

# Maneras en que transita la tarea escolar del aula hacia el hogar

Martha de Jesús Portilla León

ISSN 1699-437X | Año 2013, Volumen 9, Número 1 (Enero)

**Resumen:** En este artículo se describen las maneras en que la tarea escolar, de la asignatura de español, viaja desde las aulas hacia los hogares de los estudiantes de primero y segundo de primaria. La investigación parte de una perspectiva etnográfica que permite mostrar cómo la tarea es un objeto de la cultura escolar, que es construido y re-construido por los actores educativos, dando lugar a diversas apropiaciones de la tarea de acuerdo con las redes y relaciones sociales involucradas en su movilización. Por tanto, la tarea también puede ser vista como una serie de prácticas culturales que simultáneamente posibilitan y dificultan los vínculos entre la escuela y la familia. Las maneras en que transita la tarea varían en función de los contextos escolares y familiares de los niños. Los miembros de las familias responsables de recoger y apoyar a los niños son un punto de referencia importante, así como las prácticas culturales diversas mediante las que las profesoras explicitan las tareas o los deberes escolares y los soportes que utilizan para su tránsito.

**Palabras clave:** Tareas (Deberes) - Práctica cultural - Relación familia escuela - Contexto sociocultural - Culturas escolares

## The way homework travels from the classroom to home

**Abstract:** This article describes the ways in which homework in the subject of Spanish travels from classrooms to students' homes in first and second grade. The research is based on an ethnographic perspective that can show how homework is an object of school culture, which is constructed and re-constructed by educational actors, leading to various appropriations of homework according to the social networks and relationships involved as it navigates between school and home. Therefore, homework can also be viewed as a series of cultural practices that simultaneously enable and impeded the links between school and family. The manner in which homework navigates will vary depending on school and family contexts. Family members responsible for picking up and supporting children are a major point of reference, as are the diverse cultural practices through which the teachers make explicit the homework and the supports used for its transit.

**Keywords:** Homework - Cultural Practice - Home-School relationships - Sociocultural context - School cultures

### Sobre la autora

Martha de Jesús Portilla León  
Estudiante del Doctorado en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas en el  
Departamento de Investigaciones Educativas del  
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del  
Instituto Politécnico Nacional (México).

Contacto:  
Departamento de Investigaciones Educativas,  
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados  
del Instituto Politécnico Nacional  
Calzada de los Tenorios No. 235  
Col. Granjas Coapa  
C.P. 14330, México D.F.  
México  
e-mail: mdej.pl@gmail.com

### Cita del artículo

Portilla, M. (2013). Maneras en que transita la tarea escolar del aula hacia el hogar. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 9 (1), 1-15. [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9\\_pdf/v9n1esp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2013v9_pdf/v9n1esp.pdf)

## INTRODUCCIÓN

Alrededor de las tareas o deberes de los estudiantes pueden verse múltiples prácticas, de apoyo como de enseñanza, tanto en la escuela y en el hogar. En este artículo, sólo haré referencia a las prácticas de co-construir y reconstruir la tarea escolar, prácticas diversas que hacen posible que la tarea escolar llegue a casa. Pretendo ejemplificar de qué forma las tareas de la materia de español, asignadas por los profesores en las aulas de primero y segundo de primaria, constituyen una serie de prácticas de la cultura escolar que transitan entre dos ámbitos interrelacionados, la escuela y la familia. Mostraré cómo en el tránsito de la tarea desde el aula hacia la casa, se forjan redes de relaciones sociales (a través de intercambios comunicativos y ayudas específicas) entre los actores educativos alrededor de la tarea para interpretarla y realizarla.

Esta investigación parte de un marco teórico que integra los estudios socioculturales que provienen de la línea de investigación abierta por Vygotski y sus sucesores (Álvarez, 1997), algunos psicólogos culturales como Scribner y Cole, así como los New Literacy Studies (NLS) que han desarrollado David Barton, Mary Hamilton, Brian Street, entre otros (Zavala, 2004). Siguiendo a Rogoff (1990), considero que los estudiantes son “aprendices” que al interactuar con los “expertos” establecen zonas de desarrollo próximo, en las que se mueven libremente y construyen los objetos con los que entran en relación. Entonces, los aprendices son sujetos activos que tienen un rol protagónico en las maneras en que construyen con otros actores sociales los objetos a aprehender. Ellos tienen acceso a la cultura de sus contextos a través del conjunto de redes y relaciones sociales que establecen entre los diversos ámbitos en que se mueven (Nespor, 1997).

Otros enfoques teóricos que constituyen las bases de este trabajo son los de la antropología e historia de la cultura escrita; para el análisis que realizo son fundamentales las perspectivas de Elsie Rockwell (2001) y Roger Chartier (2007), quienes abordan la lectura como práctica cultural y enfatizan la importancia de considerar el análisis de la materialidad de los textos impresos. Rockwell (2000) analiza las culturas escolares y menciona que “las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares” (p. 20). Esto mismo considero que sucede en los casos que observé, puesto que los estudiantes ponen su historia personal en relación con otras historias de los sujetos con los que conviven diariamente, lo que se refleja en las prácticas que llevan a cabo en las aulas y en sus hogares así como en los usos que hacen de los objetos de la cultura escolar y los significados que les asignan.

El carácter activo de los estudiantes al interior de las aulas en los momentos de interacción con los profesores en clase y entre los mismos alumnos lo evidencian algunas investigaciones. Por ejemplo, Rockwell (1995) menciona: “Las interpretaciones del texto que el maestro ofrece no siempre determinan las interpretaciones de los alumnos (...) En el ámbito privado del diálogo entre alumnos es constante, aunque difícil de captar, la presencia de interpretaciones propias (...) Los alumnos también expresan cierta autonomía en los silencios y las negaciones que oponen a las propuestas del maestro, particularmente evidentes en ciertos momentos de la clase” (p. 2000). Esto proporciona información sobre la participación activa de los estudiantes, tienen voz propia y actúan en consecuencia, sostienen sus puntos de vista y orientan sus acciones de acuerdo a los objetivos que se proponen. Por tanto, hay que pensar en ellos como partícipes directos en la “co-construcción cotidiana” (Rockwell, 2000) de la cultura escolar y de las dinámicas escolares, lo cual incluye las prácticas que corresponden a determinar, interpretar y resolver las tareas que los docentes encargan.

También Candela (1999) muestra, a través del análisis de la interacción en clase y del discurso en el aula, la participación activa de los alumnos y la gran riqueza que ésta tiene. Ella comenta: “Los docentes parecen influir sobre los alumnos, que no sólo utilizan la argumentación para tratar de convencer a otros de sus opiniones, sino que, en varias ocasiones, se apropian del recurso de pedir argumentos que utilizan los maestros, como una forma de rechazar una versión que no comparten. He mostrado que los alumnos argumentan sus puntos de vista cuando el maestro se los solicita, pero también defienden sus versiones con argumentos, aunque nadie se los haya pedido, cuando se expone una versión que no comparten” (p.136). Esto muestra que los estudiantes tienen un papel activo en la construcción del conocimiento en el aula y logran verse los esfuerzos que ellos realizan por sostener sus puntos de vista y para llegar a consensos o aclaraciones que consideren necesarias. Así mismo, en las actividades realizadas en clase son los estudiantes quienes les imprimen su sello personal cuando las realizan, pues aunque en apariencia lo hacen tal y como el maestro señala, ellos pueden re-orientarlas o re-considerarlas.

En el caso de las tareas escolares, son los estudiantes junto con sus familiares quienes se apropian el objeto tarea, llevan a cabo las prácticas culturales concernientes al establecimiento y resolución de la misma, además de discriminar entre los recursos físicos que le sirven de soporte, con lo que dan lugar a diversas maneras en que transitan los deberes escolares. Me refiero a los conceptos de “apropiación” y “cultura” de acuerdo con lo que Rockwell (2005) entiende por dichas nociones: “El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir *simultáneamente* un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural (...) alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (...) como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales” (p.29). Desde esta perspectiva, se puede considerar que las formas en que los sujetos se apropian del objeto tarea tiene relación directa con las transformaciones que realizan a la misma cuando juntos, madre e hijo por ejemplo, dan lectura a la página del cuaderno que contiene la tarea y re-construyen las actividades que estaban propuestas al realizarlas como ellos acordaron desde su propia interpretación.

Entonces resulta de gran importancia considerar la historicidad y la materialidad que da soporte a las tareas. Roger Chartier (2007) menciona que es importante considerar “la historicidad primera de los textos” pues es “la que les viene del cruce entre las categorías de asignación, designación y clasificación de los discursos propios de un tiempo y un lugar, y su materialidad, comprendida como la modalidad de su inscripción en la página o de su distribución en el objeto escrito” (p. 54). Yo considero que la historicidad de las tareas escolares puede rastrearse en el registro escrito en los cuadernos y en el testimonio oral de quienes se enfrentaron a realizarlas (estudiantes y sus familias) así como de quienes las definieron como tales en el aula (los profesores). Cabe señalar que esta historicidad está dada por las formas en que se construyó la tarea como tal en el aula y las maneras en que fue interpretada por los familiares y los estudiantes durante el proceso de co-construcción de la misma en los hogares o en el espacio físico donde se ubicó la realización de la tarea. Por lo mismo esta historicidad va aunada a la materialidad de las tareas, que se encuentra en los soportes que las contienen por escrito (como los cuadernos y el pizarrón del aula) y su distribución en los mismos, así como los discursos orales en que se hace referencia a las tareas en diferentes espacios físicos como el salón de clases, los pasillos de la escuela, en el portón de salida de la misma y en los hogares de las familias.

Para indagar en todos esos aspectos alrededor de las tareas y la movilización de éstas utilicé distintos instrumentos de recolección de datos que a continuación señalo.

## METODOLOGÍA

La base empírica de este análisis proviene de la investigación etnográfica que he realizado en mi tesis doctoral para acercarme a las tareas escolares como prácticas culturales. Este tipo de investigación articula la revisión de teorías y conceptos con la recolección de datos, pues ambos se retroalimentan (Rockwell, 2009), por esa razón el apartado correspondiente a la presentación y discusión de resultados contendrá reflexiones teóricas aunadas a ejemplos concretos de los datos obtenidos.

El trabajo de campo lo realicé en la ciudad capital del Estado de Veracruz, México, durante los años 2009 y 2010, en un sector de la ciudad que se pobló mayoritariamente con personas que procedían de zonas rurales. Los sujetos observados fueron 13 familias de nivel socioeconómico medio y bajo. En ellas acompañé a 14 estudiantes que acudían en el turno matutino a una escuela primaria pública urbana (que tenía los dos turnos: matutino y vespertino) con todos los grados escolares (de 1º a 6º) y a veces más de un grupo por grado (dada la cantidad de niños, aproximadamente 25 a 30 en cada aula) con sus respectivos profesores cada uno.

Trabajé con dos cursos escolares distintos: el del ciclo 2008-2009 (último apegado al plan de estudios de 1993), al que denominé C1, y que continué observándolo durante el siguiente ciclo escolar; y el curso de primer grado en el ciclo 2009-2010 (con la reforma del plan de estudios y los nuevos Libros de Texto Gratuitos), al que me refiero como C2. Dentro del primer curso trabajé con dos grupos escolares (A y B), los cuales permanecieron durante el segundo año con las mismas profesoras (Judith y Abigail, respectivamente). En cambio, del curso dos (C2) observé sólo un grupo escolar (de la maestra Rebeca), al que le asigno la letra C para identificarlo. Busqué tener representación en la muestra de los tres grupos para comparar el tipo de tareas escolares que fueron asignadas por cada maestra y las maneras en que construían el objeto tarea. Pretendí inicialmente una

selección de 4 estudiantes (2 niños y 2 niñas) de manera aleatoria sobre la lista de asistencia de los tres grupos, pero debido a que las observaciones de las sesiones de tarea debían realizarse en las casas de las familias no todos me dieron acceso, así que debí agregar sujetos voluntarios que sí aceptaban mi presencia como observadora en sus hogares.

La distinción entre el curso 1 y el curso 2 se debe a que en el seguimiento que dí a los del C1 al pasar a segundo grado, me percaté de que los de primer año del C2 podían trabajar las tareas en casa de maneras distintas al ser otro el plan de estudios que les regía y nuevos libros de texto, por lo que también observé estudiantes de ese curso. Los sujetos se distribuyeron de la siguiente manera:

**Tabla 1: Distribución de la muestra por sexo y grupo**

Grupos	A (Mtra. Judith)	B (Mtra. Abigail)	C (Mtra. Rebeca)	Total
Niños	1	3	2	6
Niñas	1	5	2	8
Totales	2	8	4	14

Durante la investigación de campo (que duró año y medio) hice observaciones en las aulas y en los hogares de las familias en torno a las tareas de la materia de español, con un rol claro de observadora sin participación en la resolución de las actividades escolares y tareas de los niños. Las observaciones en el aula tuvieron una duración de media jornada escolar o jornada completa, según la maestra lo permitía (es decir, de 2 a 4 horas). Las observaciones de las sesiones de tarea en los hogares tuvieron una duración variable de acuerdo con el tipo de tarea a resolver y el tiempo que el niño junto con sus familiares se tomaban para hacerla, por tanto tengo registros de 15 minutos hasta 6 horas, aunque el promedio fue de 2 horas aproximadamente. Durante ese tiempo yo permanecía en los hogares observando el desarrollo de la sesión de tarea y la conclusión de la misma, aunque hay que considerar que hubo lapsos donde no se concentraban en la tarea sino en actividades propias del hogar que se intercalaban con ella. Quiero señalar que es parte del trabajo etnográfico la permanencia en el campo durante el mayor tiempo posible, por lo que mis incursiones en los dos ámbitos fueron lo más prolongadas posible. En total efectúe 35 observaciones en las aulas y 78 en los hogares de los estudiantes.

Las entrevistas a las profesoras las realicé al final del ciclo escolar del segundo curso (mayo-junio 2010) cuando terminé formalmente en la escuela el trabajo de campo y mi presencia en ese ámbito escolar. Utilicé un mismo formato que elaboré de entrevista semi-estructurada, la que me permitió conocer antecedentes profesionales y formas de trabajo de las maestras, así como opiniones personales sobre los niños que observé y sus familias. Las entrevistas a los padres de familia las realicé igualmente al finalizar el trabajo de campo en los hogares (julio-agosto 2010) con una guía de entrevista semi-estructurada que elaboré para conocer antecedentes escolares de los miembros de la familia y los libros de texto que utilizaron, así como opiniones personales sobre las tareas de los estudiantes y los métodos de enseñanza de las maestras. Debo agregar que esas entrevistas se enriquecieron con los datos obtenidos en el trabajo etnográfico durante las sesiones de tarea, ya que algunos comentarios sobre las tareas y los conocimientos familiares sobre las mismas surgían en esos momentos de la observación.

Los datos obtenidos fueron abundantes, los registré en las notas de campo y algunas fotografías que tomé tanto en las escuelas como en los hogares, así como en las grabaciones de audio de las sesiones de tarea en las que participaban los niños y sus familiares. De esos materiales extraigo los diálogos y las descripciones que analizo en este artículo.

## PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Me interesa resaltar la práctica diaria de las profesoras y sus estudiantes de construir la tarea como objeto cultural en el aula y la práctica (también cotidiana) de los padres de familia (generalmente las madres, aunque también participan ocasionalmente otros miembros del grupo familiar) de reconstruir la tarea escolar con sus hijos en sus casas. Es en este sentido que subrayo que la tarea es producto de una co-construcción; varios sujetos están involucrados en su movilización como objeto cultural y su consiguiente tránsito como serie de prácticas que tienen lugar en los contextos escolar y familiar.

Las actividades que realizan los familiares y los estudiantes como respuesta a la tarea propuesta por las profesoras formarán parte de la serie de prácticas culturales que integran la noción de tarea. Retomaré, para este artículo, datos pertinentes al tránsito de la tarea de la escuela a las casas y me referiré únicamente a ejemplos en torno a la construcción de la tarea como objeto de la cultura escolar, a las prácticas que integran la tarea, así como a las redes de relaciones sociales alrededor de ella. Considerar a la tarea escolar como un objeto cultural, en re-definición permanente a través de las prácticas que los actores educativos –profesores, estudiantes y padres- realizan en los salones de clase y en los hogares de los estudiantes, ayuda a estudiar las maneras en que se moviliza la tarea escolar entre los contextos escolares y familiares. Para definir la tarea escolar como un objeto de la cultura escolar, estudiar las maneras en que transita desde el aula hacia los hogares y comprenderla como una serie de prácticas, abordaremos cuatro planos en el análisis y discusión de resultados: Primero, la tarea escolar como objeto y como prácticas culturales; segundo, los profesores, estudiantes y familiares como sujetos activos; tercero, los recursos físicos y la movilización de la tarea; y cuarto, las relaciones sociales entre los actores educativos. Desde esos planos propongo ejemplos distintos que tomo de mi investigación, con los que muestro diferencias entre las maneras en que transita la tarea, conforme al apoyo que los estudiantes reciben en casa. Así, quien tiene un débil apoyo familiar para realizar las tareas, necesita más tiempo e interacciones con personas distintas a su familia para co-construir el objeto tarea y realiza prácticas que tienen menos implicaciones con sujetos escolares, con lo que pone en evidencia también la escasez de recursos físicos y de conocimiento que obstaculizan su apropiación de la tarea. En cambio, cuando los recursos y relaciones sociales son distintos y el apoyo familiar es notorio, las co-construcciones de la tarea y la realización de la misma transitan de un modo más ágil y establecen redes tanto al interior como al exterior de la familia, con las consiguientes evidencias de la participación activa de los sujetos, la multiplicidad de prácticas y las apropiaciones de la tarea escolar.

### La tarea escolar como objeto cultural

Intentaré diferenciar dos formas de ver la tarea escolar. Por un lado, quiero observar la tarea como un objeto de la cultura escolar, susceptible de estudiarse históricamente y en construcción continua en el aula a través de las acciones de los profesores (para determinar la tarea del día). Por otra parte, me interesa estudiar la tarea escolar como una serie de prácticas culturales que llevan a cabo los profesores, los estudiantes y sus familias en los ámbitos escolar y familiar.

Dominique Julia (1995, p.135) hace una distinción entre las normas y las prácticas que integran la cultura escolar, pues enfatiza que existe dificultad para reconstruir la historia de las prácticas culturales porque “no deja huellas” y los trabajos históricos tienden a estudiar las normatividades existentes en los períodos que les interesan, sin embargo afirma que es en los momentos de crisis o conflicto donde afloran las prácticas culturales, por lo que las prácticas culturales y los saberes estipulados en la normatividad no concuerdan. Desde esta postura considero que puede hablarse de la tarea como objeto y a la vez como prácticas de la cultura escolar, pues como objeto considero que está más relacionada con las normas docentes que la establecen como tarea al interior del espacio áulico y que la hacen de algún modo *palpable*, con la característica de poder manipularla como un objeto físico que tiene capacidad de movimiento, no por sí mismo sino mediante los soportes en que se moviliza. En cambio la tarea como práctica puede verse como el conjunto de acciones reguladas culturalmente que se orientan a definir, interpretar y resolver la tarea escolar, es decir, la práctica que llevan a cabo los docentes de encargar tarea para realizar en casa y que afecta a los alumnos y sus familiares, así como las prácticas que llevan a cabo los estudiantes y sus familiares para co-construir la tarea y realizarla. Esto aunado a la práctica de la evaluación de la tarea que puede llevarse a cabo tanto en contextos escolares como familiares, aunque se privilegia el escolar generalmente.

Me interesa la noción de prácticas porque desde las perspectivas teóricas a las que me apego es útil para el análisis de herramientas y signos culturales que existen en varios contextos que están superpuestos, por lo que este tipo de estudios permite profundizar en los significados y los usos que los sujetos dan a los instrumentos o herramientas. Luis Moll (1997) entiende la cultura (en un sentido retomado de Stetsenko, 1993) describiéndola en su forma concreta como *prácticas*, esto es, como un conjunto de experiencias sociales y materiales desarrolladas por los seres humanos y acumuladas históricamente. Es posible desde esta perspectiva considerar la tarea escolar como una serie de prácticas de la cultura escolar que se construye mediante las experiencias compartidas por los profesores, educandos y familiares. Sin embargo, cuando me refiero a la tarea como un objeto cultural quiero especificar que es construido por los actores del proceso educativo mediante el establecimiento de relaciones entre ellos a través de los diálogos y recursos materiales que ponen en juego alrededor de la tarea; es decir, que entran en relación con la tarea como objeto y la plasman por escrito o la refieren de manera oral para trasladarla entre los ámbitos escolar y familiar, desde el “conocimiento cultural” (Paradise, 1997) que poseen los tres actores educativos específicos (padres-estudiantes-profesores). En síntesis, como objeto la tarea refiere principalmente a los soportes materiales en que se inscribe y la movilización que los sujetos le dan a éstos, lo que permite estudiarla como un objeto histórico; en cambio, como serie de prácticas la tarea escolar refiere a todas las acciones que ejecutan los actores para definirla, trasladarla y realizarla, que son eventos culturales compartidos por distintos grupos escolares y familiares. Es por eso que en este artículo mostraré cómo se constituye la tarea como objeto y como práctica cultural, a través de mis registros etnográficos.

Las profesoras con las que entré en relación tienen distintas formas de construir el objeto tarea, pero a la vez comparten el sentido de que la tarea es para realizarla en casa, de preferencia con ayuda de los padres de familia. Esto último constituye el conocimiento cultural respecto a la tarea: que es para realizarla en casa. Al mismo tiempo se implanta en el aula como una norma implícita de organización y distribución del trabajo escolar que los docentes pueden realizar a su libre albedrío. Eso lo viven los novales alumnos de primaria desde su ingreso a la escuela y lo aprenden así: la maestra asigna trabajo en el aula para realizarlo ahí o para ejecutarlo en casa, según ella lo determine. Esto lo evidencia las preguntas que algunos niños de primero hacían a la profesora Abigail pidiendo la especificación del lugar dónde realizarían el trabajo y se atrevían a preguntar: “maestra ¿esto es para ahorita o para la casa?”, “¿me lo llevo de tarea?”. Influye también que, al iniciar el ciclo escolar, en la primera reunión con padres de familia, algunas profesoras definen las normas que regirán su forma de trabajar. Así lo declaró explícitamente la maestra Rebeca, quien dejó en claro ante los padres de familia (desde el primer día de clases y se los recordó al finalizar el curso) que ellos, su hijo y la maestra son un equipo que debe trabajar en conjunto, que si alguno no asume su responsabilidad el equipo falla y en casa también debían trabajar.

En general parece ser que los miembros del grupo familiar, principalmente los padres, asumen que los profesores encargan tarea y que ésta debe realizarse en casa. Según Stech (2001) “las prácticas pro-escolares en el seno de la familia pueden considerarse como obvias” (p. 121), ya que los padres ayudan a los niños para que tengan éxito en la escuela y porque tienen interés en ellos. Más adelante abordaré la relación entre los actores educativos a favor de los niños y el papel primordial de la familia para la realización de las tareas escolares. Ahora me interesa resaltar el término “prácticas pro-escolares” pues considero que, en parte, hace referencia a las prácticas culturales en torno a la tarea escolar, las que conviven con prácticas de escolarización en la familia tendientes a reducir distancias entre este contexto y la escuela.

Cuando se trata de abordar las tareas como prácticas culturales podemos incluir también la evaluación de la resolución de la tarea. Esto también tiene carácter normativo, pues incluso los maestros llegan a asignar un valor numérico a la entrega de tareas, lo que redundará en una mejor puntuación en la escala de calificaciones y eso, en ocasiones, interesa a los papás y hace que revisen la resolución de la tarea tanto como la retroalimentación que la profesora haga de ésta. Por ejemplo, la maestra Abigail integró un folder para cada estudiante que rotuló como Tareas de las clases de reforzamiento y lo calificaba numéricamente, asignando junto una leyenda que decía: +2 PUNTOS. Ese material se los entregaba a los padres de familia el último día de clases. Pero también las mamás externaban su preocupación por la poca frecuencia con que la maestra revisaba las tareas e incluso demandaban una mayor atención al respecto. Existen entonces prácticas culturales de revisión de la tarea que se movilizan en ámbitos familiares y escolares, que se acompañan con demandas de los actores a uno de los contextos o ambos.

La construcción de la tarea como serie de prácticas culturales inicia en el salón de clases, desde que los estudiantes y sus familias son receptoras de la tarea. En el caso de esta investigación fue desde el momento en que las mamás (en su gran mayoría) y algunos papás o hermanos mayores se acercaban a la puerta del salón para recoger a los niños, pues entablaban comunicación con los compañeros del grupo, los familiares de éstos y con la maestra misma a fin de re-construir la tarea del día y además debían tomar en cuenta las normas de las profesoras, por ejemplo: la maestra Rebeca cierra la puerta del aula cuando está próximo el horario de salida y no deja entrar a los familiares pues ella determina en qué orden van saliendo los estudiantes, de acuerdo como vayan terminando de copiar la tarea del pizarrón y pasen a que les revise lo que anotaron.

Esas normas relativas al acceso de los familiares al aula varían de acuerdo como las profesoras organicen sus actividades en el salón de clases. Lo observé así en el caso de Abigail, pues ella no tenía como norma cerrar la puerta pero a veces lo hacía para ejercer control sobre el grupo (había problemas de orden). Esta decisión no giraba alrededor de la tarea, sin embargo a veces pedía expresamente a los papás que pasaran a recoger a sus hijos para que revisaran que llevaran de regreso a casa sus útiles y lo necesario para hacer la tarea. En cambio Judith, quien no cerraba la puerta y la mayoría de las veces dejaba el acceso libre porque ella se iba de prisa, delegaba a los padres el revisar que la copia de la tarea estuviera completa y que llevaran los estudiantes el material complementario que ella acostumbraba darles. En su caso no era una regla pero su flexibilidad en las normas para salir del aula propiciaba que pasaran los papás a ayudar a copiar la tarea a los niños, sobre todo porque conocían que la maestra Judith llevaba en su cuaderno un control de las tareas que encargaba y de la revisión que hacía de las mismas. Por tanto, las normas inciden directamente en la construcción del objeto tarea, y los actores educativos se apropian de las prácticas culturales de la tarea para delimitarla (junto con los soportes en los que se inscribe) y permitir su reconstrucción, interpretación, realización y evaluación.

### **Los profesores, estudiantes y familiares como sujetos activos**

La obviedad del apoyo familiar a la realización en casa de tareas, que fueron asignadas por los profesores en las aulas, no está dada por el sistema escolar propiamente dicho; pertenece más bien al ámbito de lo familiar, donde los integrantes de éste aportan activamente sus recursos conceptuales y físicos para la co-construcción de la tarea y su resolución. “La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y sus signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales” (Rockwell, 2000, p.20). Entendida así, podemos decir que la co-construcción se lleva a cabo también en los espacios familiares, en la interacción entre sus miembros y las herramientas culturales, por ejemplo en el caso de las tareas cuando una madre de familia lee y re-lee con su hija la página del cuaderno que tiene escrita la tarea del día, ella pregunta a la niña (Isabel, C2, grupo C) si la maestra dijo alguna cosa sobre cómo tenían que hacerlo o indaga qué hicieron en clase para darse una idea de referencia para la tarea, simultáneamente su hija responde, aporta su interpretación de la tarea, según lo que comprendió de la instrucción de la maestra y su experiencia de la jornada escolar, con lo que da lugar al proceso de co-construcción mediante la argumentación, el consenso o el rechazo de la actividad que su madre sugiere para realizar la tarea y lo que la maestra pidió.

Todos los miembros de la familia son sujetos activos que pueden entrar en relación entre sí alrededor del objeto tarea, por lo que algunas aportaciones para interpretarla y resolverla provienen a veces de los abuelos, los tíos y los hermanos mayores (Rafael, C1, grupo B). Esto por sí mismo es interesante (al margen de la evaluación de la resolución de la tarea por parte del profesor), pues indica las transformaciones, adaptaciones y la inventiva de los sujetos para lograr el fin de resolver la tarea y que el niño la presente ante el maestro, con lo que vemos también la preocupación por la movilidad de la tarea entre su llegada al ámbito familia (y su resolución allí) y su partida hacia el ámbito escolar, esperando que regrese nuevamente (calificada en el cuaderno del niño) para obtener una retroalimentación al trabajo realizado en casa.

Si tomamos en cuenta que varios autores (Heath, 1983; Taylor, 1994; Wells, 1988) consideran que la familia es el lugar primordial en el que los niños van adquiriendo las pautas de comportamiento en torno a lo escolar y el contexto de referencia para su desarrollo en otros ambientes, podemos creer que la tarea escolar puede ser enfrentada desde los recursos que la familia aporta al estudiante. Vila y Álvarez (1997) proponen que las

experiencias y las actividades que los niños llevan a cabo primero en el contexto familiar son significativas y constituyen el punto de partida para las que realizan en otros contextos, por lo que “adquieren un valor funcional” ya que “son experiencias que están en la base de su desarrollo y, por tanto, de aquello que aportan y ‘llevan’ consigo al contexto escolar” (p.179). Lo que los estudiantes llevan consigo al contexto escolar les permite apropiarse de los deberes escolares de maneras específicas, siendo sujetos activos transforman las experiencias que llevan y traen entre los contextos.

Pero no podemos dejar de considerar al maestro también como un sujeto activo que incide en la co-construcción de la tarea. Rockwell (1999) menciona que en el trabajo diario en el aula los profesores y estudiantes producen, reproducen y recrean las culturas escolares. Esto sucede también alrededor de las tareas, en el día a día existe una co-construcción de ellas al interior del aula mediante la práctica de encargar tarea que realizan las profesoras. Observé que la tarea transita de la escuela a la casa de maneras muy diversas, según el modo de trabajar de la docente del grupo y la organización que ella hace de su trabajo. Algunos teóricos de la educación llaman a los modos de trabajar en el aula “prácticas docentes o métodos de enseñanza”. En este análisis que realizo prefiero verlos como “prácticas culturales diversas” (Rockwell y Candela, 2009), que las profesoras tienen para trabajar los contenidos curriculares y asignar tareas escolares para que los estudiantes las realicen en casa. Este término refiere a un conjunto de elementos tanto materiales como discursivos y de comportamiento de las maestras, los cuales inciden en los educandos y sus familias, entre esos elementos encontramos la normatividad que los docentes especifican para su trabajo educativo.

En relación cronológica, los deberes escolares primero los establece el profesor, los niños los reconstruyen y junto con su familia son receptores de ellos. Entonces los interpretan y retroalimentan: puede ser que la tarea sea resuelta y devuelta al profesor para su evaluación o puede suceder que los actores del ámbito familiar se resistan a ejecutarla, la simulen o prefieran evadirla. Es decir, la devolución de la tarea al profesor pasa por los procesos de apropiación de la tarea en casa y tanto el estudiante como su familia pueden ejercer poder respecto a ella tan solo con re-estructurarla o negarse a realizarla. Esto muestra también el carácter activo de los sujetos. Lo anterior puedo evidenciarlo con el caso de Susana (C1, grupo B). La maestra le recomendaba a la mamá acudir a la maestra de apoyo (auxiliar que cubría al docente que faltara), que estaba en la oficina de la dirección, para que le pusiera ejercicios extra a la niña y aprendiera a leer más rápido. La señora sí acudió a solicitar ese apoyo, dicha profesora le escribió unos ejercicios en el cuaderno de Susana, pero la niña no quiso realizarlos, pues dice su mamá que no lo veía como tarea. Esto probablemente porque su noción de tarea estaba relacionada con el dictado específico de las actividades a realizar en casa, por parte de la maestra Abigail. Entonces: la maestra tuvo la iniciativa de proponer una acción de apoyo a la mamá, ésta decidió seguir el consejo y aplicarse con su hija en realizar ejercicios *extra-escolares*, pero la estudiante decidió no realizarlos porque su construcción de la tarea como objeto dependía de la indicación verbal de la maestra, además de que la práctica de encargar tarea que tenía la maestra Abigail (registro de la tarea) no correspondía a la que realizó la maestra auxiliar.

Aquí quiero aclarar que la tarea como serie de prácticas culturales implica las siguientes: Registrar la tarea (escribirla en el pizarrón, señalarla en los libros y cuadernos escolares, copiarla o tomar el dictado en los cuadernos); revisar el registro de la tarea (lo puede hacer el profesor y/o los familiares al leer las páginas del cuaderno del alumno); realizar la tarea (el conjunto de actividades que efectúan los miembros del grupo familiar junto a los estudiantes para interpretar la tarea y resolverla –o su negativa a realizarla-); y evaluar la resolución de la tarea (por parte del docente y los familiares). Para los fines de este artículo no abordaré todas, me son útiles para mostrar el carácter activo de los sujetos y el tránsito de la tarea entre la escuela y la casa básicamente las dos primeras. Por eso quiero ejemplificar qué sucede respecto a ella. Aunque todos los actores educativos son sujetos activos quiero resaltar el papel del estudiante como protagonista principal que se mueve entre los contextos escolar y familiar, él transporta consigo los soportes físicos en que se inscribe la tarea y participa en la re-construcción de ésta mediante sus relaciones con los padres, profesores, amigos, compañeros, maestros particulares y vecinos. El estudiante da movilidad a la tarea a través de su discurso, los cuadernos escolares y los libros de texto; pero simultáneamente el estudiante se mueve con los criterios que sus padres determinan, sea que lo recojan o no en la escuela, dependiendo también de los horarios y apoyos que las mamás establezcan. Por ejemplo, la maestra Judith se quejó de una niña que falta mucho a clases y cuando asiste nadie pasa a recogerla en el salón (dice la profesora que es un modo de evitar que ella les haga alguna observación al respecto) entonces no tiene modo de comunicarse con ellos para que la niña haga la tarea y la



apoyen, por lo que menciona que va muy atrasada en su desempeño escolar. En este caso el tránsito de la tarea no es fluido y la co-construcción de la misma es limitada.

En cambio, los casos que acompañé más de cerca muestran otro tipo de movilización de la tarea y co-construcción de la misma a partir de las dinámicas familiares y escolares que permitían el acceso al aula y la realización de la tarea. Cuando la mamá de Rafael acudía a tiempo por su hijo, entraba hasta el salón y esperaba a que el niño terminara de copiar o le ayudaba, luego revisaban que estuvieran todos los útiles y cuadernos en la mochila para salir del salón hacia su casa, esto dio lugar a un tránsito más fluido de la tarea aunque con algunas dificultades en la interpretación ocasionadas por otras razones, más apegadas a los recursos físicos y a las relaciones entre los actores.

Desde estas reflexiones presento algunas consideraciones del tránsito de la tarea. Cuando el niño se va por sí solo a su vivienda o pasa alguien a recogerlo pero en la entrada de la escuela (transporte escolar, algún familiar en automóvil o una persona que le espera junto al portón), la tarea puede llegar: *entera*, si el estudiante terminó de escribirla tal cual la maestra la dictó o la anotó en el pizarrón; *fragmentada*, dependiendo de si solamente copió una parte de la tarea por distintas circunstancias (como prisa porque ya era tarde y debía irse a su casa, escuchó el claxon del coche y debía salir rápido, la persona que le espera junto a la puerta tiene urgencia de irse, o no alcanzó a copiar todo ya que, muchas veces al salir del aula, algunos niños pasan frente al pizarrón borrando algunas palabras); y *nula*, es decir, puede estar escrito o no en el cuaderno el encabezado Tarea pero el niño no anotó nada porque se negó, se dedicó a jugar y le borraron todo, o simplemente no reservó el espacio para anotarla.

Por el contrario, si alguna persona llega a recoger al niño con cierta disposición de tiempo, la tarea transita de un modo muy distinto hacia la casa como puede ser: una *copia fidedigna*, si el niño sí escribió todo o su mamá le ayudó a copiar completamente lo que estaba anotado en el pizarrón; un *escrito corroborado*, si la mamá se acercó a la maestra a confirmar cuál era la tarea o le preguntó directamente y lo anotó enseguida sobre el texto escrito por el estudiante; y *semi-completa*, cuando el niño escribió en el cuaderno palabras y/o frases incompletas pero que puede deducirse el sentido. Estas formas en que transita la tarea, con apoyo o sin apoyo, desde el salón de clases hasta el hogar de los estudiantes, incide en la reconstrucción de la tarea y su realización puesto que son el punto de partida para ello, siendo así se evidencia la importancia que tiene considerar las maneras en que transita la tarea escolar entre los contextos y el que los sujetos que intervienen son activos participantes en la movilización de la misma.

Los educandos continuamente expresan, en voz alta, sus dudas a las mamás mientras ellas les ayudan a hacer la tarea y defienden sus opiniones sobre lo que la maestra encargó como tarea, para esto se apegan a un criterio principal para ellos: "la maestra dijo". Llevan a cabo la movilización de la tarea de acuerdo con ese criterio primario y las madres de familia tienen que llegar a consensos, sobre todo cuando preguntaron directamente a la maestra (en el salón) en qué consistía la actividad a realizar. Ahí el estudiante, como sujeto activo, participa en la co-construcción de la tarea y en su tránsito directo.

Es fundamental considerar el discurso del estudiante, es decir, lo que explicita sobre la tarea, la defensa que hace de su concepción de la misma, las acciones que realiza en el aula y en casa (respecto a determinarla, interpretarla y realizarla), para darse cuenta de las maneras en que los aprendices están co-construyendo la tarea y apropiándose de ella. Por ejemplo, Tomás (C1, grupo B) no requería mucha ayuda de su madre, ella consideraba que sólo al principio de curso (explícitamente dijo que cuando el niño no sabía leer ni escribir) necesitó más apoyo y que cuando ya sabía leer y escribir (a mitad de curso) podía hacer la tarea sólo con las indicaciones de la maestra. La mamá esperaba a que el niño terminara la tarea y entonces se la revisaba y corregía si era necesario. Sin embargo esas correcciones no siempre eran bien aceptadas por Tomás, pues él exponía su punto de vista respecto de la tarea a partir de su construcción inicial en el aula, pero si su madre insistía en que estaba equivocado se mostraba un poco renuente a borrar lo escrito y le pedía que le dijera qué era lo que debía borrar y qué debía escribir para que la resolución de la tarea fuera acertada. Si su mamá le pedía escribir algo que él no consideraba aceptable desde lo que la profesora pidió (según su versión propia y lo que llevaba escrito en el cuaderno escolar) volvía a negarse. Únicamente cuando su madre le daba más razones o le exigía un esfuerzo mayor (de manera especial) aceptaba corregirlo y obedecer a su mamá. Entonces, cuando la tarea consistió en escribir oraciones que incluyeran los nombres de los objetos dibujados en su

cuaderno, él daba por bien realizada su tarea con solo escribir los nombres de los objetos anteceditos por el artículo correspondiente y agregar siempre el verbo es y un adjetivo calificativo (que repetía en varios enunciados). Cuando su mamá le revisó el cuaderno le pidió fijarse en los atributos de los objetos que se mostraban en los dibujos y que no solamente escribiera un adjetivo sino que anotara dos. Finalmente, Tomás accedió a realizar la tarea como su mamá le pidió y hacer un esfuerzo mayor para escribir enunciados más extensos.

Por tanto, es lógico que en los procesos de co-construcción y resolución de las tareas escolares encontremos tanto fluidez en la comunicación como retrasos, debates, inconsistencias, evasiones y propuestas; los miembros del grupo familiar tienen voz propia y actúan de acuerdo con criterios particulares ante demandas escolares que se etiquetan como tareas, pero que son más que una denominación para actividades específicas, son prácticas culturales.

Respecto a los padres de familia hay que decir que participan activamente en el tránsito de la tarea y por tanto en la realización de las prácticas concernientes a ella, es así que ejercen una influencia directa sobre la interpretación de la misma y alzan su voz para hacer notar las dificultades que, en ocasiones, presenta el tránsito de la tarea. Otra vez presentaré el caso de Tomás. La mamá expresó su malestar porque la profesora no revisaba diariamente las tareas y por eso tenía problemas con su esposo, pues ella le exigía al niño hacer la tarea, incluso a veces peleaba con su hijo cuando no la quería hacer y éste se ponía a llorar. Al ver así a su hijo, el papá se enfadaba y regañaba a su esposa. Él argumentaba que ella obligaba al niño a realizar una tarea que la maestra no calificaría. Eso dificultaba que su hijo hiciera la tarea, por lo que en algunas ocasiones el niño no llevó la tarea. Pero sucedía que ese día que no realizó la tarea, la maestra sí la revisaba y lo anotaba como incumplido. Entonces, la señora explicitó su queja respecto a que la profesora debería revisar la tarea todos los días. Sin embargo, ella sigue en la lucha de convencer a su hijo de que tiene que presentar la tarea diariamente aunque confiesa que en ocasiones les da flojera. Esto concierne más al ámbito familiar pero incide directamente en cómo regresa la tarea de la casa a la escuela, pues si el alumno no la realizó las causas tienen que ver con alguna razón de cómo se realizó la práctica de resolver la tarea.

También hay dificultades para el tránsito de la tarea cuando en las aulas se dificulta copiarla. En cierta ocasión la mamá de Fabiola (C1, grupo A) se quejó explícitamente de que las personas se amontonaban frente al pizarrón y luego no podía copiar bien la tarea, por lo que se veía en la necesidad de esperarse hasta que todos los que copiaban se fueran y le dejaran el espacio libre (cosa que sucedió varias veces), de lo contrario tenía que reconstruir la tarea mediante el cuaderno de otros niños o platicando con sus mamás. Sin embargo, la mamá de Fabiola lograba resolver la dificultad y solamente el tránsito de la tarea se hacía más lento. Los aspectos concernientes a los tiempos para la movilización de la tarea no los analizaremos aquí, sólo referiré que una mamá podía tardar desde 10 segundos hasta una hora en el aula para mover la tarea junto a su hijo, pero ese tiempo se vincula con los recursos físicos que tenía y las relaciones que establecía con la maestra, otros padres de familia, sus hijos y los compañeros de éstos.

### **Los recursos físicos y la movilización de la tarea**

Las condiciones materiales del aula, tales como la distribución del mobiliario escolar en el aula, el espacio libre o saturado de las paredes, las ventanas y puertas abiertas o cerradas, los materiales didácticos y de apoyo que tengan los docentes, en los casos analizados condicionan la manera en que se presentan las tareas en clase y cómo se movilizan. La descripción del mobiliario y el uso que se le daba a éste, nos permite reflexionar en que la tarea se construye también a partir de los recursos físicos con los que cuentan los profesores, para inscribir en ellos el *carácter de tarea* a ciertas actividades y no a otras (aunque sean semejantes a las que se realizaron en el salón de clases con la presencia y/o asistencia del docente).

Además, algunos recursos didácticos como los pizarrones o cuadernos especiales para anotar la tarea sirven como soporte de ésta (como objeto de la cultura escolar) para manipularla y movilizarla, un soporte en el que no solamente la tarea se inscribe sino que también se escribe. Los cuadernos y libros de texto no definen la tarea por sí mismos, son los actores educativos quienes manipulan estas herramientas de la cultura escolar y le dan sentido. Así, los estudiantes trabajan, junto a sus maestras y con sus familias, en la co-construcción de la tarea pero mediada por instrumentos o recursos físicos que le dan consistencia. En los salones de clase que observé

encontré que tenían mobiliario similar, por ejemplo: la pizarra de gis; el pintarrón; el escritorio y la silla del profesor; los mesabancos de los alumnos; las gavetas con material didáctico como láminas de algunos temas (o pegadas en las paredes); cajones con útiles escolares como lápices, colores, gomas, sacapuntas, plastilina, entre otros; los libros de texto y los cuadernos escolares. A través de ellos los profesores construyen las tareas, principalmente por medio del pizarrón, los libros de texto y los cuadernos.

La maestra Judith tiene en su salón dos pizarrones blancos en los que escribe con marcadores de colores (comúnmente denominado pintarrón), ubicados en la pared que está del lado de la puerta, junto a su silla y escritorio. En el más grande y cercano al escritorio la maestra escribía lo concerniente a la clase del día (de las distintas materias) y en el otro, que era más pequeño y estaba cerca de la puerta, anotaba lo referente a las tareas para realizar en casa, algunos avisos y observaciones varias, incluyendo acusaciones de ciertos niños a los que señalaba de mala conducta. La tarea la remarcaba con una letra "t" mayúscula subrayada, a un costado de la instrucción específica, la mayoría de las veces en color rojo u otro que resaltara. Esto último también lo hacía sobre las páginas del cuaderno escolar de los estudiantes para señalar (con lapicero de color) específicamente la tarea y sobre las hojas (fotocopias de actividades sacadas de otro libro de texto distinto al oficial) que entregaba a los educandos para realizar actividades (propias de la materia de español) de lectura y escritura en casa. Lo anterior describe las prácticas de la maestra para construir la tarea y señalarla físicamente como tal.

Algo similar sucede con la maestra Rebeca. Ella tiene en su salón sólo un pizarrón grande, en él escribe explícitamente con un gis el encabezado Tarea y las actividades que deben realizar los estudiantes en sus hogares. Señala la tarea también en los cuadernos de los niños, que fueron diseñados especialmente por la *editorial norma* para anotar únicamente tareas y avisos. Éstos presentan en sus hojas recuadros (rotulados en inglés y español) para anotar la fecha, la materia, el tema o contenido de la tarea y un renglón para la firma de los padres de familia. Además presenta recuadros para anotar justificaciones o comunicados entre los profesores y los padres. Contar con ese cuaderno específico de tareas (como un soporte) es una práctica de registro de la tarea que utiliza la maestra Rebeca para construir el objeto tarea. Esto permite que lleve un control de las tareas y revisar que los estudiantes cumplan con sus deberes, además es un manera de involucrar a los papás para que ayuden a sus hijos a realizar y revisar las tareas.

Sin embargo la práctica de registro de la tarea (coloquialmente se diría encargar la tarea), aunque es común a todos los maestros, difiere entre las profesoras según los recursos físicos que ellas utilicen para determinarla y ubicarla espacialmente en el aula. Por ejemplo, la maestra Abigail no utiliza cuadernos especiales para anotar tareas ni las señala claramente como tales en los pizarrones (tiene un pintarrón y un pizarrón de gis). Ella construye la tarea a partir de su discurso, ya que explicita oralmente cuál es la tarea y pide a los estudiantes que la escriban en el cuaderno de la materia correspondiente. Cuando inició el curso de primer grado la maestra sí anotaba en qué consistía la tarea, al escribir las actividades específicas en el pizarrón, pero no lo rotulaba como tarea; por eso algunos padres de familia que acudían al aula se acercaban a preguntarle en qué consistía la tarea, a fin de determinar si lo escrito en el pizarrón al finalizar la jornada escolar eran contenidos de la clase o correspondían a la tarea para realizar en casa. Ese interés por preguntar se vinculaba con la práctica de la profesora de registrar tareas no contenidas en los libros de texto ni en los cuadernos, pues ella les proporcionaba fotocopias de ejercicios de español a los alumnos, quienes debían resolverlas y entregarlas por separado porque ese material lo controlaba la profesora en un folder destinado especialmente para ello.

Las tres profesoras hacían que los estudiantes identificaran como el soporte de la tarea o el portador de la misma al cuaderno escolar y al libro de texto, porque en las aulas solicitaban que los estudiantes les dejaran sobre sus escritorios el material correspondiente a la tarea del día anterior para revisarlo. De esta forma el cuaderno constituyó un vehículo de movilización de la tarea entre el aula y el hogar del estudiante, así mismo resultó ser un medio de comunicación entre dichos ambientes (a través de la tarea escrita y los recados que intercambiaban maestras y madres de familia).

Por otra parte, observé que los mesabancos de los niños de primer grado están adaptados al tamaño de los niños, pero las mamás de los niños del grupo A constantemente los usan para sentarse allí a copiar la tarea que la maestra Judith escribió en el pintarrón y la anotan en los cuadernos de sus hijos. Utilizan el mobiliario apropiándose de los usos escolares de éste, pues parecen estudiantes realizando trabajo escolar y se interrogan

unas a otras acerca del contenido de la tarea o sobre los modos en que la llevarán a cabo, así comparten sus interpretaciones. Es ahí donde pude observar algunas de las redes de relaciones que se entretienen entre los actores educativos involucrados en la co-construcción de la tarea.

Un aspecto a resaltar, en la construcción de la tarea a través de los recursos físicos, es un uso específico de los celulares para construir la tarea. En mis datos aparece continuamente que las mamás sí poseen celular propio (aún cuando tengan situaciones económicas poco holgadas) y saben utilizar la cámara del mismo para documentar la tarea y poder reconstruirla. Así lo hizo repetidamente la mamá de Gabriela (perteneciente a la C1, grupo B), quien sin preguntar nada a la maestra Abigail, tomaba la foto del pizarrón con su celular, aunque no supiera si estaba escrita allí la tarea; después revisaba (en casa) si concordaba con lo que su hija había escrito en el cuaderno, o le ayudaba a completar sus anotaciones, a partir de lo que lograba capturar con el celular. De este modo el celular funcionaba también como soporte para la movilización de la tarea.

La mamá de Blanca (C1, grupo B) usó el celular para grabar las tareas que pasaron por televisión durante una epidemia de influenza (en que se suspendieron clases varios días en la ciudad), pues trató de favorecer a su hija para que tuviera tiempo de copiar todo, ya que consideró que en la televisión pasaban muy rápido las imágenes que contenían la tarea. Eso le permitió re-construir con ella la tarea que debían entregar por separado, en hojas blancas, a la maestra. El celular sirvió, como medio de comunicación, de soporte a la tarea mediante los mensajes escritos o llamadas que intercambiaron entre sí los padres de los niños (del mismo grupo) cuando tenían dudas respecto al contenido o la interpretación de la tarea; de este modo lograban reconstruir la información que les faltaba e interpretar en qué consistía la tarea, a la vez que podían darse orientaciones o sugerencias sobre su realización. Entonces también alrededor del celular tanto como de los libros y cuadernos escolares, como vehículos en que se mueve la tarea, se construyen redes de relaciones entre los actores educativos involucrados con la tarea escolar, las cuales aportan algo a la construcción de la tarea como objeto de la cultura escolar y como serie de prácticas culturales.

### **Las relaciones sociales entre los actores educativos**

Cuando los familiares tratan de ayudar a los estudiantes a re-construir la tarea, se apoyan en una red de relaciones con otros padres o alumnos, para precisar el contenido y las maneras de resolver las tareas. Como dicen Barton y Hamilton (2004): "las redes sociales cumplen una función en muchas de las actividades personales como, por ejemplo, en logros grupales, en la obtención de información y en el suministro de apoyo mutuo" (p. 125). En varias ocasiones, observé que los padres de familia se ayudaban entre sí y obtenían información al comentar en qué consistía la tarea; además se compartían ideas acerca de cómo resolverla. Esas redes sociales no se limitaban al interior del aula, iban más allá, consistían en redes de intercambios comunicativos orales y escritos.

Algunas mamás buscaban orientación sobre las tareas con sus amistades y vecinos. Otras llevaban a sus hijos a clases particulares o de apoyo a tareas, estableciendo así relaciones con otros sujetos, aunque no fueran actores directos en el ámbito escolar. Incluso se recomendaban, entre ellas, personas a quienes acudir y profesores particulares que les podían apoyar de manera específica. El objetivo era siempre resolver la tarea del mejor modo posible, desde los conocimientos y las relaciones sociales que tenía el grupo familiar.

El horario de salida de la escuela dejó entrever las relaciones que los actores educativos establecían entre ellos pues en los grupos A y B, mientras los familiares copiaban la tarea en los cuadernos, aprovechaban para preguntar a los alumnos *más aplicados* (que ya habían terminado de guardar sus útiles) si esa era toda la tarea o había alguna otra indicación de la maestra. Algunas mamás preferían, en vez de revisar si la tarea estaba escrita en el cuaderno, ir hacia el escritorio de la profesora y preguntarle directamente si había dejado tarea y en qué consistía. Las mamás de Carolina, Alejandro y Susana (C1, grupo B) tenían una relación cercana con la maestra Abigail, incluso conversaban al finalizar la jornada escolar de otros temas no escolares como, por ejemplo, cuestiones personales y la venta de productos por catálogo.

La maestra Judith salía muy rápido, no cerraba la puerta del aula, por eso no había tiempo de sobra para platicar con ella o preguntarle aspectos de la tarea a realizar. Algunas mamás se quejaban de eso, indicaron que no había mucha posibilidad de entrar en comunicación con la profesora una vez que salía del aula, lo cual

acontecía enseguida que se escuchaba el timbre de salida. Quizá por eso el pintarrón, donde anotaba las tareas, siempre rebosaba de información específica sobre lo que debían hacer los niños de tarea y las mamás se aplicaban a copiarlo. También por dicha razón, la maestra hacía uso de recados escritos en los cuadernos de los niños, con el fin de comunicarse con los padres respecto de la tarea.

La maestra Rebeca tenía otra manera de relacionarse con los padres de familia, más enfocada al rendimiento escolar del niño en el aula. Ella dejaba que los estudiantes fueran los que copiaran la tarea e impedía el acceso de los padres de familia al salón, para que no les ayudaran a copiarla. Por eso las mamás se aglomeraban junto a las ventanas del salón, para ver lo que estaba escrito en el pizarrón y tener una idea acerca de lo que trataba la tarea. Esta profesora llegó a quedarse algunas veces, con ciertos niños, hasta el ingreso del turno vespertino, pues no terminaban de copiar la tarea. Acostumbraba entablar comunicación a la salida de clases con las mamás, para darles las quejas que tuviera o pedirles apoyo específico para sus hijos. Cuando era muy tarde y todavía quedaban varios estudiantes copiando la tarea, dejaba que pasaran los papás que los estaban esperando, pero les pedía que sólo revisaran lo que el niño había copiado y no le ayudaran. Sin embargo uno que otro papá o mamá aprovechaban un momento de distracción de la maestra, para ayudar al niño y que terminara más rápido.

La tarea escolar se movía de maneras distintas según las relaciones que establecían los padres de familia con las maestras. No era lo mismo para los papás copiar la tarea o tener que indagar comunicándose directamente con la profesora. El traslado de la tarea y su interpretación se complicaban cuando, además, debían las mamás llamar por teléfono a otras madres de familia que les ayudaran a completar la información sobre la tarea o descubrir qué pedía la maestra que realizaran, tal como lo hicieron en casa las mamás de Blanca (C1) y de José (C2).

Estas “redes” (Nespor, 1997) de relaciones y de comunicación entre los actores educativos son de gran importancia, tanto para establecer protestas como para encontrar soluciones y constituyen puntos de comparación para ciertas cuestiones. El autor menciona que “los padres tuvieron redes sociales a través de las cuales compartieron información acerca de las prácticas escolares, redes compuestas, por ejemplo, de amigos y vecinos cuyos hijos tenían otros profesores o fueron a otras escuelas” (p.33). Esto también es válido para el establecimiento de la tarea y la realización de las prácticas concernientes a ella, pues los padres de familia entablaron redes de relaciones con otros padres, con otros profesores, con amistades, vecinos, parientes lejanos, compañeros de trabajo o ex-compañeros de escuela con los que comparaban las actividades que ellos y sus hijos realizaban en casa como tarea escolar, pedían apoyo para interpretar las tareas y co-construirlas. Esto nos ayuda a comprender que las redes de relaciones que establecen los estudiantes, las profesoras y las madres de familia, se entretajan a través del discurso y el actuar de cada uno de ellos, por lo que esas interacciones comunicativas y de comportamientos son necesarias para el tránsito de la tarea y para construir puentes entre la escuela y la familia.

## CONCLUSIONES

Es importante resaltar que “incluso los contextos materiales más inmediatos no pueden ser considerados como dados o estáticos, sino que más bien se encuentran en un proceso de redefinición constante, desarrollándose continuamente y evolucionando” (Paradise, 2005, p.3). Dichos contextos siempre están interrelacionados a través de las redes y relaciones sociales que establecen los sujetos cuando se movilizan entre ellos. Desde esta perspectiva considero que las familias son espacios permeables y abiertos a los procesos culturales y sociales de las escuelas, toda vez que la escuela también recibe influencia de los ámbitos familiares. En este sentido, los límites entre los ambientes o espacios sociales se diluyen y queda la red de relaciones entre los integrantes de ellos. Esto es necesario considerarlo porque, como dice Julia (1995, p. 131) la “cultura escolar no puede ser estudiada sin el análisis preciso de los nexos conflictivos o pacíficos que mantiene, en cada periodo de su historia, con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas” y será una veta de análisis enriquecedora indagar las “transferencias culturales” (Julia, 1995, p. 154) que se operan de la escuela hacia otros sectores de la sociedad y de otros sectores hacia la escuela. Eso quise evidenciar con este artículo de investigación: el que la escuela y la familia son contextos interrelacionados donde los sujetos que se mueven entre ambos se apropian de las prácticas culturales de la tarea escolar, la cual como objeto cultural es transformada

creativamente y como prácticas son enriquecidas para llegar al objetivo de resolver las tareas, a fin de continuar movilizándolas entre el aula y el hogar mediante el proceso de co-construcción de las mismas.

Hay también que reconocer una necesidad pedagógica de regular los soportes en que la tarea se moviliza, de analizar la materialidad en que se inscribe y las orientaciones que desde la investigación educativa pueden darse a los docentes para subsanar los conflictos que emanan de la definición, distribución, interpretación y realización de las tareas, desde lo concerniente a registrarlas por escrito y tener acceso a ellas como lo referente a su movilización entre los ámbitos estudiados.

Las relaciones sociales que se establecen entre los miembros del grupo familiar y los sujetos educativos pueden ser detonantes de apropiaciones del conocimiento local y específicamente de los objetos de la cultura escolar, como en este caso las tareas. Es necesario prestar más atención a los intercambios comunicativos y las acciones que se llevan a cabo en torno a la serie de prácticas que conforman la tarea, a fin de distinguir en los apoyos que los familiares dan a los estudiantes cuál es el papel de las exigencias escolares y la normatividad de los docentes, puesto que tanto los tipos de apoyo que la familia aporta (desde entrar al aula para ayudar al niño a copiar la tarea hasta propiamente la ejecución de ésta) como las demandas de las profesoras (las indicaciones específicas de en qué consisten los deberes escolares) inciden en la co-construcción de la tarea y en las maneras en que la misma transita.

La interrelación de los contextos familiares y escolares que aquí puse en evidencia puede ayudar a la reflexión sobre los aspectos no-escolares que se implican en la realización de las tareas y cómo podría favorecerse la construcción de puentes entre ambos contextos. Ciertamente es difícil construirlos mediante las tareas escolares, pues las prácticas involucradas se modifican con el tiempo, los novatos en la educación básica pronto dejan de serlo y sus padres les otorgan mayor autonomía y responsabilidad en la realización de sus deberes escolares, así mismo cambian algunos soportes en que éstos transitan y los profesores modifican sus prácticas. Pero las tareas escolares permanecen en todos los niveles educativos, por eso es necesario continuar indagando sobre los soportes en que transitan. Por ejemplo, el uso del celular para la co-construcción de las tareas tiene una doble intención: escolar y familiar. Allí es donde puede verse que los vehículos en que la tarea se mueve (o que ayudan a reconstruirla) quizá podrían servir de puentes que conecten contextos. Considero que vale la pena continuar la investigación y reflexión sobre las tareas como una manera de acercarse a las prácticas que las integran y sacar a la luz las apropiaciones de la cultura escolar y de la cultura escrita que pueden reflejarse en la interpretación y realización de las tareas escolares.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo surge de la Tesis doctoral “Prácticas de apoyo familiar a las tareas escolares de los niños de primero y segundo de primaria: las apropiaciones de la lengua escrita en los hogares”, bajo la dirección de la Dra. Elsie Rockwell en el DIE-CINVESTAV-IPN. Para la realización de la tesis se contó con una beca de CONACYT. Agradezco a todas las personas que amablemente participaron en esta investigación: los estudiantes y sus familias así como las profesoras, quienes me dieron la oportunidad de compartir con ellos una experiencia de vida. Del mismo modo quiero expresar gratitud a la Dra. Elsie Rockwell, mi asesora de tesis, por su orientación y apoyo en todo momento, así como a mi institución DIE-CINVESTAV, al CONACYT, a los revisores de este manuscrito por sus valiosas sugerencias y a los lectores atentos de este artículo.

## REFERENCIAS

Álvarez, A. (coord). (1997). *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México DF: Paidós.

Candela, A; Rockwell, E. y Coll, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 8 (Enero-Junio). [http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela\\_rockwell\\_coll\\_aulas.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html). Descargado: 2 de febrero de 2012.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Nueva York: Cambridge University Press.

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En A. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: Métodos y fuentes* (pp.131-156). México DF: UNAM.

Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (coord.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Nespor, J. (1997). *Tangled up in school: Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Paradise, R. (2005). *La interacción mazahua en el contexto cultural: ¿Pasividad o colaboración tácita?* Documento DIE, 56. México DF: Cinvestav-Sede Sur Departamento de Investigaciones Educativas.

Paradise, R. (1997). El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación. En A. Candela, E. Rockwell, R. Quiroz, R. Mercado y R. Paradise (coords.), *La construcción social del conocimiento en el aula: Un enfoque etnográfico II* (pp. 28-40). México DF: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-38. Barcelona: Pomares.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 11-26.

Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5 (9), 11-25.

Rockwell, E. (1999). Recovering history in the study of schooling: From the *longue durée* to everyday co-construction. *Human Development*, 42, 113-128.

Rockwell, E. (1995). En torno al texto: Tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México DF: Fondo de Cultura Económica

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.

Stech, S. (2001). Les pratiques familiales d'aide au travail scolaire de l'enfant. En M. Kucera, J-Y. Rochex y S. Stech (eds.), *La transmission du savoir comme problema culturel et identitaire* (pp. 121-131). Prague: The Karolinum Press.

Taylor, D. (1994). Family literacy: Conservation and change in the transmission of literacy styles and values. En J. Maybin (ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 58-72). Milton Keynes: The Open University Press.

Vila, I. y Álvarez, A. (1997). Contexto cultural y contexto escolar. En A. Álvarez. (coord.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 175-182). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en la casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 84-108). Barcelona: Paidós.

Zavala, V; Niño-Murcia, M. y Ames, P. (eds.), (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.