

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

La otra cara de la moneda: concepciones acerca de los deberes escolares de familias en situación de pobreza estructural.

Arrúe, Carola, Sueiro, María Laura y
Zagdañski, Damián.

Cita:

Arrúe, Carola, Sueiro, María Laura y Zagdañski, Damián (2006). *La otra cara de la moneda: concepciones acerca de los deberes escolares de familias en situación de pobreza estructural*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/261>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/0yp>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA OTRA CARA DE LA MONEDA: CONCEPCIONES ACERCA DE LOS DEBERES ESCOLARES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA ESTRUCTURAL

Arrúe, Carola; Sueiro, María Laura; Zagdañski, Damian
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación UBACyT P045 (2004-2007) sobre "Relaciones familia-escuela en aprendizajes cotidianos", que se desarrolla en la cátedra de Psicología Educativa I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la Prof. Nora Elichiry. Centrándose en las transformaciones de la participación (Rogoff, 1998) que generan la producción y realización de los deberes escolares, se propone analizar el significado que le otorgan los propios sujetos sociales a éstos. En este escrito nos centraremos en las concepciones de las familias, que fueron relevadas en distintos talleres y reuniones, llevadas a cabo en escuelas situadas en un contexto de pobreza estructural. Interesa describir las continuidades-discontinuidades existentes entre la familia y la escuela, con el propósito de generar conocimientos que permitan contribuir a la construcción de un proceso de inclusión educativa que integre la participación de las familias, resignificando las diferentes preocupaciones y estrategias que éstas despliegan en torno a los deberes escolares. De este modo, se abren múltiples posibilidades de contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje Deberes escolares Relaciones familia escuela

ABSTRACT

HEAD AND TAIL: CONCEPTIONS ABOUT SCHOOL HOMEWORK FROM FAMILIES IN A POVERTY CONTEXT
This work is part of the research Project "School - Family relationships in every day learning", directed by Dr. Nora Elichiry in the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. We concentrate on the transformations in participation (Rogoff, 1998) generated by the activity of production and resolution of school homework, in order to analyze the meaning that different social actors give to it. In this paper we focus on family conceptions about school homework. These conceptions were relevated in different meetings and workshops with families of schoolchildren, that took place in three different public school of an Argentinean poor area. We aim to describe the continuities and discontinuities between family and school, in order to produce knowledge permitting to create a process of educative inclusion that incorporates family participation. Thus, different opportunities to contribute to children's learning and development are opened

Key words

Learning communities School homework School family relations

INTRODUCCIÓN

Desde la tradición de la Psicología Cultural, nos situamos en torno al estudio de las relaciones entre la familia y la escuela entendidas como comunidades de aprendizaje (Lacasa, 1997, 1999, 2000; Moll, y Greenberg, 1993; Rogoff, B. 1993, 1997). Analizamos dos de los contextos socioculturales que traccionan el desarrollo psicológico de los sujetos.

Gallimore y Goldemberg (1993) postulan que es necesario estudiar "las actividades que median el impacto del 'sistema sociocultural mas amplio' sobre la vida de los individuos, días, y otros grupos sociales", pues "en las actividades cotidianas se encuentran incorporadas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a través del modelado, la producción conjunta, aprendizaje tutorado (apprenticeship) y otras formas de aprendizaje social mediado que están imbricadas en las interacciones dirigidas a metas".

Una de esas actividades cotidianas es la realización de la tarea escolar. En un estudio reciente sobre el tema, Gill y Schlossman (2004) esbozan el interrogante sobre la política acerca de los deberes: su cantidad recomendable, su modalidad, los tiempos de su implementación. Plantean que la forma en la que se los conciba afectará a los alumnos, sus familias, la relación familia-escuela y a la escuela misma y el trabajo de docentes y directivos. Sin embargo, los autores no desarrollan acerca de los efectos de los deberes sobre el aprendizaje o la interacción familiar. Relacionan la realización de la tarea con una mejor excelencia académica, pero no justifican esto con datos empíricos. Nos preguntamos de qué forma la tarea contribuye al desarrollo y aprendizaje de los niños, o si es funcional sólo a su "ajuste" a la escuela y a su mayor "éxito" en términos de "oficio de alumno" (Perrenoud, 1990).

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL EMPÍRICO

Los datos que empleamos para este trabajo fueron relevados en el marco de un proyecto que lleva adelante una ONG en una localidad en situación de pobreza estructural de la zona oeste del conurbano bonaerense. Durante el trabajo en "el barrio" fueron delineando inquietudes compartidas con distintos Centros Comunitarios y Escuelas, que llevaron a la elaboración de un proyecto con el objetivo de "mejorar la inclusión educativa de los niños y niñas".

La localidad tiene una población de aproximadamente 45.000 habitantes, gran parte de los cuales se encuentra bajo la línea de pobreza. Su realidad educativa es desalentadora: el 20% de la matrícula de las escuelas son chicos que promocionan sin lograr alfabetizarse; el 25% de los chicos que se matriculan no terminan la EGB, y el 50% de las familias tiene dificultades para poder estimular y acompañar el proceso de escolaridad de sus hijos. La mayoría de estas escuelas funcionan también como comedores, y todas ellas son invadidas en su práctica cotidiana por la constante situación de emergencia que atraviesan sus alumnos/as. Frente a esto, en la mayoría de los casos no cuentan con recursos físicos o materiales para dar una respuesta articulada.

El proceso de implementación del proyecto comenzó en el año

2003 con 7 Centros Comunitarios, y en el año 2004 se articuló además con tres Escuelas públicas. En cada institución, los proyectos y acciones van tomando distintos rumbos.

El interés de nuestro equipo en retomar esta experiencia, es el valor que adquiere el análisis de los registros de aproximadamente 30 reuniones y 5 talleres con familias, realizados por la ONG en las tres Escuelas públicas, para reflexionar sobre las posibilidades de construir un proceso de inclusión educativa que integre la participación de las familias. En este trabajo centraremos nuestro análisis en las concepciones de las familias acerca de los deberes escolares.

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Reuniones: A las reuniones se convocó a padres y madres de los niños/as de primer ciclo. Asistieron, en promedio, un poco más del 30% de las familias convocadas. En su mayoría madres, algunos padres, y algunos tíos/tías, abuelas o hermanos/as mayores. La finalidad de estas reuniones fue informarles sobre el trabajo realizado en conjunto entre cada escuela y la ONG, y relevar las concepciones de los participantes en relación a la educación de los niños y niñas. Con ese último propósito, se les pidió que intercambiaran opiniones sobre "¿qué cosas consideran importantes sobre la educación de sus hijos?". Tomamos aquí las expresiones surgidas espontáneamente en relación a la tarea escolar (que citaremos entre comillas) para realizar un breve análisis:

- La tarea exige distintos esfuerzos a la familia: "Cuando viene a casa con tarea no me deja respirar", "Que los papás ayuden con la tarea sin resolverla". La tarea se recorta en la mayoría de los comentarios de las familias como algo costoso, que requiere un esfuerzo a menudo superior a los recursos con que ellos cuentan: En relación a su nivel educacional: "... nos mata, porque a nosotros nos cuesta". En relación al tiempo necesario para realizarla: "Nos piden todos los días una lectura". En relación a su poder adquisitivo: "Que no les falten los libros, al menos fotocopiarlos" (piden que se les faciliten desde la escuela, pues no pueden comprarlos). En cuanto a aquello a que los habilita la propia escuela: "Esos libros vienen para trabajar en el libro y no los dejan. Mi nene lo hacía en el cuaderno. Se lo copiaba yo".

Al igual que en el estudio de Gallimore y Goldemberg (1993) en Norteamérica, vemos que la tarea es valiosa para estas familias. Le dedican un considerable esfuerzo para que los niños cuenten con los medios para realizarla.

- Sin embargo, la tarea pareciera ser concebida en función de un mayor rendimiento escolar y no del aprendizaje de los niños. A la hora de ayudar a los chicos con la tarea, se busca comprender lo que dijo la maestra en lugar de construir otra comprensión posible: "Primero lo básico: ¿qué te dijo la maestra? Si no la confundo con mi explicación. Queda confundido: ¿a quién le hago caso?". Ph. Perrenoud (1990) dirá: "...el juicio de la escuela se impone a los alumnos, mal que les pese...". Nos preguntamos aquí: ¿también se impondrá dicho juicio a la familia?, ¿cómo considera cada familia lo que la escuela declara, sentencia, juzga? Estas familias parecieran, pues, colaborar con sus hijos en el aprendizaje del "oficio de alumno" propuesto por el autor, entendiendo que el niño/a podría alcanzar, "el éxito escolar", satisfaciendo las expectativas del docente. Nos preguntamos por las posibilidades de éxito de aquellos niños cuyas familias no pueden acompañarlos en ese sentido.

Observamos también en las frases de las familias que la tarea termina retroalimentándose: se refieren a la importancia de hacer la tarea... ¡para poder hacer la tarea!: "La tienen que copiar (una lectura del libro) para agilizar la letra. Para que no sean tan lentos al copiar la tarea".

- Las familias comentan acerca del tipo de tareas que dan los maestros a sus niños: "30 cuentas", "copiar una lectura", "el caracol" (cuentas ordenadas en una secuencia espiralada)... La tarea pareciera ser casi siempre de corte tradicional, con

ejercicios estereotipados y repetitivos, desde la concepción del "refuerzo". Consignas aisladas, descontextuadas, sin otra finalidad que sí mismas. Nuevamente, esta vez desde la escuela, la tarea parece revertir hacia el rendimiento escolar como lo único relevante y no hacia el aprendizaje.

Esto que aparece en las expresiones de las familias, nos remite a publicaciones recientes sobre el tema de los deberes (Van Voorhis, F. 2004; Bryan, T. y Burstein, K. 2004; Eunsook, H. 2004) en las que, también, el aprendizaje aparece más o menos sutilmente homologado al rendimiento escolar. Se describen investigaciones acerca de cómo mejorar la realización de los deberes escolares, cuáles son las motivaciones de los alumnos, cómo los docentes deben ser capacitados para mejorar las consignas de los deberes y que así estos resulten más "efectivos". Todos estos estudios parecen tener la finalidad de indagar acerca de cómo mejorar el rendimiento académico de los alumnos, considerando las implicancias que presentan para ello los deberes escolares. Es llamativo cómo el "sentido común" de las familias es tan acorde al discurso académico sobre el tema.

- La familia pide que se les de tarea a los chicos como un supletorio de los días de clase perdidos: "Cuando hay paro docente, que den la actividad a realizar como tarea." También "para que los chicos no estén tanto en la calle". En este último comentario, la finalidad de la tarea se "despega" de lo escolar para pasar a cumplir otra función en la economía familiar: mantener a los niños/as en el hogar, ocupados en alguna actividad. Aparece cierta demanda de que, mediante el envío de "tarea para el hogar", la escuela contribuya con la familia en su función de cuidado de los niños/as. Pensada desde esta concepción de las familias, la tarea abre nuevas aristas de reflexión a la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela. Es interesante cómo en este contexto de pobreza estructural, donde la mayoría de los niños/as no realiza actividades extraescolares, la tarea adquiere carácter de tal. ¿Cómo podría articularse la propuesta de la escuela con esta concepción de la familia para promover un aprendizaje significativo de los chicos y las chicas? ¿Y para incluir la participación de las familias en sus prácticas?

- La familia pide una devolución de la tarea realizada: "Revisar la tarea en clase." Muchas madres y padres se quejan de que las maestras no "revisan" la tarea de los chicos y las chicas. ¿Queja porque no se valora/aprecia/estima el esfuerzo invertido en realizarla? ¿Necesidad de un feed-back de la escuela en relación a sus actividades de tutorío? ¿Podría algo así servir para "tender puentes" entre la familia y la escuela?

Talleres: Estos encuentros se realizaron en el marco de un proyecto denominado "Aprendizajes", que incluía talleres de juego para alumnos, y talleres para los padres de los chicos que asistían al espacio de juego. Estos últimos tenían como objetivo inaugurar un espacio de intercambio y reflexión sobre la escolaridad de los chicos, además de la posibilidad de construir estrategias conjuntas de acompañamiento escolar.

Tanto en las reuniones analizadas arriba como en los talleres para padres, nos encontramos con un hecho muy particular: aquellos roles de acompañamiento y apoyo de la tarea escolar, y de responsabilidad de que ésta sea completada, eran asumidos en muchos casos por personas distintas de los padres y madres (como abuelas y abuelos, hermanos mayores, primos, vecinos).

Un ejemplo es el de la hermana de "Juan", alumna de 6º grado, quien participó junto a su madre de uno de los talleres. Es ella quien ayuda a su hermano con la tarea. La madre de Juan explica que como ellos (su familia) son paraguayos, hay palabras que no entienden, entonces el rol de apoyo recae sobre la hermana. Sin embargo, la madre manifiesta que "la hermana lo ayuda demasiado" hasta el punto en que hace las cosas por Juan. "Eso está mal", plantea la madre, "ella le tiene que enseñar". Los padres de Juan fueron asumiendo otros roles, la mamá, por ejemplo, le armó letras de cartón para colaborar

con la tarea; y el papá le compró un pizarrón.

Este ejemplo reúne varias de las concepciones en torno a la tarea que emergieron en los discursos de los asistentes a los talleres: ella tiene un valor importante en la escolaridad de los chicos; las familias tienen una responsabilidad compartida en su realización; y el apoyo y el acompañamiento influye positivamente en el rendimiento escolar.

La cantidad de tarea es uno de los factores de mayor preocupación, además de la disconformidad frente a las distintas modalidades que asume. Por un lado las familias argumentan que la tarea es "mucho" o es "poca", y por otro, se encuentran con una diversidad de metodologías de enseñanza que muchas veces no comprenden. En algunos casos el obstáculo para el acompañamiento en la realización de la tarea se relaciona con diferencias de índole sociocultural, como en el caso de Juan. En otros, se refiere al nivel educativo de las familias.

Si dirigimos el foco de análisis al momento de realización de la tarea, los obstáculos encontrados se relacionan con conflictos intrafamiliares, las condiciones materiales precarias, la televisión como un importante elemento de distracción, además de otras actividades y responsabilidades que interfieren y compiten con la tarea como el juego, los deportes y las tareas del hogar.

Otros temas de preocupación remiten al tipo de ayuda aportada por parte de las familias. Hay coincidencia en que la "ayuda excesiva" (como en el caso de Juan) no permite que los chicos aprendan. Aparece la "copia" como un proceso que incide negativamente en el aprendizaje y que no da lugar al "pensamiento".

En todos los casos relatados hay una maestra que "pide" la tarea y un alumno que debe cumplir con la realización de ésta. Las familias se ven involucradas indirectamente pero con un gran sentido de responsabilidad implícito. Lo que se observa es una relación unilateral entre la escuela y el hogar, donde las familias aparecen como un actor más dentro de la dinámica de la tarea, pero sin tener una participación u opinión sobre ésta.

CONCLUSIONES

Desde nuestra perspectiva, el análisis de las concepciones de estas familias acerca de la tarea escolar abre múltiples posibilidades de explorar formas de contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños en situación de pobreza estructural. La tarea constituye un aspecto valorado por las familias, que presenta un rico potencial para incluir la participación de las familias en las prácticas escolares. Vemos aquí una fecunda oportunidad para resignificar, junto a los actores de la escuela, las diferentes preocupaciones y estrategias que las familias despliegan en torno a este tema. Tanto para "inventar" tareas cuya contribución con el aprendizaje de los niños vaya más allá del rendimiento escolar, como para romper con el clásico discurso escolar acerca de que "estas familias no acompañan", "no les interesa", "no les da". Contribuir en esa línea puede ser un aporte valioso desde nuestra disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- Gallimore, R. y Goldemberg, C. 1993: Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy. En: E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.) Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development. Oxford University Press. New York.
- Gill, Brian P. y Schlossman, Steven L. 2004: Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p174. College of Education, The Ohio State University.
- Lacasa, P. 1997: Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa. Visor. Madrid. 1999: Más allá de los deberes escolares. A modo de introducción. En: Revista Cultura y Educación. Tema monográfico: Los deberes escolares, entre la certeza y la duda. Marzo de 1999. Fundación infancia y aprendizaje. Madrid.
- _____ 2000: Entorno familiar y educación escolar: la intersección de

dos escenarios educativos. En: C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.) Psicología de la Educación escolar. Alianza. Madrid.

Moll, L. C. y Greenberg, J. B. 1993: Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: L. C. Moll (Comp.) Vygostsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique. Buenos Aires.

Perrenoud Ph. 1990: La construcción del éxito y del fracaso escolar, Morata, Madrid.

Rogoff B. 1993: Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1990)

_____ 1997 "Los tres planos de la actividad socio cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En J. V. Wertsch, P. Del Rio y A. Álvarez (Eds) La mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. (pp. 111-128) Madrid: Fundacion infancia y aprendizaje.

Van Voorhis, F. 2004: Reflecting on the homework Ritual: Assignments and Designs. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p 205. College of Education, The Ohio State University.

Bryan, T. y Burstein, K. 2004: Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p 213. College of Education, The Ohio State University.

Eunsook, H., Milgram L. y Rowell, L. 2004: Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p 197. College of Education, The Ohio State University.