

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Jiménez Becerra, Absalón

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, núm. 33, julio-diciembre, 2010, pp. 51-61

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064886005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006

Becoming of homework and emergence of contemporary childhood:
A historical archaeology in Colombia between 1968 and 2006

Deveres escolares e surgimento da infância contemporânea:
A arqueologia histórica na Colômbia entre 1968 e 2006

Absalón Jiménez Becerra*

* *Profesor de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia. Candidato a Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional de las Universidades Pedagógica Nacional, Valle y Distrital de Bogotá. Correo electrónico: abjibe@hotmail.com*

Resumen

El artículo aborda el tema de las tareas escolares en Colombia entre 1968 y 2006. Como ejes articuladores se encuentran los temas de la infancia escolarizada, la constitución de un nuevo dispositivo entre la escuela y la familia y la reglamentación de las tareas como objeto de preocupación gubernamental; asimismo, se reconoce su papel en tanto castigo o como actividad mecánica y su relación con el tiempo libre del niño; por último, se aborda el papel de las nuevas tecnologías en la redimensión de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea.

Palabras clave

Tareas escolares, castigo escolar, tiempo libre, nuevas tecnologías, infancia contemporánea.

Abstract

This article deals with the issue of homework in Colombia between 1968 and 2006. Its focus has some central cores: schooling childhood, the setting of a new device between school and family, and regulation of homework as a governmental concern; in the same way, its role as punishment or as a mechanical activity, its relation to the free time of child is admitted; and finally, the role of the new technologies in the re-dimension of homework and the emergence of contemporary childhood are tackled.

Key words

Homework, school punishment, free time, new technologies, contemporary childhood.

Resumo

O artigo examina a questão dos deveres escolares na Colômbia entre 1968 e 2006. A infância escolarizada, a criação de um mecanismo entre a escola e a família, e a regulação dos deveres como objeto de preocupação do governo são os temas articuladores. Também se analisa o papel destes deveres como punição ou como atividade mecânica em relação ao lazer da criança. Finalmente, se analisa o papel das novas tecnologias no redimensionamento dos deveres escolares e o surgimento da infância contemporânea.

Palavras-chave

Deveres escolares, punição escolar, lazer, novas tecnologias, infância contemporânea.

Fecha de recepción: 5 de agosto de 2010

Fecha de aprobación: 29 de noviembre de 2010

Pedagogía y Saberes No.33.
Universidad Pedagógica Nacional.
Facultad de Educación. 2010, pp. 51 - 61

Introducción

En Colombia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, las tareas escolares como problemática han sido estudiadas por diferentes corrientes y modelos 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, sus experiencias previas, sus narrativas y, en general, con su subjetividad en la búsqueda de la constitución de un sujeto creativo e innovador.

En general, las tareas escolares han hecho parte del dispositivo pedagógico que busca controlar elementos relacionados con el manejo del tiempo y del espacio de la infancia, aun por fuera de la frontera escolar. Durante la segunda mitad del siglo XX, se advierte un proceso de yuxtaposición de la tecnología política en relación con el cuerpo infantil. De este modo, puede darse cuenta de una metamorfosis de las prácticas educativas mediante un discurso pedagógico, mucho más sutil y capilar, en el cual el tema de las tareas escolares juega un papel fundamental.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, la escuela produjo una subjetividad particular y siguió produciendo sujetos desde la lógica de un discurso más riguroso e inmanente al cuerpo escolarizado. En la escuela se capitalizó el saber del cuerpo, no sólo como conocimiento de su funcionamiento sino como cálculo, organización y manejo de sus fuerzas. Así se iría más allá de la intención y de la capacidad simple de vencerlo; más bien se tendría como objetivo ma-

nejarlo. Este nuevo saber y este manejo constituyen la denominada *tecnología política del cuerpo*, cuyo objetivo radica en la obtención de cuerpos dóciles y funcionales para el capitalismo contemporáneo.

Desde el discurso pedagógico, de acuerdo con el principio normalizador e individualizador, la preocupación acerca del cuerpo infantil siguió latente en el mundo durante la segunda mitad del siglo XX. En términos generales, las tareas escolares, como parte del dispositivo pedagógico, representan una expresión en torno a la manera como se debe controlar al niño, dentro y fuera de la escuela: el control del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión. Este cerco político, en términos institucionales, va unido a unas relaciones complejas, a la utilización económica del cuerpo y el tiempo. Para Michel Foucault, “el cuerpo se convierte en fuerza útil para la sociedad cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo doméstico. Este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política sobre el cuerpo” (1976, p.33).

“En términos generales, las tareas escolares, como parte del dispositivo pedagógico, representan una expresión en torno a la manera como se debe controlar al niño, dentro y fuera de la escuela: el control del cuerpo y de sus fuerzas, de su utilidad y de su docilidad, de su distribución y de su sumisión.”

En este caso en particular, en torno al discurso de las tareas escolares, la manera como los enunciados se ponen a disposición, se articulan, se encadenan y modulan, da cuenta de la intención de cercar el cuerpo infantil contemporáneo. De tal manera, para una gran cantidad de educadores, las tareas escolares permiten desarrollar hábitos de trabajo, orden y responsabilidad; permiten reforzar destrezas básicas en el aprendizaje, consolidar los contenidos trabajados en el colegio y desarrollar la autonomía, la capacidad de concentración y la capacidad de esfuerzo.

Metodología

Vistos desde la perspectiva metodológica del proyecto de base¹, los enunciados aquí ubicados en torno al tema de las tareas escolares han de reconocerse como efecto y condición de posibilidad para la emergencia de un nuevo tipo de infancia: la infancia contemporánea. Ésta ha sido objeto, a lo largo de las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, de controles más inmanentes, sutiles, capilares y democráticos. La intención metodológica del presente escrito consiste en reconstruir, mediante un recorrido arqueológico por el tema de las tareas escolares en Colombia, entre 1968 y 2006, una serie de discursos en cuyo centro se encuentra el tema de la infancia en un tipo particular de dispositivo de alianza dado históricamente entre la escuela y la familia. Para tal efecto, se aborda el tema de las tareas escolares desde cuatro perspectivas particulares: en primer lugar, las tareas escolares como objeto de control gubernamental; en segundo lugar, las tareas escolares como sinónimo de castigo y ejercicio mecánico; en tercer lugar, su relación con el uso del tiempo libre de la infancia escolarizada; y, por último, el tema de las tareas escolares en el marco de las nuevas tecnologías y como condición de posibilidad para la emergencia de la infancia contemporánea.

Las tareas escolares como objeto de control gubernamental

En la segunda mitad de los años sesenta las tareas escolares, por su exceso y complejidad, se habían constituido en fuente de problemas para los estudiantes colombianos. El problema no siempre quedaba en el ámbito escolar, pues con frecuencia se proyectaba cada vez más a la familia y aún a los amigos y relacionados. Este problema se hacía más agudo con el sistema seguido por algunos colegios que solicitaban trabajos de investigación fuera de clase.

“En la segunda mitad de los años sesenta las tareas escolares, por su exceso y complejidad, se habían constituido en fuente de problemas para los estudiantes colombianos. El problema no siempre quedaba en el ámbito escolar, pues con frecuencia se proyectaba cada vez más a la familia y aún a los amigos y relacionados.”

Sin lugar a dudas, pedir al alumno que pusiera en práctica lo aprendido se convertía de gran utilidad. No sólo se afianzaban los conocimientos; dicha actividad permitía al profesor darse cuenta de cuánto habían captado los alumnos de lo enseñado. Este esfuerzo ayudaba a que los conocimientos se fijaran más fácilmente. Sin embargo, las tareas escolares demandaban de los maestros un buen conocimiento de sus alumnos, una ilustración amplia acerca de la materia que se estaba enseñando y un dominio de las técnicas pedagógicas. Sin estas condiciones, era posible que se perdiera la eficacia del ejercicio que, visto como un sistema aplicado con éxito, garantizaba buenos resultados.

La asignación de las tareas escolares a finales de los años sesenta implicaba, entre otros aspectos, valorar la capacidad del niño según su edad para asignar las tareas y tener en cuenta la importancia de los conocimientos que el alumno va a conseguir. Del mismo modo era pertinente analizar las posibilidades que tienen los muchachos para averiguar la información solicitada (*El Tiempo*, 1968, 17 de mayo, p. 12).

La discusión generada al respecto daba a conocer que, en algunos colegios, se obligaba a los alumnos a realizar investigaciones acerca de temas muy complejos en plazos muy cortos. Por demás, y con frecuencia, los alumnos no contaban con bibliotecas particulares y por la distancia y la falta de tiempo no podían acudir a las pocas bibliotecas públicas que existían en la ciudad. De este modo, los estudiantes se veían limitados a consultar en las pequeñas bibliotecas de los colegios, en las que muchas veces sólo había un ejemplar del libro que necesitaban los treinta o cuarenta alumnos de la clase.

1 La investigación que sustenta el presente artículo se inscribe en la perspectiva epistemológica establecida por Michel Foucault en sus obras *Arqueología del saber* (Siglo XXI, México, 1970) y *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión* (Siglo XXI, México, 1976) y se construye a partir de la pregunta central acerca del sujeto inscrito en una experiencia institucional, en la cual se establecen unas prácticas sociales, unos discursos y unos enunciados que lo rodean, delimitan, definen y controlan. Tres instancias precisan el objeto histórico de la presente investigación: “la institución”, “el sujeto” y “el saber”. Dichos parámetros se inspiran en los preceptos metodológicos desarrollados por Olga Lucía Zuluaga Garcés en *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*, Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 1999.

“Gabriel Betancourt Mejía, ministro de Educación en 1968, afirmaba que en el interior del ambiente familiar las tareas escolares generaban una dinámica particular en la que se tenían que resolver temas inverosímiles de investigación, innecesarios e inoportunos que no desarrollaban, propiamente, un buen sentido investigativo ni fortalecían el conocimiento.”

Tal situación llevó a otros sectores comprometidos con la educación de los niños a reconocer cómo las llamadas *tareas escolares* no sólo anulaban por completo el tiempo que los alumnos deberían dedicar a su legítimo descanso sino que ocupaban necesariamente toda su energía y dedicación intelectual; se llegaba al detrimento de su propio desarrollo, de la tranquilidad familiar y de la relación con sus padres y demás parientes. Gabriel Betancourt Mejía, ministro de Educación en 1968, afirmaba que en el interior del ambiente familiar las tareas escolares generaban una dinámica particular en la que se tenían que resolver temas inverosímiles de investigación, innecesarios e inoportunos que no desarrollaban, propiamente, un buen sentido investigativo ni fortalecían el conocimiento. Para el entonces ministro de Educación:

Este era un aspecto de la política educacional que requiere reglamentación minuciosa y constante. Con la disposición adicional, es claro que los planteles educativos dispongan obligatoriamente de bibliotecas adecuadas para la consulta escolar, de que hasta ahora han venido careciendo en su mayoría. Con la referida reglamentación que debe contemplar la disminución de las investigaciones, se lograría por lo menos que el propio alumno pudiera adelantar las tareas que le asignan, sin trasladar la correspondiente labor a sus padres o a sus amigos, porque se imponen tareas con temas y preguntas peregrinas (*El Tiempo*, 1968, 14 de junio, p. 4).

Para mediados de 1968, se daba a conocer la iniciativa del Ministerio de Educación mediante la cual se anunciaba una reglamentación de las tareas escolares y de aquellas que de manera específica debían desarrollar los alumnos en sus hogares y que se habían constituido en uno de los más serios problemas de la política educativa nacional. El tema de las tareas escolares había demandado de tiempo

atrás un pronunciamiento gubernamental, el cual tomó cuerpo mediante la Resolución 1998 de 1968 del Ministerio de Educación Nacional.

De tal manera, el día 25 de julio de ese año, la opinión pública se enteró que el Ministerio de Educación Nacional, en uso de sus atribuciones legales, consideraba que:

El gobierno nacional tiene como base de su programa educativo la elevación permanente de la calidad de la educación, la implantación de métodos modernos de enseñanza y el mejoramiento con todo lo relacionado con la actividad docente. Que se han presentado numerosas quejas contra el actual sistema de tareas escolares y contra las llamadas investigaciones escolares. Que es necesario aclarar y reglamentar debidamente las actividades que debe cumplir el alumno en todo lo atinente al proceso de enseñanza y aprendizaje, resuelve:

Artículo 1. Al asignar las tareas se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

1. La tarea debe estar de acuerdo con la capacidad intelectual y el nivel de conocimiento del alumno.
2. Las tareas deben cumplir una finalidad de repaso, de síntesis de respuesta a intereses e inquietudes de los alumnos.
3. El enunciado de la tarea debe ser claro y preciso, expresado en lenguaje claramente entendible por el alumno.
4. La fijación de las tareas ha de hacerse de acuerdo con una programación específica en la que deben intervenir el director del establecimiento docente y el profesorado.
5. Las tareas deben ser revisadas y comentadas en discusión conjunta del docente y calificados luego por el primero.
6. La tarea debe ser de tal naturaleza que no requiera maestro suplementario o dedicación considerable por parte de los padres de familia.
7. La dedicación de las tareas, se preferirá las horas de estudio dirigidas especialmente en la enseñanza primaria y primeros años de educación media.
8. La tarea escolar es una actividad mental, en ningún caso podría aplicarse como un castigo.
9. Artículo 2: Las tareas escolares en el nivel de enseñanza elemental y primer año de enseñanza media, constituyen una actividad docente, en la que deben intervenir simultáneamente maestros y discípulos.

Parágrafo: Las tareas impuestas por un día a los alumnos de educación primaria y primero de educación media no deberá exigir más de dos horas en total. El rector y los profesores del plantel establecerán un horario en el que cada asignatura tenga un día determinado de la semana para la realización de las tareas.

Artículo 3. Los ejercicios para tareas deberán ser resueltos por el profesor antes de presentarlos a los alumnos. Igual procedimiento deberán cumplirse en relación con los cuestionarios que se señalan para pruebas ocasionales o exámenes finales.

Artículo 4. Cuando la tarea tenga carácter de repaso de temas tratados en clase, tales como tareas de matemática, croquis, gráficas, su duración deberá calcularse de tal manera que el alumno disponga de un tiempo tres veces mayor por lo menos al que el profesor necesita para realizar el mismo trabajo.

Artículo 5. Los llamados resúmenes tienen como finalidad completar el texto guía o explicar cuadros, fotografías u otras láminas, pero en ningún caso deben contener copia textual de los libros guías.

Artículo 6. Se entiende por trabajo de investigación aquel que se asigna al alumno con el fin de estimular en él la capacidad de indagar y buscar efectivas soluciones a los complejos problemas de su vida cotidiana.

Artículo 7. Al asignar los trabajos de investigación los profesores deberán calcular el tiempo que su ejecución ha demandado y a los alumnos facilitar la información adecuada sobre el plan que deberían seguir, fuentes bibliográficas, título, autores y las bibliotecas donde se pueda encontrar dicha obra.

Artículo 8. Esta resolución rige desde su fecha de expedición y deberá ser comunicada a los secretarios de educación, a la prensa hablada y escrita del país y a los establecimientos educativos para que los rectores la comenten en junta de profesores y la pongan en práctica. (*El Tiempo*, 1968, 25 de julio, p. 21)

La anterior resolución daba cuenta de la preocupación institucional en relación con un tema en el cual el dispositivo que se iba a poner en marcha en los años setenta comenzaba a tomar cierto grado de visibilidad enunciativa. Para Betancourt, quien por lo demás ya había sido subdirector de la Unesco en la primera mitad de los años sesenta, la proporcionalidad de la tareas escolares debía ser pensada con base en la edad del niño, sus enunciados debían ser claros y precisos, la programación de las tareas debía ser controlada por el establecimiento educativo y el docente, el manejo del tiempo debía ser igualmente proporcional y diferenciado al que dedicaba el adulto en la misma tarea. Asimismo, se estipulaba el papel del resumen y el objetivo del trabajo de investigación, entre otros aspectos.

Gabriel Betancourt –uno de los grandes artífices de la tecnología educativa en Colombia en los años setenta, y de la creación de los INEM y de los ITAS, propuesta que en su devenir transitaría hacia la “tecnología instruccional”– se constituye en un sujeto de saber que se pronuncia en torno al tema. En especial cuando estableció unos enunciados que aún son motivo de discusión en relación con el problema de las tareas escolares.

Frente a esta Resolución, los educadores de la época reaccionaron de diversas maneras, en especial porque se ponía en cintura una situación que se venía planteando desde hacía varios años por las repetidas protestas de los padres de familia: el exceso de tareas que, como castigo y ejercicio, se les imponía a sus hijos en las escuelas. El Ministerio de Educación, por su parte, recalcó a través de la misma, la necesidad de que las tareas estuvieran de acuerdo con las posibilidades mentales y el nivel de conocimiento de los alumnos.

De acuerdo con Abel Sierra, rector del Colegio Americano:

Las tareas escolares representan un problema viejo que no podía reglamentarse, pues era muy difícil el control de su cumplimiento. Lo más importante no es lanzar decretos sin ton ni son, sino crear una conciencia de labor simultánea entre padres, maestros y alumnos [...] Lo que tiene verdadero valor pedagógico, es la actividad que el alumno realiza en la misma clase bajo el control del maestro. Para una futura orientación profesional esto es muy importante, puesto que en la vigilancia del maestro se descubren las vocaciones en el niño. Hay una grave falla en el sistema educativo que consiste en que no se le enseña al alumno a investigar y, luego, se le exigen trabajos difíciles [...] (*El Tiempo*, 1968, 25 de julio, p. 21)

La tarea, para Agustín Nieto Caballero, rector del Gimnasio Moderno:

[...] debía ser un motivo de ejercicio para el muchacho. Todo depende de la inteligencia del maestro para poner las tareas. Si es inteligente no las pondrá en exceso. Debe además dar indicaciones sobre la forma de realizarlas. Son más importantes las tareas que hace el muchacho en clase. La tarea como castigo es absurda, y hay maestros que ordenan investigaciones sin sentido. Las investigaciones puestas con inteligencia son una necesidad. Despiertan nuevos horizontes en el muchacho, lo incitan a interesarse por temas distintos del mundo, marcado por una lógica puramente materialista y los incentiva a incursionar en temas más espirituales y creativos. (*El Tiempo*, 1968, 25 de julio, p. 21)

Según algunos analistas, el método tradicional de las tareas escolares se presentaba como caótico, negativo y contraproducente; por tanto, exigía una reglamentación. De ese procedimiento antipedagógico y tortuoso sólo se derivaba un retardo en la enseñanza y, seguramente, no en pocos casos, consecuencias que estimulaban la aversión y negación para el estudio. Así, para un analista:

No es posible que aún como venía aconteciendo, las tareas se impongan como un castigo, sistema absurdo y del todo corrosivo [...] Porque se trata solamente de una actividad mental, que viene a despertar aún más el interés del muchacho, su afán investigativo y a cimentar su propio criterio, porque se pierde el propósito inicial, que no es otro que complementar las clases y dar cierta libertad a los educandos para que adicionen por sí mismos su aprendizaje. Y nada tampoco tan extremo y difícil, que demande de un exceso de horas, porque si alguien necesita reposo y tranquilidad fuera de las aulas es precisamente el niño y el estudiante de bachillerato. (*El Tiempo*, 1968, 26 de julio, p. 21)

Para finales de los años sesenta, el tema de las tareas escolares se mostró como complejo y objeto de control gubernamental. Su valor pedagógico podría ir más allá de las tradicionales fronteras establecidas por la escuela. Un principio de proporcionalidad se convertía en la base para señalar que el papel del maestro en la asignación de las mismas debía despertar en el estudiante nuevos horizontes y competencias investigativas para inspeccionar nuevos temas. Las tareas escolares, vistas como una actividad mental, se presentaban como todo lo contrario, como una actividad de castigo. Su intención debía ser el crecimiento espiritual e investigativo del estudiante. No obstante, a lo largo de las últimas tres décadas del siglo XX, el problema de las tareas escolares seguiría siendo cuestionado. Por tanto, dado su carácter mecánico y su filosofía práctica, se constituyó en un tema irresuelto por la escuela.

Las tareas escolares como castigo familiar y ejercicio mecánico

El problema de las tareas escolares, durante los años setenta, iría de la mano de la demanda de un mayor número de bibliotecas al interior de los colegios públicos y privados. En general, tal problemática hacía evidente la demanda de la construcción y del establecimiento de estos centros de consulta en la ciudad.

En el caso particular de Bogotá, a lo largo de los años setenta y ochenta, la Biblioteca Luis Ángel

Arango (BLAA) se constituyó en el único centro de consulta investigativa. La BLAA terminó desbordada por esta preocupación de carácter eminentemente escolar, pues respondía a una lógica del trabajo escolar impuesto por los maestros y no a las consultas de carácter científico que se podían realizar en este tipo de bibliotecas y centros de consulta.

Para los especialistas, “muchas veces las tareas escolares generaban presiones en los atribulados padres, quienes tenían que ponerse, para hacer la tarea del niño, en la muy difícil labor de consultar a sus amigos, libros e informaciones al respecto” (*El Tiempo*, 1968, 13 de noviembre, p. 4). Otro problema por tener en cuenta, para comienzos de los años setenta, correspondía a la rareza y a la extralimitación de las tareas escolares. Éstas seguían llegando al límite de lo imposible y, en ocasiones, se constituían en un tipo de investigaciones más propias para profesionales y especialistas que para estudiantes de primeras letras o para el nivel medio de enseñanza (*El Tiempo*, 1971, 11 de mayo, p. 4).

Hacia abril de 1977, el secretario de Educación de Bogotá, Ernesto Villamizar Daza, en atención a los comentarios de la prensa y las reclamaciones de los padres de familia, cuestionó de nuevo el tema de las tareas escolares domiciliarias. El descontento giraba en torno al hecho de que a los alumnos les encomendaban trabajos de investigación relacionados con materias de las cuales muy difícilmente hallaban fuentes, cuando no era que tales deberes tenían que correr por cuenta de los padres de familia sometidos, muchas veces, a desvelos y sacrificios de “nunca terminar” (*El Tiempo*, 1977, 22 de abril, p. 2A).

Las tareas escolares también reflejaban la anarquía de los programas, la desorientación de los maestros y los peligros de un sistema educativo descontrolado que, tal vez, poco “tenía en cuenta” el desarrollo intelectual de los niños. Hacia la segunda mitad de los años ochenta, la BLAA respondía anualmente a un millón cuarenta mil libros de consulta; este hecho reflejaba la avalancha de estudiantes en pesquisa permanente, un efecto habría sido que el personal de la biblioteca se hubiere convertido en experto en el tema de las tareas escolares.

Debido a que la investigación se había puesto de moda, en atención de la filosofía del nuevo currículo, un gran número de profesores enviaba a los estudiantes, mañana, tarde y noche, a la biblioteca. Así, delegaba funciones, pero no brindaban los conceptos básicos ni pautas de cómo consultar. De acuerdo con Marta Cubides, directora de la BLAA, cada día asistían en promedio 2.800 personas a la biblioteca,

lo cual implicaba llenar y desocupar cinco veces la sala. Hacia los meses de octubre y noviembre, los estudiantes “rajados” duplican la demanda. Las estadísticas señalaban que en abril de 1987 asistieron 80.000 personas, mientras que en abril de 1985 lo habían hecho 66.880 (*El Tiempo*, 1987, julio 7, pp. 1C, 4C, 7C).

Según los expertos de la Biblioteca, muchas tareas eran inoficiosas o en ocasiones seguían siendo asignadas desde una perspectiva pedagógica tradicional, a manera de castigo. Se puede citar el caso de copiar, por ejemplo, cien biografías, hacer la lista de todos los ganadores Nobel de física, química y literatura. Castigo que terminaba siendo asignado también para los especialistas de la biblioteca, quienes en compañía de los estudiantes debían resolver el quehacer sancionatorio.

Además de los cuestionamientos de las tareas vistas como castigo, en los años noventa se cuestionan por su carácter mecánico. De hecho, para estos años, se constituyeron verdaderas propuestas de microempresa que resolvían el problema de las tareas escolares. En algunas ventanas de las casas, en barrios populares del sur de Bogotá, se leían avisos: “Se hacen tareas escolares” o en ocasiones, cerca de los colegios, se leían frases como: “Permuta resumen de *Cien años de soledad* por herbario último modelo” (*El Tiempo*, 1993, 1 de agosto, p. 4B).

La anterior situación se presentaba en oposición a la concepción de que las tareas escolares habían sido concebidas como refuerzo al tema desarrollado en clase, en tanto que se habían concebido como una ayuda a los estudiantes a poner en práctica las teorías ya dadas en la escuela. Los deberes escolares en un porcentaje muy amplio seguían siendo un conjunto de obligaciones llevadas a cabo por los padres después de una dura jornada laboral. Por eso, la esencia de las tareas no se cumplía y se convertía en algo mecánico. Tareas repetitivas año tras años, era algo que cuestionaba la labor misma del docente y su práctica pedagógica.

El problema de las tareas escolares, a pesar de su reglamentación promulgada durante de los años ochenta y noventa, se mostraba como un problema irresuelto que comprometía al estudiante y a su familia, a los pocos centros de consulta y a las bibliotecas existentes en la ciudad y a sus funcionarios. El responsable de esta negativa experiencia era el maestro, quien no valoraba la tarea en su papel de refuerzo escolar, como actividad significativa y de pesquisa investigativa ni como un elemento fundamental en el crecimiento académico y espiritual de sus estudiantes.

Las tareas escolares y el uso del tiempo libre

La nueva lógica de las tareas escolares ponía en evidencia la lentitud en el acceso al conocimiento, el carácter acumulativo del mismo y la manera como el estudiante pasaba de ser un sujeto escolar a un sujeto familiar, con similares características y responsabilidades. Hacia 1973, la Unesco, en su conocido diagnóstico *Aprender a ser* aclaraba que el establecimiento de lazos más estrechos entre la escuela y el medio ambiente está especialmente a la orden del día en los países que han emprendido el camino de una educación concebida como un vasto movimiento de masas, donde cada individuo instruido tiene el deber cívico de enseñar a los que no han tenido la oportunidad (Faure, 1973, p. 70).

Las tareas escolares, pensadas desde este tipo de perspectivas, representaban un primer paso a la “desinstitucionalización” del conocimiento y de la “desescolarización” de la sociedad. Dicho camino, que se emprendió en los años setenta, de manera paulatina fue poniendo a disposición e institucionalizando un nuevo tipo de acuerdo entre la escuela y la familia. En el centro de tal acuerdo se encontraban en juego varios elementos, como el acceso al conocimiento por parte del estudiante, el apoyo del contexto familiar y el problema de tiempo libre del niño en la casa.

Por otro lado, en la primera mitad de los años setenta, en la ciudad de Bogotá se vislumbraba la amenaza de que se quedaran noventa mil niños sin cupo escolar, lo cual demandaba la adopción de medidas encaminadas a solucionar el problema (*El Tiempo*, 1974, 3 de agosto, p. 2A). El gran déficit educacional empezaba en la básica primaria: de mil niños en edad escolar, se quedaban anualmente sin escuela más de 200. En general, el problema de la cobertura escolar, en la básica primaria y secundaria, era de carácter nacional. Un país pobre como Colombia, con pocos recursos económicos para invertir en educación, se había visto desbordado por el crecimiento de sus ciudades, la migración rural hacia estos centros de desarrollo económico y las demandas educativas de los nuevos pobladores.

Frente a esta situación, el Ministerio de Educación, dio a conocer el 26 de diciembre de 1974 el Decreto 2458. En tal directriz se ofrecía la doble jornada en colegios públicos y privados, lo cual derivó en un menor tiempo de la presencia de los estudiantes en el colegio. La urgencia de nuevos cupos era más importante que cualquier consideración de carácter pedagógico. Para algunos educadores, la doble jornada

da aunque abriría las puertas a una mayor cantidad de estudiantes, afectaba la calidad de la educación. Sin embargo, para Agustín Nieto Caballero "El deber del Estado es educar a la mayor cantidad de personas. El ideal sería la educación gratuita y obligatoria. Pero mientras que llegamos a eso hay que buscar soluciones rápidas y confieso que yo prefiero 2.000 alumnos medianamente educados, que mil educados en condiciones óptimas y mil completamente analfabetos" (*El Tiempo*, 1975, 6 de febrero, p. última A).

Los docentes, además de temer por el desmejoramiento de la educación a causa de la doble jornada, temían también que tantas horas libres causaran perjuicios a los niños, pues habría más tiempo para andar expuestos a toda clase de peligros. Ante tal situación se debían organizar tareas y actividades para las horas libres. El manejo del tiempo libre se debía analizar a la luz de su relación con el ocio productivo, ganancia que se esperaba de un tipo de tarea escolar significativa. *El ocio*, desde una perspectiva sociológica, podía ser visto como una ocupación escogida y no pagada, principalmente por el placer que proporcionaba. En segundo lugar, *el tiempo libre* se refería al tiempo sobrante de la jornada laboral; en el caso del niño, el tiempo sobrante de la jornada escolar que, por lo general, podía dedicar al juego como principal actividad ociosa (Elias y Dunning, 1995, p. 88).

Durante los años ochenta, a los padres se les exigía tener cierto grado de cuidado, debido a que, hacer las tareas como recrearse, eran actividades que se constituían como necesarias para los hijos. Se veía como un error el pretender que el niño pasara todo el día estudiando. El padre debía tener en cuenta que el niño podía tener desgastes de otro tipo, como la actividad deportiva, por ejemplo. El tiempo libre en el que el chico jugaba y se distraía se convertía en algo que se debía contemplar. Los niños también vivían tensiones, de manera que todos los días debían tener tiempo para liberarse de ellas. Algunas madres prohibían el juego durante los días de clase y lo dejaban sólo para el día sábado y domingo (*El Tiempo*, 1982, 14 de mayo, p. 17A). No obstante, los padres de familia debían diferenciar a lo largo de la jornada diaria, de una manera más sistemática, el tiempo de los deberes y el tiempo de la distracción.

Por esta misma época, se daba a conocer que el empleo del tiempo tendría que ser establecido de tal forma que el trabajo escolar y las distracciones quedaran juiciosamente repartidos. Además de las tareas escolares, el tiempo libre del niño se debía repartir para tres actividades fundamentales: compartir en familia, ver televisión y hacer deporte. Para los años ochenta se debía lograr un equilibrio entre trabajo escolar y distracción, debido a que "de nada

servía mantener demasiado tiempo ante la mesa de trabajo a un niño, cuya atención tendía a esfumarse, más valía concederle un momento de ejercicio físico, de juego o de cualquier distracción. Así volvería con más entusiasmo a su tarea y la encontraría menos ingrata" (*El Tiempo*, 1982, 14 de octubre, p. 2D).

En 1994 se dio a conocer que gran cantidad de alumnos y padres de familia, frente al tema de las tareas escolares, se sentían literalmente atrapados y sin salida. Cualquier otra actividad les resultaba mejor que sentarse durante toda la tarde a llenar los ejercicios de matemáticas, redactar las composiciones literarias o repasar lo visto para la clase siguiente. Al fin y al cabo los padres de familia se convertían en la mano derecha de sus hijos y debían ayudarlos a proyectar bien el uso del tiempo libre. Estudiar en la casa se convertía en un trabajo que requería un esfuerzo intelectual y unas técnicas de estudio básico para que fuera eficaz y se obtuviera con éxito un tipo particular de aprendizaje.

"En 1994 se dio a conocer que gran cantidad de alumnos y padres de familia, frente al tema de las tareas escolares, se sentían literalmente atrapados y sin salida. Cualquier otra actividad les resultaba mejor que sentarse durante toda la tarde a llenar los ejercicios de matemáticas, redactar las composiciones literarias o repasar lo visto para la clase siguiente."

Para Myriam Sánchez Rodríguez, psicóloga de la Universidad Javeriana y directora del *Centro Pensar*, la mayor parte del estudio y de los buenos resultados dependía de lo que el estudiante hiciera en casa:

Los padres debían realizar un análisis en casa sobre el tipo de estudiante que era su hijo para saber qué debía corregir y qué debía permanecer [...] En casa se debían tener libros a mano, diccionarios, útiles para evitar la distracción y pérdida de tiempo. El orden se convertía en el requisito básico para la buena concentración [...] Los padres debían estar atentos a los horarios de clase de sus hijos para evitar que les faltase algún elemento de trabajo en el salón y se desmotivasen. De igual forma, el padre debe hacer un seguimiento de los temas que le enseñan. Desde los primeros días de clase, los padres debían recibir los trabajos de los niños con especial cariño, guardarlos, y con alguna frecuencia revisarlos en com-

pañía de ellos, animándolos por su progreso. Había que diseñar un horario de trabajo y cumplirlo todos los días a las mismas horas buscando momentos donde el rendimiento sea más alto. No se debía olvidar que el problema no era la falta de tiempo, sino su mala distribución. Era recomendable distribuir el estudio en varios periodos de tiempo, entre 30 y 60 minutos de trabajo, intercalando de 13 a 15 minutos de descanso. La estrategia más adecuada, era iniciar con las materias más fáciles y luego las más difíciles. Si bien era importante que acompañaran a sus hijos y los guiaran en las diferentes actividades, también era fundamental que no los presionaran, había que dejarlos solos haciendo las tareas, pero haciéndolos sentir que los padres están pendientes para solucionar cualquier duda. (*El Tiempo*, 1994, 31 de enero, p. 5F)

A inicios de la primera década de 2000, el problema de las tareas escolares, pasaba por la cantidad de horas presenciales que el estudiante permanecía en clase. En Colombia, el promedio equivalía a 700 horas cada año; en Corea, a 1.200 horas; en Europa, a 1.300; y en Japón, a 1.600 horas (*El Tiempo*, 2001, 6 de mayo, pp. 3-5). La baja presencia de los estudiantes en la institución escolar se había derivado de una serie de disposiciones y de políticas que se tomaron desde los años setenta con la firme intención de ampliar la cobertura educativa. Al poner el acento en este punto se disminuyó la cantidad de horas que los estudiantes de las jornadas matinales permanecían en los colegios. Se generó así una mayor presión en el hogar, en el papel de apoyo de la familia y en la manera como las tareas escolares se suplían, desde cierta perspectiva, la baja presencialidad del estudiante colombiano en la escuela, cinco horas y media diarias en promedio.

Las tareas escolares se constituyeron en un remedio al uso productivo del tiempo libre de la infancia escolarizada. Por su parte, se mantiene un perfil similar para el estudiante en sus dimensiones de alumno y de hijo: lo fundamental consistía en mantenerlo ocupado la mayor cantidad de tiempo, dentro y fuera de la escuela y, de paso, a la familia, comprometida en el proceso educativo.

Las tareas escolares en el marco de las nuevas tecnologías

Al finalizar el siglo XX e iniciar el XXI, los estudiantes mediante el uso de las nuevas tecnologías, escapaban al control de los adultos. Al ponerse en contacto con otra realidad y otro tipo de red social, se transformaban en nuevos sujetos. Los estudiantes contemporáneos, por medio de las nuevas tecnologías, rompen con los límites sofocantes de las convenciones socia-

les tradicionales: la Internet les ofrece la discontinuidad, la turbulencia y la complejidad. En este sentido, si la televisión en los años setenta y ochenta había constituido un tipo de sujeto televisivo, pensado desde el consumo, la Internet constituía, para la década de los años noventa e inicios del nuevo milenio, un sujeto activo que materializaba un nuevo tipo de conocimiento en la interacción con los medios y las nuevas tecnologías.

Así, en el ámbito nacional, durante 2006 se hizo notorio que estar conectado a la Internet, “googlear” como nuevo verbo que se impone como sinónimo de consulta, chatear, ver películas y no ser tan amigo de los libros, no siempre era una pérdida de tiempo para los estudiantes. Las nuevas tecnologías constituían espacios donde la lectura era mucho más que letras. El uso del computador y de la Internet habían cambiado las formas de aprender e, incluso, las de enseñar. Cientos de estudios no habían dejado de descubrir sus bondades, en particular las de Internet, y aunque las ventajas eran múltiples, también tenían sus puntos en contra. Había que aceptar que se estaba maltratando el lenguaje: cada vez era menos literario, pero más sincero.

El *Grupo de Didáctica y Nueva Tecnología* de la Universidad de Antioquia demostró, para el año 2006, por ejemplo, que al chatear los niños y jóvenes leían, escribían y precisaban sus ideas con más rapidez. Además, las expresaban no sólo en letras sino en fotos y animaciones. Los menores que escribían en computador tendían a producir textos más largos y sus composiciones eran de mejor calidad. Una de las razones consistía en que los niños no se distraían en temas motrices, sino que se concentraban en el contenido y buscaban nuevas formas de escritura para expresarse. Por ejemplo, con el correo electrónico, además de promover la comunicación con otros, reforzaban el trabajo en equipo. Quienes leían en formato multimedia consultaban más el diccionario, recordaban, analizaban y organizaban mejor las ideas de un documento (*El Tiempo*, 2006, 30 de abril, pp. 3-10A).

Este mismo grupo de investigadores había demostrado que en Colombia, durante 2006, un importante porcentaje de niños, entre los 7 y 8 años, le gustaba explorar por diversión y participar en los juegos interactivos. Abrían su primer correo electrónico, ingresaban a salas de *chat* e iniciaban su escritura en computador. Luego, entre los 9 y 12 años, ya usaban la Internet para buscar información relacionada con las tareas, descargaban música y jugaban. Ya, en la adolescencia, aumentaba el nivel de conversación, el cual era libre y susceptible a los peligros típicos que rondan y se hacen presentes, hasta hoy, en la Internet.

Las nuevas tecnologías han establecido, en determinado tipo de hogares, una nueva *curriculización* del tiempo libre del niño, aspecto que ha conllevado la *curriculización* de la familia. La infancia contemporánea, de manera particular la “hiperrealizada” (Narodowski, 1999, p. 47) ha adquirido, sin duda, mayor poder en la sociedad por medio de las nuevas tecnologías; pero, también, los grados de vigilancia y control por parte de los adultos son más crecientes. Efectivamente, para especialistas en el tema, como David Buckingham, el significado de la infancia había cambiado de forma profunda en las últimas dos décadas del siglo XX y primera del XXI: “La infancia había cambiado de forma ambivalente y contradictoria, lo que obligaba en los análisis a ir más allá del esencialismo y reorganizar la naturaleza diversa y provisional de las infancias actuales” (2002, p.77). En términos generales, para el nuevo milenio, la escuela era quien debía adaptarse a la familia; esta inversión de la alianza, entre la cultura escolar y la familia se manifestaba en el intento de la escuela por atraer tecnologías no escolares como forma de competir con la cultura mediática.

“Sin duda, el tema de las tareas escolares se encuentra mediado por una nueva realidad virtual de consulta, el acceso al computador, la Internet y el papel de “Google” que, como principal herramienta de búsqueda, reconstituye el acuerdo existente entre la familia y la escuela, en cuyo centro se encuentra la infancia contemporánea como objeto de una serie controles más capilares e inmanentes en su proceso educativo y de socialización.”

La educación contemporánea comenzó a desenvolverse, acompañada de una serie de características: el conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable; la escuela dejó de ser el único canal mediante el cual los alumnos accedían al conocimiento y a la información; las palabras del profesor y el texto escrito dejaron de ser los únicos soportes de la comunicación educacional; y las tareas escolares se han redimensionado de manera profunda:

Las tecnologías profesionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles

para enseñar, aprender; la educación deja de identificarse exclusivamente con el Estado-nación e ingresa a la esfera de la globalización; la escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización; debe hacerse cargo de los cambios que experimentan la familia y la comunidad. En este nuevo ambiente que se vive en la escuela, ya no hay un adulto que sabe y un niño cuya única fuente de conocimiento es el maestro, sino que hay una infancia tendiente a la “hiperrealidad” o “desrealidad” que se encuentra en el mismo nivel que los adultos².

Sin duda, el tema de las tareas escolares se encuentra mediado por una nueva realidad virtual de consulta, el acceso al computador, la Internet y el papel de “Google” que, como principal herramienta de búsqueda, reconstituye el acuerdo existente entre la familia y la escuela, en cuyo centro se encuentra la infancia contemporánea como objeto de una serie controles más capilares e inmanentes en su proceso educativo y de socialización.

El tema de las tareas escolares en el nuevo contexto está más vigente que nunca y sigue comprometiendo el papel de apoyo de la familia. Ésta, por su parte, vive un nuevo proceso de “curricularización” tecnológico, cuya procedencia, como se ha visto, en la historia de la educación colombiana se remonta a finales de los años sesenta del siglo XX cuando el tema de las tareas escolares fue objeto, incluso, de control gubernamental. El devenir de las tareas escolares da cuenta de la manera como el dispositivo escolar se extiende al escenario familiar y compromete el tiempo libre de la infancia. La nueva “curricularización” familiar, con base en las nuevas tecnologías, se constituye en el punto de llegada del tema de las tareas escolares, preocupación que el presente artículo pretende dilucidar en parte.

Conclusiones

Desarrollar el anterior ejercicio de carácter arqueológico en torno a una práctica social que no ha desaparecido dentro y fuera de la escuela –las tareas escolares– permite dar cuenta de la constitución de una serie de enunciados y de una formación discursiva particular que determina y organiza la vida de la infancia escolarizada. Toda práctica social lleva a un ámbito de saber, el cual, acompañado de una serie de enunciados, se constituye en un acto por

2 Alejandra Scialabba, “¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas realidades sociales en la redefinición de la escuela”, en: Mariano Narodowski y otros, *Dolor de escuela*, Prometeo, Buenos Aires, 2006, p. 102.

medio del cual se controla y se determina la constitución del sujeto. Los enunciados que han circulado en torno a las tareas escolares se constituyen, en diferentes momentos históricos, en una formación discursiva que busca dar cuenta de esta práctica en particular, ya fuera como objeto de control gubernamental, como castigo familiar y ejercicio mecánico, como actividad que controla el tiempo libre del niño o como actividad contemporánea de “curricularización” del tiempo familiar que se debe comprender en el marco de las nuevas tecnologías.

A lo largo de las últimas décadas del siglo XX e inicios de XXI, se puede observar cómo las diferentes lógicas de control, en cuanto al manejo del tiempo y del espacio en torno a la infancia, se convierten en una condición de posibilidad para su constitución y transformación. Podría afirmarse que a la par que se transforman las prácticas sociales, en este caso las tareas escolares, se yuxtaponen enunciados y se constituyen formaciones discursivas que permiten en la actualidad pensar en la emergencia de una nueva infancia: *la infancia contemporánea*, como acontecimiento que establece una nueva relación con la familia y la escuela.

Bibliografía

- Buckingham, D. (2002), *Crece en la era los medios electrónicos*, Morata, Madrid.
- Norbert, E. y Dunning, E. (1995), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1970), *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976), *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Narodowski, M. (1999), “El lento camino de la desinfantilización”, en: *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Scialabba, A. (2006), “¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas realidades sociales en la redefinición de la escuela”, en: Narodowski, M. et al., *Dolor de escuela*, Buenos Aires, Prometeo.
- Zuluaga Garcés, O. (1999), *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*, Bogotá, Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.
- Diario *El Tiempo*, 1968-2006
- Faure, E., et al. (1973), *Aprender a ser. La Educación del futuro*, Madrid, UNESCO, Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 2458* de 1974, por el cual se ofrece la doble jornada en colegios públicos y privados del país.
- Ministerio de Educación Nacional, *Resolución 1998* de 1968, por el cual se reglamenta el tema de las tareas escolares.