieren seguir preparándose... hasta les dan la oportunidad de estudiar la secundaria, pero siguen en el taller...siguen preparándose y antes... no se contaba pues con eso...”*.

Así, los maestros expresan que los mayores obstáculos son: a) la falta o deficiente maquinaria y las herramientas obsoletas, viejas, o descompuestas, b) la falta de financiamiento, y c) la falta de actualización.

La importancia de la actividad y la agencia docente se construyen subjetivamente desde el compromiso y la experiencia social y en colectividad, en la construcción de un sujeto social cuya identidad es evidente en las acciones y el sentido de afiliación de alumnos y profesores con un fin común (WENGER, 2001): la formación para el trabajo en oficios específicos y elegidos de manera razonada por el colectivo.

4.8 La proyección de los talleres

La DGEI no tiene una estrategia o programa de superación docente para los profesores de los CIS, tampoco la asamblea de maestros y el consejo técnico la hacen explícita en un programa de superación de profesores. Sin embargo los profesores que

buscan su superación encuentran apoyo de la dirección y el consejo técnico. La perspectiva del modelo de formación para el trabajo es muy difusa, sólo la mitad de los profesores de los talleres y las actividades contestaron las preguntas acerca de la visión del futuro que han imaginado. Quien tiene una clara visión prospectiva tiene es la maestra de pecuarias quien desea *“la industrialización del taller. Y en sexto semestre nos enseñaron lo que es industrializar carnes y leches y este... pues eso que ahorita estoy elaborando un proyecto que quiero meter todo eso. Ahorita tenemos un corral de aves aquí y uno de cerdos... dentro del proyecto metí lo que es la industrialización, porque casi nadie sabe industrializar a los cerdos... elaborar productos de los que me enseñaron a preparar que son el jamón, el chorizo, este bueno el jamón de puerco, los cueritos en escabeche, chuleta[...] entonces, ... este sí me gustaría que los alumnos aprendieran un poco de eso y [...] así estar vendiendo productos más higiénicos de más calidad y que los cerdos tengan mercado... en productos elaborados”*.

V APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LA TOMA DE DECISIONES

Para el diseño de políticas públicas

Los CIS, con sus modelo de educación primaria y de formación básica para el trabajo son modelos funcionales en comunidades rurales e indígenas, que bien podrían ser fuente de inspiración y experimentación –piloteo-, y son un modelo de escuelas de horario completo. Los CIS son escuelas como casos piloto para dar seguimiento y apoyo a niños y jóvenes indígenas en un modelo pertinente y relevante de educación básica, y de transición a la educación superior en disciplinas específicas como las artes y las ingenierías.

La precariedad de las condiciones materiales y de infraestructura necesita acompañarse de una estrategia para mitigar y atender la falta de apoyos financieros, técnicos, administrativos y pedagógicos. Es fundamental compartir la experiencia del taller de música acerca de cómo obtener recursos financieros, de su forma de vincularse a las comunidades de la zona, y su visión para el desarrollo educativo y preservación cultural.

Se observan aspectos de la planeación y operación de los talleres que podrían ser más mejorados. Los talleres en lo educativo y lo productivo funcionan como un archipiélago, como unidades separadas e independientes, sin un rumbo y dirección general claros. Se observa que el sistema de administración general para los talleres es funcional pero carece de un procedimiento de operación y desarrollo – educativo y de oficio - de acuerdo a ciertos principios generales de racionalización y ordenamiento de los recursos físicos, financieros y humanos de forma tal que sean más eficientes, - cada uno en la medida de sus posibilidades, y nivel de producción-, pertinentes y relevantes a la calidad educativa que procuran los maestros de todo el CIS.

Este estudio muestra sustantiva evidencia para diseñar políticas de gestión escolar y públicas acerca de un currículo de educación básica para el trabajo de niños y jóvenes que viven en regiones pobres y agrícolas, con espacios de reflexión y diálogo para la atención y seguimiento de sus problemas, de los obstáculos que enfrentan, para compartir soluciones efectivas; asimismo, para visualizar y diseñar un modelo de formación para el trabajo con fines, metas y estrategias conjuntas, y con acciones y objetivos específicos a cada taller de formación para el trabajo.

Por lo tanto, es necesario vincular los desafíos educativos, productivos y administrativos con la falta del conocimiento de todos los profesores del objetivo general de los talleres en el CIS. Se requiere de un plan de estudios con un perfil de egreso claro y con una visión que incluya el desarrollo sustentable. Los talleres, como hoy existen, forman a los niños y jóvenes en lo técnico pero carecen de programas educativos que den la visión administrativa y de construcción de pequeñas industrias - o mayores - que atiendan las necesidades de mercado y comercialización para la zona de Villa Alta, también de los sistemas productivos que den sustentabilidad a los distintos talleres.

Para la investigación educativa

El CIS de Zoogocho tiene una experiencia situada que explica los significados que los agentes educativos construyeron en sus interacciones cotidianas y con su entorno, íntimamente vinculados con la identidad local y formas particulares de ejercer una práctica educativa muy comprometida socialmente.

Es claro que el modelo de formación para el trabajo se orienta en el sentido de fortalecer una educación para la vida y el trabajo. En la práctica, este modelo requiere desarrollar y echar a andar, de manera institucional, un plan, normas, procedimientos y acciones propias para esta edad y la modalidad educativa.

Aunque existen vínculos entre la formación para el trabajo y la Primaria, se requiere comprender cómo estos pueden ser intencionales, negociados y potenciados entre los profesores con el fin de aumentar el desempeño y aprendizaje: tanto en las distintas materias del plan de estudio -por individuo y por escuela-, como en el aprendizaje escolar y del oficio.

Las características sustantivas del taller de música que han mostrado su prestigio comunitario y desarrollo educativo durante 25 años son el método, el orden, los objetivos, los valores, y la evaluación en conjunto y por oficio. Asimismo, es necesario incorporar procesos que fomenten el aprendizaje, que den prioridad a la formación docente en educación para el trabajo, la mejora de herramientas y maquinaria, y los vínculos comunitarios de todos los talleres.

Los profesores de talleres tienen una larga experiencia metodológica para trabajar con los niños, han inventado y adaptado estrategias didácticas para cada oficio. Pero este saber no está sistematizado, no existen manuales de procedimientos, ni se ha recuperado el conocimiento pedagógico construido para la formación básica de oficios.

EL CIS no está acumulando una memoria de su progreso educativo en documentos y archivos para usarse como puntos de referencia y evidencia, no hay evaluación escolar que sirva para solucionar problemas pedagógicos y de gestión, ni para tomar decisiones y elaborar políticas escolares de mejora.

El impacto en la comunidad y en la zona de Villa Alta es evidente, pero no ha sido evaluado. Los logros en producción de la mayoría de los talleres, dadas las condiciones de recursos humanos, de infraestructura y materiales, son visibles. Todos los talleres producen para cubrir las necesidades del internado y algunos generan un excedente para ofertar o dar servicio a Zoogocho, pecuarias, música y panadería tienen la capacidad instalada para ofrecer sus productos y servicios en la zona de Villa Alta.

VI APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LOS TEMAS DE LA REGIÓN

En conclusión lo ejemplar del modelo pedagógico de Zoogocho es por su importancia estratégica ya que aporta importantes pistas y conocimiento para el *diseño de políticas públicas para la educación básica rural e indígena*, para la comprensión de la *educación vocacional o para el trabajo* de niños y jóvenes; y para la comprensión y el diseño de políticas y *modelos educativos pertinentes y relevantes* desde la cultura de los pueblos originarios, con lo cual se abona en la eficacia educativa y en el aprendizaje de niños y jóvenes en situación de exclusión social.

Bibliografía

AGUAYO, Sergio. *Almanaque 2007*. México, Aguilar, 2007.

CARDOSO, JIMENEZ, Rafael. (2008) *Presentación del libro de Floriberto Díaz: Comunalidad energía viva del pensamiento mixe*. Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca. Recuperado el 2 julio, 2010 en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/PUBLICACIONES/publica/publica-espaa.pdf>

DE AGÜERO, Mercedes. "Para mejorar la práctica educativa: ¿Qué es un modelo pedagógico?" (Parte I) *DIDAC*, México, Primavera 2004a, Vol. 43, pp. 49-55.

DE AGÜERO, Mercedes. "Para mejorar la práctica educativa: ¿Qué es un modelo pedagógico?" (Parte II) *DIDAC*, México, Otoño 2004b. Vol. 44, pp. 43-51.

- DE AGÜERO, Mercedes y MUÑOZ, Maby. "Momentos de belleza educativa. La escuela, banda y comunidad de San Bartolomé Zoogocho." En Zorrilla, Margarita (coord.). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Fundación Ford, 2005. (Incluye un DVD).
- DE AGÜERO, Mercedes. "Un experiencia ejemplar en educación indígena". Música y educación". *DIDAC*, México, Primavera 2006, Vol.47, pp. 29-34.
- DENYER, Monique; FURNÉMONT, Jacques; PULAIN, Roger; VANLOUBBEECK. *Las competencias en la educación. Un balance*. México, FCE, 2007.
- DÍAZ, GÓMEZ, Floriberto. (2004) *Comunidad y comunalidad*. Culturas Populares Indígenas, México. Recuperado el 2, julio, 2010 en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Comunidad.%20y%20comunalidad.pdf>
- Dirección General de Educación Indígena-Dirección General de Planeación y Programación (DGEI-DGPP). (2006). *Carpeta de información básica de educación indígena*. Oaxaca, 2004. Recuperado el 20, marzo, 2006; en: www.sep.gob.mx/res/sep/sep_OAX/7720?op=1.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI). *Estadística Inicial y Básica de Educación Indígena. Inicio del ciclo escolar 2004-2005*. Recuperado el 15, octubre, 2005; en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS). *Módulo del trabajo infantil. Encuesta Nacional de Producción y Empleo*. México, INEGI-STPS, 2007. Recuperado el 10 julio, 2010; en: <http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/ninos.aspx?tema=P>.
- KING, Kenneth. "Minimum learning needs for the Third World. New Panacea or new Problems." In *Prospects*, Vol. 6, 1976, Núm.1: 39-56.
- KING, Kenneth. "Education and Youth Unemployment in Commonwealth Countries". In *Labour, Capital and Society*; 19:2, November 1986: 250-279.
- KING, Kenneth. "What Room for Skills Development in 'post-primary education'? A View from the Development Agencies". *A background Paper produced for the Paris meeting of the Working Group for International Co-operation in Skills Development, 13-15 November 2007*.
- LAVE, Jean and WENGER, Etienne. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- NAVA, Minerva. *Centro de atención y educación infantil "Florece" para niños migrantes en la zona tabacalera de Nayarit*. México, Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Cd. De México, 2010.

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar (SEP-SCPEE). (s/f). *Documento para promotores indígenas y maestros bilingües*. (Mimeógrafo).

INEGI. *Conteo de Población y Vivienda*. Disponible en: www.inegi.gob.mx.

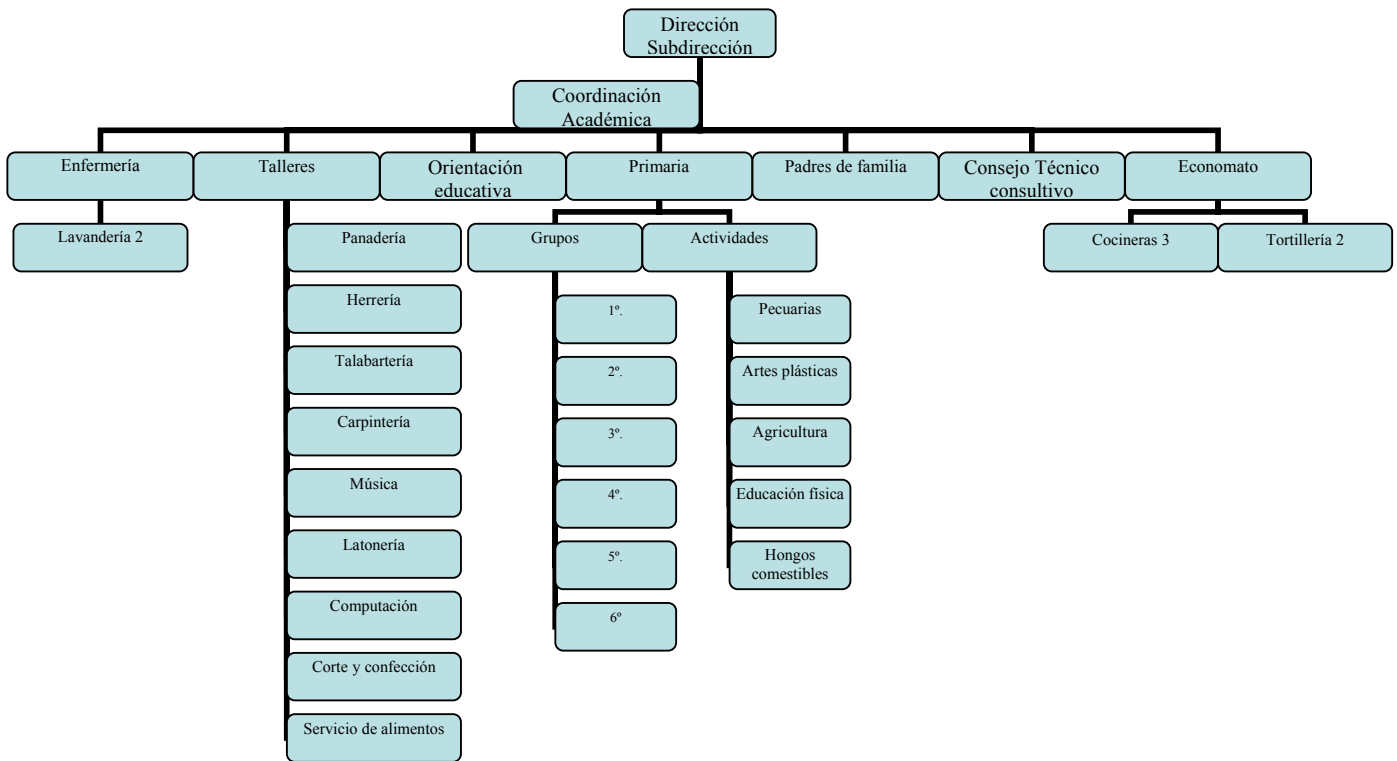
Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). *Programa de Apoyo a Zonas de Atención Prioritaria (PAZAP)*. Recuperado 10, agosto, 2008; en: http://www.microrregiones.gob.mx/doctos/pazap/municipios_pazap2008.pdf.

Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). *Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*. Recuperado, 2, julio, 2010 en: http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/web/quienes_somos1.

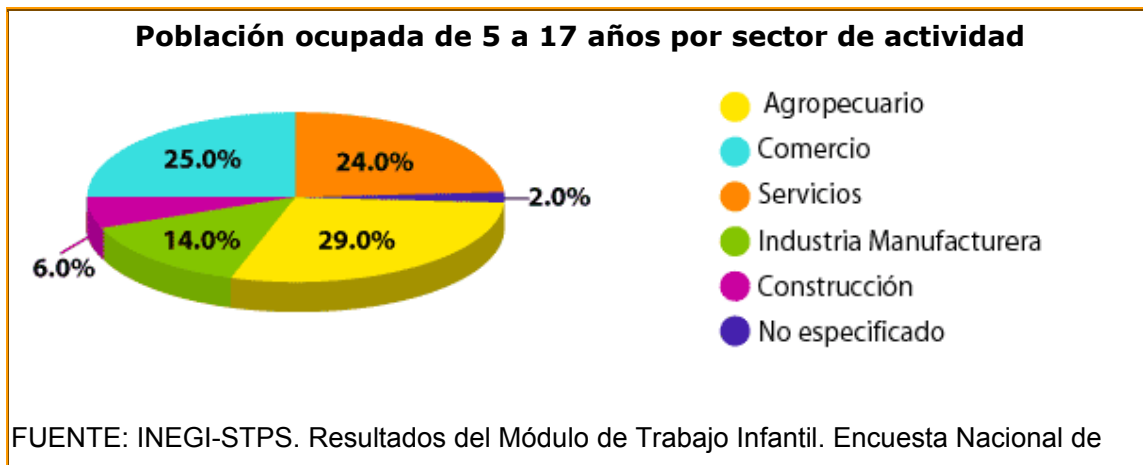
WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. México, Paidós, 2001.

Organigrama 1.

Centro de Integración Social Núm. 8, Gral. Lázaro Cárdenas



Gráfica 1. Ocupación de los niños trabajadores en México



Ocupación y Empleo 2007

Cuadro 1. Los talleres según número de alumnos, edad, grado y horario

Taller	Alumnos inscritos	Edad	Grado	Horario de trabajo del maestro
Agricultura	90	9 a 16 años	1°. A 6°.	Varía, de acuerdo a las actividades, hay muchas horas extras.
Artes plásticas	150	6 a 16 años	1°. A 6°.	Varia mucho... algunos días les toca taller 6, 4 o 2 horas ... 2 horas hay grupos que nada más 3.
Carpintería	19 3 de capacitación	7 a 15 años	1°. A 6°.	Varia, aproximadamente de 7: 00 a.m. a 7:30, p.m. cuando hay trabajo pendiente se saca a la hora que sea
Cómputo	24 de quinto y 29 de sexto, 1 de capacitación.	10 a 14 años	5°. A 6°.	Varia, son alrededor de 7 horas, por día. Entre docencia y la ayuda a otras áreas. Asisten en grupos de 10 y 8 cada turno.
Corte y Confección	23. 6 especialistas y 2 de capacitación.	6 a 18 años	1°. A 6°.	9: 00 a 7:30 p.m. con 2 horas de comida. A veces trabajamos sábado y domingo, y hasta altas horas de la noche
Cultivo de hongos comestibles	48 o 53 aproximadamente	7 a 16 años	1°. A 6°. Y Secundaria	Si hay horarios para atender a los alumnos, pero hay otros trabajos que tenemos que hacer. Como están ahí los niños no tenemos un horario fijo, son más de 6 horas.
Enfermería	2 alumnas	13 a 18 años	1°. A 6°. Y Secundaria	5:30 a.m. a 9:00 p.m.

Herrería	10 alumnos	10 a 16 años	1°. A 6°. Y Secundaria	Los horarios varían, un alumno debe tomar 6 horas a la semana de este taller, aunque no sea de capacitación. El maestro da 27 horas, formalmente, pero depende del trabajo que haya.
Latonería	15 inscritos pero a los que les doy mas atención es a los 7 que ya están por salir	16 a 19 años	Se da a los especialistas, Van a la secundaria,	10 u 11 de la noche , si urge el trabajo entonces hasta las 3 o 4 de la mañana. Cuando los tengo a todos ya es de 9 a 1 corrido... cuando me los dan una semana completa, cuando no, solo los ocupo 2 horas a la semana
Panadería	13 de primaria y 2 de capacitación	11 a 15 años	3°. a 6°. Y especialista	De de 11 a 7: 30
Pecuarías	Todos los alumnos, (150) más 34 de secundaria y especialistas	6 a 18 años	1°. A 6°. Y Secundaria	Aproximadamente 7 horas diarias, de lunes a domingo.
Productos alimenticios	12	7 a 13 años	1°, 3°, 5° y 6°	Más o menos son 2 horas de trabajo con (cada equipo) de niñas
Talabartería	10	7 a 16 años	1°. A 6°. y Especialistas (3)	Al día, 6 horas al día por niños de taller, donde los alumnos asisten por grados, 10 hrs. y media por día

ⁱ Un CIS, parece que funciona como cuartel de policía en el Estado de México.

-
- ⁱⁱ Incluye el zapoteco de Cuixtla, el zapoteco de Ixtlán, zapoteco del Istmo, zapoteco del Rincón, zapoteco Sureño, zapoteco Vallista y zapoteco Vijano.
- ⁱⁱⁱ Que contó con el financiamiento de la Fundación Ford.
- ^{iv} Las entrevistas las realizó la Mtra. Martha Areli Ramírez.