



COLECCIÓN
PROGRAMA INTERNACIONAL
DE FORMACIÓN
DE EDUCADORES POPULARES

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

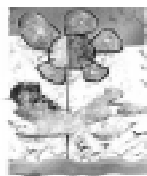
APRENDER A INVESTIGAR, INVESTIGANDO



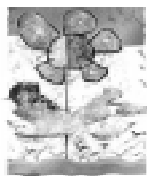
PAG. 2
BLANCA

APRENDER A INVESTIGAR, INVESTIGANDO

**Lola Cendales
Germán Mariño.**



fundación **s**anta **m**aría



370.78

Bor.

Aprender a investigar, investigando.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.

84 p.; 21,5 x 15 cm.

ISBN: 980-6418-51-4

El Docente Reflexivo, Investigación Educativa, Investigación
Acción.

Colección “Programa Internacional de Formación de Educadores Populares”

Equipo Editorial:

Antonio Pérez Esclarín

María Bethencourt

Dimensión: Pedagógica

Fascículo: Aprender a investigar, investigando

Autor: Lola Cendales y Germán Mariño

Diseño y diagramación: Nubardo Coy

Portada e ilustraciones: William Estany Vázquez

Corrección de textos: Antonio Pérez Esclarín, María Bethencourt,
Adriana Rodríguez

Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría

Esquina de Luneta, Edif. Centro Valores, piso 7 Altagracia,

Caracas 1010-A Venezuela.

Teléfonos: (58-212) 5645624 / 5645013 / 5632048

Fax (58-212) 5646159 Web: www.feyalegría.org

© Federación Internacional de Fe y Alegría

y Fundación Santa María

Depósito legal: If 603 2003 001 2023

ISBN: 980-6418-51-4

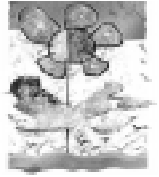
Caracas, Julio 2003

Publicación realizada con el apoyo de:

Fundación Santa María (FSM)

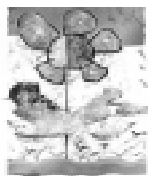
Centro Magis

Agencia Española de Cooperación (AECI)



*“Es urgente emprender la investigación
y los experimentos educativos que traten de
superar con ahínco ese inmenso vacío que
deja la Educación Académica, alejada
radicalmente de la problemática social
de los más pobres”.*

P. José María Vélaz s.j



PRESENTACIÓN

El «Programa Internacional de Formación de Educadores Populares» nace de la necesidad de dar una respuesta adecuada a la tarea de movilizar una educación popular integral coherente y articulada, en cada uno de los países en los que Fe y Alegría está presente. Quiero resaltar en esta presentación, con la brevedad del caso, tres rasgos fundamentales sobre el educador, su quehacer y su formación.

- El ser educador en Fe y Alegría es un continuo reto y lleva consigo un reiterado esfuerzo por ser persona en plenitud. El educador se encontrará a sí mismo como valioso en la medida en que se sienta capaz de comprometerse y de gastarse por otros, especialmente por los pobres, pequeños y débiles.
- El acto de educar es un acto vital de entrega para ayudar a construir o rescatar vidas. Con la educación se trata de formar hombres y mujeres que sean capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición ciudadana.
- El educador se forma en el proceso de producir conocimientos y soluciones a los problemas que le plantea su propia práctica, se forma en un hacer consciente y reflexivo sobre su práctica.

La Colección se estructura alrededor de los tres grandes ejes de la Propuesta Formativa de Fe y Alegría:

1. La formación humana del educador. Configuración de una nueva identidad.
2. La formación socio-político-cultural. Comprensión de la realidad local y mundial.

3. La formación pedagógica. La construcción de sentidos de lo educativo y de lo pedagógico.

Los materiales de esta Colección están diseñados, ante todo, para un cuidadoso y exigente trabajo personal y grupal de los educadores de Fe y Alegría, aunque, ciertamente, nos encantaría que su uso se hiciera extensivo a todo educador que se quiera comprometer con la educación de los pobres de nuestros países. La mera lectura de los textos, aunque estoy seguro que ayudará no poco, no es la vía recomendable en orden a exprimir la riqueza metodológica y conceptual que los mismos encierran.

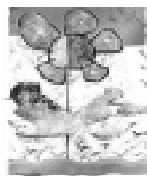
Mis mejores deseos a los educadores de Fe y Alegría, sobre todo, para que disfruten del proceso de formación: que éste sea un proceso gozoso de reconstrucción de uno mismo y de preparación para la bella tarea de educar a nuestros pequeños, jóvenes y adultos. No dudo que el proceso de formación va a exigir lo mejor de cada uno, pero los educadores bien sabemos que sólo dando vida es como recibimos abundante vida.

Conozco muy de cerca el enorme trabajo que ha llevado la estructuración de este Programa y lo que ha supuesto, y todavía supone, la elaboración de los textos y estrategias. El esfuerzo decidido de los equipos pedagógicos de la Federación Internacional de Fe y Alegría, unido al trabajo de especialistas que han dado forma a cada uno de los temas, permitirá llegar a un final feliz. Y este esfuerzo no hubiera tenido ninguna garantía de éxito sin el arduo y sistemático trabajo de dirección de Antonio Pérez Esclarín y María Bethencourt. Vaya un reconocimiento y agradecimiento a todos en nombre de Fe y Alegría.

Que el Señor nos bendiga en este empeño de dar vida en plenitud a nuestros pueblos.

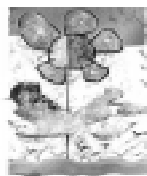
Jesús Orbezo
Coordinador General
Federación Internacional de Fe y Alegría

Caracas, 15 de septiembre de 2002



PAG. 8
BLANCA

INTRODUCCIÓN



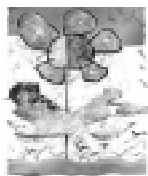
Este material se propone brindar algunos elementos para que los educadores se animen a investigar. El tópico de la investigación pedagógica es muy «espinoso» por diversas razones: su entrada a la educación es relativamente nueva; mucho de lo que existe pareciera ser sólo para especialistas; hay demasiada ortodoxia sobre aspectos como los enfoques metodológicos o el papel de la teoría, entre otros.

Nos hemos atrevido a intentar dar algunas puntadas sobre el tema porque somos conscientes de que sólo en la medida que muchos maestros de América Latina comiencen a involucrarse en ella, la escuela podrá irse volviendo cada vez mejor.

Este texto no es un manual de investigación como aquellos que se presentan en las universidades y que seguramente muchos de ustedes han tenido que estudiar.

En primer lugar, se inscribe dentro de una corriente de investigación relativamente nueva en América Latina, donde más que investigación *sobre* la educación, se realiza una investigación *de las prácticas* educativas. La diferencia es sustancial: las investigaciones *sobre*, generalmente son adelantadas por investigadores «profesionales» y son definidas generalmente desde los intereses de disciplinas como la sociología o la psicología y poco o nada afectan la vida cotidiana de las aulas. La investigación *de las prácticas* es adelantada por maestros, sobre problemas pedagógicos y con el deseo de mejorar el trabajo.

En segundo lugar, no pretende plantear unos modelos de investigación, los cuales deben ser seguidas al pie de la letra para que sean verdaderamente científicos. No da recetas ni procedimientos a prueba de circunstancias concretas. Desea más bien suministrar algunos criterios básicos a partir de lecturas proporcionadas por varios autores (Cap. 1, 2 y 3) para pasar a mostrar dos ejemplos de investigaciones, que nos proporcionan pistas para un diseño propio de investigación (Cap. 4 y 5).



«Un ejemplo vale más que mil palabras», dice el refrán popular. Y ejemplos son precisamente lo que hace falta. Se encuentran los resultados de las investigaciones, pero no los procesos que son precisamente lo que se necesita para aprender a investigar.

Aquí se plantea una investigación sobre el Recreo y otra sobre el Trabajo Infantil y sus repercusiones en la escuela, dos temas muy cercanos a la realidad de las escuelas de Fe y Alegría. Ambos fueron adelantados con maestros y ambos se realizaron en escuelas públicas de Colombia, con apoyo de Dimensión Educativa.¹

Hemos integrado también, muchas de las cosas aprendidas en la Educación Popular. De ahí que la investigación resulte definitivamente ligada a los compromisos éticos y políticos del maestro, a la acción, a la transformación de lo cotidiano. No se trata de investigar por investigar.

Por todo lo anterior, este material no es más que una primera aproximación a la investigación, que desea sensibilizar y motivar a los maestros para que al terminar de leer la segunda página no cierren el libro, diciendo: eso es muy complicado; dejémosle la investigación a los «especialistas».

Quizá después de trabajar este material varios de ustedes decidan regresar a sus libros de metodología de la investigación para leer nuevamente algunos tópicos que aquí sólo se enuncian o se tocan muy tangencialmente.

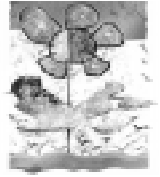
Somos conscientes que estas sucintas pautas no agotan, ni mucho menos, todas las preguntas que tienen los maestros sobre el tema de la investigación pedagógica. Será en la interacción entre maestros investigadores y profesores de investigación que éstas se irán resolviendo.

En la investigación pedagógica es muy pertinente recordar el verso de Machado «Caminante, no hay camino, se hace camino al andar».

Y la frase de Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar: «O inventamos, o erramos».

¹Dimensión Educativa es Una Organización No Gubernamental (ONG), creada en 1979 en Bogotá por un grupo de educadores. Su objetivo gira alrededor de la investigación, asesoría y producción de materiales en el campo de la Educación Popular.

CAPÍTULO 1



La investigación, una práctica ligada a la vida

OBJETIVO

Reconocer que la investigación es una práctica cotidiana y debe ser, antes que un contenido académico, una actitud que anime el trabajo, la vida y los compromisos de los maestros.

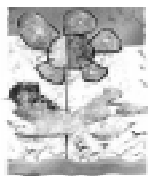
1.1. Todos somos investigadores²

Siempre hemos estado prevenidos frente a la investigación porque nos parece una tarea complicada o algo para especialistas. Sin embargo, todo el tiempo estamos investigando. Lo hacemos en la casa, en el trabajo, cuando salimos a coger el bus, etc. Un ejemplo que nos ilustra lo anterior, sería el siguiente:

María va a la cocina a prepararse un café y se encuentra con que la estufa no calienta. Ella se queda pensando y a los pocos segundos se pregunta: ¿será que no hay luz?

María se dispone a averiguar si la posible causa del problema es cierta o no, y prende el bombillo de la cocina. Pero el bombillo alumbró; entonces María se dice a sí misma: «eso va a ser la estufa».

²Autores:
Germán Mariño
y Lola
Cendales.
Investigadores
de Dimensión
Educativa.
Colombia.



Sin embargo, antes de ver cómo la manda a arreglar, le da por hacerse una última pregunta: ¿será que lo que está dañado es el toma corriente (enchufe)? ¿Cómo hago para probarlo?

Entonces utilizando un cable (extensión) conecta la estufa a un toma corriente del comedor, con tan buena suerte que allí sí calienta... y puede hacerse su café.

Lo que hizo María realmente fue una investigación para resolver un problema; situaciones como ésta vivimos muchas veces en la vida.

Pero con la investigación sucede algo parecido a los muchachos que juegan fútbol: todos lo saben hacer, pero hay algunos que juegan mejor que otros, e inclusive, existen varios que llegan a hacerlo muy bien.

Precisamente, esta reflexión es para mejorar nuestra manera de investigar pues si por ejemplo, formulamos una causa equivocada, difícilmente podremos resolver correctamente el problema.

Si no, veamos el caso del borrachito que decidió hacer un análisis parecido para averiguar qué le causaba la borrachera.

Para realizarlo, reconstruyó lo que había tomado las últimas tres noches.

Noche	Consumo
Primera	Ron con gaseosa
Segunda	Aguardiente y gaseosa
Tercera	Whisky con gaseosa

Por lo tanto, juró nunca más volver a tomar gaseosa.

1.2. ¿Qué es investigar?³

Toda persona tiene capacidad para reflexionar y para descubrir nuevas cosas sobre sí misma y sobre el mundo. En ese camino de búsqueda ha logrado construir métodos y procedimientos para hacerlo de manera más cualificada.

Estar en la vida como ser pensante significa un continuo querer saber, que no es otra cosa que un continuo investigar. Para

³Autora: Isabel Jaídar Matalobos. Profesora-investigadora. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. Colombia.

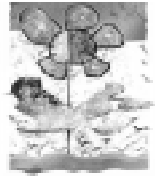
ubicarnos en el mundo y para construir nuestra idea de la realidad necesitamos observar, explorar, experimentar, deducir, concluir. La vida toda es una gran investigación. Investigar es un proceso apasionante a pesar de la frustración que puede generar el no poder encontrar respuestas totales y tranquilizadoras. Investigar es estar vivos, es constituirnos en sujetos.

Reflexionar y actuar sobre el mundo es también reflexionar y pensar sobre sí mismo, es querer trascender el tiempo, la muerte, nuestras limitaciones todas, y esa trascendencia sólo es posible por medio de nuestras construcciones simbólicas.

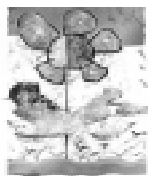
El niño, al descubrirse en el otro y descubrir los límites de su cuerpo, descubre una verdad asombrosa que lo identifica y lo separa, se percata de que es otro y él mismo, percibe su singularidad y su pertinencia, y aprende también que la humanidad toda ha recorrido el mismo camino. Y a partir de ese inicio, el descubrimiento del hombre continuará por siempre. Reflexionando sobre sí mismo, sobre los demás, sobre el mundo, sobre los misterios de la vida; buscando posibles miradas, interpretando; alcanzando logros del pensamiento que con frecuencia lo confunden y angustian, pero también descubriendo universos.

Sólo después de muchas búsquedas, de elaboraciones de la intuición, la imaginación y la creatividad, el ser humano se da cuenta de que para no perderse en el camino requiere de brújulas, de maneras racionales y ordenadas que -sin perder la riqueza de tales elaboraciones- le permitan sistematizar el conocimiento. Surge así el método, si por método entendemos todo procedimiento ordenado que el hombre sigue para lograr algo y, en este caso, para encontrar y construir lenguajes, verdades y saberes. Y ese tránsito del conocimiento adquirido de manera espontánea e intuitiva, a la construcción racional y sistemática, es una creación colectiva, un proceso social. Una condición fundante y necesaria para no perderse en especulaciones y la única forma significativa y legítima de validar del saber.

Investigar es así, el arte de dejarse sorprender, de conservar la capacidad de asombro y tolerar la frustración que causan la duda y la incertidumbre y, a la vez, de asumirnos como herederos de los constructores del saber de la humanidad. Es un acto de reencuentro con las primeras indagaciones de la vida singular y colectiva, de conocimiento y reflexión sobre las veredas recorridas por el *logos*⁴ y la razón. Es un acto de compromiso con la historia, asumiendo un lugar en ella.



⁴La traducción de *logos* es, más o menos, palabra o tratado; pero también tiene el significado del principio de interlección y de la razón. Clemente de Alejandría (150-215 A.C.) le da un sentido profundo: «El *logos* es el principio del orden del cosmos y el sentido del hombre en el cosmos».



Guía de Trabajo

A partir de las lecturas:

1. *¿Qué investigaciones espontáneas, ligadas a la vida cotidiana, hemos hecho en las últimas semanas? ¿Cómo las hemos hecho?*
2. *¿Qué investigaciones sistemáticas, en las cuales existe un método, hemos hecho o hemos leído? ¿Cómo fueron hechas o cómo las hicimos?*

1.3. Los profesionales en la acción: el práctico reflexivo⁵

A modo de introducción

La lectura de este punto nos plantea la importancia del saber que se adquiere en la práctica. Según Donald A. Shön, los profesionales en la acción producen un conocimiento riguroso, pero con un rigor que es propio de la realidad específica en la cual trabajan:

«Alicia se graduó en la Escuela Normal y la mayor parte de los 12 años que lleva trabajando los ha dedicado a enseñar a leer y escribir.

Ella es una maestra sin igual no sólo por la forma como enseña y los resultados que obtiene, sino por el ambiente de confianza y de tranquilidad que logra crear en su curso.

En la reunión de profesores se le pidió que explicara cómo trabajaba con los niños. Ella inició diciendo: yo les puedo contar cómo trabajo, pero hay cosas que yo no las podría explicar».

Muchos educadores, como Alicia, saben más de lo que son capaces de expresar y formalizar. Ellos han generado un modo de *conocer-haciendo* que es sobre todo tácito.

El saber de Alicia es un saber efectivo y riguroso; con un rigor propio de la realidad que ella maneja.

Alicia estudió pedagogía y métodos para la enseñanza de la escritura en la Escuela Normal, lo mismo que sus compañeros de trabajo que tienen título universitario; sin embargo, muchas

⁵Texto elaborado a partir de los planteamientos de Donald A. Shön (1995): *Cómo piensan los profesionales en la acción. El práctico reflexivo*. En *Revista Formación de Formadores*. CEAAL-Dimensión Educativa, Bogotá.

veces les sirve más lo aprendido «en esa especie de improvisación» que se da en la práctica, que lo aprendido en la academia; y esto, por una parte, porque las universidades se dedican a la producción y distribución del conocimiento en general y desatienden las competencias prácticas y el saber-hacer de los profesores o de los profesionales en general.

Pero por otra parte, no puede haber una adecuación total entre lo aprendido del conocimiento tradicional y la práctica, porque el mundo de la práctica es cambiante e inestable.

a. La sabiduría práctica

Las situaciones que se presentan en la práctica son dinámicas y se caracterizan por ser *únicas, complejas, inestables y cambiantes*, y porque generan incertidumbre.

Un maestro puede tener niños con problemas de aprendizaje o de indisciplina; sin embargo, cada caso es único porque las causas y las circunstancias pueden ser diferentes.

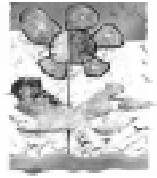
Estos casos únicos son los que llevan a desarrollar un *arte de la práctica*, el cual podría ser enseñado si los casos fueran constantes y conocidos, pero no lo son.

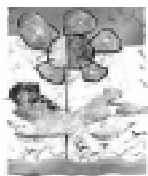
Cuando se tiene que dar una respuesta en la práctica, se generan conflictos de valores, de objetivos, de propósitos e intereses: ¿qué hacer en este caso concreto, por qué hacer eso y no otra cosa, cómo hacerlo, qué consecuencias puede tener lo que se haga en ese momento?

Sin embargo, a pesar de las tensiones y conflictos, hay profesores-maestros que descubren la manera de *encontrarle sentido* a la complejidad, de reducir la incertidumbre a un *riesgo manejable*, de identificar y definir problemas dentro del *desorden y confusión* de la realidad social, de hacer elecciones conscientes frente a los conflictos de valores que se les presentan.

b. La diferencia entre práctica y rutina

Un «efecto perverso» del aprendizaje en la práctica es el *sobre-aprendizaje*; la rutina, las *recetas*, que impiden prestar atención a la novedad; y el costo de la rutina es el aburrimiento, la indiferencia, el sentimiento de vacío.





Cuando un profesor o cualquier profesional adquiere experiencia, su práctica se hace más repetitiva, más rutinaria, y a medida que su conocer en la práctica se hace cada vez más espontáneo y más tácito, él o ella puede dejar pasar oportunidades importantes de pensar en lo que está haciendo. Puede caer en rutinas erróneas e inadecuadas, adquirir malos hábitos que es incapaz de criticar y corregir. Y si, como sucede con frecuencia, su práctica empieza a ignorar sistemáticamente lo que no encaja con lo que piensa y con lo que hace, el resultado será que comenzará a aburrirse, a encontrar que todos los casos se parecen y sus estudiantes pagarán las consecuencias de su estrechez de criterio y de su rigidez. Cuando esto sucede, el profesional ha *sobre-aprendido*, tiene *demasiada práctica*, ha caído en la rutina.

La reflexión crítica del profesional es el remedio a la rutina, al *sobre-aprendizaje*. Por medio de su reflexión, él o ella pueden hacer conscientes y criticar sus modos tácitos de comprender, que son el resultado de la experiencia repetitiva; y así puede volver a experimentar la novedad y la incertidumbre, volver a permitirse sentir que afronta una situación nueva, que puede estar con una persona o frente a una situación que no encaja perfectamente en ninguna categoría previa.

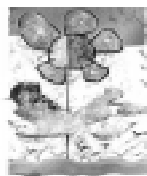
c. La reflexión en la acción

Cuando un profesor competente se encuentra con un caso fuera de lo común, surge de inmediato la sorpresa y la incertidumbre, sentimientos que son naturales y que son valiosos porque llevan a reflexionar sobre la situación apelando al saber adquirido.

Por ejemplo, si un docente se da cuenta que un niño tiene dificultades para comprender lo que lee, se ingenia algunos ejercicios, hace una pequeña experiencia en el salón de clase y, como esto no va a ser suficiente, está dispuesto a buscar nuevos métodos y a desarrollar en él mismo la habilidad de descubrirlos.

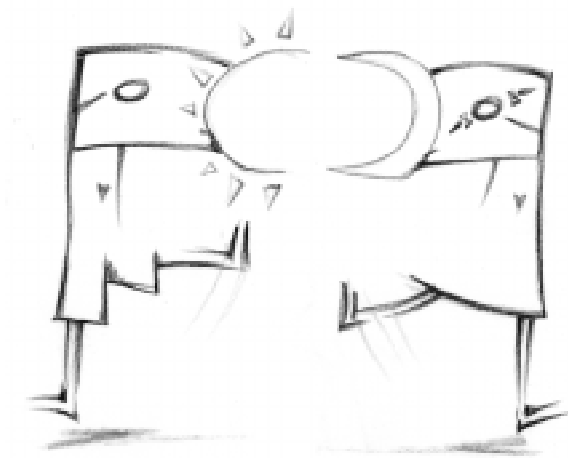
Si el maestro reflexiona sobre los cambios que está implementando para afrontar el problema: analiza las reacciones del mismo, sus avances en la comprensión o descubre otras dificultades... ese maestro se va transformando en un investigador en el contexto de la práctica.

Así la sensación de sorpresa e incertidumbre se traduce en búsqueda de soluciones y el interés por comprender una situación está ligado al interés por cambiarla.



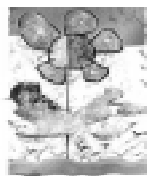
Guía de Trabajo

1. *¿Qué tan cierto es que los educadores sabemos más de lo que podemos decir? Citemos un ejemplo.*
2. *¿En alguna ocasión hemos caído en la rutina? ¿Por qué?*
3. *En los trabajos de capacitación, ¿qué tanto se han valorado los saberes prácticos de los educadores?*
4. *¿Qué espacios hay en la escuela para reflexionar la práctica?*
5. *Escribamos qué hemos aprendido en la práctica como docentes.*



PAG. 18
BLANCA

CAPÍTULO 2



Sobre qué investigar

OBJETIVO

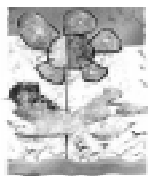
Presentar algunas actividades que se realizan en la escuela, para contrastar con la práctica de los maestros e ir definiendo el tema-problema de investigación.

Este capítulo plantea, en la primera parte, que el tema de investigación no es algo que resulte por arte de magia; es el resultado de la formación, de la trayectoria y de los compromisos del maestro; en la segunda parte, presenta un listado de actividades que pueden ayudar a ubicar el tema o problema de investigación.

A los maestros desde la formación recibida les interesan más unos temas, autores o corrientes pedagógicas que otros.

Por ejemplo, a alguien le puede resultar más interesante la propuesta de Freinet que la de Montessori; o le puede interesar más el tema de la artística de los alumnos que el de la formación técnica.

Además, en la práctica diaria se presentan problemas que generan inquietudes e interrogantes: el bajo rendimiento de los alumnos del curso en una asignatura, la agresividad de un grupo de estudiantes, etc.



Un análisis sobre la práctica puede ayudar a definir el tema de investigación: los maestros realizan una serie de actividades con diversos grados de complejidad y duración encaminadas a cumplir con unos objetivos. Llevar a los niños a la biblioteca o pedirles que escriban un cuento no son actividades casuales o desarticuladas; son actividades que tienen un orden interno, que obedecen a un plan más o menos preciso que les otorga sentido.

Las actividades organizan la vida de la escuela, regulan el comportamiento y las interacciones de los maestros y de los alumnos, marcan la pauta para la utilización de los materiales didácticos y guardan relación con los objetivos y los contenidos de una asignatura o área curricular.

Las actividades y la manera de realizarlas expresan el sentido de los maestros y articulan sus competencias profesionales.

Al comienzo, el tema o tópico a investigar no es algo totalmente delimitado y definido. Generalmente, es un área de interés amplia que poco a poco, a medida que se consulta y se lee sobre el tema, se va precisando.

En la selección del tema intervienen: la formación, las opciones, las motivaciones e inquietudes que genera la práctica de los educadores, los trabajos con otros maestros investigadores, las lecturas sobre el tema de interés, o sobre otras investigaciones realizadas.

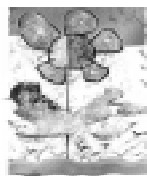
Después de estas consideraciones presentamos un listado de actividades que se realizan en la escuela y que pueden ayudar a ubicar el tema o problema de investigación (cuadro 1 y 2). Para ello, nos hemos apoyado en la obra de Gimeno Sacristán sobre currículum y reflexión de la práctica.⁶



⁶Gimeno Sacristán (1986): *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata, Madrid.

Cuadro 1

Actividades realizadas por los educadores dentro del aula de clase



Actividades de Enseñanza

Preparación previa al desarrollo de la enseñanza:

- El profesor recuerda o aprende nuevos contenidos.
- Planificación de actividades metodológicas, experiencias de observación, de laboratorio...
- Preparación, selección o construcción de materiales didácticos.
- Repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor.

Enseñar a los alumnos:

- Explicaciones orales, demostraciones, síntesis, etc.
- Diálogos con los alumnos, discusiones sobre contenidos, etc.

Actividades orientadoras del trabajo de los alumnos:

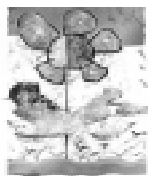
- Dar instrucciones de cómo han de realizar los alumnos una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc.
- Dar instrucciones de cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc.
- Organizar y guiar grupos de trabajo.
- Organizar el espacio, disponer los materiales de laboratorio u otros, etc.

Actividades extraescolares:

- Acompañar a los alumnos en salidas, excursiones, visitas a museos, etc.
- Organizar clubes (música, teatro...), talleres, etc.
- Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc.

Actividades de evaluación:

- Elaboración de pruebas, controles, etc.
- Realización o vigilancia de exámenes y pruebas, etc.
- Corrección de exámenes, ejercicios, cuadernos, etc.
- Discusión de los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc.
- Pasar las calificaciones a los registros o expedientes de los alumnos.



Cuadro 2

Otras actividades realizadas por los educadores Dentro y fuera de la escuela

Actividades de Supervisión y Vigilancia

- Organización de entradas y salidas al aula y al centro.
- Vigilancia de alumnos durante el recreo.
- Vigilancia de comedores y otros espacios.

Actividades de Atención Personal Tutorial al Alumno

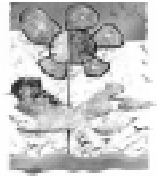
- Comentar con los alumnos sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con clase.
- Tratar dificultades que tengan los alumnos, ocasionadas por sus estudios, con otros profesores o con el mismo profesor.
- Aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre los alumnos, etc.
- Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamiento de sus hijos.
- Organizar juegos en los recreos.
- Dar orientaciones sobre estudios o salidas profesionales para los alumnos, o a sus padres.

Actividades de Coordinación y Gestión en el Centro

- Funciones de jefatura de estudios, coordinador de área, ciclo, etc.
- Reuniones con profesores del ciclo o del área.
- Reuniones con el director, jefe de estudios, etc.
- Reuniones de claustro, consejo escolar, etc.
- Contactos con la administración para resolver trámites administrativos, etc.
- Confección de horarios, selección de libros de texto, materiales, etc.

Tareas Mecánicas

- Pasar lista en clase.
- Llevar el registro de biblioteca.
- Contestar cartas, requerimientos administrativos, etc.
- Hacer fotocopias, pasar a máquina, etc.
- Repasar materiales, instrumentos, etc.



Actividades de Actualización

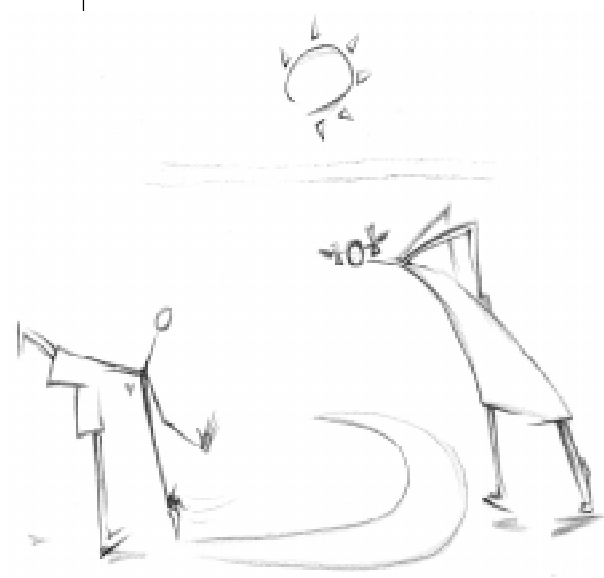
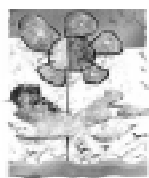
- Lectura de libros o revistas profesionales. Sin relación con la preparación inmediata de las clases.
- Asistencia a conferencias sobre temas profesionales.
- Asistencia a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.
- Seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.
- Realización de estudios universitarios.

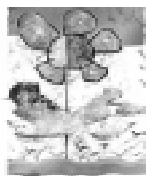
Actividades Culturales Personales

- Actividades culturales: música, cine, etc.
- Lecturas de periódicos, libros, etc.
- Deportes.

Guía de Trabajo

1. *¿Qué actividades de las que aparecen en la lista, no se realizan en nuestra escuela?*
2. *¿Qué actividades que hacemos en la escuela, no aparecen en la lista?*
3. *¿Cuáles de las anteriores actividades hemos tenido que realizar de manera permanente en la escuela, durante el último semestre? ¿Cuál de ellas ha resultado más interesante y por qué?*
4. *Reestructuremos la lista y hagamos una a la medida de nuestra práctica y de nuestra escuela?*
5. *Seleccionemos un tema sobre el cual nos gustaría investigar y justifiquemos por qué.*
6. *Averigüemos qué autores han escrito sobre ese tema y qué investigaciones han hecho.*





La investigación y la práctica docente

OBJETIVO

Dar elementos sobre la investigación-acción; una modalidad investigativa que puede enriquecer la práctica de los docentes.

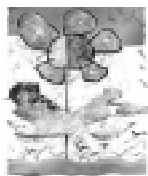
3.1. La investigación sobre la propia práctica, como escenario de cambio de la cultura escolar⁷

A modo de introducción

En este punto se presenta una mirada global sobre la investigación, dividiéndola en dos grandes perspectivas: la investigación sobre la educación y la investigación en la educación, aclarando cómo esta última abre un nuevo capítulo tanto en los objetivos y procedimientos como en el papel que juegan los maestros en la investigación.

Se plantea el origen de la diferencia entre las dos y sus implicaciones, las cuales van desde los aspectos políticos, pasando por la relación entre teoría y práctica, hasta el enfoque metodológico y los colectivos de maestros como protagonistas de la investigación.

⁷Autor:
Mauricio Pérez
Abril.
Conferencia
multicopiada.



⁸Stenhouse, Lawrence (1987): *La Investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

⁹OCDE (1995): *La Recherche et le développement en matière d'enseignement*. OCDE. Paris.

¹⁰«La mayoría de las innovaciones e investigaciones se han originado desde fuera de la escuela (81.35%). De 193 proyectos registrados en 17 países, sólo 36 han surgido de la escuela». Blanco, Rosa y Mesina, Grasiela (2000): *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago. UNESCO y CAB.

a. La investigación sobre educación y la investigación en educación.

Lawrence Stenhouse, un defensor de la investigación acción como alternativa de cambio en la escuela, hace una distinción clave entre dos tipos de investigación: investigaciones **sobre** la educación e investigaciones **en** educación. Las investigaciones del primer tipo son aquellas realizadas por sujetos no involucrados directamente en la realidad que es objeto de investigación.⁸ La segunda se refiere a aquella realizada directamente por los implicados desde el contexto mismo de su práctica profesional. La OCDE⁹ lo plantea como dos modelos: el modelo Olímpico, en el cual la investigación es cuestión de los científicos y no tiene que contaminarse con la práctica, y el modelo Ágora, en el cual, en educación, teoría y práctica van unidas y se alimentan mutuamente.

Avancemos un poco más en la distinción. Al primer tipo pertenecerían, por ejemplo, las investigaciones de los psicólogos y sociólogos educativos, lingüistas, matemáticos, historiadores, antropólogos, músicos, administradores de la educación... que, como resultado de sus investigaciones, producen conocimiento, objetos didácticos, orientaciones curriculares, modelos comunicativos, secuencia de aprendizaje, formas de organización escolar... y las proponen para que sean apropiadas por las escuelas. Generalmente, este tipo de investigadores pertenecen a un centro académico (universidad, instituto especializado, ONG), o se trata de equipos de expertos que se vinculan por intereses académicos o que se congregan alrededor de una convocatoria concreta, propuesta por una entidad financiadora. Estas investigaciones se orientan en atención a un sistema de intereses, principalmente académicos, y hacen aportes en el marco de disciplinas específicas. Estos equipos de investigación, generalmente cuentan con unas condiciones que permiten una alta dedicación de tiempo y esfuerzo. En el contexto latinoamericano, la mayoría de investigaciones está marcada por estas tendencias.¹⁰

Las investigaciones del segundo tipo, corresponden a aquellas adelantadas por los docentes y/o directivos docentes que toman como objeto de estudio la realidad escolar o un aspecto de la misma. Generalmente, este tipo de investigaciones pretenden transformar la realidad escolar, la acción investigativa está determinada de manera fuerte por variables sociales y políticas de contexto.

«La universidad como institución moderna se ha configurado como espacio del saber. A las escuelas se debe llevar el discurso y de ellas se espera poder verificar que lo que piensa la academia es lo correcto. La pretensión de verdad y la voluntad de poder de la academia es resistente a encontrar saberes válidos en otros lugares [...]. Quisiera pensar que las ONG's y los maestros (investigación de aula) avanzan en este campo y que su significativa presencia en las convocatorias públicas de IDEP, se deba al reconocimiento de que la verdad está en otra parte».

Herrera, José Darío (2000). *La investigación como práctica pedagógica*. CBA, Bogotá.

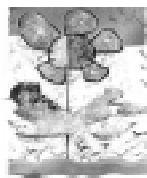
b. La investigación sobre la propia práctica: alternativa para la transformación de la cultura escolar.

Esta se caracteriza por retomar como objeto privilegiado la práctica pedagógica de quienes hacen la investigación e implica una decisión explícita de compromiso con la transformación de la realidad existente. Esta decisión de base le otorga ciertas características y condiciones a la naturaleza misma de la investigación y a los sujetos que la adelantan. Veamos algunas de estas características.

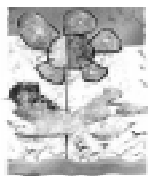
Carácter político. Además de asumir un compromiso explícito de cambio en la propia práctica, este tipo de investigación reconoce a los sujetos implicados, con la complejidad de sus determinaciones, como la base para la interpretación de la realidad, la construcción del sentido y la elaboración de soluciones.

La relación entre teoría y práctica. Otra característica se refiere a que en este tipo de investigación se establece una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que no impide que exista la necesaria toma de distancia para ver analíticamente el objeto: la propia práctica pedagógica. Al respecto, Freire insiste en que «la distancia epistemológica necesaria que se debe tomar de la práctica, es una vía acertada».¹¹ En otras palabras: Teoría y práctica son indisolubles.

Una perspectiva crítica. Este es otro factor clave, pero tomado no en el sentido contestatario y reactivo del término, sino como la posibilidad de análisis riguroso y profundo de las condiciones determinantes de la práctica propia, para de este modo



¹¹Freire, Paulo (1990): *Pedagogía de la Autonomía*. FCE. México.

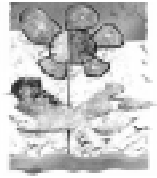


contar con un contexto claro en el cual proponer una transformación. Condiciones como los dispositivos de distribución de los significados en el sistema educativo, los modos de legitimación de los saberes en la escuela, los formatos didácticos, los modelos comunicacionales y de asignación de la voz y el poder. Los rituales escolares: rituales de apertura (cómo se inicia una sesión de clase), rituales de instrucción (yo explico, ustedes hacen silencio), rituales de refuerzo (la tarea...), rituales de resistencia (la copia...), rituales de verificación y control (la evaluación), rituales de cierre, son necesariamente objeto de reflexión crítica.

De igual modo, una actitud crítica sobre la propia práctica pasa también por un análisis de los objetos y mediaciones que son empleadas en la cultura escolar; los libros (sus funciones, el enfoque de su uso), los materiales no impresos (qué función pedagógica se asigna, en qué punto de la secuencia didáctica aparece...), etcétera. Esta perspectiva de investigación está cerca de las ideas claves de la pedagogía crítica enunciada por H. Giroux, P. Mac Laren o P. Freire.

El dilema del método. Dado que hay una decisión explícita de cambio y de un reconocimiento de las condiciones de posibilidad del mismo, la investigación sobre la propia práctica se orienta hacia preguntas auténticas, formuladas desde el centro de la cultura escolar, de tal suerte que la naturaleza de la pregunta y el interés explícito de los sujetos de la investigación es lo que determina la decisión sobre el diseño y el enfoque investigativo por el que se opte. Así, es frecuente encontrar modelos cuantitativos al servicio de la investigación sobre la propia práctica, es el caso, por citar un ejemplo, de estudios sobre el pensamiento didáctico del profesor, o de estudios de análisis del discurso en el aula, donde se emplean modelos estadísticos de análisis semántico, pero la intención última es rastrear las condiciones que subyacen a la práctica pedagógica. En otros términos: la técnica está subordinada al interés y la pregunta de investigación.

En Latinoamérica se han montado muchos cursos de metodología de investigación, bajo el supuesto de que el dominio de una técnica hace al investigador; incluso, por esta vía se cree que es posible capacitar en investigación. Por supuesto que no estoy negando la validez y la importancia de los avances en modelos de investigación, pero creo que la vía de instrucción en investigación no es pertinente, porque subordina el interés investigativo al método.

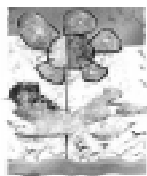


El colectivo como sujeto de investigación. Para concretar la intención de transformación, se requiere la existencia de un grupo permanente de docentes que define y delimita un proyecto de trabajo, e inicia el proceso de análisis de sus propias prácticas. Este tipo se ocupará del análisis de sus propias prácticas para desde allí identificar líneas de cambio y proyectos de investigación. En esta dinámica necesariamente existirán momentos en los que se requiera acompañamiento externo, con la claridad de que se trata de un interlocutor que va a confrontar lo que el colectivo va elaborando y encontrando y desde su experiencia aporta ideas y orientaciones, tanto conceptuales como técnicas. Es probable que un equipo que está iniciando requiera de mayor interlocución y acompañamiento, pero es necesario decir que la interlocución no puede generar dependencia, al contrario, debe orientarse hacia la producción de autonomía intelectual del equipo base.

En la vía de conformarse como equipo investigador, la confrontación de los avances, tanto al interior del colectivo, como fuera de él, a través de la escritura, juega un papel central. Es necesario avanzar hacia la producción de la escritura pública con todas las complejidades que esto implica. Se requiere contrastar lo logrado con lo que hacen otros en otros ámbitos. Esto indica que se requiere vincularse a una comunidad académica cada vez más amplia, ese es el horizonte.

«No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente».

Freire, Paulo (1990). *Pedagogía de la Autonomía*. FCE, México.



Guía de Trabajo

1. *¿Qué investigaciones sobre educación hemos leído en los últimos años? ¿Qué instituciones o personas las realizaron y sobre qué temas?*
2. *¿Qué investigaciones en educación se han realizado en la escuela donde trabajamos y sobre qué temas? (Preguntemos a 5 profesores).*
3. *¿Cuáles de ellas han resultado interesantes y por qué?*

3.2. La investigación-acción pedagógica: un modelo de capacitación de maestros en servicio¹²

A modo de introducción

En esta lectura se presenta una breve historia de la Investigación Acción Pedagógica, anotando la existencia de inspiradores similares con las corrientes sociológicas (sociología comprometida), las cuales se expresan básicamente en la Investigación Acción Participativa.

En la corriente sociológica, faltando ubicar a Orlando Fals Borda, más cercano a Latinoamérica, se señalan Stephen Corey (en la década del 40, EEUU) y más recientemente (1988), al australiano Kemmis.

En la corriente propiamente educativa, se ubica a Stenhouse (1970, Inglaterra), como el iniciador de la misma y a John Elliot (1980), alumno y colaborador, como sus principales impulsores.

a. La investigación-acción educativa en perspectiva

Los antecedentes teóricos de la investigación-acción pueden situarse en el advenimiento del método de investigación-acción propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40. Lewin concibió ese tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

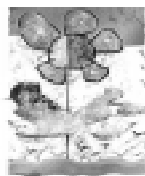
¹²Extracto del artículo escrito por Bernardo Restrepo Gómez, publicado en: *La Investigación-Acción Pedagógica*, Rafael Ávila (compilador), Colección Pedagogía, Siglo XXI.

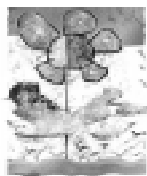
La investigación-acción tuvo desde Lewin varios desarrollos con teorías sociales fundantes, diversas y con aplicaciones también diferentes que fluctúan entre la Investigación-Acción-Participativa, I-A-P, la Investigación-Acción-Educativa, ligada a indagación de procesos escolares, y la Investigación-Acción-Pedagógica, I-A-Pedagógica, más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes. La primera ha sido desarrollada por la sociología comprometida, principalmente desde la década de los 60 (Fals Borda es uno de sus principales representantes), mientras que la segunda y la tercera aparecieron en la década de los 50.

b. Primer tipo o primera aplicación

Puede situarse a finales de la década del 40 cuando Stephen Corey y otros lanzaron en la Universidad de Columbia, donde Kurt Lewin había abogado por la investigación acción, el movimiento por un maestro investigador. En 1953 Corey, profesor del Teacher's College of Columbia University, publicó, junto con otros profesores de esta universidad, una obra sobre investigación-acción como método para mejorar las prácticas escolares. Corey concibió este método como aquellos procesos investigativos conducidos por grupos de maestros en su escuela tendientes a comprender su práctica educativa y transformarla. Más concretamente la definió como «estudio realizado por colegas, en un ambiente escolar, de los resultados de actividades para mejorar la instrucción». Este profesor de la Universidad de Columbia, influenciado por el pensamiento de su colega Kurt Lewin, hizo hincapié en las conexiones existentes entre la investigación social y los movimientos sociales de la época. Aunque es la primera aplicación de la investigación-acción a la educación e incluyó la investigación sobre el desarrollo del currículo, todavía no puede hablarse en sí de la aplicación a la transformación de la práctica pedagógica del maestro.

En el mismo sentido Stephen Kemmis, de la Universidad de Deakin, Australia, ha pensado la investigación-acción como actividad colectiva que propende por la transformación de procesos educativos asociados a procesos sociales y en definitiva por el mejoramiento social.





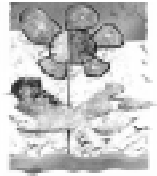
c. *El segundo tipo o segunda aplicación*

Puede remontarse, en forma más contundente, a la década de los 70 cuando Stenhouse, reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clamó por una investigación educativa naturalista, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros. Su alumno y colaborador, John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre la *Investigación-Acción en Educación* (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Elliot subraya que la I-A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento.

Según Stenhouse y Elliot, la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por los investigadores externos y de otras disciplinas. Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. A este respecto Stenhouse, analizando en su obra *Investigación y Desarrollo del Currículo* (1981) enfoques de la investigación en el aula, afirma: «La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y en general, dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos, huellas de la separación entre investigadores y profesores».

Frente a esta situación, Stenhouse propone integrar en el docente tres roles: investigador, observador y maestro. Al respecto afirma: «En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas».

Stenhouse, al considerar el concepto de «profesionalidad amplia» del docente, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del currículo, plantea que las características de tal profesionalidad son:



- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo.
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

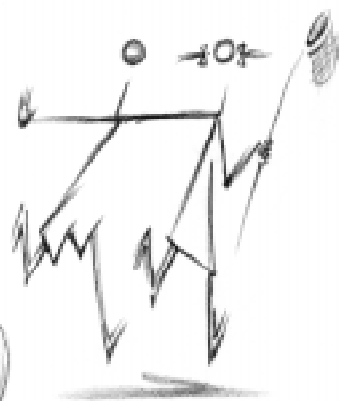
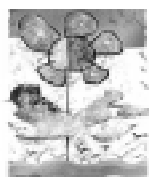
Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, no tiene sentido la división del trabajo para asumir ambas tareas (aunque Stenhouse valora el acompañamiento de investigadores externos a los practicantes de la educación). La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesionalidad ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada al poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

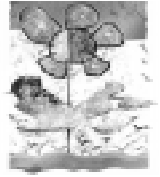
Guía de Trabajo

1. Según el texto, ¿cuál es el origen y el desarrollo de la investigación-ciencia?
2. ¿Qué posiciones tienen Kemmis y Stenhouse respecto a la investigación de los docentes?
3. ¿Qué ventajas, pero también qué dificultades, puede presentar para los docentes la investigación en el aula?
4. ¿Cuál es o debería ser la relación entre FORMACIÓN-INVESTIGACIÓN-INNOVACIÓN?
5. En un cuadro semejante al siguiente, hagamos una síntesis analítica del contenido de las lecturas realizadas en esta unidad.

Lecturas	Ideas significativas
1ª Lectura	
2ª Lectura	

6. Discutan entre los compañeros los resultados de la síntesis realizada.





Experiencias de investigación

OBJETIVO

Presentar dos experiencias de investigación, a partir de las cuales los educadores puedan tener una visión de conjunto y detenerse en algunos elementos que les ayuden a ir precisando su diseño de investigación.

4.1. El recreo: maestros en una experiencia de investigación-acción¹³

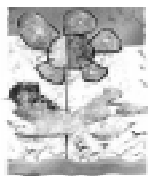
Presentación

Dimensión Educativa se propuso realizar un trabajo que sirviera de referencia para que muchos maestros se animaran a investigar su trabajo diario.

De partida, tal intento se inscribe en principios como los siguientes:

- a. Se pretende hacer un ejercicio de investigación.
- b. Se parte del hecho que la mejor manera de aprender a investigar es investigando.

¹³Investigación realizada por Germán Mariño S., de Dimensión Educativa con el apoyo del IDEP -Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-.



¹⁴Stenhouse L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Editorial Morata, España.

¹⁵Sobre la necesidad de integrar la etnografía con la Investigación Acción, hemos escrito varios artículos. Ver por ejemplo, Mariño G. (1994): *Etnografía de Plazas de Mercado de Bogotá*. En *Revista APORTES N° 35*, 2ª ed, Dimensión Educativa y, Mariño G. (1994): *Encuentros y Desencuentros con Orlando Fals Borda en un panel en la Universidad de Quindío*. *Revista APORTES N° 20*, 6ª ed, Dimensión Educativa, Bogotá.

- c. La investigación se inscribe dentro del marco de la Investigación Acción en el Aula, desarrollado por los autores como L. Stenhouse y J. Elliott.¹⁴
- d. La investigación se propone mejorar las prácticas cotidianas de los maestros.
- e. Utiliza el enfoque etnográfico como perspectiva y estrategia básica para implementar la Investigación. De ahí que podría llamarse Investigación Etnográfica para la Acción (IEA).¹⁵
- f. Reconoce que el investigador no se crea por decreto; es un largo proceso. Por eso, su propuesta inicial es modesta: no se trata de hacer una etnografía profunda desde el inicio sino de irse acercando gradualmente a mayores niveles de complejidad.

Sobre las bases de los anteriores principios, se organiza una experiencia con maestros (financiada por el Instituto Distrital de Desarrollo Pedagógico), que tal como se mencionó, desea convertirse en un punto de referencia para los maestros que deseen hacer algo semejante. Es pues, un trabajo que por estar referido a situaciones concretas vividas en escuelas públicas de Bogotá, facilita su eventual replicación.

A. Características

1. Conformación del equipo de investigación

El equipo constituido para la realización de esta experiencia, puede ser ilustrativo. Lo integraban los siguientes maestros del Distrito:

- Herbert Vargas, docente de Inglés (primaria), Colegio Sorrento (Puente Aranda), Licenciado en Idiomas. Universidad Nacional. Especialización en el Instituto Caro y Cuervo.
- Apolinar Escarria, docente de Mecánica Industrial, Instituto Técnico Industrial, Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica. Especialización en máquinas de control numérico.
- Josefina Gómez, docente de Matemáticas (grado VI, IX y X), Colegio Tomás Carrasquilla, Licenciada en Física y Matemáticas, Universidad Libre.

Como podemos observar, todos ellos son educadores con perfiles similares al resto de los docentes de educación primaria y secundaria.

2. Delimitación temática

La constitución del equipo se encuentra íntimamente ligada a la eventual temática a trabajar.

Dado que debía ser una temática común, los integrantes requerían estar en capacidad de abordarla. En nuestro caso, la temática seleccionada fue el recreo. De ahí que un grupo tan heterogéneo (diferentes colegios, niveles y especialidades), pudiera asumirlo.

Por otra parte, la temática no puede ser muy amplia porque se corre el riesgo de *perderse*. Un tema como la *enseñanza de sociales* en equis grado desborda los límites de un modesto equipo y lo convierte en una tarea de gran envergadura que sólo puede ser asumida en condiciones muy particulares (tiempo, coordinador del trabajo...).

Obviamente, la temática no sólo debe ser asequible de investigar sino definida por los participantes.

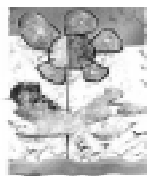
3. Coordinación

El trabajo se adelantó con la coordinación de Dimensión Educativa, pero ésta también se podría realizar entre los mismos integrantes.

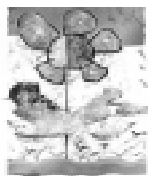
Obviamente, si es posible apoyarse en un coordinador externo, tanto mejor.

4. Procesamiento de la información

El proceso detallado será descrito a medida que se vayan planteando los distintos momentos y etapas. Sin embargo, se puede señalar que se trabaja a partir de análisis de lo descrito en los Diarios de Campo¹⁶, los cuales son elaborados unas horas después de la observación, teniendo en cuenta las palabras mnemotécnicas que se hacen sobre el terreno (en una pequeña libreta) para ayudar a la memoria. Lo anterior evita pasar todo el tiempo escribiendo, lo que no sólo impide observar más, sino que inmediatamente convierte al observador en observado.



¹⁶El Diario de Campo es una técnica o un instrumento mediante el cual el investigador registra o anota, de manera sistemática, lo que ve, lo que escucha o lo que siente. Se sugiere que se haga diariamente para no dejar datos sólo a la memoria.



A continuación, lo escrito es leído en grupo y confrontado. De tal puesta en común surgen aspectos que hacen referencia a lo *visto* por cada participante, evidenciando lagunas, sesgos ideológicos, coincidencias, etc. Es a partir de lo concluido en cada reunión, que se programan las nuevas tareas, generándose un proceso permanente de recolección y análisis de la información.

Respecto al tiempo, el equipo debe dedicar durante la semana un tiempo para el trabajo de campo, un tiempo para la escritura y otro para la reunión de grupo. Las reuniones no deben ser muy espaciadas ni tampoco muy seguidas. Además, deben ser cortas. En el ejemplo que nos ocupa, se dedicaron semanalmente entre 30 y 45 minutos (la duración de un recreo) para el trabajo de campo, una hora para la escritura y dos para la reunión.

Respecto a la duración de la investigación, no debe olvidarse que el grupo, después de la investigación debe continuar con una acción tendiente a cualificar la práctica educativa. El tiempo total (investigación y acción) podría ser un máximo de un año. No se trata de embarcarse en largas investigaciones que copen todos los esfuerzos pues cuando se llegue al momento de realizar la intervención, ya no hay tiempo. Es más motivante hacer pesquisas que se traduzcan *rápidamente* en pequeños cambios, que largas y grandes investigaciones que nunca se sabe cuándo van a culminar.

También es indispensable decir que la investigación no se adelanta exclusivamente a través de lo que se observa en el trabajo de campo. En principio, no sólo interviene el *ojo* (observar) sino todos los sentidos. Pero en la investigación entran en juego, además, nuestros saberes previos (por ejemplo, lo que creemos que es un recreo) y todo aquello que podamos recabar a partir de los otros (haciendo entrevistas, por ejemplo).

Se trataría, entonces, de observar (en sentido amplio), de escucharnos y de escuchar.

Respecto a la lectura de documentos (cuadernos, videos, fotografías...) y libros, es importante señalar que en esta experiencia en particular no fueron consultados debido a que, como es usual en el trabajo etnográfico, la realidad a investigar, el recreo, no se encontraba documentada (por lo menos desde la información indagada por nosotros en Colombia.).

Obviamente, en la medida que tales informaciones existan, es valioso tenerlas en cuenta, entre otras razones para convertirlas en puntos de interlocución.

En el diagrama 1, presentamos el *recorrido* seguido para el procesamiento de la información.

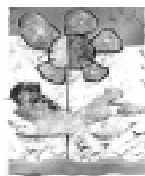
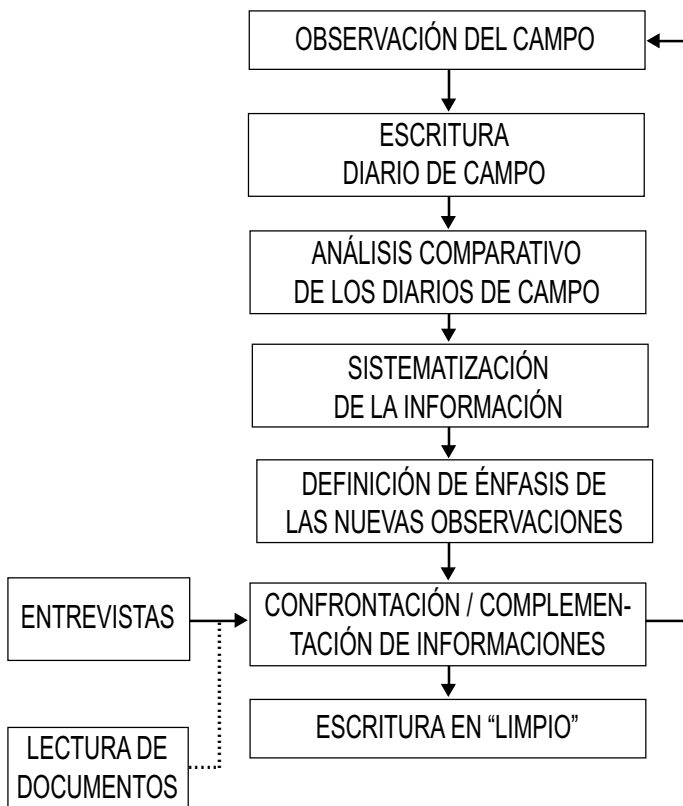


Diagrama 1
Procesamiento de la Información



5. Etapas de trabajo

Las etapas propuestas se pueden agrupar en dos grandes bloques: Investigación y Acción.

Dentro de cada una de ellas, existen a su vez, diversos componentes, como podrán observar en el diagrama 2.

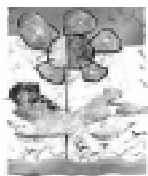
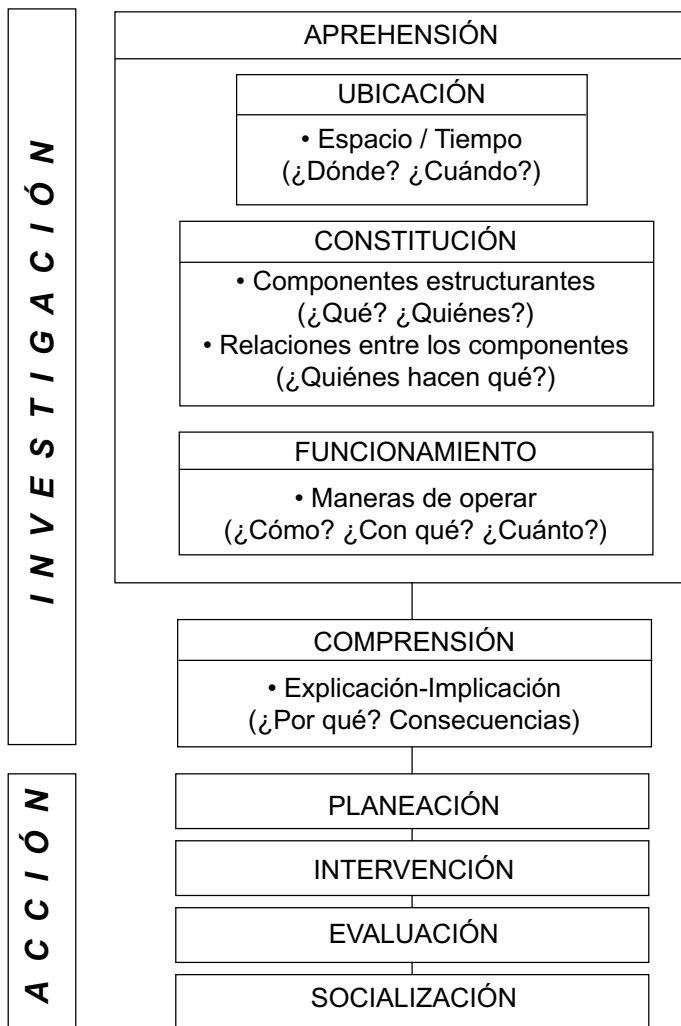


Diagrama 2
Procesamiento de la Información



En Investigación se encuentran: ubicación, constitución, funcionamiento y comprensión.

La **ubicación** hace referencia al espacio y el tiempo donde se presentan los acontecimientos y responde básicamente a las preguntas: ¿Dónde? ¿Cuándo?

La **constitución** es la instancia donde se explicitan los componentes estructurales de la experiencia y alude a las preguntas: ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Quiénes hacen qué?

El **funcionamiento** nos lleva a indagar las interacciones a través de preguntas como: ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Cuándo?

Finalmente, la investigación implica **comprensiones**, las cuales a su vez contienen explicaciones (¿por qué?) e implicaciones (consecuencias).

De partida hay que aclarar que esto no es un proceso lineal. Es decir, que estrictamente hablando no existe un primero, un segundo y un tercer paso pues, en cierta medida, se van dando simultáneamente. De todos modos, el *descuartizar* la estrategia no sólo resulta necesario para lograr explicarla sino que a pesar de ser el proceso una permanente espiral, ciertamente posee centros de gravedad. Dicho de otra manera: existen momentos donde se hace más énfasis en uno que otro aspecto. Esto es muy importante tenerlo claro para poder ir avanzando y no perderse en los datos.

Una vez realizada esta etapa de investigación, la cual nos permite de alguna forma *diagnosticar* la realidad, debemos pasar a la acción, la cual está compuesta por tres bloques donde se desarrollan, como sus respectivos nombres lo indican, el **diseño** (de la acción), la **ejecución** de la acción y la **evaluación**.

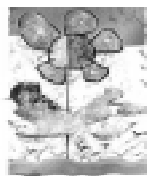
A continuación, pasaremos a plantear cada una de las etapas (y bloques) mencionados, ilustrándola con la experiencia realizada.

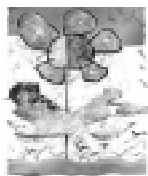
B. La experiencia

1. Ubicación

El momento de la ubicación es aquél donde se adelanta una localización global espacio-tiempo. Precisemos esto a partir del caso del recreo.

El espacio consiste en caracterizar el lugar donde se da el recreo: ¿Cuántos metros tiene el patio (o área)? ¿Qué contiene? etc.





Identificar ese espacio es importante. En el caso presentado, por ejemplo, como durante el recreo se adelantan los campeonatos y se ocupan las canchas (de micro fútbol...), el área restante (1500 Mts²), debe ser compartida por 1600 alumnos (prácticamente un (1) Mt² por alumno).

El tiempo, en el ejemplo del recreo (duración, momento), varía cuando existen varios recreos.

2. Constitución

La etapa de *constitución* hace referencia a la identificación y relacionamiento de los elementos estructurantes del tópico que se está investigando.

Aquí, la búsqueda inicial es básicamente desestructurada: no se indaga sobre nada en particular; se realiza una especie de exploración.

Los elementos van *surgiendo* (como producto del análisis, pues los *hechos no hablan; hay que hacerlos hablar*), a medida que se procesan los Diarios de Campo. Veamos algunos ejemplos:

Fecha: Marzo 31 de 1997.

Hora: 10 a 10:20 a.m.

Colegio: Tomás Carrasquilla.

Jornada: Mañana.

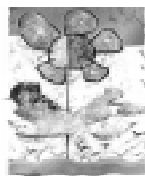
Son las diez de la mañana, suena el timbre, algunos muchachos salen corriendo. Unos con algo para comer en sus manos y otros con unas monedas, pero todos con el deseo de salir a descansar y jugar un poco.

Ya todos en el patio tratan de formar grupos entre amigos y muchos se ponen a conversar. El espacio del patio del recreo es bastante reducido para permitirle a los muchachos realizar deportes.

Los alumnos de los grados sexto y séptimo (los más pequeños), se la pasan corriendo por el patio jugando a «La lleva» o simplemente para molestar o pegarle a algún compañero.

En la cooperativa se reúnen los muchachos para comprar algunas golosinas; la mayoría no hace fila y los grandes empujan a los pequeños para quitarles el puesto. Es interesante ver cómo algunos muchachos se comparten la comida que llevan (refrigerio). Algunos alumnos forman pequeños grupos para «copiarse» las tareas.

De un momento a otro suena el timbre para entrar a clases y los alumnos apresuradamente acuden a la cooperativa, a ver si pueden comprar algo a última hora. Los primeros entran muy despacio; después, a los cinco minutos, tratan de correr para poder entrar a clase y no tener que quedarse por fuera.



Al analizar el diario anterior podemos identificar (de forma provisional) algunos de los elementos que constituyen el recreo:

Un primer elemento es la comida. Unos comen lo que llevan y otros compran. Un segundo elemento es jugar. En este caso, lo hacen los pequeños. También algunos utilizan el recreo para copiarse las tareas (tercer elemento).

Surgen, de este Diario, por lo menos tres grandes *acontecimientos* generados en el recreo: comer; jugar; copiar tareas.

Como se puede observar, el texto nos brinda mucha más información, que obviamente debe ser conservada para más adelante; nos precisa, por ejemplo, que comer tiene dos modalidades: consumir la lonchera (que se lleva) y comprar. Pero además, nos dice que al comprar, «los grandes le quitan el turno a los pequeños».

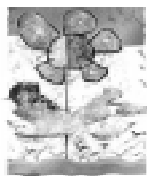
Sin embargo, dado que nos encontramos en la etapa de *constitución*, priorizamos la lectura de la información pertinente.

A continuación, se presenta otro Diario (también del primer día), que evidencia la importancia de la comparación para identificar los elementos estructurantes.

*Instituto Técnico Industrial Piloto.
Marzo 31 de 1997.*

Son las 9:20 de la mañana. La tranquilidad que reina en este día de retorno a clases después de una semana de descanso (Semana Santa), es interrumpida por un timbre lastimero que nos indica que se inicia el primer recreo de la semana; empieza la confusión de grados sexto y séptimo que salen de las clases para precipitarse a una interminable cola donde procuran adquirir el refrigerio que la institución brinda a muy bajo costo; mientras tanto, los alto parlantes dejan oír notas musicales del GRUPO NICHE, que ameniza esta primera jornada.

En este mismo instante, los estudiantes de los grados superiores dan comienzo a los partidos de baloncesto y micro-fútbol que se



han programado con antelación; se hace evidente el correteo de los estudiantes que juegan «La lleva y Los quemados». Estudiantes de grados intermedios y edades entre 14 y 16 años, empujan a los menores para colarse en todas las filas de las casetas, cafetería y ventas de talonarios.

El profesor Rosas, Coordinador de disciplina, se pasa impaciente en el segundo piso anunciando a los estudiantes que deben desalojar los salones, los corredores y las escaleras; cuando el reloj marca las 9:45, se escucha de nuevo el timbre; rápidamente los pequeños (niños y niñas), desfilan hacia los baños. Los profesores de disciplina recuerdan que se deben recoger papeles e ir desalojando el patio de recreo pues pronto empieza la clase de educación física. Todo el mundo está de afán, los encargados de la cafetería recogen envases.

Al reconstruir los elementos que surgieron en el Diario encontramos los siguientes elementos nuevos:

- Ir al baño.
- Practicar deportes.
- Recoger la basura.

Posteriormente, se pone en evidencia que algunos de ellos, por ejemplo, ir al baño, también se presentan en los otros colegios a pesar de no haber sido reseñados. Además, sería necesario indagar qué sucede con las *basuras*. Lo anterior es un claro ejemplo de cómo surge la construcción de los elementos estructurantes y de cómo se definen los nuevos ampos de observación.

3. ¿Qué (se hace)?

Lentamente, a medida que se complementan y confrontan los Diarios de Campo, se puede ir *aclarando* que, grosso modo, un recreo consta principalmente de:

- Salida.
- Uso de baño.
- Comer (lonchera o compra).
- Actividades lúdicas y/o deportivas.
- Otras actividades (llamar por teléfono, hacer tareas, conversar...).

- Recolección de basuras.
- Entrada.

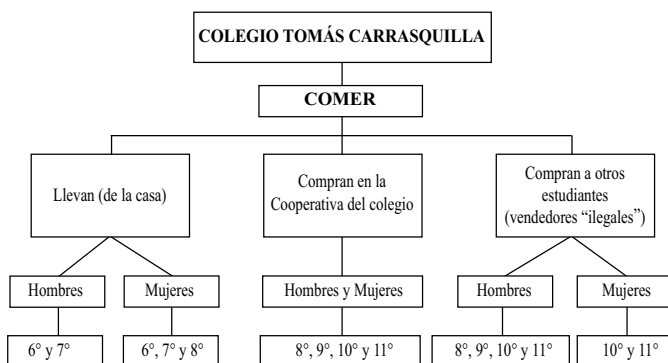
4. ¿Quiénes hacen qué?

Como se ve, se ha contestado la pregunta: *qué pasa* (se hace).

En esta etapa, también se entran a caracterizar las articulaciones internas de los componentes conceptualizados.

Para lograrlo, se adelanta una búsqueda guiada, que básicamente busca contestar: ¿quiénes hacen qué?; es decir, se trata de establecer las relaciones entre: qué y quiénes.

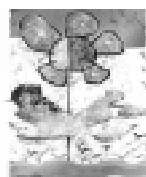
A continuación, se incluyen algunas de las respuestas que resultaron en esta etapa de la investigación, respecto al componente *comer*:

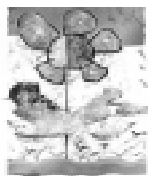


Obsérvese que frente al componente *comer*, es posible detectar diferentes tipos de *modos*: se compra o se trae de la casa.

Más aún, se obtienen elementos para configurar transiciones. Los pequeños llevan loncheras; los medianos, a pesar de continuar llevando comida de la casa, comienzan a incursionar en la tienda (cooperativa, restaurante...) y los grandes casi todos compran, a pesar de que algunos todavía llevan comida de la casa pero en bolsas o talegos que *disimulan* dentro de sus maletas o morrales.

También, como se veía, es factible identificar otro tipo de vendedores: son los estudiantes «piratas», que venden a «escondidas» alimentos que no se consiguen en la cooperativa (o tienda).





Es posible incluso, decir: qué comen quiénes. Es decir, qué clase de alimentos consumen los diferentes grupos.

En la cooperativa, los medianos consumen: gaseosas, donas, empanadas, churros, papas fritas, buñuelos, «chitos», jugos, unos pocos emparedados y perros calientes. En la salida de los talleres y en algunos sitios estratégicos del patio, algunos estudiantes furtivamente venden chokolatinas y alimentos caseros o algunas golosinas adquiridas de contrabando (en los San Andresitos), los cuales son comprados sigilosamente (tiene sanción) principalmente por los hombres de los grados décimo y once.

La mayoría de los grandes compran, además, helados en una de las casetas; muy pocos ingieren alguna fruta

Respecto a actividades distintas a comer, a medida que se va sistematizando la información de los Diarios de Campo, surgen cuadros como el siguiente:

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL PILOTO																				
Deportes				Otras actividades						Juegos										
										Sin apostar dinero			Con dinero							
										Con reglas			Reglas Paquetadas							
Grupo		Fútbol	Voleibol	Baloncesto	Comer	Llamar por teléfono	Ir al baño	Leer	Hacer tareas	Novatos	Aleli	Ayudaz	Camaras	La Llevé	Pasear Objetos	Criticas	Cinco Huevaca	Cadao	Paipais	
A	H			X			X				X		X							
A	M			X			X							X	X					
B	H				X	X	X		X	X										
B	M			X			X	X	X	X										
C	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X					X	X	X	
C	M		X	X	X	X	X	X	X	X										

A: 8° Y 9°
 B: 8° Y 9°
 C: 10° Y 11°

Cada uno de los cuadros propuestos, al ser presentado y debatido en grupo, evidencian bondades y limitaciones. Las categorías creadas para clasificar actividades, por ejemplo, pueden no ser muy afortunadas. También, al comparar se ven vicios y diferentes maneras de hacer las articulaciones.

El análisis dentro del equipo debe conducir a afinamientos de lo escrito así como a nuevas búsquedas en terreno (observación, entrevistas), que guiadas por inquietudes muy específicas, van complejizando la mirada.

5. Funcionamiento

Esta es una instancia que da densidad y movimiento y se hace a través de una búsqueda focalizada. Responde a preguntas como las siguientes: ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Cuándo?... preguntas acerca de las maneras de operar.

Si uno de los juegos identificados es, por ejemplo, «Huequitos», se indaga: cuáles son las reglas, a cuánto ascienden los montos de las apuestas, qué tipo de muchachos lo practican, en qué lugares lo hacen, etc. Es decir, la mirada se detiene, colocando el tópico indagado en una especie de *lupa*. Aquí se entran a hacer miradas que permiten lecturas sobre el funcionamiento.

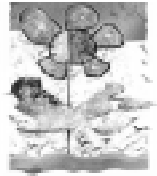
El juego del huequito es realizado en grupos de 5 a 8 muchachos. Consiste en arrojar una moneda del mismo valor; una por una, a un hueco. El muchacho que «enchocole» la moneda en el hueco, gana todas las otras monedas. Si no cae ninguna moneda en el hueco, gana la que queda más cerca. Como juegan dinero (y eso está prohibido en el colegio), se tienen que ubicar en un lugar «medio escondido» para que el «profe» de disciplina no se dé cuenta.

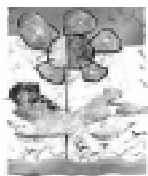
6. Comprensión

La etapa de comprensión viene a contestar básicamente las preguntas: ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cuáles son las implicaciones? Se trata de *aventurarse* a explicarse los hechos encontrados. Algunos ejemplos en el caso del recreo podrían ser:

La inquietud de por qué se presentan «colados», empujados y peleas constantes en las filas de la cooperativa, puede eventualmente ser contestada con respuestas como: sólo hay un único sitio de venta; los «grandes» no respetan los derechos de los menores...

A la pregunta: ¿Por qué no se controla el valor nutricional del tipo de alimentos que se vende?, una posible respuesta podría





ser: *porque la tienda es arrendada y no existe ningún interés (¿y poder?) para dirigirla.*

¿Por qué tienen un relativo éxito los alumnos que son vendedores piratas? ¿Será porque venden alimentos calientes o rápidamente perecederos (pero apetitosos) como emparedados y, no sólo comida «empaquetada»?

Y muchas otras más (a las que también tendrían que darse respuestas tentativas):

- ¿Qué sucede en los recreos cuando llueve?
- ¿Qué efectos traen los programas de música que pasan por alto parlante?
- ¿Por qué se dan juegos como la «linchada» o «bombas» de agua?
- ¿Por qué no se bota la basura en las canecas?
- ¿El número de baños que existe es suficiente?
- ¿Qué hacer con los muchachos que aprovechan los apretones de las entradas y salidas en las escaleras para «tocar» a las niñas?

C. Acción

1. Diseño

Una vez concluidas las etapas de investigación, los esfuerzos se polarizan hacia la búsqueda de soluciones a los problemas encontrados. Se trata, en este momento, de idear posibles estrategias para transformar la realidad abordada.

Surgen entonces propuestas de diferentes alcances. Algunas son sólo posibles de operacionalizar a muy largo plazo; otras, en cambio, se pueden intentar llevar a la práctica inmediatamente. Veamos algunos ejemplos.

Una medida muy atinada pero enormemente difícil de implementar, hace referencia al diseño arquitectónico, en el cual *obviamente*, no intervienen los maestros (también se encuentra condicionada por la variable de costos, lo que agrava aún más el problema).

Las escuelas y los colegios están constituidos con una lógica espacial que hace girar las aulas alrededor de un único patio con el ánimo de *vigilar y controlar* (tal como sucede en las cárceles). Lo anterior se traduce en la imposibilidad de organizar recreos por grados (o niveles) a diferentes horas, pues el ruido generado es tan alto que obstaculiza seriamente las clases de los que se encontrarían estudiando.

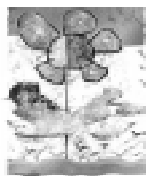
Si el diseño incluyera varios patios o un patio pero relativamente alejado de las aulas, se podrían hacer varios recreos a diferentes horas e inclusive, si existen varios patios, de manera simultánea.

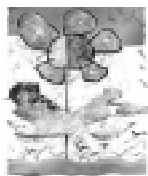
Otro ejemplo, esta vez referido a la cooperativa (tienda, caseta...) sería una propuesta aparentemente menos ardua de implementar; consistiría en reglamentar el servicio haciendo contratos a seis (6) meses para poder evaluar, lo que conllevaría a exigir un número alto de casetas y vendedores, de manera que pudiesen evacuar rápidamente los alumnos y lo hicieran, además, de una forma ordenada, que minimizara las largas filas acabando «de paso» con los colados. De igual forma, tendría que decidirse qué tipo de alimentos se pueden vender, teniendo en cuenta no sólo su valor nutricional sino otros aspectos (los envases de vidrio son peligrosos porque se pueden romper con mucha facilidad).

Ciertamente, quizá una medida como la anterior no deje de afectar intereses económicos de quién sabe quiénes.

Respecto a las basuras, habría que preguntarse hasta dónde está fallando el enfoque que permite (y alienta) tirarlas al suelo porque todos los días hay un curso encargado de recogerlas (a veces lo tienen que hacer los castigados). ¿Es esto formativo? ¿No habría que empezar por colocar muchas más canecas, concomitante con el infundir el valor de aseo en las diferentes clases?

Otras posibles estrategias para mejorar el recreo, podrían ser las descritas por los propios maestros en los siguientes textos:





De acuerdo al tiempo de actividades desarrolladas por los muchachos en el momento del descanso, se puede observar que el espacio físico o patio de recreo es bastante reducido, ya que los alumnos quedan muy amontonados, creándose tensión y estrés entre ellos, lo cual origina algunos conflictos. Sería recomendable un mayor espacio pues hay superpoblación de alumnos: zonas verdes, más canchas de básquetbol... De otro modo, también se podría colocar música suave para bajar o disminuir en los muchachos la agresividad y la tensión.

(Otro maestro opina lo siguiente:)

En los escenarios deportivos me preocupa observar que no hay pastos; todo se desarrolla sobre pavimento (cemento, asfalto...). De otra parte, es necesario adecuar un sitio para juegos de salón como ajedrez, damas, ping pong, etc. La implementación de juegos de salón contribuye a evitar la proliferación de juegos de azar, que ya han sido detectados y además soluciona (parcialmente) los problemas que surgen cuando llueve.

Los turnos de acompañamiento requiere de la presencia de más docentes para detectar las ventas clandestinas (golosinas y alimentos caseros). Esta situación puede volverse riesgosa hasta el punto de convertirse en un tráfico indiscriminado de droga; recordemos que es mejor «prevenir que tener que lamentar».

El desarrollo de los campeonatos en horas de descanso impide que todos puedan usar las canchas: se recomienda hacer un calendario de encuentros deportivos (ojalá los sábados).

2. Ejecución y evaluación

Quedan por realizar dentro de la etapa de acción, los momentos señalados en este subtítulo. Se trata, como se planteó inicialmente, de trabajar dentro de la óptica de la Investigación Acción en el Aula. De ahí que la sola investigación apenas sea realmente la mitad del camino pues se investiga para mejorar la práctica educativa cotidiana.

Continuando con recomendaciones operativas, podría decirse que la etapa de la acción debería diseñarse a un tiempo máximo de un semestre. De este modo, en un año completo se podría realizar todo el trabajo (investigación y acción). Es conveniente trazarse metas cortas y ajustadas al año lectivo para facilitar su seguimiento y además, para aumentar la motivación de los participantes.

No sobra decir que la acción debe involucrar la participación de los mismos alumnos. No se trata de asumir posiciones ortodoxas donde *todos deben hacer de todo, todo el tiempo*, pues ya existen numerosas experiencias fallidas de este tipo. Se trata de involucrar a los alumnos en aquello que resulta pertinente (no serán ellos los que decidan cuántos profesores deben *vigilar* un recreo y qué deben hacer, por ejemplo. Eso es algo que compete al profesorado).

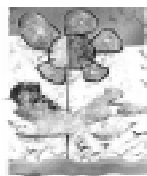
Los maestros de la experiencia desarrollaron diversos proyectos: se comenzó a vender jugos naturales en lugar de gaseosa, lo que no fue fácil pues los primeros en protestar fueron los alumnos; además, sobre todo al inicio, no se sabía cuántos jugos preparar y hacían falta o sobraban (con el riesgo de perderse).

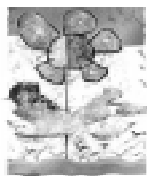
En uno de los colegios se logró que en la venta, en lugar de una persona, la atendieran dos, haciendo una fila para los pequeños y otra para los grandes. El contratista protestó pero al ver que podía perder el contrato, aceptó (a regañadientes).

No fue posible organizar los campeonatos deportivos los sábados porque el profesor encargado trabajaba ese día en otro lugar, y las canchas de fútbol habían sido prestadas a un club de la zona. Se consiguió instalar dos (2) mesas de ping-pong (en un sitio cubierto), que fueron todo un éxito.

Otros resultados fueron

- Los vendedores *clandestinos* se volvieron más *clandestinos*.
- No volvieron a presentarse juegos donde se apostase dinero (eso se cree).
- La *pelea* por las basuras sólo fue ganada en uno de los colegios.
- En otro colegio comenzaron a *sacar* a los más pequeños a un parque cercano donde había columpios, lo que implicó alargarles (y mejorarles) el recreo.
- En fin, muchas cosas no se pudieron hacer, pero lo poco realizado demostró que no tiene justificación *quedarse cruzados de brazos*.





3. Socialización

Finalmente, la socialización (última etapa) implica dos grandes tareas: la redacción de la memoria y la circulación y el debate de la misma.

En la escritura de la memoria hay que reconstruir lo vivido, incluyendo allí desde lo *sentido* hasta lo realizado. La memoria es el ejercicio más arduo de escritura porque debe ser sintética, humana y profunda. Dicho de otra manera, no debe ser un ladrillo, pero tampoco un icopor. La escritura permite archivar lo vivido pero además es un mecanismo expedito para difundirlo y confrontarlo.

De esta manera, el beneficio de lo realizado no sólo cubre a los actores sino que puede ser puesto al servicio de otros maestros (y alumnos) que posean problemáticas semejantes.

Guía de Trabajo

1. En grupo, intentemos responder las siguientes preguntas:

- *¿Qué aspectos de la experiencia presentada nos parecieron interesantes y por qué?*
- *¿Qué interrogantes nos deja la experiencia de investigación sobre el recreo?*
- *¿Qué importancia tienen para una investigación la observación y los registros? ¿Cómo se pueden realizar?*

2. *Escojamos un sitio donde se realice una actividad (biblioteca, salón de reuniones, salón de clase, patio), más o menos permanente:*

- *Hagamos un mapa del sitio.*
- *Registremos detalladamente lo que en él ocurra.*
- *Compartamos los registros.*
- *Hagamos una primera organización y análisis de la información recolectada en el trabajo. Por ejemplo, ¿qué sucede al iniciar la actividad en ese sitio y por qué?*

4.2. El trabajo infantil y sus repercusiones en la escuela.¹⁷

La investigación sobre el trabajo infantil y sus repercusiones en la escuela fue presentada por Dimensión Educativa a una convocatoria hecha por el IDEP para apoyar investigaciones educativas.

• *Conformación del equipo de investigación*

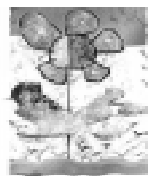
Habiendo sido seleccionada la investigación, se procedió a ubicar e invitar a participar a 8 maestros de los grados 5 y 6 de escuelas públicas ubicadas en sectores que trabajaran con estratos 1 y 2 que quisieran trabajar el tema. Los maestros involucrados fueron:

Maestro	Centro Educativo Distrital-CED-	Grado	Número de alumnos
Rafael Vergara	San José (Jornada mañana)	V	30
Arelis Romero	San José (Jornada tarde)	V	28
Rosalba Vásquez	La Frontera (Jornadas mañana y tarde)	V	52
Jaime Cruz	Nueva Gaitana (Jornadas mañana y tarde)	VI	87 (*)
M ^a Victoria Moreno	Próspero Pinzón (Jornada mañana)	VI	33
Nidya Leguizamón	Federico García Lorca (Jornada mañana)	VI	63 (*)

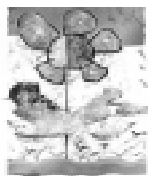
(*) Los cursos donde hay más de 50 estudiantes es porque se tuvieron en cuenta niños de dos cursos (6A y 6B).

En los primeros meses estuvieron vinculadas las profesoras Nubia Carrascal y Luz Marina Vanegas, de la Escuela Tomás Jefferson del barrio La Perseverancia, quienes se retiraron por problemas personales.

El equipo que hizo la investigación estuvo integrado por los seis maestros y los dos coordinadores (para el proyecto) de Dimensión Educativa.



¹⁷Investigación realizada por Dimensión Educativa (Lola Cendales G., Germán Mariño S., y un grupo de maestros) con el apoyo del IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.



• ***La opción metodológica***

El proyecto se llevó a cabo dentro de una perspectiva de Investigación Acción en el Aula, que por eso mismo convierte el tema del trabajo en uno de los contenidos curriculares y que, además, busca pensar qué se puede hacer frente a esta problemática (el trabajo infantil y sus repercusiones) desde la escuela, sin desbordar sus límites, pero sin olvidar sus responsabilidades.

A continuación presentamos algunos apartes de lo que fue el proceso de investigación:

- El diseño general.
- Cómo se trabajó.
- El trabajo realizado por los maestros.
- El trabajo realizado por el equipo investigador.
- Los resultados de la investigación.

A. El Diseño General

1ª Fase: Reflexiones preliminares y revisión y ajustes a la propuesta inicial

Una vez conformado el equipo, se procedió a realizar unas primeras consideraciones sobre el tema objeto de investigación:

- Experiencias de los maestros con niños trabajadores y opiniones sobre el trabajo infantil y sus consecuencias.
- Papel de la escuela y de los maestros ante esta situación.
- Planteamientos de los organismos internacionales UNICEF-OIT... y de la legislación colombiana al respecto. Análisis de estadísticas realizadas por el Ministerio de Trabajo.
- Situación económica, política y social del país y concretamente del Distrito Especial de Bogotá que explica el aumento de los niños trabajadores.

2ª Fase: La revisión y los ajustes a la propuesta inicial

Después de aclarar desde dónde asumíamos la investigación, se procedió a revisar y hacer el proyecto inicial de investigación. Con los ajustes realizados, la propuesta quedó como sigue:

• El problema

Como consecuencia de la difícil situación económica, niños y niñas de los sectores populares que asisten a la escuela tienen que trabajar para contribuir al ingreso familiar y la escuela, en la mayoría de los casos, desconoce esta situación que se convierte más temprano que tarde en motivo de deserción escolar.

• Preguntas de investigación

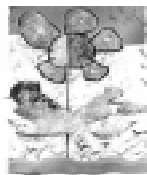
1. ¿Cuáles son las características de las familias de los niños trabajadores?
2. ¿En qué trabajan los padres?
3. ¿Cuántos niños trabajan y en qué?
4. ¿A qué están expuestos los niños que trabajan y qué hacen con lo que ganan?
5. ¿Cuál es el rendimiento escolar de los niños que trabajan?
6. ¿Cómo se podría trabajar el tema con los niños, con los padres de familia y con los profesores?¹⁸

• Objetivo general

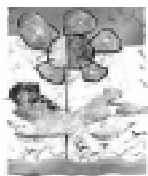
Conocer el trabajo que realizan los niños que acuden a la escuela y hacer conciencia en padres de familia y profesores sobre sus implicaciones.

• Diseño metodológico de la investigación

1. Elaboración y ejecución de un proyecto de aula asociado al tema *Trabajo Infantil y sus Repercusiones* (para desarrollar con todos los alumnos del curso). Para esto se hizo **una entrevista** informal con los alumnos y el equipo de investigación elaboró un listado provisional de temas o aspectos a trabajar para evitar la dispersión.



¹⁸Las preguntas de investigación son las que determinan el método y las técnicas que se van a utilizar para recolectar información.



Parte de ese listado se convirtió en **encuesta** que se aplicó a todos los alumnos y se complementó con la entrevista.

2. Estudios de casos. Corresponde al trabajo realizado únicamente con los niños trabajadores.
3. Triangulación¹⁹: entrevista-encuesta-estudios de casos.
4. Preparación y realización de las reuniones con padres de familia. Diseño de una propuesta para trabajar el tema con padres de familia.
5. Preparación y realización de reunión con profesores. Diseño de una propuesta para trabajar el tema con profesores.
6. Publicación de los resultados.
7. Socialización.

El diseño tuvo algunas modificaciones, por ejemplo, no se tenía contemplada la entrevista informal con los alumnos, antes de diseñar el proyecto de aula.

Las modificaciones son inherentes a todo proceso de investigación y de no ser hechos pueden conducir a fracasos; se trata de poseer la sensibilidad y la flexibilidad para detectar situaciones, no imaginadas *desde el escritorio* que van surgiendo a medida que se encamina.

B. ¿Cómo se trabajó?

El trabajo abarcó el año escolar 2001. Una vez constituido el equipo, las reuniones se programaron inicialmente cada ocho días (en jornada alterna); después, más o menos cada quince días. Durante las vacaciones, los profesores hicieron algunos trabajos, pero no se realizaron reuniones.

Para cada tema, el grupo de investigación hacía un diseño muy general que el profesor contextualizaba en su aula de clase; una vez realizado el trabajo, el profesor sistematizaba y hacía un primer análisis de lo realizado en su curso o aula de clase.

En el equipo de investigación se presentaban los informes, se hacía un consolidado y se procedía al análisis de la totalidad de las escuelas; de la misma forma, se trabajaron los productos

¹⁹La triangulación es la posibilidad de contrastar información. Ver si lo que dicen las encuestas, por ejemplo, refuerza o contradice la información recogida en los estudios de caso.

pedagógicos: la cartilla para los niños; la propuesta de taller para los padres de familia y la propuesta de taller para los profesores.

Para profundizar, los maestros, después de haber iniciado la investigación, trabajaron dos temas: la investigación-acción del profesorado y el trabajo infantil y juvenil, teniendo como base algunos textos seleccionados para tal efecto. El estudio de estos dos temas permitió profundizar sobre la opción metodológica y sobre el tema objeto de la investigación.

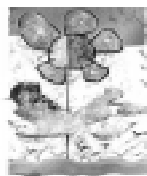
Es importante recordar que el trabajo se propone como una investigación acción, dentro del marco de los proyectos de aula.

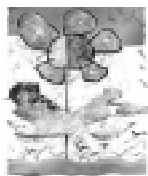
Los temas propuestos para los proyectos de aula fueron:

1. El trabajo de los abuelos.
2. El trabajo de los padres.
3. El trabajo de los amigos.
4. El trabajo de los alumnos: (trabajo diario dentro o fuera de la casa, trabajo los fines de semana, trabajo en vacaciones).
5. El trabajo de los niños en Colombia.
6. El trabajo de los niños a través de la historia.
7. El trabajo de los niños en el futuro.

Respecto al trabajo de los alumnos, que era la unidad central, y para trabajar con padres de familia y profesores, se acordó tener en cuenta los siguientes aspectos para el análisis de la información.

1. Las características: individuales, colectivas y los porcentajes: qué hacen, dónde, con quién, cada cuánto, cómo...
2. Las causas: ¿Por qué trabajan los niños? ¿Por sobrevivencia, para complementar el ingreso, por consumismo, por formación...?
3. Valoraciones del trabajo: culturales, sociales, éticas, sociológicas, económicas.
4. Implicaciones del trabajo infantil: salud, educación, socio-afectivo, intelectual, económico.





5. Recomendaciones (para trabajar con los padres de niños trabajadores): racionalizar, disminuir, sustituir, eliminar.

El proyecto de aula sufrió varias modificaciones, porque, por ejemplo, los profesores, al iniciar el año, no conocen ni tienen confianza con sus alumnos. Los profesores de sexto grado sólo tienen las horas correspondientes a sus áreas y en el aula hay niños trabajadores y niños que no lo son.

El tema es sensible, pues no es lo mismo estudiar una planta, que la vida de la familia; a los niños trabajadores les da pena decir que trabajan, y las familias se inquietan con las preguntas sobre el tema. Sin embargo, los profesores ganaron confianza y el trabajo se desarrolló sin mayores contratiempos.

C. El trabajo realizado por los maestros²⁰

• Coordinación con profesores de otras áreas (Prof. Jaime Cruz, 6° grado).

En sexto grado cada materia es asumida por un profesor; por esto, no era fácil abordar el tema de trabajo infantil sólo desde ciencias naturales.

Decidí entonces, comentarle a mis colegas el trabajo de investigación que estaba realizando. Ellos me abrieron las puertas y comentamos cómo se podría hacer; acordamos pautas con el profesor de español sobre la información que necesitaba y entre los dos decidimos las preguntas.

Me dijo que este trabajo de aula le serviría para hacer otros en su respectiva área y me pidió que le regresara los trabajos de los niños pues los iba a necesitar.

Esta área resultaba la más adecuada, ya que la información y la reflexión que se pedía, se iban a sentir como un trabajo de Español y no como información que se estuviera recogiendo.

Con el área de Artes fue muy conveniente porque los estudiantes plasmaron en dibujos y caricaturas el trabajo que realizaban en la jornada contraria. Cuando el profesor me pasó los trabajos realizados por los estudiantes me comentó: «hay una riqueza artística que no ha sido explotada; sobre todo en la caricatura hay estilos muy originales»; en varias ocasiones tuvimos oportunidad de dialogar.

²⁰Ejemplos de algunas actividades realizadas por los profesores como parte del proyecto de aula.

Fue enriquecedor el trabajo realizado con la ayuda de mis colegas; primero, porque hubo oportunidad de intercambiar ideas acerca del trabajo que realizaron los niños y las niñas que estudian en el colegio; segundo, porque el trabajo en equipo hace que haya menos resistencia de parte de los estudiantes y, tercero, porque hay más luces desde otros ángulos del conocimiento.

• **Alternativas para recolectar información**
(Prof. Rosalía Vásquez, 5° grado).

Para recolectar información, algunos profesores acordaron realizar sociodramas por las posibilidades de expresión que ofrece esta dinámica.

Debido a que el sociodrama no dio los resultados esperados, decidí que teniendo una grabadora, podríamos *jugar a los periodistas*.

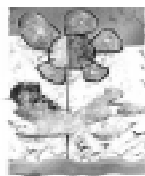
Lo primero fue hacer un comentario sobre el trabajo y sobre el trabajo que realizan otros niños y niñas, preparando con ellos mismos las preguntas:

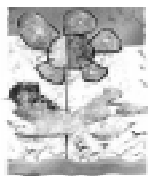
- ¿Qué hace de lunes a viernes en jornada contraria?
- ¿Qué hace en la casa?
- ¿Qué hace fuera de la casa?
- ¿Qué hace los fines de semana?
- ¿Cuánto le pagan y en qué gasta el dinero...?

Lo segundo fue organizar el trabajo. Se formaron grupos de cuatro. Cada uno entrevistaba al otro y luego se intercambiaban.

Se acordó que, para la entrevista, cada niño y niña primero decía el nombre, la edad, saludaba y luego sí empezaba la dinámica de las preguntas.

Los niños se motivaron bastante y se logró obtener información que no se conocía hasta el momento. ¡El gran estímulo fue poder oír su voz en la grabadora!





- **El tema del trabajo y la estadística**
(Prof. Rafael Vergara, 5° grado).

En el grado 5° del CED San José, 30 niños elaboraron un friso con el tema: *Qué hago por fuera de la escuela en las horas de la tarde*. Se obtuvieron los siguientes resultados: tendero, trabajo en la casa, mecánica, colaboro en el hogar, trabajo en un vivero, panadería, cuida niños, etc., etc. A partir de los datos obtenidos se trabajaron los siguientes aspectos:

Tabla de Frecuencia. Teniendo los datos se hicieron las siguientes preguntas: ¿Cuántos estudiantes trabajan como tenderos? ¿Cuántos trabajan en la casa? ¿Dónde hay más estudiantes trabajando, en la casa o en mecánica?

Al ordenar los oficios alfabéticamente y con su respectiva frecuencia, se obtiene la siguiente tabla:

Ocupación	Frecuencia
Colaboración en oficios de la casa	16
Cuidan niños	2
Mecánica	1
Ordeño	1
Panadería	1
Trabajan en la casa	6
Tendero	2
Vivero	1
Total	30

A partir del cuadro se hicieron varias preguntas: ¿Qué ocupación tuvo la mayor frecuencia? ¿Qué ocupaciones presentaron la menor frecuencia?, etc.

Frecuencia relativa o porcentajes. Para encontrar los diferentes porcentajes se aplicó una regla de tres simple:

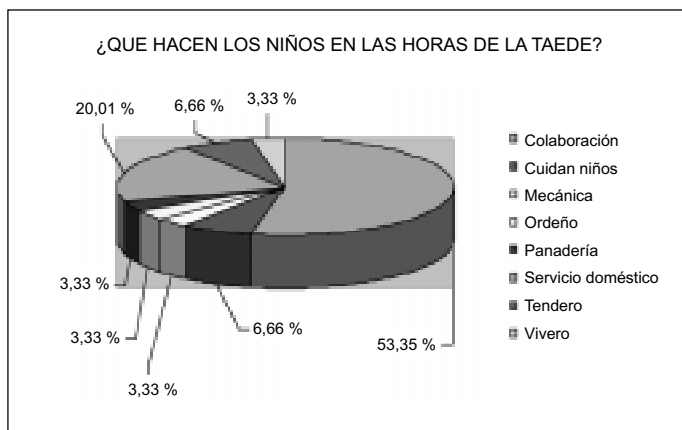
Estudiantes que colaboran en la casa = 16.

Número total de estudiantes = 30.

Se multiplicó la frecuencia (16) por 100 y el resultado se dividió por el número de la población (30) = 53.33%.

Se puede afirmar que el 53.33% de los estudiantes de 5º grado colaboran en la casa.

Para elaborar las gráficas utilizamos el eje de coordenadas cartesianas y gráficos de tortas.



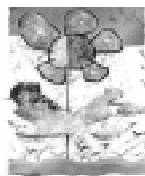
• **Las Sociales y el tema de trabajo (Prof. Nidia Leguizamón, 6º grado).**

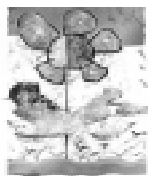
En la comprensión de lo social, las nociones de tiempo son importantes porque permiten que los alumnos interpreten secuencialmente cualquier acontecimiento.

Después de comentar el sentido y el valor del tiempo y de trabajar instrumentos, cronologías, indicadores, para efectos del tema de trabajo estudiantil, se hicieron ejes cronológicos sencillos llamados también líneas de tiempo. Cada niño y niña construyó un diagrama cronológico de su historia personal (se hizo referencia al trabajo de los abuelos, al trabajo de los padres...).

En cuanto al tiempo personal, se establecieron las tres relaciones cronológicas que existen: anterioridad, sucesión y simultaneidad.

Para desarrollar el tema del trabajo se hacían preguntas como: ¿qué hace antes de llegar al colegio, qué hace después? Para el tema de la sucesión en el tiempo se pidió escribiera qué hacían hora por hora en la jornada contraria; además se les pidió graficar en un eje cronológico lineal que tuviera en cuenta: título, escala y convenciones.










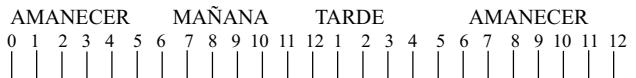
El ejercicio nos sirvió para saber en qué ocupaban los niños el tiempo extraescolar y para reflexionar sobre el trabajo y sus implicaciones y sobre cómo utilizar el tiempo libre.

TÍTULO: MI RELOJ QUE MARCA LA HORA DEL DÍA

ESCALA 1 hora = 1/2 CM

CONVENCIONES

-  Trabajo
-  Estudio
-  Veo televisión
-  Almuerzo
-  Duermo
-  Me levanto

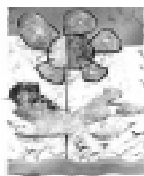


- **Desandando lugares, reconociendo los andares de nuestros niños y nuestras niñas (Prof. Nubia Carrascal, 5° grado).**

Fuimos con el curso quinto un día, a pie, desde la escuela hasta el Museo de Arte Moderno, para ver la exposición de un famoso escultor mejicano y en la ruta que escogimos, pasamos primero por el barrio La Macarena. Al pasar por allí, uno de los niños me dijo: «Yo conozco este barrio, profe. Yo a veces vengo a vender eucalipto». Seguimos andando y unas cuadras más abajo, el mismo niño, que venía conversando conmigo, me dijo: «Esta es la plaza de Toros. Yo la conozco porque aquí vendo cojines cuando hay corrida». Luego, al pasar por el Parque de La Independencia, comentó que también allí había estado cuando iba a vender dulces.

La reflexión acerca de esta conversación no podía faltar. La relación de este niño con su entorno es una relación de trabajo. Para el niño trabajador, el espacio geográfico y su interacción con los seres humanos que lo habitan constituye la posibilidad del rebusque, la garantía de su sobrevivencia. Establece allí una relación principalmente económica, aunque sin dejar de percibirlo con sus ojos de niño, como oferta lúdica.

Es así como, al iniciar este trabajo pretendiendo hallar algunas formas metodológicas que permitieran al maestro lograr información veraz acerca de la vinculación de nuestros niños a la economía informal, y las condiciones en que ésta se da, se pensó que el área que podría facilitar esta labor sería seguramente la de Ciencias Sociales, y de ellas, la Geografía, hablando y mostrando del entorno sus dinámicas y contrastes, y la inevitable presencia humana en cada cambio. Se elaboró entonces una ficha de trabajo como ésta:



¿Cómo me relaciono con mi entorno?

*Esta es una exploración hecha con el acompañamiento teórico de la geografía humanista, según la cual «en términos sociales, el **espacio** se convierte en un **lugar** y la idea abstracta de espacialidad adquiere dimensiones significativas». Supone, además que el paisaje geográfico «ha de ser algo más que el clima, las parcelas y las casas», y considera que el papel del geógrafo humanista ha de ser «contemplar el mundo de los hechos y buscar constantemente su significado». El espacio es entonces, el **espacio vivido** donde está la oferta del **horizonte cotidiano**, donde se establecen lazos afectivos sólidos que unen a los seres humanos al **lugar** y confieren una cierta estabilidad al individuo y al grupo (Estébanez 1982). Se aborda desde aquí el quehacer del niño trabajador, pensando que la geografía le permitirá manifestar de manera explícita su relación económica con el medio.*

El tema se deshilará en subtemas que le permitirán al estudiante reconocerse como individuo que interactúa permanentemente y de forma diversa con su entorno. El objetivo del proyecto de aula fue:

«Lograr que los estudiantes reconozcan su entorno inmediato como el lugar, el espacio con significación, donde transcurre su cotidianidad y desarrollar su quehacer».

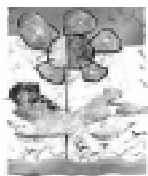
Se trabajaron los siguientes temas o preguntas en torno a diversas actividades:

¿ Quién soy yo?

¿ Cómo ha transcurrido mi vida en la escuela?

¿ Cómo es mi vida social como hombre o como mujer?

¿ Cuáles son mis actividades cotidianas?



- ¿ Qué hago antes de ir o después de llegar a la escuela?
- ¿ Qué hago los fines de semana y qué hago en vacaciones?
- ¿ Qué conozco de mi barrio, de la localidad, de la ciudad?

Aunque el trabajo sobre algunas preguntas no resultó muy enriquecedor, abordar el tema desde la geografía lo considero un acierto; por lo mismo, fue la calle y su recorrido, imaginado o real, lo que más aportó en información y comprensión en las diversas situaciones que colman el mundo de nuestros niños y niñas. El reconocimiento que hicieron de los lugares y de sí mismos en ellos, permite pensar que es en el espacio, donde compartimos con los otros, en el que construimos nuestra identidad como individuo o como ser social.

Acercarnos al quehacer de nuestros niños y niñas nos permite, sin lugar a dudas, hacer una lectura más real de su cotidianidad, y aunque no puedo decir que haya un perfil de personalidad que obedezca a la condición de ser niño o niña trabajador, factores como los horarios y la intensidad del trabajo que el niño o la niña desempeñan sí influyen en su rendimiento académico, cuando por ejemplo, faltan con frecuencia, llegan tarde y/o cansados a la escuela, aún con sueño, y sin poder presentar los trabajos realizados en casa por falta de tiempo para ello.

Cristian es un niño trabajador. Tiene 12 años. Llegó a la escuela cuando cumplía seis años y siempre ha sido muy despierto, de gran sentido práctico, muy inteligente. Desde muy pequeño vendía agua los fines de semana y los días festivos en el camino a Monserrate. A medida que ha ido haciéndose mayor, lo han buscado los vecinos para que haga mandados, desyerbe y cargue bultos en un burro hasta las casetas que están bien arriba del camino que va al santuario. En la escuela, también desde muy pequeño, desde su época de preescolar, estuvo involucrado en problemas de disciplina, pues su comportamiento agresivo lo hacía el protagonista de muchos alborotos. La escuela para Cristian ha sido un patio grande donde él se encuentra con otros niños para jugar bolas, con las que consigue diariamente lo de las onces. Ese ha sido con frecuencia el origen de muchas de las narices rotas y maldiciones en que los maestros pillan involucrado a Cristian.

En qué, cómo y cuánto le ha afectado a Cristian tener que hacerse niño trabajador, sólo podría decirse con Eduardo Galeano en *La escuela patas arriba*:

«Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueren dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura».

Y continúa: «...Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños».

Más adelante dice: «Esos niños, hijos de gente que trabaja saltado o que no tiene trabajo ni lugar en el mundo, están obligados, desde muy temprano, a vivir del servicio de cualquier actividad pagapán, deslomándose a cambio de comida o de poco más. Después de aprender a caminar, aprenden cuáles son las recompensas que se otorgan a los pobres que se portan bien: ellos, y ellas, son la mano de obra gratuita de los talleres, las tiendas y las cantinas caseras, o son la mano de obra a precio de ganga de las industrias».

D. El trabajo realizado por el equipo investigador a partir del trabajo y los informes presentados por los maestros

• Sobre el trabajo en la casa

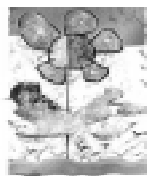
Después de realizar una caracterización del trabajo que realizan los niños en la casa, a partir de los testimonios recogidos (de los cuales presentamos un ejemplo), se hicieron algunas consideraciones generales:

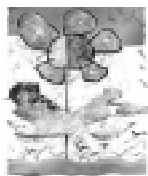
«Mi mami es aseo y mi papi es conductor; yo todos los días de lunes a viernes hago el desayuno para mí y mi hermana de 3 años, a la que cuido; la levanto, la visto, le doy el desayuno y el almuerzo y por la tarde, cuando me vengo a estudiar, la cuida mi hermano de 8 años que estudia en la mañana.

Compro lo del almuerzo. Mi mami me dice qué y lo preparo; almorzamos con mi hermanita y le dejo a mi mamá, a mi papá y a mi hermano. No todos los días va mi papá a almorzar.

Barro, trapeo 2 piezas, la cocina, el baño y el patio; lavo la loza del desayuno y el almuerzo, plancho la ropa de mi mami y mi familia, lavo mi ropa y tiendo tres camas».

Niño de 10 años. CED La Frontera. Jornada Tarde.





Los niños son parte de una familia y resulta formativo que colaboren en los oficios de la casa: tender la cama, barrer, lavar la loza.

Otra cosa bien distinta es que el niño reemplace al adulto y tenga que realizar tareas que pueden ser peligrosas cuando no está un adulto presente: hacer el almuerzo, cuidar a un bebé.

El porcentaje promedio (porcentajes por colegio, dividido por número de colegios) de niños y niñas que trabajan en la casa (17.47%), desempeñando funciones que le corresponden a un adulto, es más alto que el de los que trabajan diariamente por fuera de casa.

Este trabajo, que es realmente invisible, en muchos aspectos es equiparable al realizado por fuera de la casa (responsabilidad, limitaciones para jugar y estudiar...), pero en otros es aún peor, puesto que ni siquiera recibe remuneración.

Otra observación a propósito del trabajo en la casa (extraído de los estudios de casos), es que éste, más que encontrarse supeditado al género (las niñas a la cocina), abarca por igual a niños y niñas, encontrándose básicamente en función de la edad: asume el trabajo el más grande de los hermanos.

Lo anterior no quiere decir que deje de presentarse la tendencia a que un mayor número de niños trabaje por fuera de la casa y un mayor número de niñas adentro de ella...

• *Sobre el trabajo los fines de semana*

«Los fines de semana yo vendo helados en la Ciudadela de Colsubsidio o en la puerta de la Iglesia a donde la gente va a misa. Mi mamá saca el carro de los helados a nombre de ella y me lo entrega para que yo venda desde las diez de la mañana hasta las cinco y media de la tarde.

Al terminar el día, yo le entrego la plata a mi mamá; ella paga lo que tiene que pagar y me entrega las utilidades y las dividimos; la mitad para ayudar con el mercado y la otra mitad para mí: para comprar útiles y compartir con mis hermanitos.

El otro día llegaron de la Alcaldía y me quitaron el carro, botaron los helados y me llevaron a la Comisaría. Lo único que me consolaba era que mi mamá vendía empanadas en el mismo sitio y nos acompañamos».

Luz Elena (10 años)

Una de las mayores sorpresas de la investigación consistió en las cifras sobre el trabajo los fines de semana, el cual alcanza un promedio (porcentaje por colegio, dividido por número de colegios) de 13.08%. La sorpresa no es tanto por el monto del porcentaje (aunque de por sí muy semejante al trabajo diario), sino por la *revelación* de una clase de trabajo hasta el momento poco conceptualizado.

Lo anterior no incluye que la gran mayoría de los niños y niñas que trabajan diariamente también lo hagan los fines de semana. Es decir, los niños y niñas que trabajan diariamente, trabajan, además, los fines de semana pero no al contrario (los niños y niñas que trabajan los fines de semana, tienden a no hacerlo diariamente).

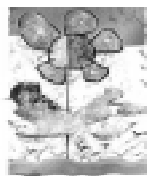
Existe pues, un contingente de niños y niñas relativamente desconocido que durante el fin de semana trabajan.

Este trabajo, que en muchos casos puede corresponder entre sábado y domingo a 20 horas, posee unas implicaciones análogas al trabajo diario. Por ejemplo, a nivel psicosocial, el niño(a) entra a relacionarse con adultos en condiciones casi nunca favorables (son la competencia)²¹. También se encuentra expuesto a los peligros de la calle: desde físicos -que lo atropelle un carro- hasta morales (prostitución, droga...).

Sobre las tareas escolares, el impacto minimiza puesto que en abstracto sólo se presentan problemas los lunes.²²

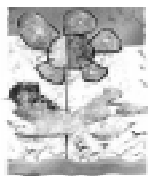
• *Accidentes de trabajo en la casa*

Para mirar las características de los accidentes de trabajo en las casas, vamos a presentar como ejemplo lo sucedido en el CED La Frontera. Se incluyen aquí todos los niños y niñas del curso (52) pues a pesar de que sólo trabajan sustituyendo al adulto el 8.5%, todos, en diverso grado de intensidad, realizan actividades propensas a accidentes.



²¹Por ejemplo, cuando un niño vende «chance» (especie de lotería) el adulto que lo contrata, si el número vendido sale ganador, con frecuencia se niega a pagar diciendo que el niño no le entregó la plata de dicha boleta, exponiendo, entonces, al niño a la ira del ganador.

²²¿Valdría la pena tener en cuenta tal trabajo en el momento de «negociar» con los padres una posible disminución del trabajo infantil pues eventualmente de podría empezar por «cambiar» el trabajo diario por el trabajo los fines de semana?



	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
Cortadas con cuchillos	3	7	10
Quemaduras con plancha	1	4	5
Quemaduras con aceite	5	3	8
Quemaduras con ollas	1	1	2
Quemaduras (fósforos al prender la estufa -y gas-)	2	1	3
Quemaduras con vapor (olla express -chocolate-)	1	1	2
Machacado de los dedos (lavar ropa...)	0	1	1
Caídas (limpiar pisos...)	1	1	2
	14	19	

Se podría decir que la mayoría de los niños y niñas (63.46%) han tenido accidentes.

De otra parte, aunque no se determinó sistemáticamente la gravedad de los accidentes, varios plantearon que les habían caído puntos o mostraron las cicatrices de las quemaduras.

Del cuadro anterior se puede derivar consideraciones como las siguientes:

- Han sufrido más accidentes las niñas que los niños.
- La mayor parte de los accidentes son quemaduras, las cuales, casi independientemente del tipo, frecuentemente alcanzan problemas serios (dejan grandes cicatrices...).
- Dentro de las quemaduras, las de mayor recurrencia son con aceite (8), seguida de plancha (5).
- Las quemaduras por género indican que las niñas planchan más que los niños pero que ambos cocinan en proporciones semejantes.
- El segundo lugar de accidentes lo ocupa cortadas con cuchillo.

El estudio de casos, para las niñas y niños que trabajan en la casa (especie de madres sustitutas), indica además, otro tipo de accidentes ya no para los niños en sí mismos sino para los hermanitos que cuidan («mi hermanita se me cayó de la cama»; «mi hermanito casi se ahoga con el tetero»).

• *Accidentes de trabajo fuera de la casa*

Con relación a los niños que trabajan fuera de la casa, se detectaron accidentes como: quemaduras (en hornos de panadería, por ejemplo); caída de andamios; cortadas e infecciones (en reciclaje); intoxicación con Thiner y Gasolina; golpes con instrumentos de trabajo (martillos...) o con objetos que caen (ladrillos...); desgarramientos musculares y dolores de espalda por alzar cargas muy pesadas... etc.

Concomitante con accidentes físicos, se encuentra otra clase de riesgos inherentes al trabajo en la calle y/o sólo: «me da miedo que me atraquen»; «una vez casi me pierdo, tardé horas en llegar de nuevo a casa»; «a un niño que estaba conmigo vendiendo dulces, lo cogió un carro»; «varias veces me han estafado o no me han pagado»; «me da miedo que me coja la policía»; etc.

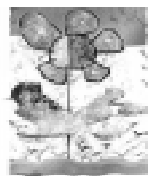
• *Comportamiento de las niñas y de los niños trabajadores en la escuela*

La categoría comportamiento debe ser contextualizada, aclarando que hace referencia a lo esperado por el sistema educativo. Es decir, el comportamiento es bueno o malo según corresponda a lo deseado por la escuela.

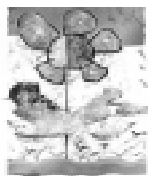
Un rasgo como el liderazgo, por ejemplo, aunque en determinados contextos puede ser positivo, en la medida que es un liderazgo para incitar a que otros niños jueguen dinero, deja de serlo. El hecho de que los niños trabajadores ganen plata, les permite tener mayor autonomía (lo que incuestionablemente es un valor) pero ésta debe ser encausada adecuadamente.

Existe una diferencia marcada entre los niños y las niñas trabajadoras. Las niñas trabajadoras no se diferencian de manera tajante de las niñas no trabajadoras, lo que sí sucede con los niños. La explicación a tal circunstancia no es fácil. Una de las variables intervinientes es el lugar del trabajo. Pero como se veía anteriormente, aunque muchos más niños trabajan por fuera de las casas, también lo hace cierto porcentaje de niñas.²³

El comportamiento se encuentra quizá entonces, mediado de manera relevante más que por el trabajo, por el género y por los patrones culturales.



²³Las niñas salen en ocasiones a trabajar fuera de la casa, como una medida de protección (evitar acoso sexual...)



De todos modos, respecto a las niñas trabajadoras se presenta en ellas una maduración temprana, lo que conlleva, por ejemplo, a que en los recreos les guste estar con las niñas de mayor edad con quienes encuentran más afinidad.

Para efecto de análisis, el comportamiento de los niños se ha dividido a partir de la información recolectada preliminarmente, en tres categorías: interacciones con los compañeros, disciplina y cumplimiento (para este trabajo se tuvieron en cuenta: el seguimiento que hizo el profesor encargado, las opiniones de otros profesores y las calificaciones).

Interacciones con los compañeros y compañeras

- Maduración precoz (hacen chistes de doble sentido, se ennovian antes que la mayoría de sus compañeros...).
- Infantilizan a sus compañeros. Se sienten más hombrecitos, más «duros». Aunque en los recreos juegan con los demás niños, con frecuencia se aíslan para jugar dinero (5 huecos, por ejemplo).
- Son más peleadores y agresivos.
- Con frecuencia asumen funciones de liderazgo.
- Tienen grandes destrezas a nivel organizativo.
- Son muy colaboradores.

Los niños trabajadores van adquiriendo una serie de actitudes que reflejan en la escuela, las cuales son innegablemente producto del trabajo.

La maduración precoz, por ejemplo, a pesar de hallarse catalizada por la existencia de hermanos mayores se acelera cuando el niño debe compartir decenas de horas al mes en compañía de adultos, de los cuales va aprendiendo las *cosas de la vida*.

También el trabajo lo ha obligado a organizarse rápido, y efectivamente: seleccionar adecuadamente el sitio de trabajo, de identificar al posible cliente, de desarrollar una estrategia de venta adecuada, de defenderse del engaño, del robo y hasta del acoso que la policía realiza ocasionalmente a los vendedores ambulantes. Obviamente que alguien que ha tenido que aprender tanto en la calle se encuentra en mejores condiciones para organizar un trabajo en grupo, que el niño que la mayor parte de su tiempo lo pasa viendo televisión.

Disciplina

- Son más inquietos.
- Son menos juiciosos.
- Se distraen más fácilmente que los demás.
- En ocasiones se les nota cansancio.
- Tienen una atención dispersa.

Cumplimiento

- Son más impuntuales.
- Faltan con más frecuencia a la escuela.
- Con frecuencia no traen tareas.
- Dejan de llevar los materiales solicitados para trabajar en clase.
- Son más descuidados con su presentación personal (el uniforme, aseo...).

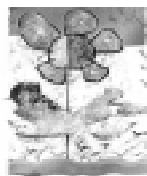
Como se desprende de los cuadros, los niños trabajadores en general son más indisciplinados y menos cumplidos.

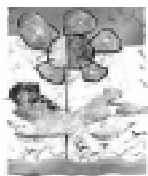
La explicación a estos comportamientos bien puede encontrarse en el trabajo. Un niño que no ha tenido tiempo de jugar, llega a la escuela a hacerlo como queriendo compensar lo que no ha logrado realizar. De ahí que quizá se comporte de manera inquieta y distraída durante la sesión de clase.

Por otra parte, las clases son en general monótonas y aburridas, en comparación con la inmensa actividad y variedad que implican muchos trabajos (también existen trabajos rutinarios pero piénsese en un niño que trabaja como vendedor ambulante o como ayudante de construcción).

Obviamente, el trabajo lleva a la escuela sus secuelas, expresadas en el cansancio, por ejemplo, que interfiere de forma determinante en aspectos como la atención.

En relación al cumplimiento, la falta de tiempo podría explicar el incumplimiento con las tareas; los otros aspectos podrían deberse más bien a la «falta de padres» (por estar también ellos trabajando) que se traduce en que los niños ni tienen quién les ayude con sus uniformes y en su puntualidad.





E. Resultados de la investigación

Como resultado del trabajo quedaron:

1. Una cartilla para trabajar el tema con los niños; resultado del trabajo que hicieron los profesores sobre los temas seleccionados, trabajo de las familias, trabajo de los niños y de las niñas en la casa, en la jornada alterna, etc.
2. El diseño de una jornada tipo taller para trabajar el tema con padres de familia; resultado de las reuniones realizadas por los profesores para trabajar el tema.

El diseño de una jornada de trabajo para abordar el tema con maestros; resultado de la presentación de los resultados de la investigación que los maestros hicieron en sus colegios y en otros establecimientos educativos.

Guía de Trabajo

1. *¿Qué aspectos de la experiencia presentada nos parecen importantes y por qué?*
2. *¿Qué técnicas se utilizaron para recolectar la información?*
3. *¿Qué interrogantes o dudas nos deja esta investigación?*
4. *Busquemos información sobre la entrevista. ¿Qué tipos de entrevistas existen; cómo se debe realizar una entrevista, etc.*
5. *Entrevistemos a unas tres personas sobre el tema más importante del día y registremos los resultados en la siguiente tabla.*

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3
1ª Pregunta			
2ª Pregunta			
3ª Pregunta			

6. *Evaluemos la actividad realizada.*



Diseño de la investigación

OBJETIVO

Dar algunos elementos de análisis que ayuden a precisar el tema y a diseñar el proyecto de investigación.

Algunas consideraciones

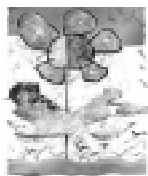
Hemos llegado al final de este libro. Deseamos ahora proponerles que diseñemos (y ojalá realicemos) un proyecto de investigación.

A continuación, presentamos algunas preguntas y sugerencias que podrían ayudar en la formulación del proyecto.

5.1. Definición del tema

Lo primero que habría que hacer es decidirse por el tema a investigar:

El tema o problema, como se planteaba en el capítulo 3, es el resultado de la trayectoria del maestro, de su preparación, su experiencia, sus concepciones sobre la realidad y sobre la educación, sus compromisos y opciones ético-políticas. De allí se van a desprender las decisiones que tome sobre qué investigar, para qué y cómo hacerlo.



Dentro de los materiales (en el tercer capítulo), se presenta la propuesta de Gimeno Sacristán sobre las actividades que adelanta la escuela cotidianamente. Allí hay sugerencias que pueden ayudar a ubicar el tema de interés investigativo.

Para seleccionar el tema lo más importante es que nos guste. Si no cumple este requisito, las posibilidades de que nos desanimemos por el camino, son muy altas.

También debemos tener en cuenta la amplitud. Si el tema es demasiado ambicioso, se convertirá en un trabajo de nunca acabar. La anécdota de un amigo que deseaba hacer su tesis de grado sobre el petróleo, quizá pueda explicar la importancia de la delimitación.

Su primera propuesta fue: el petróleo en el mundo.

La segunda: el petróleo en el mundo durante el siglo XX.

La tercera: el petróleo en México en el siglo XX.

La cuarta: el petróleo en México durante la primera mitad del siglo XX.

La quinta: el petróleo en México entre 1950 y 1960.

Gusto y delimitación, son entonces dos requisitos básicos.

En los ejemplos incluidos en el capítulo 4, los temas fueron seleccionados por diferentes factores. En el caso del recreo, por ejemplo, se escogió este tema porque las actividades que suceden en la escuela por fuera del aula se encuentran muy poco documentadas y poseen una enorme importancia en términos de la socialización. Y nos pareció que la observación y el registro de lo observado en los diarios de campo era la estrategia más indicada. Por otra parte, al conformar un equipo con maestros de diversas escuelas y especialidades, era indispensable encontrar un común denominador en el que todos pudieran trabajar.

En la investigación sobre el trabajo infantil, lo primero que hicimos fue pensar que algunos de los problemas que se presentan en la escuela tienen sus causas fuera de ella y sin entrar a delimitar se precisó una temática: las relaciones escuela-comunidad.

En este campo tan amplio nos pareció relevante el tema del niño trabajador que asiste a la escuela, porque trabajos anteriores en los cuales habíamos participado mostraban lo demandante que resulta para un niño tener que trabajar y nos parecía que era necesario comenzar a investigar las consecuencias concretas en la escuela de tal problemática, pues nuevamente, nos encontrábamos con un aspectos obre el cual básicamente existían anécdotas. En este tema, vimos necesario hacer en un primer momento, unas entrevistas y después realizar una encuesta con todos los estudiantes involucrados. Una vez identificados los niños trabajadores se procedió a realizar estudios de caso.

El tema, entonces, se origina por variadas razones. Les toca a Ustedes, según los intereses y las circunstancias particulares, decidirse por uno.

5.2. *¿Con quiénes?*

Los dos ejemplos incluidos en este libro, se trabajan con un grupo de maestros y con asesores externos, que conforman el equipo de investigación.

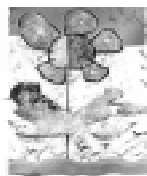
En las investigaciones presentadas, los maestros son de diferentes escuelas; en la investigación sobre el Trabajo Infantil participaron ocho maestros de seis escuelas.

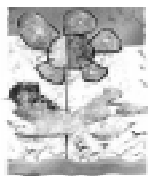
Pero como decíamos, los ejemplos son sólo eso: ejemplos. De ahí que es perfectamente válido hacerlo solo y además, sin asesores externos; sin embargo, tener con quien compartir y contrastar, cualifica el trabajo.

Ahora, si logramos realizarlo en un pequeño grupo de maestros y con asesores, tanto mejor. Si no existen tales condiciones, no hay razón para desistir.

5.3. *¿Desde dónde?*

Nuevamente tenemos que referirnos a las investigaciones presentadas. En el Recreo no se tuvo un espacio para elaborar un marco teórico específico sobre el tema. Sin embargo, al plantear el tema y ver el desconocimiento de los maestros al respecto, se llegó al análisis de la educación y de la situación de los maestros del Distrito Capital.





La razón fundamental por la cual no se trabajó un marco conceptual específico es que la temática es poco explorada y la bibliografía es prácticamente inexistente. Sobre el recreo encontramos unos años más tarde, algunos trabajos (españoles), pero muy restringidos a la perspectiva de género. No es que afirmemos que no exista nada: decimos que no lo conocíamos. No teníamos acceso a ello.

Aunque parezca absurdo, dado precisamente por los sesgos de la investigación pedagógica propiamente dicha en América Latina, hay mucho menos de lo que debería existir. Se han hecho muchas cosas sobre sociología (de la educación), o sobre psicología (de la educación) pero poco sobre pedagogía. Un caso clarísimo es la investigación sobre lectura y escritura: existen estupendas investigaciones sobre la epistemología de la lengua escrita... pero no nos dicen cómo enseñar a leer y a escribir.

En el caso del Trabajo Infantil, la situación fue parcialmente diferente. Ciertamente sobre Trabajo Infantil existen variados trabajos (sobre todo estadísticos); en ellos no sólo se cuantifica el número de niños, sino que se evidencian aspectos como los trabajos invisibles, cuya mayor expresión es el trabajo doméstico, presentando estudios de las implicaciones tanto físicas como psicosociales del trabajo infantil. Obviamente, todos estos avances fueron tenidos en cuenta y son claves para construir un marco conceptual, pues no es lo mismo *mirar* el trabajo infantil creyendo que sólo existe *afuera* de la casa, que teniendo claro que muchas de las actividades *dentro* de la casa (aquellas donde el niño sustituye al adulto), son realmente trabajo.

En este caso concreto, la reflexión se hizo en dos momentos: al inicio, con la explicitación de las percepciones respecto al tema y el análisis de la situación y de las causas del problema que se hizo a partir del estudio de las estadísticas; y durante el desarrollo de la investigación, mediante el estudio de investigaciones realizadas sobre trabajo infantil y sobre el tema: investigación acción del profesorado.

Lo que sucede es que tanto en el tema Escuela y Trabajo Infantil como en el del Recreo, la investigación es prácticamente inexistente. Fue posible, entonces, elaborar un marco global, pero no uno específico.

Habría que aclarar que en el campo de las didácticas de las áreas (ciencias naturales, matemáticas...), las investigaciones

son cada vez más abundantes. Por ello es indispensable adelantar un estado del arte global sobre la investigación en cuestión. Claro está, siempre con el cuidado de no irnos a quedar por años en ello. Busquemos unos buenos artículos que den cuenta de tales tendencias y profundicemos un poco. Pero rápidamente *lancémonos al agua*. Será la práctica la que nos exija volver sobre la teoría.

También es importante señalar que un marco teórico²⁴ no es una colección de citas de autores que algo han dicho del tema: se trata fundamentalmente de tener una posición sobre tales pronunciamientos. En el caso del trabajo infantil, por ejemplo: debemos entrar a criticar los trabajos que no consideran el trabajo doméstico (definido como se mencionó), como trabajo infantil o no tienen en cuenta la situación económica de las familias, expresión de la situación económica que vive el país.

5.4. ¿Con qué metodología?

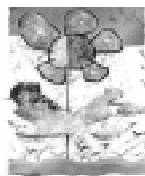
Los dos ejemplos presentados utilizan básicamente métodos cualitativos²⁵ aunque en el Trabajo Infantil existe un componente cualitativo importante.

Las técnicas usadas son diversas: en el Recreo se privilegia la escritura de Diarios (de Campo); en el Trabajo Infantil, se combinan varias: entrevistas, sociodramas, encuestas, dibujos de los niños, estudios de caso, etc.

Lo anterior no quiere decir que *todo valga*; es necesario establecer una coherencia entre el problema de investigación, el método y las técnicas de investigación. Si queremos saber el estado nutricional de nuestros alumnos, con seguridad que obtener medidas de talla y peso es indispensable. De ahí que debemos desechar las viejas separaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo. No tenemos por qué seguir pensando que son excluyentes. En el trabajo sobre Trabajo Infantil, por ejemplo, se obtienen estadísticas, pero además se hacen estudios de algunos casos.

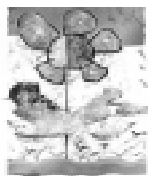
5.5. Los tiempos

Es importante recordar que la propuesta planteada se preocupa por la investigación como una estrategia para la cualificación de las prácticas pedagógica; es decir, la investigación-acción.



²⁴La teoría es el conjunto articulado de categorías, conceptos y proposiciones que buscan dar cuenta de un campo de la realidad. La teoría y los marcos conceptuales son importantes durante todo el desarrollo de la investigación.

²⁵En los métodos cualitativos se ubican entre otros, la Etnografía, la Investigación Acción, la Investigación Acción Participativa, la Etnometodología, etc.



Los tiempos, por consiguiente, deben contemplar el período de intervención.

En el ejemplo del Recreo, se realizan propuestas de acción para mejorar el recreo, las cuales se ejecutan en el semestre inmediatamente siguiente. En el ejemplo del Trabajo Infantil, se hace una cartilla para trabajar con el próximo curso y se diseñan talleres para trabajar la problemática con padres y maestros.

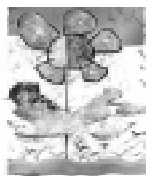
Y ya para terminar

Las sugerencias con seguridad no serán suficientes y habrá que indagar en textos sobre investigación y consultar a profesores de investigación, pero como dice el dicho: «por el camino se van arreglando las cargas».

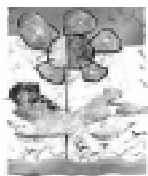
¡Adelante!

Guía de Trabajo

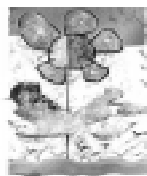
- 1. A partir del trabajo realizado, elaboremos el diseño de investigación y preparemos un documento que dé cuenta de los avances respecto a: definición del tema o problema de investigación, objetivos, preguntas de investigación, propuesta metodológica y bibliografía sobre el tema.*
- 2. Hagamos un plan de trabajo que nos permita visualizar cómo continuaría el desarrollo de la propuesta.*



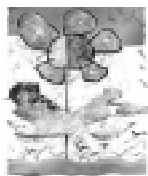
- Bethencourt, María** (1994). ¿Cómo investigar con los niños en el área de Ciencias Sociales? En *Revista Movimiento Pedagógico*, N° 2, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Borjas, Beatriz** (1994). El docente como investigador. En *Revista Movimiento Pedagógico*, N° 2, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Borjas, Beatriz** (1994). *La formación docente en la escuela*. Colección Procesos Educativos, N° 7, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Borjas, Beatriz** (1997). Maestros promotores de la investigación en el aula. En *Revista Movimiento Pedagógico*, N° 14, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope** (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. CEDE, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Briones, Guillermo** (1990). *La investigación social y educativa*. Módulo 2 del curso de educación a distancia. Formación de docentes en investigación educativa, SECAB, Bogotá.
- Córdova, Víctor** (1990). *Historias de vida*. Fondo Editorial Tropikos, Caracas, 1990.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan** (coord.). (1994). *Métodos y técnicas cualitativas en ciencias sociales*. Síntesis Sicológica, Madrid.
- Dimensión Educativa** (comp.) (1991). *La investigación etnográfica aplicada a la educación*. Revista Aportes N° 35, Bogotá.
- Dimensión Educativa** (comp.) (2001). *Investigación-Innovación*. Revista Aportes N° 56, Bogotá.



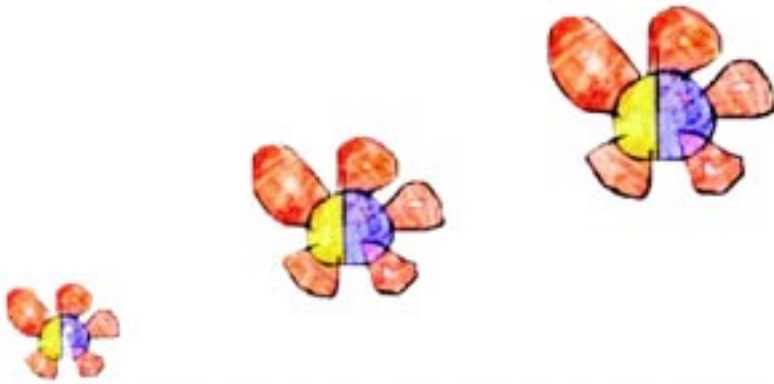
- Erickson F. y Wittrock** (1989). *Métodos cualitativos de investigación en educación*. Piados, Barcelona.
- Freire, Paulo** (1990). *Pedagogía de la Autonomía*. FCE. México.
- Gimeno Sacristán** (1986). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata, Madrid.
- Gotees, J. P. y Le Comte L. D** (1982). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.
- ICFES** (1992). *Curso especializado de investigación en ciencias sociales*. Módulo 3-4-5, Bogotá.
- Martínez, Miguel** (1992). *La investigación cualitativa etnográfica*. Mimeografiado, Caracas.
- Ortiz, Marielsa** (2002). *La Evaluación como proceso de investigación*. Colección Procesos Educativos, N° 18, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Pérez Esclarín, Antonio** (1994). La investigación educativa, mitos y propuestas. En *Revista Movimiento Pedagógico*, N° 2, Fe y Alegría, Maracaibo.
- Stenhouse L.** (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Editorial Morata, España.
- Torres, Alfonso** (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. UNAD, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Bogotá.
- Woods, Peter** (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación*. Paidós, Barcelona.



Presentación:	6
Introducción	9
CAPÍTULO 1.	
La investigación, una práctica ligada a la vida	11
1.1. Todos somos investigadores	11
1.2. ¿Qué es investigar?	12
1.3. Los profesionales en la acción: el práctico reflexivo.	14
CAPÍTULO 2.	
Sobre qué investigar	19
CAPÍTULO 3.	
La investigación y la práctica docente	25
3.1. La investigación sobre la propia práctica, como escenario de cambio de la cultura escolar.	25
3.2. La investigación-acción pedagógica: un modelo de capacitación de maestros en servicio.	30



CAPÍTULO 4.	
Experiencias de investigación	35
4.1. El recreo: maestros en una experiencia de investigación-acción	35
4.2. El trabajo infantil y sus repercusiones en la escuela.	53
CAPÍTULO 5.	
Diseño de la investigación	73
5.1. Definición del tema.	73
5.2. ¿Con quiénes?	75
5.3. ¿Desde dónde?	75
5.4. ¿Con qué metodología?	77
5.5. Los tiempos.	77
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	79



Este material se propone brindar algunos elementos para que los educadores se animen a investigar. El t3pico de la investigaci3n pedag3gica es muy «espinoso» por diversas razones: su entrada a la educaci3n es relativamente nueva; mucho de lo que existe pareciera ser s3lo para especialistas; hay demasiada ortodoxia sobre aspectos como los enfoques metodol3gicos o el papel de la teor3a, entre otros.

Nos hemos atrevido a intentar dar algunas puntadas sobre el tema porque somos conscientes de que s3lo en la medida que muchos maestros de Am3rica Latina comiencen a involucrarse en ella, la escuela podr3 irse volviendo cada vez mejor.

