De las tareas escolares individuales a las tareas educativas de la humanidad [1]

Didier de Jesús Giraldo Hernández[2]

Resumen

Las tareas escolares como parte del proceso enseñanza y aprendizaje de las Instituciones Educativas son foco de tensión y discusión: por un lado, se les considera importantes y estratégicas desde el punto de vista educativo, pero al mismo tiempo monótonas, aburridas y similares, pues replican instrumentalmente lo realizado durante la clase y ocupan tiempo previsto para otras actividades. Por lo dicho, es necesario analizar las tareas escolares en el marco de la formación de niños y adolescentes en su contexto escolar teniendo en cuenta características subjetivas, objetivas y comunitarias asociadas al proceso educativo en el cual se inscriben. Para este estudio, realizado en la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez de Granada – Antioquia, conceptualmente se acude a la teoría general de la educación, particularmente a las características trascendentales de la educación propuestas por Klafki desde las cuales se realiza el análisis: la autodeterminación racional, lo objetivo universal y la relación individualidad -colectividad. Para dar cuenta de los propósitos del estudio se opta por el método reconstructivo transcendental, al considerar la intención de reconstruir y comprender históricamente las tareas escolares, lo cual exige pasar por lo analítico, lo hermenéutico y lo crítico. Entre los hallazgos, se evidencia la intrascendentalidad de las tareas escolares derivada de su comprensión y uso instrumental, así como procesos de objetivación del sujeto. Lo cual invita a pasar de las tareas escolares a las tareas educativas de la humanidad

---

[1] Este artículo de investigación hace parte del estudio "Tareas Escolares y Formación" realizado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente.

[2] Estudiante del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente. Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística y Cultural de la Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez. Email: latarima.com@gmail.com

Palabras Claves: Tareas Escolares, formación, autodeterminación, historicidad, colectividad.

Abstract

Homework as part of the teaching and learning process of Educational Institutions are a focus of tension and discussion: on the one hand, they are considered important and strategic from an educational point of view, but at the same time monotonous, boring and similar, since they replicate instrumentally what was done during class and take up time scheduled for other activities. Therefore, it is necessary to analyze homework within the framework of the training of children and teenagers in their school context, taking into account subjective, objective and community characteristics associated with the educational process in which they are enrolled. For this study, carried out at the Jorge Alberto Gómez Gómez Educational Institution of Granada – Antioquia, conceptually the general theory of education is used, particularly the transcendental characteristics of education proposed by Klafki from which the analysis is carried out: rational self-determination, the universal objective and the individuality-collectivity relationship. To account for the purposes of the study, the transcendental reconstructive method is chosen, considering the intention to historically reconstruct and understand homework, which requires going through the analytical, the hermeneutical and the critical. Among the findings, the inconsequentiality of homework derived from their understanding and instrumental use, as well as processes of objectification of the subject, is evident. Which invites us to move from school tasks to the educational tasks of humanity.

Key words: homework, formation, rational self-determination, historicity, community.

Introducción

En el desarrollo del proceso investigativo, se abordaron las tareas escolares como objeto de estudio para comprender su papel en la formación del sujeto desde la autonomía, la libertad, el contexto y las relaciones que genera. En este propósito la pedagogía clásica alemana a través de Klafki permite un análisis asociado a tres características de la educación: 1. como

capacitación para la autodeterminación racional (formación, libertad, emancipación, autonomía, mayoría de edad, razón, autoactividad); 2. como desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo universal (humanidad, hombre, humano, mundo, objetividad, universal); y, 3. la relación dialéctica que se da entre el sujeto y otros sujetos que componen el colectivo, pero que además implica la realización de lo individual en lo general.

Contextualmente, el proceso investigativo se vincula a las dificultades e inquietudes generadas en torno a las tareas escolares por profesores, padres de familia y estudiantes de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez del Municipio de Granada - Antioquia – Colombia, quienes a partir de su experiencia las asumen como aburridas, monótonas, excesivas e iguales al trabajo de clase; además consideran que interfieren en su tiempo libre, en su vida social y familiar.

Consecuente con el contexto y la perspectiva teórica planteada, el estudio en cuestión busca comprender el papel de las tareas escolares en la formación de los niños y jóvenes. En este propósito, la investigación asume un método reconstructivo trascendental, pues dicha comprensión exige un ejercicio de reconstrucción y comprensión histórica de las tareas escolares desde los propios sujetos a partir de las características educativas enunciadas. Por ello se trata de un método que asume orientaciones cualitativas y, -coherente con ellos-, técnicas de generación de información y análisis tales como: entrevista semiestructurada, grupo focal y análisis documental.

Al analizar las tareas escolares bajo la mirada de las características trascendentales de la educación se evidencia su intrascendencia, derivada de la instrumentalidad con la que se entienden y se realizan las tareas escolares, centrando la intencionalidad de las mismas en el aprendizaje y no en el desarrollo de la autodeterminación racional del sujeto, lo que a su vez genera procesos de objetivación del mismo. Por esto, el proceso educativo no trasciende principalmente de procesos de instrucción y disciplinamiento. Se requiere entonces dejar de

hablar de las tareas escolares e implementar las tareas educativas de la humanidad: la paz mundial, el cuidado del medio ambiente, la lucha contra el hambre y la humanización.

El contexto, los problemas y estudios previos de las tareas escolares

En el contexto educativo, la tarea escolar ya se entienda como deber, actividad, método, tecnología o herramienta, está vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde que la escuela existe. Su sentido y utilidad es diverso. Así lo explicita su recorrido histórico cuando se acude a un análisis mediante estudios previos, o cuando se busca comprender el papel que hoy cumple en el proceso educativo de los estudiantes de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez, enmarcado en las condiciones históricas, sociales, culturales, políticas, económicas y educativas que determinan su orientación. En este sentido, es interesante iniciar con un breve recorrido histórico y contextual en este apartado para identificar distintas condiciones, problemas y estudios previos de las tareas escolares, los cuales se presentan agrupados según distintas formas de entenderlas, al tiempo que se busca mostrar los vacíos y asuntos pendientes.

a. La tarea como un ejercicio de autonomía y de pensamiento crítico

Desde la educación, hace mucho tiempo se han dado reflexiones con la intención de delimitar los objetivos y alcances de las actividades escolares. Con Comenio (1998) por ejemplo, se conoce una de las primeras consideraciones para su dosificación y pertinencia. Ellas deben ser breves y proporcionadas y no ocupar más allá de dos horas en la mañana y dos horas en la tarde, para así dejar las “horas restantes para honestos recreos y diversiones” (p.177); se trata de actividades que aporten a que la “enseñanza sea fácil en extremo y nada fatigosa” (Comenio, 1998, p.30). En sentido similar aparece también el cuestionamiento de Rousseau (1972) frente a la intencionalidad y responsabilidad de las distintas actividades asociadas al quehacer educativo del maestro “¿No están en vuestra mano, sin que él lo sepa, sus tareas, sus juegos, sus deleites, sus penas, todo?” (p.137)

Posteriormente en el siglo XIX desde la naciente pedagogía alemana, la educación, y por consiguiente las tareas escolares, se conciben como ejercicios de autonomía, de pensamiento crítico y que potencian otros aprendizajes distintos a los de la escuela (Pestalozzi, 1889). Desde este sentido las tareas escolares se orientan al desarrollo de la libertad, la formación y la autoactividad, de manera que se favorece el proceso racional del individuo y la capacidad crítica de verse y entenderse en relación con el otro y con los otros. Así lo entiende también Kant (2003) para quien la educación implica no solo la disciplina y la instrucción, sino también el cuidado y la formación con dos elementos estructurantes, deber y autonomía. Así entonces, la educación, o más específicamente las tareas escolares, se constituyen en una práctica que mediante la formación (Bildung) ayuda al sujeto a emanciparse, es decir, a lograr su autodeterminación racional comunitariamente en un contexto histórico.

Pero no es precisamente lo que sucede actualmente en los procesos educativos, pues las tareas escolares son instrumentalizadas hasta el punto de convertirse en alienantes (Vergara, 2017), al ser determinadas e impuestas por el profesor sin considerar el interés de los estudiantes, ni el contexto familiar social y económico en el que se desarrollan, ni la utilidad para el estudiante en su propósito de autodeterminación racional. Este es precisamente un malestar expresado por estudiantes y padres de familia de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez, quienes refieren quejas y molestias por la cantidad y las características de las tareas escolares que se asignan, tal y como es reflejado por “Estudiante 1” cuando expresa: “A mí me parece que las tareas de hoy en día están muy pesadas, no sé si será por el grado en el que estamos (…), pero de verdad que están muy pesadas”. Así mismo, desde el rastreo de antecedentes investigativos se observa que las indagaciones van dirigidas a la utilidad que pueden tener las mismas, así como a medir la percepción de estudiantes, padres de familia y profesores sobre éstas, pero no se preguntan si son ejercicios de autonomía y de pensamiento crítico, en el fin de lograr la autodeterminación racional. En este sentido, se hace necesario un

proceso de indagación sobre las tareas escolares que permita determinar la función educativa que cumplen.

b. Perspectiva instrumental de la tarea escolar: sus características y funciones en el marco de un control político

Con el desarrollo de Estados centralizados y burocráticos, el control y la organización de la educación se convierte en una herramienta para fomentar la cohesión social, el control político y el desarrollo de habilidades necesarias para la sociedad. Paralelamente, el surgimiento de la revolución industrial y posteriormente la psicologización de la educación, priorizan el aprendizaje por encima de la formación. Así el currículo y la metodología emergen como centros gravitacionales del sistema educativo. En este marco, las tareas escolares son entendidas como parte de la escuela, con una intención instruccional y además como un método para ocupar el tiempo libre que tienen los estudiantes por fuera del sistema escolar. Colombia, no es ajena esta perspectiva, en la cual se otorgan diferentes funciones a las tareas escolares, lo que según Becerra (2010) se explica por los tránsitos del sistema educativo por distintos enfoques pedagógicos:

> En primer lugar, se consideraron como parte de los "deberes" propios de la escuela; de manera particular por la llamada escuela tradicional que, desde un principio disciplinador, imponía un conjunto de actividades. En segundo lugar, para la escuela activa se asumieron como parte de una "actividad investigativa" que debía acercar al estudiante al conocimiento, a la conquista de una serie de procedimientos para resolver un problema y, finalmente, al método, al "aprender-haciendo" y al contacto directo con las cosas. En tercer lugar, para la tecnología instruccional, que deviene de la tecnología educativa, las tareas escolares representaron "una herramienta" para influenciar la conducta del estudiante mediante la imposición de un tipo de aprendizajes particulares, sistemáticos y planificados que buscaban moldear al individuo desde la edad escolar. Por

último, para el constructivismo y sus submodelos contemporáneos, las tareas escolares se reconocen como un conjunto de "actividades significativas" que deben entremezclarse con la cotidianidad del niño… (p.52)

En este sentido, la educación privilegia el desarrollo de habilidades y aptitudes del sujeto para hacerlo capaz de desenvolverse en un medio social, económico y productivo, principalmente desde una visión operativa e instrumentalizante. Contrario a esta visión se precisa de una perspectiva con un enfoque ontológico, antropológico e histórico (Klafki, 1990) que permita una educación que favorezca la realización del sujeto a partir del desarrollo de su autodeterminación racional en condiciones objetivas y comunitarias, de tal suerte que desde su posibilidad de formación alcance autonomía, emancipación y libertad, sin reducir la educación a un mero ejercicio de instrucción y disciplinamiento.

En el caso de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez (INEJAGO), esta perspectiva instrumentalista permite entender la reglamentación institucional sobre las tareas escolares, con diversos criterios que buscan regular su calidad, extensión, pertinencia y utilidad, al igual que ajustes en los Planes de Mejoramiento Institucional de al menos los últimos 4 años. Si bien estos esfuerzos ofrecen orientaciones frente a los conflictos dados a lo largo de los años con respecto a las tareas escolares en la INEJAGO, aún persisten malestares e inconvenientes reiterando que son actividades "aburridas, monótonas e iguales al trabajo de clase", y "medianamente útiles". En cuanto a la cantidad de tareas que se asignan las consideraron entre "suficientes y demasiadas"; igualmente consideran que deben "asignarse pocas veces" [3]. Por lo dicho, es pertinente preguntarse si las tareas escolares están cumpliendo un papel formativo en la Institución, -más allá de una mera función instrumental para el aprendizaje-, y si realmente contribuyen a la capacitación para la autodeterminación racional descrita por Klafki.

[3] Información tomada de los datos arrojados por una encuesta exploratoria realizada entre estudiantes de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez de Granada – Antioquia, en Junio de 2022.

c. La tarea escolar desde las relaciones sociales: familia, docentes, compañeros

Las tareas escolares aparecen como ámbito de reflexión y análisis en diversos trabajos investigativos que se han realizado en la última década. En una primera línea, se aborda el estudio de la tarea escolar desde la percepción de profesores, estudiantes y padres de familia, tanto desde su significante lexicográfico como desde el papel y el rol que desempeñan, considerando también el acompañamiento de los padres de familia en el desarrollo de las mismas (Ruiz et. al., 2015; Alvarez et. al., 2019). Igualmente se identifican ciertas discrepancias en cuanto a la importancia que los docentes y alumnado conceden a estas tareas, especialmente en lo que respecta a la percepción de su utilidad y de sus implicaciones para el aprendizaje. (Toledo et. al., 2019). Otra perspectiva de los estudios aborda el tema de la familia y las implicaciones del contexto familiar en el desarrollo de las tareas escolares, del aprendizaje y del rendimiento académico. Dichos estudios han observado aspectos como la composición familiar, nivel socioeconómico, características de los hábitos de estudio, entre otros que permiten comprender lo que sucede en esa interacción entre las tareas escolares y el entorno familiar del estudiante (Rego et. al., 2016; Erazo, 2018; Chairez et.al., 2020; Buxarrais et. al., 2019; Pedraza et. al., 2016).

Si bien dichos estudios arrojan información y datos muy importantes para la construcción de los antecedentes y el contexto del objeto de investigación, al ser principalmente de corte cuantitativo, no abordan el análisis y la descripción específica de otros factores y situaciones complementarias que suceden al interior de las dinámicas familiares y que tendrían incidencia directa en el rendimiento académico y en el clima familiar. De igual modo, también se abordan las tareas escolares con una visión instrumental - utilitaria puesta al servicio del aprendizaje y del rendimiento escolar, pero no se preguntan ni pretenden describir lo que sucede frente a las implicaciones que tienen en el contexto, o en la relación individuo –

colectivo. En el caso de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez, los estudiantes y padres de familias expresan dificultades en el relacionamiento entre miembros de la familia, interferencias generadas por las tareas escolares frente a otras actividades para el aprovechamiento del tiempo libre que desean realizar los estudiantes, así como dificultades económicas y/o logísticas en la consecución de algunos materiales, elementos o contenidos para el desarrollo de las mismas. En este sentido, es importante un ejercicio de investigación que profundice en lo que sucede en el contexto social e institucional, que describa las relaciones, las posibles interferencias y las dificultades que pueden estar generando las tareas escolares.

d. La tarea escolar vista desde su cohesión en contextos sociales e institucionales

Una de las mayores deudas en la actualidad de las tareas escolares, es que generalmente son diseñadas para ser realizadas de manera individual; en las pocas ocasiones que se busca el trabajo en equipo, se le entiende como una suma de individualidades sin considerar la dinámica y potencialidad del cuerpo colectivo y de las posibilidades que allí emergen. En este sentido, las tareas escolares no están enfocadas en ayudar a la construcción de cuerpos colectivos sociales ni de dinámicas institucionales y es tal vez escaso su aporte en cuanto a enseñar el trabajo en equipo. Además, tampoco son un ámbito fértil de análisis y comprensión de los entornos socializadores próximos al estudiante (comunidad educativa, familia, comunidad, instituciones), por cuanto poco se ocupan de estas esferas, por el contrario, se trabajan contenidos, temáticas y contextos lejanos y descontextualizados. Según Posada y Taborda, (2012), se trata se tareas escolares que poco se ocupan de proponer actividades socializadoras que estén más conectadas con la cotidianidad:

> ¿por qué son escasas las tareas conectadas al mundo de la vida, a la formación que implique aprender a cocinar, cuidar a los hermanos, cultivar un jardín, participar en

> actividades comunitarias y reconciliarse con un amigo? No son para la evidencia de un momento, sino para la convivencia de todos los días. (p.31)

Probablemente, la falta de motivación que refieren los estudiantes de la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez por la realización de las tareas escolares y su comprensión de las mismas como "aburridas y monótonas", necesariamente tenga que ver con la desconexión de la realidad cercana y concreta, por lo cual además se les percibe como "inútiles", generando así mismo esa expresión que en muchas ocasiones los docentes escuchan en el aula de clase: "profe: ¿y eso para qué me sirve?". Un asunto que reitera la importancia de su análisis desde su condición objetiva, histórica y contextual.

La tarea escolar: una posibilidad para la formación desde una autodeterminación que es histórica y comunitaria

Del apartado anterior se colige que son diversas las perspectivas para analizar las tareas escolares como objeto de estudio. Sin embargo, considerando las comprensiones pendientes a partir de estudios previos, así como el contexto de la investigación y la perspectiva metodológica asumida, es la teoría general de la educación, particularmente desde Klafki (1990), la que ofrece elementos diferenciales para la comprensión de dichas tareas. Desde este autor, se asumen tres características trascendentales para la educación (la autodeterminación racional, el desarrollo del sujeto en el mundo de lo objetivo universal y la relación entre lo individualidad y colectividad), que se constituyen en ejes de análisis y comprensión del problema en cuestión. Por esto, se torna fundamental entender no solo dichas características para la educación, sino también las implicaciones y traducciones para las tareas escolares, tanto en su abordaje teórico como metodológico.

a). La primera característica propuesta por Klafki (1990) para la educación es la autodeterminación racional

> ...la cual presupone o incluye la emancipación frente al dominio ajeno; como capacitación para la autonomía, para la libertad de pensamiento propio y de decisiones morales igualmente propias. Por esto, principalmente la autoactividad es la forma central de ejecución de todo el proceso educativo. (p.109)

A este propósito se llega mediante la formación, la cual tiene que ver con el ámbito interno del sujeto y las apropiaciones que este hace de las influencias externas que recibe de su entorno. Existen modelos de educación que implican intencionalidad en la búsqueda de la reproducción del orden social, o de la búsqueda de resistencias a dicho orden, es decir, buscan llevar al estudiante hacia un modelo o imagen determinada, al modo de un ideal previamente establecido; a esto Benner (1998) llama teorías afirmativas de la educación, pues se trata de opciones educativas que limitan y direccionan la posibilidad de subjetivación, y en lugar de formar, se disciplina y se instruye bajo un ideal predefinido; por esto, aquí no hay opción a la autonomía, a la libertad, sino un camino delineado para parecerse a lo ya definido, casi siempre dado por otros. Pero también existen otros modelos educativos que reconocen en el sujeto su condición de perfectibilidad y maleabilidad, y por tanto, de autonomía en su propia formación, por lo cual, el proceso educativo se entiende como un proceso dialógico que reconoce las múltiples posibilidades de desarrollo de lo humano; a lo que Benner llama teorías no afirmativas de la educación. En este sentido, reconocer la autodeterminación racional en la perspectiva de Klafki, implica asumir una perspectiva no afirmativa de la educación, a partir de la cual todo sujeto tiene la capacidad, la posibilidad de hacer de sí algo, pero precisa de su voluntad y entendimiento. En este sentido, el concepto de formación tiene que ver con la formabilidad (Bildsamkeit) o automaleabilidad que el sujeto tiene al respecto de su propia vida o existencia (Herbart, 1935). Dicha formabilidad implica incluso la materia y lo biótico, pero solamente en el ser humano adquiere un sentido que implica un ejercicio de voluntad hacia la moralidad. Por ello, tal como lo plantea Villa et. al. (2015):

> … mientras que la humana condición si bien es afectada no puede ser nunca determinada por la externalidad, en ella la interioridad o la voluntad para la formación le hacen una existencia compleja, que puede llegar a ser condicionada más no determinada en su totalidad. Esta tesis de Herbart establece la diferenciación pedagógica alemana existente entre educación (Erziehung) y formación (Bildung). (p.287)

Esta perspectiva de comprensión de la educación y de la formación desde la escuela alemana, implica necesariamente entonces que no está garantizada la humanización como proyecto civilizatorio a través meramente de la praxis educativa, sino que se requiere del ejercicio de la voluntad del sujeto para, a través de la formación, llegar a la autodeterminación racional y a la moralidad.

En concordancia con lo anterior, las tareas escolares se entienden como una incitación para la formación, un campo de ejercicio de la libertad y la autonomía del estudiante, privilegiando la autoactividad y minimizando lo que se impone desde la escuela. De este modo, el papel institucional expreso en directivas, metodologías y formas de mediar las tareas escolares debe incitar y motivar dicho proceso, además de propender por espacios y facilitar herramientas de comprensión para la reflexión crítica de la realidad y la construcción del pensamiento propio. Esto remite a la libre búsqueda de los intereses y necesidades del estudiante, al reconocimiento de sus contextos y posibilidades de autodeterminación, de tal manera que pueda decidir con libertad sobre las actividades y procesos a desarrollar, siendo entonces el docente y la institución instancias que orientan, guían, facilitan, retroalimentan y enriquecen el camino escogido por el estudiante.

b). Pero el desarrollo de la autodeterminación racional no implica en la perspectiva de Klafki procesos de subjetivación extremos; por el contrario, precisa que el desarrollo del sujeto se de en el mundo de lo objetivo universal, es decir, que el logro de dicha racionalidad, solo es posible dentro de procesos de apropiación y discusión crítica de una sustancialidad que en principio no proviene del mismo sujeto sino de una actividad cultural humana que se sitúa en un

contexto histórico y en unas materialidades. En este punto es necesario preguntarse entonces por las condiciones necesarias que permitan una objetivación social de los procesos de racionalidad, autonomía, autodeterminación y emancipación para la educación, y de forma particular para las tareas escolares.

¿Cuál es el contexto objetivo universal de las tareas escolares? Quizás su expresión más próxima se encuentre en la familia y la sociedad, así como determinadas por las condiciones materiales que rodean al sujeto, tanto desde las posibilidades de acceso a la información y el conocimiento como desde las condiciones ambientales en las que se desarrollan. No es igual el desarrollo de las tareas escolares para el estudiante que cuenta con todas las herramientas y condiciones ambientales, logísticas, materiales, familiares y sociales, que para quien no las tiene. En este sentido, resulta fundamental considerar y responder a la situación contextual del estudiante, su familia y su comunidad, considerando además que el estudiante además de serlo también es niño o joven, hijo, hermano, nieto, amigo, ciudadano, o ser humano que necesita espacios de libertad y ocio para disfrutar de una existencia plena que le permita otros aprendizajes valiosos, los cuales necesariamente están más allá de los límites de la enseñanza institucionalizada.

c). Ahora, la tercera característica llama la atención a considerar que la autodeterminación racional del sujeto en el mundo de lo objetivo universal exige un escenario de la interrelación entre la individualidad y la colectividad. En otras palabras, la capacidad de autodeterminación se realiza primero de manera individual, al modo de un proyecto personal, como condición previa para poder llegar a la autodeterminación de la humanidad como proceso colectivo, pues "la humanidad únicamente puede ser realizada en cada caso de manera individualizada" (Klafki, 1990, p.114). Esta condición, hace imprescindible una relación dialéctica en la educación entre lo individual y lo colectivo, pues ella no se configura ni en el innatismo del sujeto ni en un colectivismo que niega la posibilidad de autonomía de las personas. Se precisa de un sentido dialéctico, para entender que la educación exige tanto una

tarea individual por su entendimiento y decisión, como colectiva, al reconocer que se trata de una materialidad histórica que se comparte con la humanidad, con quien se construyen, comparten y heredan conocimientos, bienes y recursos. De forma similar, las tareas escolares se movilizan entre las relaciones dialécticas considerando no solo los conocimientos, saberes, bienes y valores que desde la cultura se comparten en sus contenidos, sino también por las intencionalidades, intereses y relaciones que se establecen en su materialización al considerar quien las diseña, las realiza, las acompaña, las retroalimenta y las evalúa; una red de interacciones entre individualidades que configuran un proceso colectivo. En esta comprensión, son pertinentes perspectivas teóricas actuales de las tareas escolares, como las propuestas por Toledo et al. (2019) y Moreno y Molins (2020), quienes definen su utilidad en tanto permiten al sujeto profundizar los contenidos, afianzar el conocimiento, generar disciplina de estudio, potenciar el aprendizaje significativo, mejorar el proceso educativo, formar hábitos de estudio, fomentar la responsabilidad, entre otros. Sin embargo, desde la perspectiva teórica adoptada, y retomando elementos propuestos por el mismo autor para la didáctica crítica, es válido preguntarse si estos efectos positivos son suficientes, y si esto implica que, en la actualidad, las tareas escolares capaciten para la autodeterminación racional, o si por el contrario terminaron convertidas en una cosa compleja (Corno, 1996), en una tarea alienante (Vergara, 2017), con cargas excesivas de trabajo para el estudiante y su familia (Hernández et.al., 2002), en una lucha diaria (Miller y Keeler, 2017), pues la forma en que se conciben y se ejecutan remiten de forma sistemática a las desigualdades sociales y familiares (Meirieu, 2005), agravándolas y profundizándolas. Es decir, también puede devenir en un ejercicio de poder, de control - por qué no-, de dominación, porque a través de las tareas escolares “la enseñanza institucionalizada se prolonga socialmente, más allá de las aulas y en el tiempo de la vida privada de los estudiantes” (Sacristán, 2008, p. 93).

Esta perspectiva teórica conlleva a indagar por las tareas escolares en la actualidad y por su carácter formativo, al considerar desde las posibilidades de maleabilidad y perfectibilidad

humanas si dichas tareas favorecen la autodeterminación racional en los niños y jóvenes a partir de sus condiciones de materialidad, de su funcionalidad, de su conveniencia en el contexto y de su pertinencia en las relaciones dialécticas entre el individuo y el colectivo.

Lo reconstructivo trascendental: un camino para reconstruir y comprender históricamente las tareas escolares

Analizar cuál es el carácter formativo de las tareas escolares implementadas con los estudiantes en la Institución Educativa Jorge Alberto Gómez Gómez del Municipio de Granada-Antioquia, es el propósito del estudio en cuestión. Asunto que implica desde la perspectiva teórica asumida identificar las características de las tareas escolares, pero también comprender las posibilidades de autodeterminación racional que estas procuran a los niños y jóvenes desde sus condiciones de materialidad histórica y las interacciones que genera.

Esta perspectiva teórica y alcance del objeto de investigación, orientan metodológicamente el estudio hacia un paradigma hermenéutico, por cuanto se requiere de la interpretación y la comprensión de textos, símbolos, prácticas y experiencias humanas en relación con las tareas escolares, de tal manera que la información generada pueda gravitar en torno a una elaboración de sentido que favorezca la comprensión del objeto de estudio.

Se asume entonces la cohesión en la investigación entre lo teórico y lo metodológico que precisa que *toda decisión teórica, es una decisión metodológica*. Es decir, el método para esta investigación no llega en abstracto, sino que se configura acorde al problema, a la población participante y a la perspectiva teórica asumida; todo ello, permite particularidades específicas para plantear lo reconstructivo transcendental como el método para analizar el carácter formativo de las tareas escolares.

Hablar de lo reconstructivo desde Klafki implica reconocer la comprensión de cómo se hace la historia. Son históricos el sujeto, la sociedad, la educación, la escuela, la enseñanza, la formación, las tareas escolares, entre otros. Pero no se trata de una historia lineal, positivista,

aquella que busca la concordancia con hecho histórico, sino que como condición de comprensión dicha reconstrucción histórica precisa leer la realidad actual y derivar los análisis respectivos. En esta perspectiva, lo trascendental para Klafki, - contrariamente a lo que opinaba Kant-, es histórico y viene siendo aquello que subyace al desarrollo de la historia, que queda como un sedimento y permanece como un legado de la historia humana.

Coherente con esta comprensión klafkiana, el método reconstructivo trascendental utilizado en este estudio, parte de las características trascendentales de la educación para reconstruir y comprender históricamente las tareas escolares, tanto desde su desarrollo material como desde los postulados teóricos que las han sustentado, para de esa manera leerlas como fenómeno de la actualidad, ponerlas en cuestión y generar una estructura comprensiva que permita retomar el camino de la formación. Y quizás en este tránsito se tornen en tareas educativas de la humanidad al permitir, generación tras generación, encontrar caminos que nos acerquen a mejores condiciones de humanización.

Siguiendo estas implicaciones teóricas, el método se despliega en tres momentos. a) En primera instancia, desde lo empírico analítico para reconocer descriptivamente las prácticas, relaciones y formas de materialización de las tareas escolares. Para ello, se opta por la encuesta a profundidad y el grupo focal como técnicas que permiten explorar las características subjetivas, objetivas y relacionales de dichas tareas. La información se lleva a una matriz de codificación abierta, de la que se extraen conceptos clave que se agrupan y permiten organizar, comprender y analizar la información. b) El segundo momento, se vincula a una intencionalidad histórica hermenéutica, en la cual mediante una matriz de contenido teórico se sienta una línea base de las tareas escolares a la luz de la interpretación de las características trascendentales klafkianas. Además, se realiza la revisión documental para analizar las condiciones objetivas de las tareas escolares que se desarrollan en la institución educativa y mediante una matriz de análisis contrastarlas con las características derivadas de la matriz de contenido teórico. c) Finalmente, desde lo socio crítico, a través de una matriz de contrastación se ensamblan las voces de los

participantes, la matriz de contenido teórico y el análisis de las tareas escolares. Así se logra un abordaje reflexivo y crítico de las tareas escolares en un proceso de construcción de sentido que permite generar y dar contenido a categorías emergentes, así como a hallazgos, conclusiones y recomendaciones derivados de este proceso de investigación.

Desde el punto de vista poblacional, en el proceso investigativo se opta por la vinculación de 5 estudiantes del grado 11B pues desde la reconstrucción transcendental propuesta, un elemento diferenciador es el amplio recorrido y experiencia que ellos tienen en los procesos educativos en la institución; además desde lo procedimental y antropológico, se trata de estudiantes que cuentan con la disposición de espacios y tiempos, y ante todo, con la voluntad de participar del proceso. Esto último es un asunto determinante para la investigación, pues se precisan personas que estén dispuestas a dar cuenta de sí, a enfrentarse con su propia historia, a ser crítico con sus propios recorridos formativos, esta vez desde lo vivido con las tareas escolares en el marco del proceso educativo. Criterios similares se asumen para la vinculación de los 4 acudientes de los estudiantes y 5 profesoras, quienes además tienen relación con los estudiantes en mención, lo que permite ejercicios metodológicos de validación, contrastación y transversalización frente al objeto de estudio.

Comprensiones y análisis frente a las tareas escolares

Fruto de los procesos desarrollados en el presente estudio surgen datos significativos, los cuales a la luz de los instrumentos de análisis, de los antecedentes y de la perspectiva teórica permiten la emergencia de unos elementos generales que inicialmente se ponen en mención y que posteriormente se irán desglosando con mayor amplitud: queda en evidencia la intrascendentalidad de las tareas escolares, las cuales contrariamente al propósito de la formación están generando procesos de objetivación del sujeto derivados de su uso instrumental al servicio del aprendizaje, olvidando lo ontológico como eje de la educación. Esto mismo hace que no se potencien los procesos de colectividad e historicidad como en relación con la

autodeterminación racional, lo que permite concluir que se está dando un proceso educativo incompleto que solo responde a criterios del disciplinamiento y la instrucción.

a. Una escena trascendental para tareas escolares intrascendentes

Al referirse a las tareas escolares, la generalidad de los participantes (estudiantes, profesores y acudientes) las entienden como práctica que permite afianzar el conocimiento adquirido, que sirve para profundizar los conceptos, investigar, consultar, desarrollar competencias y mejorar el aprendizaje. Lo anterior de acuerdo con un sentido que se genera desde la institucionalidad educativa y que está relacionado con el plan de estudios y los DBA. Aparece igualmente la visión de las tareas escolares como parte del sistema evaluativo. Es importante hacer notar que en estas comprensiones es preponderante la voz de los maestros, la cual se acoge y valida por estudiantes y padres de familia, tal y como lo expresa “Estudiante 1”: "... a mí me gustan las tareas escolares ya que es un refuerzo que uno tiene desde la casa y no se queda simplemente como ahí en el cuaderno, sino que uno lo va a llevar a la práctica...".

En los relatos de los participantes aparece mencionada de manera importante la relación entre las tareas escolares y lo formativo, especialmente en la idea de preparar y habituar a los estudiantes de cara a las situaciones que deben afrontar en el futuro. Aparecen ideas como formación, responsabilidad, aprender para afrontar, desarrollo del análisis personal, conocimiento que en algún momento pueda ser útil, habituación, entender el mundo, gobernarse a sí mismo, enfrentar dificultades, hacer las cosas bien, comprender el contexto, ser muy crítico, entre otros. Es especial y amplia la referencia que hacen los profesores a estos elementos y se evidencia la conexión necesaria que debe tener con las tareas escolares. Así lo expresan también los acudientes y estudiantes quienes reconocen la importancia de las tareas escolares porque ahí, -dice “Acudiente 1”-, "aprenden para la vida y pueden tener sus bases para cuando a ellos les toque afrontar algo ya saben que herramientas tienen para tomar".

Los elementos positivos hasta aquí descritos sobre las tareas escolares, se refieren a principalmente a aspectos de carácter instrumental puestos más al servicio del aprendizaje que

al desarrollo de la autodeterminación racional por parte del sujeto. Por ello, si bien aparecen algunos conceptos en las voces de los participantes que parecen coincidir con la primera característica trascendental de la educación, al revisar la praxis general que se da en torno a las tareas escolares, se concluye que esta idea de educación se refiere más a la búsqueda de manifestaciones externas del sujeto que están más en la línea del disciplinamiento y la instrucción, pero que en general el proceso no apunta genuinamente y reflexivamente a incentivar el desarrollo de la autodeterminación por parte de los estudiantes. Por ello, aunque interesantes a la luz de las teorías clásicas de la educación alemana y de las características trascendentales de la educación propuestas por Klafki, dichas manifestaciones positivas de las tareas escolares resultan insuficientes por cuanto la autodeterminación racional tendría que ser parte integral y del sistema educativo:

> … que el hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; que se le ha "encomendado" como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él sólo quien, en último término, puede darse ese destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación. (Klafki, 1990, p.109)

Es decir, no sería consecuente querer formar un sujeto emancipado, libre, autónomo, crítico, con autodeterminación racional, si esto mismo no forma parte vivencial e integral del proceso educativo.

Esta incoherencia en la visión de lo educativo se hace más evidente al momento de revisar con los estudiantes y sus acudientes las implicaciones que la realización de las tareas escolares tienen en la realidad de su vida diaria: salen a relucir elementos como sobrecarga, estrés, colapso, mucha teoría, demasiadas, aburren, cansan, pesadas, lo que deja entrever una serie de situaciones problemáticas que se tejen alrededor de éstas. Diversas voces refieren que las actuales tareas escolares tienen un alto componente teórico y conceptual que genera la sensación por parte de los estudiantes de estar repitiendo o extendiendo en su tiempo extra el

mismo ejercicio escolar, lo que genera desmotivación, pereza y desánimo. Cuando esto sucede, las tareas en lugar de cumplir con un carácter formativo son desarrolladas por cumplir, con literalidad y puntualidad en los conceptos, sin profundizar ni reflexionar; se escribe sin entender, situación que conlleva necesariamente al no ejercicio y desarrollo de la capacidad crítica, así como a la ausencia de sentido y significatividad de los trabajos que son realizados por los estudiantes. Esta situación se profundiza ante la percepción por parte de estudiantes y acudientes, que explicitan el sin sentido de algunas tareas asignadas, - expresa “Estudiante 3”: "las ponen por poner"-, así como que no son revisadas con suficiencia, no se valoran adecuadamente y con la profundidad que se debe. Las fuentes testimoniales dan cuenta que una parte importante de los estudiantes no realizan las tareas escolares, y quienes las desarrollan lo hacen por cumplir, sin esforzarse demasiado, por la nota, recurriendo a ejercicios textuales, sin análisis, transcribiendo sin comprender lo que escriben; de ahí que en la interacción con los docentes, tampoco algunos de estos le atribuyan un carácter formativo, explicable por la falta de disposición y decisión para asumirlas, pues tal y como lo expresa “Profesor 3”, "si por ellos fuera, si por los estudiantes fuera [...] de sexto a once, ellos no hacen tareas, por parte de ellos y por sugerencia de ellos, no".

Ahora, a la par de estas voces que no permiten definir claramente el carácter formativo de las tareas escolares, aparecen otras manifestaciones que llaman la atención sobre la importancia de la autonomía, la voluntad y la razón en la definición y despliegue de dichas tareas; en este sentido expresa “Profesor 1”: "porque ahí es donde uno enseña que deben tener autonomía, el respeto por el otro, la escucha". Asunto que lleva a preguntarse sobre quién toma la decisión sobre cuáles y cómo son las tareas escolares que deben realizarse en el proceso educativo. En ello, predomina la decisión y determinación del docente, frente a lo cual a modo de un camino a seguir, las tareas aparecen como formas de prescripción que los estudiantes "deben cumplir", concepto expresado por “Acudiente 1”.

Acorde con estas consideraciones, el carácter formativo de las tareas escolares precisa tener presentes las condiciones cognitivas, emocionales, sociales, familiares, comunitarias y personales de los estudiantes, pues se reiteran desde los relatos asuntos que las hacen intrascendentes por desconocerlas; tal es el caso de la temporalidad que implica su desarrollo y la vinculación con los contextos y realidades de los propios sujetos. En cuanto al tiempo, la insistencia es que las tareas escolares invaden espacios y temporalidades previstas para otros actividades vinculadas al ocio, al descanso, a la familia, a la recreación, al deporte, a la vida social; en las palabras de “Estudiante 4”, "ya uno en la mañana estudió, y entonces eso era el tiempo que uno le debe invertir a otras cosas...". Por otro lado, no siempre el contenido y aplicación de las tareas escolares se vinculan a las realidades humanas, sociales y naturales de los estudiantes, lo que lleva a distanciar su sentido y posibilidad formativa.

En este orden de ideas, elementos como la formación, la autodeterminación, la libertad y la emancipación, no se encuentran promovidos de manera explícita ni son objeto central de las tareas escolares. Y si bien no se descarta que tangencialmente algunas de estas características puedan ser desarrolladas por el sujeto en el desarrollo de dichas tareas, es claro que estas intencionalidades no ocupan un lugar central. La intención más explícita está asociada a la apropiación de conceptos y teorías por parte del estudiante, sin que ello necesariamente implique despliegues de la razón, de la autonomía, de la crítica o la transformación del propio sujeto.

Esta comprensión de las tareas escolares a la luz de las características trascendentales de la educación reduce su función al disciplinamiento y a la instrucción, haciéndolas intrascendentes por su instrumentalización y falta de significado para la formación de los estudiantes. Y aunque la disciplina y la instrucción según Kant (2003) hacen parte de la educación, éstas por sí solas son insuficientes, siendo necesario transcender al cuidado de sí, a la moralización, a la humanización y a la formación del propio sujeto. Por ello, las tareas escolares deben constituirse en incitación para la autonomía, la crítica, la comprensión de realidades

sociales y naturales, en lugar de convertirse en un obstáculo porque son impuestas, estandarizadas, alienantes y ajenas a las condiciones de los estudiantes. Una vez operativo este modelo de educación a medias, no queda más camino que presentar las tareas escolares como si fueran trascendentales, como pieza fundamental y necesaria en lo educativo, lo que configura cierta irónica perversidad.

b. Tareas escolares o la objetividad del sujeto

Al indagar por las tareas escolares en las dinámicas familiares, el trabajo aparece como una condición reiterativa en lo que respecta tanto a los padres de familia como a los estudiantes. En el caso de las personas que se constituyen en cuidadores, las responsabilidades laborales por el tiempo que implican no facilitan el acompañamiento en el desarrollo de las tareas asignadas a las personas que tienen a su cuidado: hijos, hermanos, sobrinos, nietos, entre otros. En este sentido, “Acudiente 1” menciona que: "la mayoría trabajamos y hay veces de pronto llega el muchacho con una tarea que para hacer en familia, y no, pues no hay tiempo". Condición similar tienen algunos estudiantes, quienes trabajan, o realizan oficios domésticos en apoyo a sus familias que son numerosas o por la ausencia de sus padres o acudientes a causa de sus extensas jornadas laborales.

El escaso acompañamiento familiar que reciben los estudiantes en la realización de las tareas escolares también puede explicarse por las afectaciones dadas por la disfuncionales de las familias y las dificultades socioeconómicas que enfrentan. Todas estas situaciones tienen relación directa con lo educativo, y por tanto con el papel que formativamente puede tener las tareas escolares. Incluso, desde las fuentes testimoniales se evidencia como en algunos casos las propias tareas generan conflictos entre miembros de la familia, especialmente por la presión que ejercen los papás, desde la condición de deber, para que éstas se realicen, lo cual se confronta con la resistencia que presentan los estudiantes para realizarlas, entre otras cosas por las dificultades que generan puesto que no siempre son claras ni pertinentes. De estas situaciones

precisamente se derivan relaciones vinculadas a las tareas escolares como el conflicto familiar, el castigo, la rebeldía y la exclusión por las dificultades que se presentan.

También padres y acudientes hacen expresas limitaciones sociales, económicas, académicas y familiares, que se constituyen en barreras derivadas de múltiples factores: pobreza, carencia de herramientas y medios educativos, insuficiente formación académica para acompañar debidamente la realización de las tareas escolares de sus hijos, entornos físicos limitados, entre otros.

De otro lado, las tareas escolares aparecen como una oportunidad de aprendizaje con la familia pues acompañar a los estudiantes permite para todos recordar o aprender algo nuevo, aunque es necesario reconocer que el diseño de dichas tareas no tiene como intención la interacción familiar pues, -tal y como lo menciona “Acudiente 1”-: "desde la misma institución no se involucra a los padres". Aun así, existen excepciones y vestigios, que dan cuenta de la potencialidad que las tareas escolares pueden tener para favorecer el ambiente y la interacción familiar dado que "ayudan [...] a unirse con la familia, porque la familia se va a integrar y lo va a querer ayudar a uno en ese espacio que uno comparte haciendo la tarea, es como algo muy significativo para uno porque también se nota el interés que la familia tiene por uno", lo que fue expresado por “Estudiante 1”. Ahora, esta parece ser una situación más deseable que real, pues ni en las tareas escolares analizadas, ni en los testimonios se evidencia una intención explicita para generar interacciones en el grupo familiar, como tampoco la posibilidad de reconocimiento y reflexión crítica en torno al grupo familiar, sus potencialidades y posibilidades.

Por otro lado, la situación histórica de los estudiantes expresa en el contexto social, económico y ambiental se constituye en condición objetiva para las tareas escolares. En este caso, por las situaciones explicitas de la población participante de la investigación, se configura un contexto empobrecido en tanto se asocian a la educación y por tanto a las tareas escolares, condiciones de vulnerabilidad económica, social, intelectual y afectivas del estudiante y su grupo familiar que afectan las posibilidades educativas y formativas del estudiante. Tener acceso a

herramientas y medios (como computadores y redes de comunicación), a fuentes de consulta y de asesoría, a espacios pertinentes para el estudio, entro otras cosas, se constituye en una dificultad, tal como lo expresa “Estudiante 3”: "Este mes no pude hacer un ensayo porque no tenía, ni un computador...". Situaciones de vulnerabilidad que se constituyen en formas de exclusión, pues no siempre los estudios cuentan con los medios apropiados para resolver las tareas escolares, y contrariamente en lugar de constituir en una forma de mediación para el aprendizaje, la autodeterminación y la formación, se convierten en un obstáculo.

Es importante destacar que el contexto territorial circundante a la población objeto del estudio tiene que ver con el mundo campesino, la naturaleza, las labores de la finca, lo que genera otras posibilidades y potencialidades que les permiten entender de una manera más sensible su entorno natural y por lo cual, asumen el contexto escolar y de tareas escolares desde esta perspectiva. En este aspecto, las tareas escolares deberían ser un espacio generador de reconocimiento y reflexión del sujeto al respecto de su situación contextual, lo cual no parece estarse dando de la manera más adecuada. En las tareas escolares analizadas documentalmente no se evidencia la intencionalidad de generar dicha reflexión, como tampoco aplicar de manera práctica los conocimientos al mundo que le es propio al estudiante.

En el mismo sentido, los estudiantes no reconocen en las tareas escolares el que les haya facilitado la comprensión de los principales fenómenos históricos o de sucesos que se están dando en la actualidad. Desde las voces de los participantes, no se evidencia el interés de las actuales tareas escolares por profundizar de manera crítica en el contexto cercano ni tampoco en el universal, en el sentido de que el estudiante se reconozca inmerso en este y pueda hacer una lectura de éstas realidades, tal y como lo expresa “Estudiante 4” cuando manifiesta “no, pues no, no... con el tema pues no, que las tareas involucren eso no”. Esto permite evidenciar que las tareas escolares están apuntando más a temáticas que obedecen más a las intencionalidades del plan de estudios sin preocuparse debidamente por su pertinencia en el contexto.

Los procesos de desarrollo de la autodeterminación racional, formación, autonomía, libertad y emancipación que se dan en el sujeto de manera individual, deben manifestarse según Klafki en procesos colectivos, que necesariamente están relacionados de manera contextual, sea dicho contexto el más próximo o el general - universal. Pero cada sujeto en relación con su contexto es todo un universo; es decir, no es la igualdad sino la diversidad la que rige las relaciones sociales, que se hace manifiesta en distintos intereses y percepciones por parte del sujeto mismo y de los cuerpos sociales, tal y como aparece relacionado en los diferentes aspectos relativos a situaciones de contexto que fueron relatadas por las voces de los participantes. Esto no es compatible con una modelación de tareas escolares rígida, con parámetros de estandarización que pretende que la misma actividad sea realizada por todos de una manera similar. Esto ha impedido que las tareas escolares estén en una mejor relación con el contexto de los estudiantes. Es por ello supremamente importante que se den procesos de autonomía, autodefinición y autoactividad alrededor de las tareas escolares, las cuales deberían ser orientadas e incitadas por el profesor pero determinadas por el estudiante de acuerdo con sus intereses, sus posibilidades y su contexto. Una de las funciones más importantes de lo educativo tiene que ver con la transmisión de cultura y la cualificación de las relaciones y las interacciones sociales, por lo cual, es de suma importancia que las tareas escolares incorporen el reconocimiento, la reflexión, el sentido crítico y posibilidades de interacción del sujeto en relación con su contexto, de manera que pueda entenderlo y entenderse en relación con el mismo.

Toda la situación de diversidad contextual hasta aquí descrita y derivada del análisis de las voces de los participantes, da cuenta de una separación fundamental de las tareas escolares con el contexto, el cual prácticamente no es considerado en función de las mismas. Esto es especialmente problemático en un contexto educativo si consideramos que:

> … el sujeto logra racionalidad, capacidad de autodeterminación, libertad de pensamiento y acción sólo dentro de procesos de apropiación y de discusión crítica de una

> sustancialidad que en un principio no proviene de él mismo, sino que es objetivación de una anterior actividad cultural humana, en el más amplio sentido de la palabra; objetivación de actividades en las que han tomado forma concreta las posibilidades de autodeterminación humana, de desarrollo de la razón humana, de libertad del hombre… (Klafki, 1990, p.110);

es decir, el ser humano como sujeto social, se realiza a sí mismo en un contexto y en los otros.

Esto es especialmente problemático si se considera que la subjetividad se manifiesta a sí misma en lo objetivo, en lo otro. Es decir, la subjetividad de los estudiantes se manifiesta a través de las tareas escolares; pero a la inversa, a través del desarrollo de las tareas escolares se deberían favorecer procesos de desarrollo de la subjetividad de los estudiantes. Entonces al tener unas tareas escolares que no favorecen procesos de autodeterminación racional, que son impuestas, alienantes y externas al deseo y el interés del estudiante, lo que se está generando es un proceso de objetivación del sujeto; es decir, se está convirtiendo al estudiante en un objeto que tiene que ser disciplinado e instruido. La objetivación del sujeto es entonces también la objetivación de la humanidad e implica el sostenimiento del estado de cosas sociales, de la injusticia, de la barbarie y de la deshumanización. La instrumentalidad de las tareas escolares remite entonces a la instrumentalización del sujeto y de la humanidad misma.

c. De las tareas escolares a las tareas educativas de la humanidad

Además de analizar lo que sucede con las tareas escolares desde el sujeto y el contexto, es necesario también ponerlas en discusión frente a la relación dialéctica entre el individuo y el colectivo, puesto que éstas se movilizan en una red de interacciones que se teje entre quien las determina, las asigna, las realiza, las acompaña, las revisa y las valora. Un aspecto central es la unanimidad en las versiones de los participantes cuando se les pregunta por quien determina las tareas escolares, tal y como lo menciona “Estudiante 5”: “¡Pues el profesor!”. Claramente es éste quien toma la decisión de cuál es la tarea que se debe realizar por parte de los estudiantes. Fruto de esta situación, tanto estudiantes como profesores refieren negociaciones que se dan entre

ellos en torno a las tareas escolares, siempre por iniciativa de los estudiantes. Dicha unanimidad evidencia la verticalidad que delimita la acción del sujeto y la colectividad, en el marco de algo que es impositivo, prescriptivo, además de ser instrumental y descontextualizado.

Si las tareas escolares son determinadas desde la externalidad del sujeto con un carácter prescriptivo e instrumental, serán entonces también un deber, algo que se debe cumplir, una carga que se impone y que se asume entonces sin conciencia y no de buena gana; se pierde entonces la magia del descubrimiento del conocimiento para pasar a una actividad más, por demás molesta. En ese sentido menciona “Profesor 2”: "... el papel que yo consideraría pues... sería en cuanto a deberes, pues es lo mismo por decir los deberes que ellos en casa tienen, entonces el lavar los platos, el tender la cama, el barrer...". Bajo esta premisa, las tareas escolares son impuestas desde la verticalidad de quien las ordena y son externas a la voluntad del sujeto.

Esa ruptura inicial derivada de la verticalidad en su determinación, se ve agravada por la preponderancia de los trabajos individuales; es decir, las tareas escolares son realizadas por el estudiante en solitario, en algunas ocasiones apoyándose en compañeros quienes las explican o las prestan para ser copiadas. En algunos casos, miembros de la familia están pendientes de la realización de las mismas, ya que solo excepcionalmente la familia interviene o apoya la realización de las tareas escolares. El carácter individual de las tareas escolares se promueve desde la misma institución, debido a dificultades y riesgos sociales que se presentan. Todo ello limita gravemente el potencial de las tareas escolares para mejorar la interacción social. Menciona “Acudiente 3”: “...que si se reúnen varios compañeros de pronto a hacer algo, lo hagan mediante un juego lúdico y didáctico que les genere una respuesta ¿cierto? O sea, algo que les, les llame más la atención...”. Esto generaría otras posibilidades de realización, disfrute y gusto por las tareas escolares.

A nivel de interacciones, otro momento muy importante es la revisión y retroalimentación en clase de las tareas escolares realizadas, lo que genera potencialidades pero

también conflictos. Los estudiantes refieren que en ocasiones se dan revisiones incompletas o superficiales de las tareas escolares por parte del profesor, situación que los desmotiva. En otras ocasiones según lo expresado por “Estudiante 5”, "... los muchachos como que no están a gusto con la nota, (...) le reclaman al profesor, (...) ahí se alteran porque el profesor les dice como que tienen un error...". La verticalidad en las relaciones que se dan al respecto de las tareas escolares generan igualmente situaciones de autoritarismo por parte de algunos profesores, al menos desde la percepción de estudiantes y acudientes: yo soy el profe y yo mando aquí, yo con esto lo rajo y ya. Esto no como dicho literalmente por los profesores, pero sí desde la interpretación de los estudiantes. Dichas situaciones se transfieren conflictivamente a la relación del estudiante y su familia puesto que como lo dice “Acudiente 3”, “... a uno profe si le da mucha, mucha moral ir al colegio y encontrar notas perdidas, porque uno también tiene que matarse para que ellas salgan adelante”. Es decir, para el estudiante y su familia el asunto preponderante es la nota, no el conocimiento ni la formación, lo que puede entenderse derivado de la forma como se entienden, se asignan, se ejecutan y se revisan las tareas escolares, lo que genera conflictividad en las interacciones que se dan alrededor de las mismas.

Pero existen también situaciones que permiten desplegar aspectos positivos durante el proceso de revisión de las tareas, tal y como lo expresa “Estudiante 3”, quien menciona que “Si, hay profesores que socializan los talleres en clase y debido a eso uno mismo también se califica, o sea por ejemplo así como tipo prueba, uno mismo se califica y se pone la misma nota uno”. Esto deja entrever que se dan ejercicios creativos que tienden hacia la autoactividad del sujeto, lo que genera motivación y gusto por los ejercicios que se desarrollan, como lo expresa “Estudiante 5”; “Pues la razón por la que me gusta es porque a veces hay tareas que son muy bacanas y pues uno las realiza con más ánimos...”.

Sin embargo, la primacía de la comprensión instrumental de las tareas escolares y la preocupación por el buen desarrollo del plan de estudios en detrimento del desarrollo de la formación del sujeto, conllevan a que éstas sean usadas por los profesores primordialmente para

des atrasar, recuperar clase perdida, trabajar teoría, consultar, investigar, refuerzo, terminar trabajo, entre otros. Esto a veces en relación con el comportamiento de aula que no permite desarrollar completamente lo planeado, tal y como lo expresa "Profesor 2" cuando menciona que "… depende también de la… del comportamiento en el aula, porque a veces… a veces los grupos están muy alterados, entonces uno no puede dar la temática completa, uno no… no alcanza, o le faltó de pronto alguna cosita, entonces ya esos refuerzos… ya ellos pues que en su casa los hagan…". Dicha situación termina profundizando la desmotivación de los estudiantes frente a las tareas escolares, puesto que la perciben igual que el trabajo de clase, como una extensión del aula en su propio espacio, lo que las convierte en aburridas y monótonas. Dicho en palabras de "Estudiante 4": "Es que eso es lo que vuelve aburridas las tareas, uno estudiar toda una mañana y después volver a lo mismo en la tarde; no, es que lo que lo aburre a uno de estudiar en sí, es las tareas".

Considerado lo anterior, se evidencia que en las actuales interacciones que se dan alrededor de las tareas escolares en la institución educativa, priman aquellas jerárquicas, de imposición, revisión y control por parte de profesores y acudientes hacia los estudiantes, lo que finalmente genera procesos conflictivos que erosionan las relaciones. Si la perspectiva de comprensión es la de Klafki, se hace necesario entonces reconstruir toda la dinámica de interacciones alrededor de las tareas por un modelo que elimine la imposición y que permita más horizontalidad, diálogo y negociación.

La ruptura en las relaciones dialécticas individuo – colectivo que se están evidenciando en las tareas escolares es problemática si consideramos que:

> Aquella estructura mediadora, en sí todavía abstracta, en la que los sujetos pueden llegar, dentro del paso por la apropiación y la discusión crítica de lo objetivamente general, a su capacidad de autodeterminación se concretiza en cada caso de manera individual; y este proceso de formación de la individualidad es valorado en la concepción de la teoría clásica de la educación no como una limitación o un corte de la validez de lo

> general, sino como condición previa para desarrollar la plenitud que en potencia encierra en cada caso lo general. La humanidad únicamente puede ser realizada en cada caso de manera individualizada… (Klafki, 1990, p.114);

en tal sentido, se estaría rompiendo el ciclo dialéctico que permite la fluidez de los desarrollos individuales que deben concretarse en desarrollos de lo colectivo.

Las tareas escolares pueden ser un instrumento supremamente valioso que ayude a fortalecer los lazos sociales en la relación dialéctica individuo - colectivo, incorporando en la educación institucionalizada, a través de las mismas, los elementos formativos que tienen por ofrecer el sujeto mismo, la familia, la sociedad y el contexto; ello mediante una cadena de interacciones horizontales que articulen todo el proceso y que posibiliten la fluidez libre y espontánea del conocimiento, las experiencias y el aprendizaje, pero no como hechos aislados sino como fruto de un proceso colectivo que se materializa en la formación del sujeto.

En consecuencia con los hallazgos y acorde con la dimensión de lo planteado, se hará entonces necesario dejar de hablar de tareas escolares, que son intrascendentes, que objetivan al sujeto y que jerarquizan, para hablar de tareas educativas de la humanidad mencionadas por Klafki: el cuidado de la naturaleza, la lucha contra el hambre y la paz mundial; es decir, un proceso de humanización.

Conclusiones

Las tareas escolares tal y como se están dando en la institución educativa, se constituyen entonces en una especie de corpúsculo con vida y dinámicas propias, que está relacionado con unas externalidades por cuanto se sitúa por fuera de todo lo que lo rodea: por fuera del tiempo escolar, por fuera del deseo, por fuera del interés de los estudiantes, por fuera de la mediación del profesor y por fuera de los contextos familiar, social, económico y ambiental. Adquieren cierta corporalidad puesto que están presentes como unidad independiente articulada al sistema educativo que se refleja en los imaginarios de profesores, estudiantes, padres de familia, y podríamos decir que en la comunidad en general. Por ello, a la luz de las características

trascendentales de la educación, son intrascendentes, pero presentadas en el contexto educativo como trascendentales.

Las tareas escolares se han convertido en una herramienta de objetivación del sujeto, lo cual termina en la objetivación de la humanidad misma. Lo anterior derivado de la desconexión con la reflexión crítica del sujeto consigo mismo y con su contexto familiar, social, ambiental y económico. Las tareas tendrían que ser entonces un espacio de discusión de la sustancialidad contextual objetiva en relación con el sujeto, de manera que le permita a este entenderse, entender su contexto y entenderse en relación con el mismo.

Es necesario entonces que lo educativo, y por tanto las tareas escolares, trasciendan de la instrucción y el disciplinamiento, pasando en consecuencia a ser tareas educativas de la humanidad, recuperando las relaciones dialécticas del individuo – colectivo, promoviendo las interacciones sociales y apropiándose de los procesos de desarrollo histórico para su discusión, reflexión crítica y potenciación. Las tareas educativas de la humanidad tendrán entonces que estar en sintonía con los grandes proyectos civilizatorios de la humanidad, ello es, en una búsqueda constante, crítica y reflexiva de la humanización.

De acuerdo a las Características Trascendentales de la Educación planteadas por Klafki, las tareas escolares deben apuntar hacia la formación del sujeto, mediante procesos de autoactividad y reflexión que le permitan avanzar hacia la autonomía, la libertad, la emancipación y la mayoría de edad. Que le posibiliten además entenderse como sujeto con una sustancialidad histórica que se manifiesta en el contexto, tanto familiar como comunitario y universal, de manera que se sienta parte del desarrollo histórico y artífice activo del proceso civilizatorio y de humanización. Igualmente, le deben permitir tejer relaciones dialécticas con otros individuos y con el colectivo, que le lleven a marchar hacia la autodeterminación racional como sujeto al tiempo que contribuye a la emancipación de la especie humana.

Referencias

Álvarez, L. F. F., Ruiz, B. R., & González, R. A. M. (2019). *Padres y madres ante las tareas escolares: La visión del profesorado*. Aula abierta, 48(1), 77-84.

Becerra, A. J. (2010). *El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006*. Pedagogía y saberes, (33), 51-61.

Benner, D. (1998*). La pedagogía como ciencia: teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Pomares-Corredor.

Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T., & Vázquez, G. P. I. (2019). *Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio*. Voces de la Educación.

Chairez, G. I. M., Díaz, M. J. T., & Cepeda, V. L. R. (2020). *El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11, 657.

Corno, L. (1996). *Homework is a complicated thing*. Educational Researcher, 25(8), 27-30.

Erazo Santander, Ó. A. (2018). *Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán-Colombia*. Encuentros, 16(2), 117-133.

Herbart, J.F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Editorial La Lectura.

Hernández Castilla, R., Martínez, R., & Risueño, V. (2002*). La pequeña historia de los deberes: y, ¿ en Europa qué?*. Padres y madres de alumnos alumnas.

Kant, I. (2003). *Pedagogía* (Vol. 85). Ediciones Akal.

Klafki, W. (1990). *La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy*. Revista de educación.

Meirieu, F. (2005*). Los deberes en casa*. Editorial Octaedro.

Miller, J. M., & Keeler, A. (2017). *Ditch that Homework: Practical Strategies that Make Homework Obsolete*. Dave Burgess Consulting, Incorporated.

Moreno, J. L., & Molins, L. (2020). *Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 1-15.

Pedraza, A. P., Tocasuche, F. P. A., & Guzman, L. H. (2016). *Las tareas escolares de los hijos y el acompañamiento familiar, una dupla para evitar la deserción escolar*. Kénosis, 4(7), 30-50.

Posada Giraldo, D. M., & Taborda Caro, M. A. (2012). *Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios*.

Rego, M. A. S., Otero, A. G., & Moledo, M. L. (2016). *¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico*. Estudios sobre educación, 30, 9-30.

Ruiz Vega, J., Castillo Perilla, M. C., & Santiago Galvis, Á. W. (2015). *Las tareas escolares: representaciones de los docentes de lenguas*. Folios, (42), 105-126.

Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.

Toledo, S. V., Cosculluela, C. L., Sánchez, V. S., & Orús, M. L. (2019). *Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos*. Avances en supervisión educativa, (31).

Vergara, J. J. (2017). *No Mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje. Las tareas escolares después de la escuela*. Consejo escolar de la comunidad de Madrid. Ed. 12 de 2017, 122-143.

Villa, E., Patiño, C. D., Duque, L., Estrada, J. J. C., & Gaviria, D. A. M. (2015). *Aproximación filosófico-pedagógica a la formación: Cuestiones histórico-conceptuales*. Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación, 29(66), 281-306.