



## La tarea, una aproximación fenomenológica

–Borrador de Trabajo–

Germán Vargas Guillén

Profesor Titular

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, 19 de marzo de 2010

Me parece que una *fenomenología de la tarea* quiere, ante todo, poner de presente la situación de la *primera persona interviniente(s)* en todas la modalidades de la experiencia educativa. Creo, consecuente con el *método fenomenológico*, que hay que *tematizar*, darse a caracterizar las *variantes o variaciones del darse de la tarea*; y, finalmente, situar los *invariantes* de la tarea como *cosa misma*.

En este *primer borrador de trabajo* sólo se avanza en el nivel de la *tematización*. Quedan pendientes los dos tópicos siguientes. No obstante, se dejan enunciados los títulos de los mismos, tanto para conversar sobre ellos como para una eventual construcción colectiva.

### 1. El punto de vista de la primera persona: *fenomenología y hermenéutica*

*Tematizar* o *poner por asunto* la tarea implica, fenomenológicamente, describir su esencial carácter de *experiencia en primera persona* en el cual ésta es vivida por los actores que intervienen a su alrededor. Ella expresa una *interpretación* del profesor, pero también del equipo de profesores del área en que ella tiene lugar; en ella se interpreta, según la versión final que formula el profesor, un rastro o una huella de lo que en sí expresa el *pensum*, pero igualmente de lo que se contiene en el o los libros que sirven de soporte para el desarrollo de la materia.

Así, también, una vez formulada: la tarea es objeto de *interpretación* por parte de todos y cada uno de los estudiantes –*en primera persona*–; y, cuando ésta es tema de la interacción familiar: vuelve y, ella misma, y se convierte en *campo hermenéutico*. Los adultos que rodean al estudiante –*en primera persona*– vuelven, una y otra vez, a decodificar lo consignado en la formulación de la tarea según sus horizontes, sus prejuicios, sus expectativas.

Advirtamos, además, que al menos los agentes de las instituciones escolares –se trate de las escuelas, de los colegio o de las autoridades de control– también tienen un punto de vista sobre la tarea. Para la mayoría de éstas, la tarea no sólo forma parte de una *tradicción*, sino que es uno de los factores –como se sabe, al igual que el *cuaderno*– más económicos de incrementar el *rendimiento escolar*.

Ahora bien, estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades de la institución: fácilmente concordarán en que –por válida que la tarea sea– esta estrategia tanto de enseñanza como de aprendizaje es una *carga*. Por eso, en nuestras formas habituales de hablar también se le ha llamado *deberes* –“deberes escolares”–. Ahora bien, como cualquier *deber* –según la más acendrada tradición kantiana–, ella tiene un *valor en sí* que exige ser *apropiado* y *construido* en *primera persona* –*intuitio personae*–.

El objetivo de esta reflexión consiste en esto: examinar los *horizontes de sentido de la tarea*. En ver cómo se construye ese tal sentido en los *horizontes de experiencia* de los actores que circulan en torno a ella. En caracterizar cómo ella –si llega a tener validez para los actores– es,



precisamente, por que se torna en *horizonte de sentido* y porque habilita a todos y cada uno de los intervinientes para poner en juego su propio *horizonte de experiencia*.

Como se ve, se introdujeron aquí dos expresiones: *horizonte de sentido* y *horizonte de experiencia*. Con la primera se indica que en cada caso se precisa tener, más o menos explícitamente dada, la *respuesta* a la *pregunta*: para qué; mientras con la segunda se apunta a clarificar la cuestión: ¿qué sentido tiene para mí, por ejemplo, *formación* (alumno), *proceso de formación* (docente), *acción de formación* (equipo de área), *proyecto de formación* (familia), *responsabilidad de formación* (institución escolar)? Porque –como se ve– la tarea pone en juego *pluralidad de horizontes* de los actores de los procesos educativos, ella es un *campo fenomenológico*; porque está medida por la escritura, por el texto, por los prejuicios, por las tradiciones, por la cultura, es un *campo hermenéutico*. En estos dos sentidos, la *tarea* es asunto de *formación*.

La *formación* tiene en sí a la vista la *primera persona* de todos y cada uno de los estudiantes, pero también la *formación* de una *cultura escolar*, en fin, de una *cultura*. Así, pues, diremos que la nota esencial de la tarea es que es un *dispositivo de formación*.

A. ¿Cómo se vive la tarea en nuestros recuerdos?

Partamos de una primera clarificación: aunque la tarea tiene como *destinatario* a los estudiantes, los primeros responsables –de la reflexión sobre ella, de su diseño, de su revisión, de su evaluación– son los docentes.

La tarea aparece, en primer término, como un *ejercicio de la memoria*. Ciertamente, el docente tiene que traer a la memoria: lo que sugiere la *tradición* de la materia, lo que *retiene* de la información textual, lo que *pervive* de los planes de estudio, lo que *actualiza* de los compromisos de área, lo que *revive* de lo sucedido a lo largo del curso, lo que *sostiene* como relación con sus alumnos.

Pero, la tarea es, en segundo término, un proceso afectado por los *hábitos y tradiciones de estudio* de los docentes. Aunque no se quiera, cada docente al momento de formular una tarea tiende a recordar la forma de las tareas que le fueron (*im*)puestas y con las cuales tuvo mayor éxito, en un lado; y, en el otro, tiende a evitar las que tuvieron la forma de las que a sus mentes fueron confusas, complejas o, en general, las que no suscitaron su éxito estudiantil.

La tarea, vista en la perspectiva de los padres, es un dispositivo de *rememoración*. Allí, al acudir a sus hijos, no sólo se hacen presentes recuerdos de su vida escolar –todo lo negativo y lo positivo que tiene tales recuerdos–, sino que también vienen al caso: sus estrategias de aprendizaje, sus hábitos de uso de información, sus habilidades de procesamiento y organización de datos.

La tarea, vista desde el ángulo de los estudiantes, es un dispositivo de *archivación y creación de la memoria personal*. No se afirma con ello que la tarea se enfoca a la “memorización”, sino que ella es fuente futura de “recordación”; y, no sólo de los *contenidos académicos*, sino de los hábitos estudiantiles, de las interacciones con sus padres, y, cuando es del caso, de su relación extraescolar con sus pares.

Si, como es de suponer, la tarea se traduce en las calificaciones: la institución educativa mantiene, *guarda y preserva la memoria* de este dispositivo como dato objetivo de la experiencia escolar de los estudiantes.



Más allá de estas variaciones, la tarea es una experiencia personal que suscita en todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa una *implicación retentiva*: ella tiene que ser *formulada para que se consigne*, revisada tanto en la casa como en el colegio; en fin, ella mantiene el carácter de *hilo conductor* entre lo *sido* y lo *porvenir* –en cuanto asentado o afincado en el “pasado”, sea próximo o remoto–.

B. ¿Cómo justifica el enseñante la tarea?

Hay una variedad de *variantes* de la manera como los docentes –en el acto mismo de enseñar– justifican la tarea. Una, acaso la más “tradicional” es como un *ejercicio de reforzamiento* de la actividad curricular. Otra, más o menos implícita o velada, es como un *ejercicio de poder*; en este caso, los profesores tienden a reconocer que si no se “imponen” tareas: pueden ser criticados por sus pares, por las directivas, por los padres de familia. Entonces “ceden” al flujo pasivo de opinión y terminan por justificar la tarea en los “hábitos escolares”.

No obstante, hay también una serie de *justificaciones* –que sin mayores cláusulas podemos llamar:– *reflexivas*. Entre éstas una de las más importantes es, precisamente, por el *sentido integral de la formación*. Bajo este índice lo que se quiere decir es que la tarea –en cuanto dispositivo– es un *espacio de expresión*, de *creación*, de *elaboración*, en fin, de *constitución del punto de vista del alumno*.

En resumen, cada vez que el estudiante *consigna* una respuesta o una elaboración en torno a las tareas: *construye* su propio punto de vista. Es cierto que tal elaboración tiene como base distintas fuentes: la pregunta, los textos, la consulta, el diálogo entre pares, el diálogo familiar, el acceso a videos y demás recursos en red. No obstante, al cabo, lo que termina siendo la resultante es un punto de vista que puede ser desde más o menos vago hasta más o menos íntimo, propio, radical. Y ello, en todo caso, dependiendo de los niveles de motivación, de los estilos cognitivos, de la validez que encuentran los ejercicios para sí y para el entorno en el cual él interactúa.

Cuando la *justificación reflexiva* de la tarea aparece como resultado de un colectivo de docentes: ella tiende a ser un “lugar de síntesis” o de “convergencia”. Así, por ejemplo, cuando para un ciclo o para un nivel educativo se tiene como *meta común* el incremento de las habilidades comunicativas de los estudiantes: todos los maestros del nivel buscan que las tareas tengan caracteres, por ejemplo, narrativos; que, con independencia del área específica, se incremente el cuidado de los pasos y procesos argumentativos; que, en definitiva, se pueda producir sinergia entre las diversas actividades extraescolares como contribuciones parciales de un objetivo común.

Ahora bien, una *justificación reflexiva* –que además puede ser calificada de *integral*– es la asociada con la *captación y apropiación pasiva de valores*: si la tarea tiene además del valor cognitivo intrínseco el interés de *formar* en el *valor de la responsabilidad* –una suerte de capacidad de *respuesta con fundamento* que acude a una *inversión personal de tiempo* en la construcción de la misma–, la tarea es un *dispositivo con efectos de formación*. Dentro de este horizonte, es claro, la función de la tarea es la de un *activador*, pero finalmente es en las relaciones íntimas o personales de los estudiantes –entre sí, con los padres, con el entorno escolar; pero, en especial, con el *conocimiento*– donde desde ellos se *efectúa la formación*, y, por ello, la tarea es un *insumo* para que se lleguen a dar *efectos de formación*.



Queda, entonces, en claro que la tarea –componente del *entorno escolar*– terminan siendo realizada desde el punto de vista del actor y sujeto último del proceso escolar: el estudiante. De ahí que ella más que *objeto de valoración* –por ejemplo en una escala numérica– es índice: de la efectividad del proceso escolar, de los efectos mismos de formación; y, principalmente, de las búsquedas y construcciones personales de los estudiantes.

#### C. ¿Cómo experimenta la familia la tarea?

Es evidente que la tarea es una “carga” para los padres. Con ella se viene una necesaria inversión de tiempo que no es del todo calculable, ni previsible, ni evaluable. Ella es, en sí, un compromiso devenido por la responsabilidad de la crianza. Este tiempo, que pudiera reñir con el del asueto, más o menos explícitamente los padres lo viven como una *inversión* simultáneamente de datos y de efectos inciertos.

Un padre de familia, frente a una tarea, comienza preguntándose: “¿qué será lo que quiere el profesor?”, “¿qué querrá decir con...?”, “¿dónde pudiéramos encontrar información para...?”. De ahí que no sea extraño ni anormal que entre sí un padre de un estudiante de un curso llame al padre o madre del compañero de su hijo para crear un *campo hermenéutico* y *ampliar un marco de comprensión*.

¿Cómo, pues, logra incorporar la familia la *rutina* de las tareas? Es evidente que, en su dinamicidad, la familia puede trasladar los hábitos de cuidado y crianza de los primeros meses y años de vida de su(s) hijo(s) al desempeño de ellos en la vida escolar de éstos. Sin embargo, es objetivo que se dé progresivamente el paso de la heteronomía a autonomía. ¿Qué ayuda –en términos de tiempo y coejecución– requiere un niño para sus tareas en los primeros grados y cómo cambia la misma en la actividad de los jóvenes de los últimos grados? Es, de hecho, más que una pregunta relevante, una esperanza y un desahogo para los padres; pero, centrándose internamente en un período de la formación: ¿cuáles de las tareas y o qué aspectos de ellas deben ser acompañadas y cuáles realizadas autónomamente por los estudiantes?, ¿cómo se debe dar esta “dosificación” según distribuciones y configuraciones etarias?

En último término, lo que preocupa a un padre de familia no es en sí la tarea de su hijo; y, aunque sea una “carga”, lo que siente y resiente como cuestión de fondo es: cuánta y hasta cuándo tendrá que ofrecer compañía a su hijo hasta que llegue a tener, por sí, la habilidad para ejecutar la labores extraescolares.

#### D. ¿Qué *pasiones* observamos en los estudiantes, a raíz de su relación con la tarea?

En cierto modo, la tarea –vista desde los estudiantes– es algo que se *padece*; normalmente, él no es quien la formula. Cuando se introduce, por ejemplo, una metodología pedagógica como la de *proyectos de aula*: los estudiantes pueden participar en la toma de la *decisión temática* para un período. Esto, sin embargo, no significa que se mantenga al estudiante como “responsable del diseño curricular”, antes bien, es el profesor quien hace sucesivos desplazamientos hasta logra una adecuada interpretación de la perspectiva de los alumnos.

Que se respete los intereses y motivaciones de los estudiantes, al parecer, es condición necesaria para que se *aprendizaje significativo*. Ahora bien, ¿cómo se puede llegar a tener un diseño curricular donde las tareas se “enmascaren” o “encubran” hasta tener el carácter de *colaboración, desempeño autónomo* y *autoimpulso*? Se conoce de experiencias educativas que, sin renunciar a las tareas, las incorporan de modo tal en la actividad escolar hasta, prácticamente, no



imponer actividad complementaria en casa. No obstante, esto no implica que las labores escolares no se extiendan hasta la familia, sino que se convierte a ésta en otra de las fuentes que se consulta para las indagaciones que llevan a cabo los estudiantes en su cotidianidad escolar.

Fue Juan Amós Comenio quien dijo que la didáctica se caracteriza por hacer tan “suaves” los procesos de aprendizaje, hasta “convertir en natural lo abstruso y lo áspero”. El problema que experimentan los estudiantes no es que haya tareas, sino que las sienta como *impuestas*. Hasta cierto punto, la cuestión: ¿cómo articular los intereses y las motivaciones de los estudiantes, como anclaje radical, de las tareas? Y, como ya se dijo, esta pregunta ha sido respondida, al menos, desde la *metodología de proyectos*; pero también –en el interior mismo de las aulas– a partir de los *centros de interés*. Entonces queda claro que los estudiantes frente a la tarea –como quiera que sea– la *padecen*; pero hay dos posiciones entre sí excluyentes: bien como “carga”, bien como “expectativa” o como “autodespliegue”.

Este enfoque de la tarea tiene, pues, que contar con la posición deliberada de los docentes como *diseñadores de ambientes de aprendizaje*. Resulta razonable pensar que ellos prefieran considerarla como dispositivo de *interpretación* de los intereses y las motivaciones; sin embargo, siempre queda en suspenso la respuesta sobre la *efectividad* del proceso que, a la par, incorpore intereses y lleve a cabo las exigencias propias del pensum.

E. ¿Cómo se da la *paridad* entre los estudiantes, en torno a la tarea?

La *zona de desarrollo próximo* tiene un *dispositivo privilegiado* para su activación en la tarea. Esto lleva consigo la *construcción dialógica de la interpretación*. Los estudiantes tienden a comprender más cuantas más oportunidades tengan de hacer explicitaciones tanto de la tarea, como de las fuentes, como de los “caminos” para llegar a resolverla: entre los miembros de su grupo etario.

La circunstancia de que la tarea no sea sólo presentada al profesor, sino también *socializada* en el grupo parece que abre un ámbito de emulación relevante para el aprendizaje. Si los estudiantes no sólo preparan las tareas, sino que tienen que exponer los resultados de la misma: se cualifica tanto la *interpretación* como el *reforzamiento*.

Hay experiencias como las del uso de los *mapas conceptuales*<sup>1</sup> para que unos estudiantes *representen* en *estructuras diagramáticas*<sup>2</sup> lo que han obtenido como resultado otros –sus pares– vía la consulta, la narración o la exposición. Incluso, en las que unos *representan* lo de otros y viceversa. Que, hasta sin mediar discusión, se logra “negociación de significados” es índice de la importancia de reconocer la *socialización* de la tarea como una estrategia válida; pero lo hace todavía más relevante el que se tenga una configuración del sentido de la responsabilidad a partir de una emulación producida por el entorno.

Por el contrario, la falta de *socialización* de la tarea tiene, al menos, las siguientes pérdidas: sobre carga para el trabajo individual de corrección de los profesores, desestimulo de los estudiantes, suposición de parte de éstos de que “hay que hacer lo que el profesor quiere” (se da el caso de que el estudiante afirme: “Con esta tarea, profesor: ¿Ud. que quiere?”. Y, sobre todo, se llega a la “creencia” de que la responsabilidad del aprendizaje es un asunto privado o individual.

---

<sup>1</sup> Ontoria, A. (1993) *Los mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Madrid, Narcea.

<sup>2</sup> <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>.



Pero la *socialización de la tarea* no tiene por qué limitarse a lo que ocurre en el aula; ella de hecho en más de una ocasión se convierte de tema de conversación personal, telefónica, por *chat* –u otro medio virtual–: entre los alumnos. Acaso de lo que se trata es de que el *trabajo colaborativo* tenga un incentivo que “prolongue” la interacción entre pares –más allá de la situación de aula y de institución escolar–.

Pero, aquí, se perfilan otras preguntas –si se tienen tareas para *trabajo en grupo*–: ¿cuál es el número ideal de estudiantes por grupo?, ¿con qué frecuencia se deben asignar tareas para *trabajo en grupo*?, ¿deben permanecer los grupos por “conformación natural” o por “afinidades electivas” o se debe propiciar la “rotación” y los “cambios de liderazgo”? Aquí, pues, se exige también una complementación y un equilibrio entre la formación individual y la conformación de colectivos de trabajo.

\* \* \*

2. La tarea como *cosa misma* en la experiencia escolar
  - A. La elección de la tarea y su relación con el *currículo* y con el *pensum* (el problema de la planeación).
  - B. La tarea como *enlace* del *horizonte escolar* con el *horizonte familiar*.
  - C. La revisión y la evaluación de la tarea.
  - D. La interpretación de *horizonte familiar* en el *horizonte escolar*, con la mediación de la tarea.
  - E. La *consecuencialidad* de las tareas: su enlace con los *proyectos escolares* y con los *proyectos de aula*.
3. Lo *invariante* en las tareas
  - A. La planeación.
  - B. La ejecución: *aprendizaje individual* y *aprendizaje colaborativo*.
  - C. La verificación de logro.
  - D. La permanencia de los desarrollos institucionales.
  - E. La socialización de los resultados.