



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE LABORATORIO SOCIO EDUCATIVO**



**LA CULTURA DE LA INFORMALIDAD
EN EL CAMPO EDUCATIVO: CASO TAREAS DIRIGIDAS**

Tesis presentada como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación

Autora: María de la Paz Silva Batatina

Tutor: Gilberto Picón Medina.

Caracas, 15 de noviembre de 2010



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE LABORATORIO SOCIO EDUCATIVO



1

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis **La Cultura de la Informalidad en Educación. Caso: Las Tareas Dirigidas** presentada por la ciudadana María La Paz Silva Batatina, para optar al Grado de Doctor en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Caracas, a los 15 días del mes de noviembre de 2010

Gilberto Picón Medina
Cl:



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



N° ____

**LA CULTURA DE LA INFORMALIDAD EN EL CAMPO EDUCATIVO:
CASO TAREAS DIRIGIDAS**

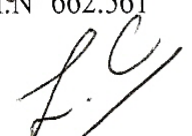
POR: SILVA BATATINA MARÍA DE LA PAZ


Tesis Doctoral en el Doctorado en Educación aprobado en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 15 días del mes noviembre de 2010.





DR. GILBERTO PICÓN MEDINA (TUTOR)
C.I.N° 662.561


DRA. SARA LARA
C.I.N° 3.589.665


DR. LEONARDO CARVAJAL
C.I.N° 642.767


DRA. MANUELA AMAT
C.I.N° 4.090.671


DR. JOSÉ VILORIA
C.I.N° 4.678.897

*Creo que no he aprendido a valorar la vida
porque para mí siempre ha sido lo más importante.
Ni he aprendido a valorar a mis amigos
ni a mis amores ni a mis amantes,
porque siempre he sabido que sin ellos
no soy absolutamente nada*

Joan Manuel Serrat, 2005

DEDICATORIA

*Mucha es la gratitud y cuan grande el amor y el afecto
en este esfuerzo que hoy se ve concretado,
gracias al impulso y estímulo de muchos amigos
y familiares. Por ello, dedico mi trabajo a:*

- *La mejor parte de la vida:
mi compañero Roger Zamora.*
 - *Los compañeros preciosistas y alentadores
de la línea de Investigación LABSOEDU- IPC.
En especial, a ese ser que con su ejemplo,
sabiduría y constancia, día a día
nos conduce al aprendizaje de nuevos saberes.
Nuestro gran maestro y “mentor”:
Gilberto Picón Medina.*
 - *Los inspiradores de mi razón de ser y avanzar.
Mis encantadores y amados sobrinos:
Fabio Antonio, Willmer, Oscar Wilder,
Willffer y Willie Eduardo.*
 - *El ejemplo y la nobleza de los años: Paíto*
 - *La memoria e inolvidables consejos de mi madre: Maíta*
 - *Mi profesor alentador y entusiasta desde el pre-escolar,
de cuya compañía y recorrido en esta vida, grandes han sido
los aprendizajes y extraordinaria su calidad humana:
David Vivas.*
 - *Nuestro chamán del Tebas-UCV,
a quien agradezco su apoyo y orientación permanente
en mi proceso de formación como investigadora:
Arnaldo Esté.*
 - *Y finalmente,
Mis maestros guardines y eternos amigos,
envueltos en esa magia creciente de rectitud,
virtud, justicia, equidad y amor;
creyentes de que hasta lo inalcanzable
podía ser realizable.*
- A ellos, a quienes decidieron trascender a otro plano espiritual
para proseguir con sus sueños e ideales, en esa nueva ruta divina:
Enrique Vásquez Fermín, Jesús María Rodríguez,
Pedro Vicente Sosa y Celia Jiménez.*

A TODOS, SE LAS DEBO: ¡MI ETERNA GRATITUD!

AGRADECIMIENTO

Dice una expresión popular que “la alegría compartida es doble es alegría y el dolor compartido, medio dolor”, y así fue durante todo este tiempo de esfuerzos y esperanzas compartidas que hoy se traducen en esta tesis doctoral

Por ello, mi sincero agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, me apoyaron en esta utopía que hoy se ve cristalizada. Son ellos:

Las maestras del Colegio San Antonio, quienes me abrieron las puertas de sus aulas y fueron receptivas ante las entrevistas y visitas efectuadas.

Mis estudiantes del Pedagógico de Caracas, en quienes afianzo mis esperanzas por el alcance de una educación democrática y de defensa permanente de la carrera docente. Especial agradecimiento a Cynthia, por la pasión y el amor que imprime a su ejercicio docente, además por permitirme comprender que la formación de un nuevo profesional de la docencia, con alta sensibilidad y abnegación, hoy es realmente posible.

La Doctora Rebeca Matos, mi tutora adjunta como fue bautizada, y Manola Amat, mi hada madrina, por la revisión exhaustiva de la tesis. Ambas orientadoras del camino a seguir y del perfeccionamiento por todo lo que se hacía; siempre con afecto y estima.

La Doctora Sara Lara, amiga solidaria y comprensiva, por el tiempo dedicado en la revisión minuciosa de la tesis.

Mi familia por su comprensión en mi aislamiento durante largas horas dedicadas a la conexión por Internet, el maravilloso medio de comunicación de estos tiempos de crisis que hizo posible la revisión de literatura actualizada y el intercambio académico con diferentes profesionales.

Luzmila Giménez, Argenis Perdomo, Judith Rangel, Jusvelia Ascanio (+), por el apoyo académico invaluable que me brindaron en el momento más duro y difícil de mi vida.

Mi amigo José Luis Salomón (+), por haberme enseñado cómo las cifras hablan y encierran siempre algo que debemos descubrir. Lamentablemente, ya no está con nosotros, pero donde quiera que se encuentre vaya hasta él mi admiración y profundo afecto, con el deseo de poder ver realizado, en algún futuro inmediato, ese cambio educativo con calidad y equidad que durante tanto tiempo anheló.

Debo destacar también que, en la disyuntiva de escoger la temática a investigar y en la opción para avanzar, surgieron algunas dudas que fueron despejadas por la intervención oportuna de los doctores siguiente, cuyas expresiones determinaron la ruta que en definitiva seguiría:

- *Si te decides a investigar otra problemática que tenga más incidencia en las escuelas y traspase las fronteras de esta Universidad, podré ser tu tutor. Tu lo puedes hacer, tienes madera para eso* – Gilberto Picón Medina.

- *Arriégate! es un reto interesante, no por ello tienes que abandonar tu área de estudio permanente que es la evaluación; lo que tienes que hacer es relacionarla. Yo, por ejemplo, nunca he abandonado la Educación Física. Atrévete!* – José Viloria

- *Aventúrate a incursionar en ese mundo de las tareas dirigidas que está poco o nada explorado, te va a resultar apasionante, ya verás cuantas cosas podrás encontrar o aportar, ¡será algo maravilloso que luego podrás compartir!* – Rebeca Matos.

- *En la vida uno tiene proyectos personales y compromisos profesionales. Tu tesis, forma parte de tu vida y eso debe estar por encima de cualquier ocupación laboral de carácter temporal. Decídete a concluir tu tesis doctoral, es lo más importante en este momento-* Víctor Díaz Quero.

- *Sigo insistiendo que tu tesis es lo más importante, es tu proyecto personal lo que está en juego. Abandona todo los cargos gerenciales y concéntrate en tu tesis-* mi compañero Roger Zamora.

A todos ellos mis infinita gracias por haberme iluminado el sendero, orientarme de manera permanente y ayudarme a en la escogencia de la opción correcta. ¡Mil gracias!

INDICE

	pp
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Lista de Cuadros	ix
Lista de Gráficos.	x
Resumen.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I	
COMPRENDIENDO LA INFORMALIDAD.....	3
La Informalidad dentro del Escenario Venezolano.....	6
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Justificación.....	9
Capítulo II	
EL MUNDO DE LA INFORMALIDAD EDUCATIVA Y LA MIRADA ARQUITECTÓNICA DE LAS TAREAS DIRIGIDAS.....	11
Abriendo Espacio al Escenario de la Informalidad.....	13
Lectura y Composición del Sector Informal.....	16
Legalidad o Legitimidad de las Tareas Dirigidas como modalidad de Educación Informal.....	18
La Informalidad como Espacio de Convivencia dentro del Saber Educativo.....	21
Perspectivas de las Tareas Dirigidas: Significados y Visiones Asociadas	24
Capítulo III	
LOS CAMINOS DE LA INTERPRETACIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS TAREAS DIRIGIDAS	29
Posición Paradigmática.....	30
<i>Supuesto Ontológico.....</i>	<i>31</i>
<i>Supuesto Epistemológico.....</i>	<i>31</i>
<i>Supuestos metodológicos.....</i>	<i>32</i>
El Métodos y La Metodología de Investigación.....	33
Diseño de Investigación.....	36
Los Actores del Estudio.....	39
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	40
La observación participante.....	40
La entrevista en profundidad.....	41
La interpretación de los referentes teóricos.....	44
Proceso de Interpretación de la Información.....	45
Proceso de Teorización.....	46
Credibilidad y Auditabilidad.....	50

Capítulo IV

CONTAR Y NARRAR LAS TAREAS DIRIGIDAS	54
¿Cómo se asumió la Interpretación y Análisis de la Información?.....	56
Describiendo el Contexto.....	61
El Transcurrir de las Tareas Dirigidas.....	73
Encuentros en la Concepción de las Tareas Dirigidas.....	75
Entre la Rutina y la Continuidad del aula.....	79
Los Recursos para el Desarrollo las Tareas Dirigidas.....	87
Perfil del Docente en Tareas Dirigidas.....	94
Saber y Práctica Docente en Continuidad con el Aula.....	96
Valores, Creencias y Significados.....	111
Legitimidad vs Misión del Sistema Educativo.....	117

Capítulo V

CONCLUYENDO LA TAREA	124
PRIMER ESCENARIO.....	125
SEGUNDO ESCENARIO.....	126
TERCER ESCENARIO.....	130
CUARTO ESCENARIO.....	136
QUINTO ESCENARIO.....	138
<i>La Cultura de la Informalidad en el contexto educativo</i>	139
<i>Valores, creencias, significados y concepciones que subyacen en el comportamiento de los actores</i>	142
<i>Caracterización de las Prácticas Pedagógicas</i>	145
<i>Un sistema educativo que olvidó sus funciones</i>	149
A MANERA DE PROPUESTA.....	152

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
---	-----

ANEXO

ANEXO A- PROTOCOLO DE ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ACTORES	
A-1 Protocolo de Entrevista realizada a los Docentes.....	171
A-2 Protocolo de Entrevista realizada a los Niños.....	175
A-3 Protocolo de Entrevista realizada a las Madres.....	176
ANEXO B- MODELO DE CUADRO DE ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS ACTORES	
B-1 Modelo Cuadro de Entrevistas realizadas a los Docentes.....	178
B-2 Modelo Cuadro de Entrevistas realizadas a los Niños.....	180
B-3 Modelo Cuadro de Entrevistas realizadas a las Madres.....	182
ANEXO C- MODELO DE REGISTRO DE OBSERVACION	183
ANEXO D CURRICULUM VITAE	185

LISTA DE CUADROS

CUADRO

	pp
Cuadro N° 1:	
Actores participantes.....	40
Cuadro N° 2:	
Formato para el análisis de entrevistas.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

	pp
Grafico n°1	
Fases de la Investigación.....	38
Grafico N° 2:	
Proceso de Teorización.....	50
Grafico 3:	
Fases del Análisis Narrativo.....	60

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LINEA DE LABORATORIO SOCIO EDUCATIVO**

**LA CULTURA DE LA INFORMALIDAD
EN EL CAMPO EDUCATIVO: CASO TAREAS DIRIGIDAS**

Autora: María de la Paz Silva Batatina

Tutor: Gilberto Picón Medina

Noviembre de 2010

RESUMEN

La presente investigación aborda el estudio de las tareas dirigidas en tanto modalidad educativa que emerge del contexto de la informalidad como estilo de participación propia y autogestionada. Dentro de los objetivos del estudio se destacan: (a) Identificar, a partir de la narrativa de los actores de las tareas dirigidas, los valores, creencias, significados y concepciones que subyacen a sus comportamientos; (b) Caracterizar los rasgos socioeducativos que emergen de los eventos referidos por sus actores; (c) Desarrollar una aproximación teórica que permita interpretar la cultura de las tareas dirigidas como modalidad de informalidad en el campo educativo y en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano. El abordaje de la investigación desde un paradigma cualitativo, permitió el empleo del método hermenéutico-dialéctico y la metodología narrativa. Los protagonistas del estudio fueron seleccionados de manera intencional y están representados por cuatro (4) docentes, dos (2) representantes y dos (2) niños. A los efectos de la recolección, análisis e interpretación de los datos se utilizaron las técnicas de la observación participativa y la entrevista en profundidad, lo que nos permitió intercambiar ideas y recabar las voces de los actores en el propio contexto de estudio. El análisis de la información se realizó simultáneamente con la generación de resultados, a través de una permanente interacción entre el mundo empírico, la teoría y la interpretación, considerado pertinente la adopción de un análisis narrativo que combina el sistema de las tres lecturas: factual, temática y simbólica, propuesto por Selin About (citado por Córdova, 1990), los planteamientos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y los criterios señalados por González, Pareja, Martín, Robles y González, A (2008-2009). Con base en las evidencias recabadas, se generó un cuerpo de aproximaciones teóricas relativas a: (a) La Cultura de la Informalidad en el contexto educativo; (b) Valores, creencias, significados y concepciones que subyacen en el comportamiento de los actores; (c) Caracterización de las Prácticas Pedagógicas y (d) Un sistema educativo que olvidó sus funciones. A partir de estas elaboraciones, se plantean algunas sugerencias o propuestas que pudieran servir de referentes en el giro de la práctica pedagógica o transformación de las Tareas Dirigidas, como expresión emergente ante los nuevos escenarios de aprendizajes.

Descriptores: educación formal, educación informal, tareas dirigidas, narrativa.

INTRODUCCIÓN

*...escribir una tesis es narrar significativamente
la manera en como escribimos-leemos del Otro,
esto quiere decir que cuando elaboramos un texto
describimos al Otro pero al mismo tiempo
nos constituimos a nosotros mismos.*

(Mendoza Martínez, 2004, p. 22)

En los estudios realizados por autores como Daza, J. (2006), Gómez (2007), Roberts (1989), Pérez Sáinz (1998), entre otros, se alude el tema de la informalidad vinculado al sector económico. No obstante, en el escenario educativo han emergido referentes de cursos de acción social que dan cuenta progresiva de esta actividad.

Un ejemplo de ello lo simbolizan las tareas dirigidas, como caso representativo de la cultura de la informalidad en el contexto educativo; tema central que constituyó el eje rector de la presente investigación a partir de las percepciones y voces de sus actores.

El objetivo general del estudio estuvo dirigido a construir una aproximación teórica que permitiera comprender la informalidad en el campo educativo, a partir de la interpretación de la cultura que emerge de las ‘tareas dirigidas’, en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano.

Para reportar el proceso y los resultados de la presente investigación, la tesis se estructuró en los siguientes cinco capítulos:

En el primer capítulo, “Comprendiendo La Informalidad”, se describen los antecedentes relevantes que permiten al lector ubicarse en lo que ha sido el recorrido de

la cultura de la informalidad en el contexto educativo y, dentro de ésta, el caso de tareas dirigidas. Así mismo, contiene una descripción del objeto de estudio o centro de interés, los objetivos específicos y la justificación del estudio.

El segundo capítulo corresponde a “El Mundo de la Informalidad Educativa y La Mirada Arquitectónica de las Tareas Dirigidas”; para ello, se muestran los referentes teóricos del estudio vinculados a: El Escenario de la Informalidad; La Lectura y Composición del Sector Informal; La Legalidad o Legitimidad de las Tareas Dirigidas como Modalidad de Educación Informal; La Informalidad como Espacio de Convivencia dentro del Saber Educativo y Perspectivas de las Tareas Dirigidas: Significados y Visiones Asociadas.

El tercer capítulo, titulado “Los Caminos de la Interpretación en el Estudio de las Tareas Dirigidas”, se presenta un abordaje cualitativo, desde la perspectiva naturalística-hermenéutica y metodología narrativa en las cuales se apoya la investigación. En este capítulo se detalla: el diseño, las técnicas de la investigación, el procesamiento de interpretación de la información y el procedimiento de la teorización, así como el uso de la auditabilidad y credibilidad como criterios de rigurosidad de la investigación.

El cuarto capítulo, “Contar y Narrar las Tareas Dirigidas”, contempla la interpretación y el análisis de los distintos aspectos pertenecientes a cada uno de los nudos temáticos, vinculados con las tareas dirigidas como modalidad de educación informal. Los nudos temáticos desarrollados están referidos a: la descripción el contexto; el transcurrir de las tareas dirigidas; encuentros en la concepción de las tareas dirigidas; entre la rutina y la continuidad del Aula, los recursos para el desarrollo las tareas dirigidas; el perfil del docente en tareas dirigidas; saber y práctica docente en continuidad con el aula; valores, creencias y significados; legitimidad vs misión del sistema educativo.

En el capítulo V, “Concluyendo la Tarea”, se hace un resumen de los primeros cuatro capítulos del estudio y de las aproximaciones teóricas, construidas a partir de la agrupación de los nudos temáticos que dieron origen a las dimensiones de: La Cultura de la Informalidad en el contexto educativo; Valores, creencias, significados y concepciones que subyacen en el comportamiento de los actores; Caracterización de las Prácticas Pedagógicas; Un Sistema Educativo que olvidó sus funciones.

Se culmina con algunas propuestas, aspirando puedan ser fuente de referencia para futuras investigaciones.

CAPÍTULO I

COMPRENDIENDO LA INFORMALIDAD

*La formulación de un problema,
es más importante que su solución
(Albert Einstein)*

La falta de claridad en la definición de un modelo económico y las limitaciones existentes en la obtención o consecución de un empleo como sustento permanente de vida ha incidido, de alguna manera, en el surgimiento de nuevas formas para organizar el trabajo productivo. Esto ha devenido en una mayor fragmentación de la fuerza de trabajo y de formas organizativas informales como manera de obtener recursos financieros propios para el sustento de los grupos familiares.

Desde finales del año dos mil, los problemas del desempleo, la informalidad, la exclusión educativa y social, han comenzado a ocupar un lugar cada vez más destacado en las investigaciones sobre las condiciones de vida de la población, expresando las preocupaciones existentes por la emergencia de los nuevos preceptos axiológicos y de cambios en las condiciones económicas imperantes en el ámbito internacional, más aún en estos tiempos de globalización (Gómez, 2007; Guerra Sotillo, 2005; Jáuregui, 2004; Pérez Sáinz, 1998; Rodríguez, 2005; Vela Altamirano, 2005.). A esta dinámica social le

acompaña lo que Carbonell (2000) denomina complejidad, celeridad e incertidumbre, aproximándonos a un mundo cada vez más imprevisible e impredecible.

Este confuso momento en el que se encuentran inmersos diferentes países del mundo, del cual no escapa Venezuela, plantea la necesidad de revisar desde la misión, el modelo organizativo y de gestión en las políticas económicas y sociales, incluyendo los límites de su accionar, a fin de poder asumir con rapidez la multiplicidad de transformaciones experimentadas en la producción y gestión del conocimiento.

La profundidad de esos cambios, a juicio de Carpio, Klein y Novacovsky (2000) está redefiniendo, desde sus bases, las condiciones y factores que determinaban la integración de la población en la sociedad y de la economía, instalando una nueva y compleja problemática social que demanda explicación. Este proceso parece haber puesto en entredicho la capacidad explicativa de los enfoques teóricos y metodológicos a los cuales estamos acostumbrados a recurrir para identificar e interpretar los procesos sociales.

Como aclaran los autores mencionados, tal puesta en cuestión no representa una invitación a abandonar las categorías de análisis o los avances conceptuales e interpretativos que, en su momento, sirvieron para aproximarse a entender los fenómenos sociales. Es un desafío que pone a prueba la capacidad para interpretar los nuevos escenarios educativos, culturales y financieros, con nuevas lecturas y búsqueda de sentido, en procura de estimular el debate sobre esta temática en un país como Venezuela.

Dentro de estos nuevos escenarios entra en vigencia la discusión acerca de la informalidad, la cual ha estado asociada al sector económico, sindicando a sus gestores como personas subcalificadas o con conocimientos básicos y empíricos para el ejercicio de la actividad técnica, comercial y empresarial. Pocas veces, sin embargo, este término de “informalidad” está referido o asociado a la integración de las personas para emprender la acción educativa que tiene lugar tanto dentro como fuera de la institución escolar.

La consideración de una acción educativa que va más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela y de la escolaridad ha provocado, necesariamente, la reconstrucción de los conceptos de espacio y tiempo como categorías que marcan la acción propiamente educativa (Cruz Díaz, 2003).

Esta manera de actuar dentro de los criterios de la informalidad, comprendida como toda aquella actividad que pudiera enmarcarse dentro de lo no convencional, término que será tratado más adelante, se ha ido extendiendo hasta las esferas

gubernamentales y comienza a evidenciarse en Venezuela como una manera de sobrevivir y hasta de improvisar las políticas públicas. Así se aprecia desde el año 2003, cuando el auge por lo informal en el campo educativo cobra mayor fuerza en el ámbito oficial, tal como lo destaca el surgimiento de las denominadas “misiones”, desde donde se observa que posterior a su constitución y funcionamiento es cuando se buscan los mecanismos para su legalidad y demarcación de responsabilidades ante los entes públicos, a los fines de la acreditación y reconocimiento social.

En ese recorrer de estrategias emergentes, se detecta en Venezuela, el surgimiento de las ‘tareas dirigidas’. Ese saber, calificado empíricamente como profano en el ejercicio no profesional, es un hacer que data desde hace mucho tiempo atrás en el país, afianzando su práctica a partir de los años setenta (70), aproximadamente. La iniciación de este tipo de enseñanza pudo haber tenido su origen, en la década de los años treinta, basado en la instrucción que se ofertaba desde la casa de alguna *señora o señorita* interesada en enseñar a leer y a escribir a niños e iniciarlos en las nociones básicas de matemática (números naturales, operaciones de adición y sustracción). El propósito planteado, en este tipo de actividad desarrollada desde la casa, era preparar a los futuros estudiantes para su incorporación a la escuela o ayudarles a mejorar en su rendimiento estudiantil, en este último caso, una vez que hubiesen ingresado a la educación formal.

En similares condiciones, pudiera establecerse alguna relación con el surgimiento de las escuelas públicas en Argentina. Según Alliaud (1994), el maestro, tenía una meta clara: *civilizar, regenerar, disciplinar*, en relación con un modelo de sociedad deseado para el futuro.

Este proceso común en regiones diversas encuentra en los países de América Latina notas singulares. En general, en ese momento histórico cuando la carrera profesional se estaba gestando, era escasamente remunerada, y poco reconocida, la mayoría de las personas que se incorporaron a la docencia fueron del sexo femenino. Se consideraba que las maestras: “no pueden optar por una profesión mejor; el hombre, en cambio, preferirá cualquier otra que le ofrezca más ventajas con menos trabajo y menos sacrificio de su dignidad” (ob. cit., p. 8).

En lo que respecta al surgimiento de la *tarea* como técnica, que ha permitido mantener efectivo los esfuerzos de colaboración que le pudiera proporcionar la familia al niño en el hogar, surge, en el caso de los Estados Unidos, a partir de la primera década de 1900 (Patton, Jayanthi y Polloway (2001).

En el caso venezolano, no existe documento oficial alguno que precise la fecha de su inicio ni los motivos del origen de las tareas dirigidas, así como tampoco lo relativo al tipo de régimen y organicidad empleado.

La tendencia parece indicar que, bajo esta modalidad, el niño o adolescente asiste a un lugar próximo a su hogar, en las propias residencias o en las escuelas que ofertan este servicio, a recibir orientaciones en sus asignaciones escolares.

Las tareas dirigidas representan una ayuda profesional, tanto para los padres como para los estudiantes, en cuanto que les permite poder contar con una persona que les orienta en el repaso e integración de los contenidos vistos en el aula convencional. Esta ayuda puede ser ofrecida por un profesional docente o una persona que incursione en el campo. La contraprestación de esta actividad es remunerada directamente por la parte solicitante, es decir, por los padres o representantes de los niños, niñas y adolescentes.

El objetivo más común de las tareas dirigidas es proporcionar al alumno una oportunidad para practicar o revisar el material que se ha presentado en clase. Hasta la fecha, el papel de la investigación en la formación de políticas y prácticas en esta área ha sido mínimo. Esto se debe a que los factores que influyen en las tareas son complejos, y no simples (Cooper, Robinson y Patall, 2006).

De allí que sean de interés, a la presente investigación, los resultados derivados del estudio como aproximación teórica acerca de las concepciones y significados que emergen del relato de los actores en relación a las tareas dirigidas; así como los rasgos socioeducativos, la composición y el funcionamiento organizativo de quienes se desempeñan en este hecho social; y que pudieran ser de utilidad, a los fines de poder comprender la cultura de esta modalidad de educación informal, en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano.

La Informalidad dentro del Escenario Venezolano

Ser informal pudiera significar estar fuera de lo formal; es decir, ubicarse al margen o violentar lo instituido en normas, acuerdos, decisiones, convenios.

Gutiérrez Nieto (2003), al hacer referencia a la educación informal, la interpreta como un proceso poco deliberado y poco consciente que se produce frecuentemente de forma accidental, con el denominador común de tratarse, en líneas generales, de un espacio extraordinariamente heterogéneo y disperso. La misma pudiera estar configurada por una serie de peculiaridades que, a juicio de La Belle (1982), reflejan los contactos individuales, con una gran variedad de influencias ambientales que se desprenden de la vida cotidiana.

Sin embargo, estas formas de organizarse, bien por cercanía física, como los ambientes comunes, los edificios multifamiliares o el barrio circundante a la casa, son fuentes de

formación de hábitos que no siempre están de acuerdo con finalidades que promuevan experiencias de aprendizajes (Vizcaya, 2001).

Otra realidad encontrada, según nuestra experiencia docente, es que muchas veces los actores, haciendo uso de ofrecimientos que le formulan otras personas o de experiencias vividas, se procuran los medios para atender las necesidades de la comunidad con el propósito de dar respuestas a problemas que requieren solución, cabe mencionar dentro de ellos: (a) preparar al niño para el ingreso al primer grado a través de pre-escolares no registrados ante el ente rector en materia educativa, (b) orientar a los niños de Educación Básica en la resolución de las asignaciones escolares, (c) cuidar niños pequeños por la vía de guarderías improvisadas en espacios habitacionales o atenderlos directamente en el hogar del niño. La satisfacción pasa a convertirse en optimización de la inversión educativa toda vez que el estudiante apruebe, logre ingresar a la escuela o satisfaga las expectativas en el trato y cuidado que se le ha dado al niño o adolescente.

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009), de acuerdo a lo dispuesto en su artículo 26, no prevé dentro de las modalidades del Sistema Educativo ni la educación extra-curricular ni la educación informal, menos aún las tareas dirigidas.

No obstante, al margen de las políticas planteadas por el Estado venezolano, existe una realidad que circunda a Venezuela como lo representan los trabajadores que, individualmente o en grupo, se asocian en instancias de producción laboral. Las personas se organizan sobre la base de la relación afectiva o a través de instituciones de intercambio de servicios y de gestión "comunal", teniendo dentro de sus propósitos la búsqueda u obtención de algún tipo de ganancia económica como forma de subsistencia de los integrantes de la familia o como manera de intercambiar algunos bienes que les sean de provecho en su manutención.

Estas formas de organización rara vez tienen estatuto jurídico, pero suelen ser admitidas como interlocutores válidos del Estado o de entidades públicas legales. Algunas de estas instancias organizativas son constituidas y/o apoyadas desde la sociedad "formal", por la Iglesia, partidos políticos, agencias del Estado o agentes vinculados a él, por organizaciones internacionales no-gubernamentales y/o intergubernamentales (Quijano, 1998).

La ciudad de Caracas es un caso representativo donde prolifera la economía informal en las modalidades señaladas anteriormente. Su memoria ha venido extraviándose y diluyéndose través del tiempo con cada nueva crisis económica. La ciudad capital adquiere ahora la cultura de la informalidad irrumpiendo con expresiones de vitalidad, valores y significados propios. El problema ha sido concebido como económico dejando de lado los efectos sociales, culturales y educativos (Silva Batatina, en imprenta).

Esta dinamicidad organizativa, de carácter social y educativo, ha sido poco estudiada. Ella forma parte de una historia no documentada, que se confronta con la historia oficial de las estadísticas consagradas por los entes oficiales. Al revisar las memorias del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y el resumen del Instituto Nacional de Estadística (INE), correspondiente al 5 de julio del año 2010, se evidencia que la actividad informal en educación no aparece descrita ni reseñada.

Y es precisamente, esa tradición del campo educativo sumergido en la informalidad de la educación no recabada ni exhibida públicamente, la que se trata de indagar en este estudio, a través del rescate de lo cotidiano, recurrente, contradictorio, divergente, como dimensiones o aspectos que hay que develar a partir de los indicios a obtener en el campo de acción de los propios actores.

En este sentido, surgen las siguientes inquietudes y preguntas generales de la presente investigación:

1. ¿Cuáles son los antecedentes de las tareas dirigidas en su condición de actividades informales dentro del campo educativo?

2. ¿Cuáles son los valores, creencias y concepciones que presentan los actores sociales en este estudio acerca de las tareas dirigidas?

3. ¿Cuál es la función que cumple la escuela en el ejercicio de las tareas dirigidas?

4. ¿Cómo se interpreta la práctica del docente que ejerce las tareas dirigidas, en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano?

Para dar respuesta a estas interrogantes, se contextualiza esta investigación en el Municipio Libertador del Distrito Metropolitano de Caracas y se orienta hacia los siguientes objetivos:

Objetivo General

Construir una aproximación teórica que permita comprender la informalidad en el campo educativo, a partir de la interpretación de la cultura que emerge de las ‘tareas dirigidas’, en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano.

Objetivos Específicos

1. Identificar, a partir de la narrativa de los actores de las tareas dirigidas, los valores, creencias, significados y concepciones que subyacen a sus comportamientos.

2. Caracterizar los rasgos socioeducativos que emergen de los eventos referidos por los actores desde el ejercicio de las ‘tareas dirigidas’.

3. Desarrollar una aproximación teórica que permita interpretar la cultura de las tareas dirigidas como modalidad de informalidad en el campo educativo y en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano.

Justificación

Consciente de la necesidad de investigar en un campo poco explorado, como lo representa el ejercicio de la informalidad en el contexto educativo; el presente estudio justifica su realización al pretender adentrarse en ese tejido social en el cual se desenvuelven, cotidianamente, sus actores, con la finalidad de recabar experiencias acerca de la manera como se articulan y abordan las prácticas pedagógicas en la modalidad de las tareas dirigidas.

La exploración acerca de los valores, creencias, significados y concepciones que se asumen en la conducción de esta modalidad laboral, además de indagar acerca de las percepciones, relaciones entre los actores, beneficios que reportan las tareas dirigidas y los aspectos estructurales del ambiente educativo, contribuyó, de alguna manera, a examinar la influencia que ejercen estos elementos en la actividad escolar.

De la misma manera resultó de importancia, sistematizar la información obtenida, a través del intercambio comunicativo del investigador con los distintos actores (docentes, representantes y niños). Esta estrategia permitió contextualizar el ámbito social en el que tienen lugar las tareas dirigidas, a través del empleo de la metodología narrativa, e interpretar lo que los actores realizan sobre la base de las experiencias vividas por estos.

Se aspira con el presente estudio brindar una contribución al abordaje conceptual y la formulación de aproximaciones teóricas acerca de las concepciones, creencias, valores, métodos de organización y funcionamiento, que pudieran articular a las tareas dirigidas y los nuevos significados que emergen desde el ejercicio de esta actividad, como modalidad de estudio, y en términos de la misión prevista por el sistema educativo venezolano.

Procederemos, ahora, a explicar, en el siguiente capítulo, los referentes teóricos que sustentaron el presente estudio

CAPÍTULO II

EL MUNDO DE LA INFORMALIDAD EDUCATIVA Y LA MIRADA ARQUITECTÓNICA DE LAS TAREAS DIRIGIDAS

...Así que creo que debemos vivir con este descubrimiento constante. Debemos estar abiertos a esta aventura en la conciencia acrecentada de vida. Debemos poner en juego toda nuestra voluntad de explorar y experimentar.

Martin Buber (en Hodes , 1972)

En los últimos años, los problemas del desempleo, la informalidad y la exclusión social han comenzado a ocupar un lugar cada vez más destacado en los estudios sobre las condiciones de vida de la población; la cual revela preocupación por la emergencia de los nuevos fenómenos sociales que acompañan las transformaciones económicas de la última década y las condiciones imperantes en el escenario internacional en estos tiempos de globalización (Carpio y otros, 2000).

Se puede apreciar que, transcurridas dos décadas de la aplicación de las políticas de ajuste en diversos países de América Latina, el desempleo y la informalidad pasaron a ser los rasgos predominantes del mundo laboral (Torres, 2007). El tener derecho a una jubilación o acceder a servicios de seguridad social son un privilegio en declive, mientras que la pobreza y la indigencia alcanzan dimensiones crecientes dentro de la

población del continente (González, Mancano, Ramírez, Prada, Taddei, Campione, Toche, Figueroa, Boron, Martínez, de la Cueva, Bello; 2003). En otras palabras, los indicadores de desigualdad social y la falta de equidad son los factores que han prevalecido.

El reto para el investigador lo constituyen las nuevas formas de organizaciones sociales que irrumpen en un funcionamiento independiente y, se relacionan, con lo que Vargas (2003) denomina como la construcción de nuevas identidades políticas, sociales y económicas, las cuales entran en conflicto con las normas existentes y valores, algunos de los cuales son negados por el Estado o por el mercado. Los Nuevos Movimientos Sociales se definen como no institucionales y no convencionales

Tales ideas, examinan el desarrollo de los procesos que están emergiendo en las distintas áreas de la informalidad, hecho que pasa a constituir hoy en día una suma de lugares y de cruce de flujos, en un contexto de intervenciones fragmentarias y contradictorias (Jáuregui, 2004).

Como lo expresa Jáuregui (2004), esto lleva a procurar comprender el tema desde el borde, del margen, del límite. La exigencia de tratar el argumento del margen como cuestión real y metafórica en la ciudad contemporánea, implica diseñar cuidadosamente los puntos de anudamiento, lo que plantea la necesidad de articular lo físico con lo social. Para esto hay que hacer que lo infraestructural, ambiental y urbanístico, tenga que ver con lo económico, lo cultural y lo existencial.

Vela Altamirano (2005) identifica a la informalidad como un problema estructural no resuelto, consecuencia del mal funcionamiento de las instituciones y de la incapacidad de los sujetos para respetar y hacer respetar las reglas, en una sociedad donde cada vez se acepta con más naturalidad la informalidad. Es pragmática y transgresora y se caracteriza por un marcado relativismo ético; es decir, cada uno quiere imponer sus reglas, nadie acepta las establecidas por la autoridad. *"Todos quieren soluciones a su medida"*. Es la formalización de la informalidad.

Abordar el tema de la informalidad en educación implica observarla en su constitución ético-social, indagar la conjugación de las calidades subjetivas y significados propios de los actores, envuelta en una maraña de memoria, identidad y estrategias de reconstrucción permanente sobre lo que se hace o se realizó y, en nuestra era actual, lo que se piensa construir u organizar.

Desde esa visión, cobra vigencia la importancia de la educación como acto socializante que vaya al encuentro de los que viven inmersos en la economía informal: los sectores excluidos y marginados. Aunque ella no es portadora de soluciones mágicas, su misión no es venir desde fuera a proporcionar instrucción de lo cual aparentemente carecen los pobres, y que supuestamente poseen los educadores populares; su grande y magnífica tarea es la de facilitar formación en que se encuentran ya empeñados, activados y movilizados esos mismos sectores populares (Freire, 1999).

El ejercicio informal revela una experiencia social desde donde surge una ética aprendida y confluye en la motivación humana hacia el desarrollo de un programa de vida que permite construir y emprender proyectos. Tal perspectiva de desformalización se contrapone a una educación escolarizada en la propuesta de captar la incorporación de todos aquellos niños que aún no han podido ingresar al sistema regular de la enseñanza o que, estando dentro de él, requieren de una orientación adicional, pudiendo ser ofertada a través de las tareas dirigidas. Pero desde la legalidad, emergen también políticas del ejecutivo nacional, a partir del año 2000, nuevas modalidades de ambientes de aprendizajes denominadas “misiones”, destinadas a la población de adultos, y cuyo financiamiento, a través de becas, aporta mayores ventajas en relación con los cursantes regulares del Sistema Educativo venezolano.

Es en ese recorrer histórico donde la informalidad se va abriendo paso y se va fortaleciendo de ese sentido práctico de reconstrucción del saber, de educar y aprender sobre el ejercicio y al margen de lo formalmente establecido; desde donde se actúa, va conquistando el reconocimiento del *otro* y fortalece el respeto progresivo sobre lo que se hace, así como, la reafirmación de ese actuar informal en cuanto a fines, logros, objetivos y características, desarrollado en convivencia permanente con los ciudadanos (Arrién, 2005; Vargas, 2003 y Torres, 2007).

Abriendo Espacio al Escenario de la Informalidad

La Oficina Regional de la OIT para América Latina y el Caribe acuña la definición de “Trabajo Informal” partiendo de la visión de “sobrevivencia” y poniendo el acento en la existencia de unidades en pequeña escala con baja utilización de capital. Una nueva conceptualización se hace presente en la 89 Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT al definirlo como “Trabajo Decente” (reemplazando a la de informal) y desde el cual se estructuran las siguientes dimensiones: (a) trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, (b) los derechos son respetados y (c) cuenta con remuneración adecuada y protección social (Somavia, 2000).

Este concepto varía posteriormente cuando, en la Conferencia Internacional del Trabajo del año 2002, se señaló que no existe una descripción o definición precisa aceptada universalmente sobre el término economía informal. Sin embargo, se desprenden de las conclusiones habidas algunos referentes que pudieran identificar esta actividad como: (a) El conjunto de actividades económicas desarrolladas por los trabajadores y las unidades económicas que, tanto en la legislación como en la práctica, están insuficientemente contempladas por los sistemas formales o no lo están en absoluto y (b) Las actividades de esas personas y empresas no están recogidas por la ley, lo que significa que se desempeñan al margen de ella; o no están contempladas en la práctica, es decir, que si bien estas personas operan dentro del ámbito de la ley, ésta

no se aplica o no se cumple (Resolución de la CIT de 2002. Conclusiones, párrafo 3, citado por Daza, 2006).

Desde otro punto de vista, el fenómeno de la informalidad tal como lo expresa Doria (citado por Valente, Soto, A., Soto, K. y Piñero, 2002) es una estrategia de sobrevivencia de los sectores que no encuentran un espacio en la economía formal en crisis.

El trabajo informal, reporta Gómez (2007), es como una especie de desempleo encubierto, generado por la incapacidad del segmento formal para crear suficiente empleo.

Sobre la base de las nociones enunciadas, se pueden deducir algunos preceptos asociados al concepto de la informalidad: (a) Como acción opuesta a lo formal. En este caso, no existe un régimen laboral aplicable, por tanto no hay obligaciones que cumplir ni derechos a satisfacer o reclamar y (b) Asociada al incumplimiento de la legalidad. Existen normas laborales aplicables, pero se incumplen total o parcialmente. No se reconocen derechos. Presume una ética constitutiva de sus integrantes más que una respuesta a la lógica de obtención de la ganancia por el servicio prestado.

Dentro de los conceptos asociados a la informalidad, desde el punto de vista social, se ubica el término de “Adhocracia”, (neologismo) utilizado por Toffler (1970) como la expresión derivada de “ad hoc” que quiere significar “para un fin determinado”. La concepción denota la ausencia de jerarquía y es opuesto a la burocracia. Está caracterizada por su vida corta, pues se trata de una organización transitoria con escasa complejidad, formalismo y centralismo.

El enfoque adhocrático favorece una administración menos pormenorizada y formal, lo cual significa que cualquier organización de estructura flexible estará en capacidad de adaptarse, continuamente, a las condiciones cambiantes del contexto, sin que ello implique operar con anarquía. Los grupos de trabajo se constituyen y disuelven según se necesite. La estructura ideal la constituirán equipos *ad hoc*. La característica central del nuevo modelo serán grupos que cooperan para solucionar dificultades y ejecutar labores.

Según Mintzerg (1988), la adhocracia puede ser operativa y administrativa: (a) La adhocracia operativa es la que innova y soluciona problemas directamente, a nombre de sus clientes. Sus equipos multidisciplinarios trabajan a menudo bajo contrato, como un centro de ideas o como empresa de consultoría. Una característica dominante de la adhocracia operativa es que su trabajo administrativo y operativo tiende a mezclarse en un sólo esfuerzo. Es decir, en un trabajo de proyectos *ad hoc*, es difícil separar el planeamiento y diseño del trabajo, de su ejecución. (b) La adhocracia administrativa

también funciona con equipos de proyectos, pero dirigidos hacia un propósito distinto. Emprende proyectos para servirse, para traer nuevas facilidades o actividades en línea. En contraste acentuado con la adhocracia operativa, la adhocracia administrativa hace una clara distinción entre su componente administrativo y su base operativa.

Alvin Toffler predijo en los años setenta, en su libro “El Shock del futuro”, que las adhocracias se volverían más comunes y probablemente, reemplazarían a la burocracia en un futuro próximo, en la que sería frecuente la presencia de estructuras temporales, conformadas para resolver un problema dado y luego de obtenido los resultados serían disueltas.

Pareciera, sin embargo, que esta premisa de “adhocracia” en la organización viene amalgamándose con cierta premura en sus estructuras. Ante el escenario complejo de cambios e incertidumbre, las nuevas maneras de distribución en el trabajo, sumado a las contingencias económicas que envuelven a las organizaciones en este nuevo siglo, varias modificaciones han debido ser asumidas por éstas, en la que se refleja la adaptación de estructuras más flexibles y con visos de mayor horizontalidad a los fines de su subsistencia. Conforme lo expresa Arnold-Cathal (2008), en los espacios denominados *informales*, predominan las relaciones no controlables por los medios convenidos, la informalidad, impulsa la necesidad de mayores, y más eficientes, mecanismos que aseguren las condiciones requeridas para la continuidad de las operaciones organizacionales.

En atención a lo expuesto, una nueva expresión de la existencia y el fortalecimiento de la adhocracia, lo constituye el ejercicio de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal. Sin embargo, diversos riesgos parecieran estar asociados con esta actividad, a saber: (a) no cuenta con una remuneración permanente, (b) carece de un sistema de seguridad social, y (c) las estrategias laborales están direccionadas a la búsqueda de fuentes de ingresos como mecanismo para garantizar la supervivencia o para complementar el salario devengado regularmente.

Lectura y Composición del Sector Informal

Ubicar el fenómeno de la informalidad dentro del contexto más amplio de lo popular es apostar por una comprensión de las actividades informales como respuestas al sostenimiento económico de los trabajadores, caracterizado por sus bajos ingresos y, por tanto, signados por la pauperización. La categoría de lo informal se subsumiría

dentro de "lo popular". Esto conduce a entender la informalidad en términos de las lógicas de reproducción y subsistencia de los hogares trabajadores (Palma, 1987).

La dimensión socio-cultural, incorporada por Roberts (1989) en el análisis de la informalidad, alude a la importancia que juegan las redes sociales. Estas tendrían una doble función protectora relacionada con la problemática de la pobreza: por un lado, limitan la competencia en el mercado laboral; ya que los empleos informales suelen obtenerse a través de redes de parentesco de tipo comunitarias y, por otro lado, sirven para aliviar la presión del mercado a través de ayudas mutuas, así como la provisión de bienes y servicios más económicos.

La propia heterogeneidad del mundo informal y el agotamiento del modelo de desarrollo dominante en Latinoamérica, expresado en la crisis de los ochenta y más recientemente en el año 2008, parecieran apuntar hacia la gestación de un nuevo orden productivo presionado por la complejidad e inestabilidad económica predominante en el contexto mundial.

Visto de esta forma, Pérez Sáinz (1996) propone hablar de neoinformalidad, término que pretende captar tanto la persistencia de este fenómeno como sus nuevas expresiones. En este sentido, y de manera hipotética, sugiere plantear tres posibles contextos de la neoinformalidad:

1. El primero se denominaría *economía de la pobreza* y su contexto sería la exclusión. Afectados por el proceso de globalización, signado por la fragmentación, se puede esperar que importantes sectores de la población se verían excluidos del mismo. En este sentido, la informalidad aparece como sinónimo de economía de la pobreza.

2. El segundo escenario se denomina de *informalidad subordinada* y el mismo se gestaría dentro del propio ámbito de la globalización. Al respecto, se puede pensar en dos tipos de situaciones que no excluyen otras: (a) la provisión de ciertos insumos que antes las propias empresas producían; y (b) la subcontratación como respuesta a mercados con demandas volátiles y fluctuantes que requieren flexibilidad.

3. Finalmente, la aglomeración de pequeñas empresas dinámicas constituiría un tercer escenario que sería el más optimista y promisorio. Estas aglomeraciones son heterogéneas y pueden incluir establecimientos propiamente informales como también aquellos donde ya se ha operado una división del trabajo.

En lo que respecta al desarrollo de la informalidad en el sector educativo es posible la detección empírica de varias modalidades, cuya ampliación o confirmabilidad estará siempre sujeta al proceso investigativo a realizar. No obstante, pudieran enunciarse algunas características vinculadas con su diversidad territorial: (a) El espacio comunitario, en el que no existe separación de los ámbitos laborales y residenciales. Las

actividades del trabajo se localizan en la propia vivienda. La clientela se caracteriza por la cercanía o proximidad territorial. (b) El ejercicio de la actividad laboral se ubica en un ambiente determinado donde se oferta la educación formal, tal como es la apertura de las escuelas privadas en horario de la tarde. (c) Finalmente, en coincidencia con lo que Pérez Sáinz (1998) denomina territorialidad pública, remite a la aceptación de la informalidad por parte de entes privados al subsidiar su funcionamiento y posibilitar las formas organizativas de este tipo de trabajadores.

Los elementos reseñados nos remiten a una nueva conformación social desde lo heterogéneo, como forma de articular las conceptualizaciones, las características sociales, educativas, de producción, así como el significado socioeducativo de esa práctica.

Pensar en la acción educativa como actividad que va más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela y de la escolaridad, conduce a reflexionar acerca del concepto de educación permanente y el surgimiento de nuevas modalidades adoptadas en educación informal, en la que es factible destacar el caso de las tareas dirigidas, especialmente a partir del informe emanado de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación UNESCO (1973), quienes consideran la importancia de ser formado a lo largo de la vida en diferentes contextos de aprendizajes.

Legalidad y Legitimidad de las Tareas Dirigidas como modalidad de Educación Informal

La legalidad se obtiene respetando los procedimientos aprobados previamente, mediante normas que deben tener vigencia. La legitimidad en cambio tiene que ver con el grado de aceptación de la comunidad, el margen de respaldo de que se goza en un momento dado (Pacheco, 2008).

A juicio de Ruiz (1998):

La legalidad es una condición, es un nivel de formalización, de cumplimiento de exigencias, de manera que estar legal en algo supone al menos dos cosas: la primera contar con el símbolo de la legalidad, un documento, un papel, algo que permite exponer a otro nuestra condición, nuestro ropaje; la segunda es el cumplimiento de un ritual, de una presentación ante un otro (persona o institución) que me reconoce en tanto cumpla todo el ritual y los pasos, códigos y señales que se prescriben (p.2).

Cada nación se constituye históricamente, al establecerse, el consenso entre sus miembros sobre un conjunto de valores, cuyas características esenciales van a ser naturalmente plasmadas en el espíritu de sus leyes, cuyo mérito es constituir una

referencia relativamente precisa para juzgar un acto. Sin embargo, la jurisprudencia da preferencia al examen de las situaciones concretas y de los casos especiales, guarda un papel de segundo orden como fuente supletoria del derecho y para materias específicas. Es decir, la acumulación de las decisiones jurisprudenciales particulares, se vuelven la fuente principal del derecho, los cuales se sancionan conforme al uso o la costumbre (Verna, 2001).

Así se evidencia que algunos actos no pueden ser juzgados de la misma manera, sino según la cultura y el sistema legal en los que ocurren. Defender a un miembro de su grupo de pertenencia (familia, clan, tribu), aunque se le sepa culpable, puede parecer legítimo para aquellos que ponen la solidaridad grupal, en un nivel más alto que la legalidad, y parecer inaceptable para aquellos que creen que "nadie está por encima de la ley". Se podría pensar, entonces, en la legitimidad como producto de la existencia de un sistema de valores común a los ciudadanos de una nación, que los induce a compartir la misma concepción del derecho natural, al menos en sus grandes líneas (ob. cit.)

Atendiendo a lo expuesto, pudiéramos señalar que la legalidad está asociada al apego a la ley o a una norma determinada. En ese sentido, violentar los procedimientos establecidos legalmente, pudiera ubicar al ciudadano ante la ilegalidad o al margen de la ley. En tanto, si revisamos los conceptos señalados anteriormente, se podría asociar la legitimidad a un acto más subjetivo, sus actividades se admiten sobre la base de precedentes, lo que se denomina en el mundo del derecho laboral como jurisprudencia.

En el caso que nos ocupa, la informalidad es una realidad económica derivada de la insuficiencia en los puestos de trabajo o la carencia de un empleo formal, lo que ocasiona que el sujeto pueda laborar al margen de lo previsto por la ley. Por tal motivo, se pudiera pensar en la legitimación del ejercicio laboral informal al ser aceptado socialmente, como una actividad de orden remunerativa, aunque afectada por carecer de los beneficios de seguridad social, tales como seguro social, ley de política habitacional, derecho a una jubilación, entre otros.

El carácter de ilegalidad es entonces muy importante, aun así no debe considerarse definitorio, pues no todos los que están al margen de las normas legales vigentes son informales, ni todos los informales realizan la totalidad de su actividad al margen de la ley. Aquellas empresas que deliberadamente ocultan su actividad total o parcialmente, no son consideradas informales sino ilegales u ocultas (Lema, s.f.).

En el contexto de las reformas institucionales llevadas a cabo en los últimos años en Venezuela, y particularmente durante la actual gestión gubernamental, se han desarrollado un conjunto de instrumentos legislativos sustentados en principios presentes en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999. Estos principios reflejan la intención del legislador de apoyar, fomentar o atender las

inquietudes, necesidades y demandas de un grueso sector de la población, que excluido del llamado sector formal de la economía y, en algunos casos, en situación de desempleo, realiza una serie de actividades en la búsqueda de su sustento y satisfacción de necesidades básicas (Guerra Sotillo, 2005).

Experiencia de lo expuesto se concreta en el Decreto 3.125 del 15 de septiembre del año 2004 con la creación Ministerio del Poder Popular para la Economía Comunal (MPPEC), como instancia coordinadora de las políticas, programas e instituciones orientadas a la transformación del modelo económico capitalista en una economía social, cogestionaría y sustentable. Dentro de las funciones de este Ministerio se destaca, entre otras: “establecer las políticas para el fomento de la economía popular, estimulando el protagonismo de las cooperativas, cajas de ahorro, empresas familiares, microempresas y otras formas de asociación comunitaria para el trabajo, el ahorro y el consumo bajo el régimen de propiedad colectiva sustentada en la iniciativa popular” (artículo 24, numeral 9).

A través del MPPEC se expresa el fomento al desarrollo de asociaciones comunitarias, cooperativas, micro-empresas y toda iniciativa que anime la propiedad colectiva, aunque sin llegar a definir qué se entiende por ésta. No obstante, la creación de ese ente gubernamental, permite incursionar en el mundo de la informalidad, respondiendo de esta manera a la noción formalista de la legalidad.

Al margen de la legalidad o formalidad en un determinado trabajo para ser considerado como empleado o trabajador ocupado, la informalidad es contabilizada como contraprestación laboral que realiza la persona, a pesar de no contar con la periodicidad en la remuneración, ni las derivaciones que se generan de una estabilidad en el ejercicio de alguna labor.

El desenvolvimiento de un ciudadano en Venezuela dentro del sector de la economía informal es legitimado desde dos puntos vista: uno, por los integrantes de la comunidad donde se habite, quienes depositan en él o ella la confianza de lo que realiza y, dos, el desempeño en cualquier función que es financiada o reconocida por cualquier ente gubernamental u ONG a través de asociaciones o cooperativas en eventos conocidos como economía popular.

En este sentido, el ejercicio de las tareas dirigidas, bien como proceso adhocrático, por cuanto se evidencia la ausencia de jerarquía y del establecimiento de pautas o normas, o bien como proceso de modalidad educativa en el campo de la informalidad; pudiera considerarse, conforme a lo expuesto, como legítimo más que legal, por ser una

actividad reconocida y aceptada socialmente ya que cuenta con el consentimiento expreso de los ciudadanos.

La Informalidad como Espacio de Convivencia dentro del Saber Educativo

Los cambios sociales, incidentes en los modos de pensar y de relacionarse el hombre hoy en día, así como en sus costumbres, formas de organización, economía, comercio, entre otros aspectos, han sido relevantes en la configuración comunitaria actual en Venezuela.

La mirada ética en el ciudadano pareciera haber desviado su rumbo en la constitución de su acervo para dar paso a la ambigüedad de la cual son portadores, cuya realidad uniformizadora de tiempos pasados, ha estallado en multitud en los modos de vida. El ritmo histórico se ha hecho, de un tiempo a esta parte, desasosegante y convulso, además de reinar por doquier el afán por lo novedoso y la estética del corto plazo (Santos Rego, 2000).

De ahí que, resulte imposible limitar los problemas o materias relevantes de la realidad nacional a un concepto reduccionista o unidimensional. La actuación en el contexto supone percatarse de la existencia de organizaciones que abarcan una multitud de dimensiones interrelacionadas, en cuyo mundo, podríamos decir, la complejidad parece ser el estado natural de las cosas. No es suficiente la mirada sociológica, económica y política sobre ellos, es necesaria una mirada ética.

Evidentemente lo útil y eficaz, siendo cierto que ocupa un lugar relevante en la escala de valores, tiene un lugar subordinado a los valores esenciales, a la verdad de la persona humana y a su auténtico bien, así como al bien común. Un esfuerzo por superar falsas antinomias, supone adecuar los medios a los fines y los actos al bien objetivo, de cara al desarrollo integral de cada persona y del país (Giacchetti, 2005).

Restaurar la perturbada sensatez de valores en nuestra sociedad supone ante todo afirmar el reconocimiento de la persona por sí misma, como ser único y poseedor de un ethos reivindicador de su dignidad y de sus derechos ciudadanos. Pero junto con ello pareciera especialmente necesario en nuestro país, Venezuela, el cultivo de la producción de saberes útiles, lo que conduce a emprender proyectos y realizarlos con una visión razonable, pero con mirada de esperanza futura (Esté, 1995).

El surgimiento de las actividades denominadas informales, fomentadas muchas veces por el vigor de supervivencia, en un país que no ofrece muchas oportunidades de empleo, ha contribuido, de alguna forma, a la apertura de la iniciativa y de la creatividad. Sin embargo, han surgido también, efectos negativos como el irrespeto a la legalidad y a los derechos de convivencia humana.

De cara a ese ejercicio de la informalidad, se percibe que los espacios son constantemente establecidos y restablecidos, tanto por las acciones que se desarrollan en ellas, como por las incumbencias y nudos de relaciones de estas actividades.

La comprensión de esa realidad, que no puede ser intervenida por un ente externo que desconoce lo que ocurre, sólo podrá ser transformada cuando sus propios actores descubran que es modificable y que pueden hacerlo. Supone como lo señala Freire (1993), una toma de conciencia con el propósito de provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción.

Esa búsqueda de conciencia, tanto del que participa de la economía informal como del gobernante, ya no podrá realizarse desde los modelos de la planificación centralizada que cautivaron a muchos allá por los años del 60, pero, por otra parte, tampoco podrán emplearse las recetas que, si bien parecieron equilibrar las balanzas y contener la inflación, generaron una creciente concentración de la riqueza y, por tanto, de la pobreza (Palma, 1993).

Como destaca Rodríguez (1999), la elaboración teórica salta de lo simple a lo complejo, porque la complejidad informa a la realidad. El proceso educativo resultante es otro, sometido a muchos avatares, tanto a lo interno como a lo externo, al que asiste a un sujeto que percibe menos garantías y muchos más riesgos en su compromiso con el aprendizaje.

Sin embargo, resulta difícil comprender y aceptar esas nuevas formas y representaciones de la realidad, seguimos prisioneros de los mismos espectros del pasado. Los relatos y narraciones, que tanto inflamaron las distintas visiones del mundo a través de modelos globales de sociedad y de concepciones ideológicas con pretensión de universalidad, se han desdibujado y debilitado hasta un grado incluso sorprendente. La violencia, con sus fatídicas secuelas, ha seguido presente en el mundo (Santos Rego, 2000).

Corrientes pedagógicas humanistas y experimentales están identificando que en el espacio de la sociedad civil, emerge un conjunto de fenómenos sociales y culturales complejos que manifiesta un cierto y profundo cambio de época. Se trata de prácticas socioeducativas, más o menos sistematizadas, enfocadas a enfrentar necesidades o inquietudes de personas, grupos y movimientos sociales acerca de cómo resolver problemas de sus condiciones de vida y mejorar o resguardar su entorno ecosocioambiental.

Desde este nuevo orden social, resultará de interés deliberar sobre cómo atraer, enseñar o comprometer a la gente que ejerce en el campo de la informalidad, ya que es allí donde tiene lugar el saber empírico de las tareas dirigidas.

Una alternativa en el debate es la educación popular, planteado por Freire (1993) y entendida como integración pedagógica, política y cultural. Desde esta propuesta

reflexiva y de sistematización permanente, se empiezan a valorar y a comprender los espacios en los que la educación se desarrolla al servicio de los actores que están inmersos en la informalidad. A tales fines, habrá que contrastar los programas de acción y proyectos desarrollados con los métodos de realización y las maneras de abordar el conocimiento de sus realidades particulares, naturalezas y contextos diferenciados.

Las opciones en áreas emergentes, como es el ejercicio de la informalidad en educación, mueven a repensar las propuestas pedagógicas en lo conceptual, metodológico y operativo, desde la multiplicidad de enfoques; donde sea posible formular agendas que articulen a las personas, procesos, acontecimientos y organizaciones alrededor de nuevos saberes pertinentes, en los que la gente asume compromisos conscientes frente a la incertidumbre, retos comunitarios, culturales, políticos y económicos.

En el contexto actual, las conceptualizaciones que se hagan en el campo de lo pedagógico y lo social implica aprender a leer las narrativas que ordenan el presente, los pasados, los futuros sociales y las metáforas que los distintos actores sociales vienen elaborando para expresar sus miedos y aspiraciones (Ghiso, 2000). Ante tal afirmación, el estudio de las modalidades recientes que irrumpen dentro de la educación informal, requiere un interés por la comprensión de esa cultura organizacional y social, tal como es el caso de las tareas dirigidas.

Perspectivas de las Tareas Dirigidas: Significados y Visiones Asociadas

En las últimas décadas viene cobrando vigencia la inclusión de nuevos ambientes de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la institución educativa, con propósitos de divulgar las informaciones o reforzar los conocimientos previstos en el diseño curricular escolar.

Según Coombs (1991), la prolongación de la esperanza de vida, los cambios tecnológicos, económicos y sociales exigen que el aprendizaje y la educación no se limiten al tiempo, más o menos extenso de la escolaridad primaria, secundaria y superior. En su lugar, hoy se habla de una educación como un proceso permanente.

El efecto de esta afirmación conduce a la diferenciación, dentro del campo educativo, de tres conceptos diversos, pero que guardan entre sí alguna relación:

1. La educación no formal, es toda actividad organizada y sistematizada realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizajes a subgrupos de la población, ya sean adultos o niños. Puede ser acreditada. (Coombs y Ahmed, 1975). Ejemplo: las actividades extra-curriculares.

2. La educación no convencional, representa una realidad en constante crecimiento, potenciada con la incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación electrónica por lo que la educación pasó a ser un modelo descentralizado, de respuestas múltiples y variadas opciones, las cuales pueden ser buscadas personalmente. Se trata entonces, de una nueva forma educativa acorde con las exigencias actuales de independencia, individualización e interactividad del desarrollo del aprendizaje (Castro García, 2002). Ejemplos: un curso online, educación de los niños de la calle.

3. La educación informal, es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998). Ejemplo: trabajo comunitario.

Aunque los términos enunciados pudieran ser empleados como sinónimos, existen, sin embargo, fronteras o linderos que los demarcan. La educación no formal y la convencional se separan en cuanto a los fines y métodos que se emplean, pero tienen en común que pueden ser acreditadas institucionalmente. En relación con la educación informal, asociada por lo general como educación permanente, se asumen los procesos educativos, como una manera de ejercer la informalidad. Ésta genera un reconocimiento social en la persona que la ejerce y, representa, una alternativa de desarrollo comunitario.

En el caso de las tareas dirigidas, aunque no se precisa oficialmente su origen ni los factores asociados al surgimiento de esta modalidad en Venezuela, se evidencia, sin embargo, una demanda social, por parte de padres o representantes, que requieren la presencia de una persona, que funge como educador, para que oriente a los niños y adolescentes en la elaboración de las asignaciones escolares.

Se diferencia de las clases particulares en cuanto a que estas últimas, atienden a un interés particular de aprendizaje sobre una especialidad o asignatura, como son por ejemplo las clases de piano o clases de física, como una manera de alcanzar el dominio de una nueva práctica o corregir detalles sobre los conceptos recibidos. Necesariamente, no guarda una continuidad con la tarea asignada al hogar.

A juicio de Cooper y otros (2006), la tarea es a menudo una fuente de fricción entre el hogar y la escuela. Los padres protestan porque las tareas son demasiado largas o demasiada cortas, así como difíciles, fáciles o ambiguas. Los profesores se quejan de la falta de apoyo de los padres, la falta de formación y de tiempo, por parte de éstos, para orientar a sus hijos en las asignaciones escolares. Los estudiantes protestan por el tiempo que la tarea les resta a sus actividades de ocio y por el estrés que genera en sus vidas.

La educación informal puede significar una manera de ayudar a la gente a aprender. Si revisamos, empíricamente, el ejercicio de las personas que laboran en las tareas dirigidas, apreciamos algunos aspectos de la informalidad como lo es la carencia de un plan de estudios oficial y de una planificación institucional en el desarrollo de los contenidos, por lo cual es posible responder a las situaciones prácticas o de

conocimientos previos que les permita ayudar lo mejor posible al estudiante que se orienta. Es decir, es la ejercitación de ese currículo oculto, desarrollado de manera paralela al currículo formal, el cual pudiera aportar elementos que allanen el camino hacia el cumplimiento de los objetivos previstos en el programa de estudio.

Algunos rubros característicos que identifican la educación informal, los cuales guardan relación con las tareas dirigidas, son señalados por Gómez Villalpando (2009) y como:

1. La planificación de la enseñanza es incidental, ocasional y esporádica. Algunas situaciones de aprendizaje exigen una comprensión más profunda o una gama más amplia de habilidades que tienen relación con la vida cotidiana.

2. La adaptación a nuevos cambios, aprender con otros y trabajar a una cierta distancia del hogar, permite que alguna persona, docente o no profesional de la docencia, oriente los saberes de los niños en ambientes de enseñanza no convencionales.

3. La actividad es fundamentalmente conducida por la conversación, guiada por informaciones previas que poseen los participantes.

4. La atención al participante está dirigida a lo que debe estudiar y a la información que debe organizar por adelantado, tal como lo representa la solución a la asignación escolar que será presentada a la maestra en la clase convencional.

5. Las relaciones interpersonales, entre el tutor u orientador de las actividades y los actores de la comunidad, trae consigo un reconocimiento a la actividad que se realiza, lo que le otorga a la persona un nuevo estatus en el contexto social en el cual se desenvuelve.

La revalorización del papel educativo de la educación informal aumenta en la medida en que la educación formal ahonda su crisis de legitimidad y de hegemonía en el campo de la formación. En tal sentido, la formación en la educación informal está más sujeta a lo cotidiano, aunque se desarrolle incidentalmente en cualquier espacio no formal, como la familia, la calle, entre otros (Gómez Villalpando, 2009).

La falta de reconocimiento del aprendizaje informal está, “presumiblemente”, relacionada con el hecho de que administradores o gerentes de la educación continúan pensando, hoy en día, en una planificación educativa centrada en objetivos. Es por ello que, aunque el potencial del aprendizaje informal en varias ocasiones ha sido objeto de debate, todavía existe una falta consistente en un cambio que ponga énfasis en la subjetividad e intereses de los sujetos (Overwien, 2000).

Preparar al maestro para ejercer en la educación informal, en el caso concreto para administrar pedagógicamente las tareas dirigidas, pareciera estar ajeno a los procesos de formación de profesionales de la enseñanza en las universidades, por lo que resultaría pertinente la promoción de enfoques y modalidades de enseñanza no convencional, más

adaptado a la realidad tecnológica actual, y en combinación con la investigación que realicen los formadores de docentes.

La revisión teórica nos permitió, de acuerdo a lo señalado por Miles y Huberman (1984), tener claridad del marco conceptual, así como, de los propósitos e interrogantes iniciales, que orientaron el proceso investigativo.

De allí que, la revisión de la literatura efectuada, relacionada con el contexto de la informalidad y su inserción en el mundo educativo, en pertinencia con las tareas dirigidas, nos condujo a indagar sobre el contexto social, proporcionando el marco de referencia para examinar los propósitos, interrogantes, principios y procedimientos que dan respuestas al estudio.

En este sentido, los referentes teóricos sirvieron de guía para identificar el enfoque metodológico que se asumió en la presente investigación, aspecto que desarrollaremos a continuación.

CAPÍTULO III

LOS CAMINOS DE LA INTERPRETACIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS TAREAS DIRIGIDAS

En este recorrido entendimos la locura del Quijote, sus sueños y sus peleas con los molinos de viento, los diálogos y las promesas realizadas a Sancho, la lucha constante por lo que se sueña, el despliegue de la imaginación. La justicia, la dialéctica y la valentía de Dante. La persistencia y sensibilidad de los poetas. La paciencia y la tenacidad del científico, porque era necesario recorrer el misterio fascinante de los vericuetos de la ciencia.

Después de la larga dominación de los paradigmas positivistas, eficientistas y tecnocráticos en el campo didáctico curricular, han empezado a emerger y a consolidarse, durante las últimas décadas, otros paradigmas como los interpretativos, ecológicos, estudios de casos y cualitativos en general, que se apoyan en disciplinas como la sociolingüística, la sociología, la antropología, la educación, entre otras, diferentes a los que venían siendo habituales en nuestro campo disciplinar (Sacristán, 1990). Estos paradigmas han introducido nuevas perspectivas de investigación, relegados antes por las limitaciones de la cientificidad, lo que ha contribuido a interpretar la realidad de diversos contextos sociales atendiendo a su complejidad y multidimensionalidad.

En este nuevo escenario, se comienzan a interpretar los fenómenos educativos, como hechos sociales, no tanto como “objetos” o “cosas”, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997).

De allí que, procurar comprender un proceso social implica estar consciente de que en el curso de su desarrollo se producirá una gran cantidad de informaciones e imprevisiones que deberán ser investigadas y evaluadas para incorporarlas al estudio que se realiza, además de los aprendizajes que se desprendan del contexto de estudio donde suceden los acontecimientos y las reflexiones teóricas que puedan producir otros efectos sociales secundarios o laterales (Silva Batatina, 2006).

La comprensión de la realidad implica tener consciencia de la opción paradigmática desde la que nos planteamos la investigación. Es por ello que, dada la naturaleza de la situación educativa investigada, caracterizada por numerosos incidentes en el contexto de las tareas dirigidas, se asume el paradigma cualitativo desde la perspectiva naturalística, con un enfoque interpretativo basado en la descripción, narración e interpretación de los hechos recabados. El empleo de este paradigma significa, como lo indica Patton (1982), una ayuda a conocer y a entender los fenómenos sociales, en el cual cada evento es tratado como entidad única en su propio contexto y particular sentido.

Posición Paradigmática

Comprender la intención del acto social, involucra percibir la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado (De Miguel, 1996). De esta manera, “los actores y las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Ricoeur, 2001).

En atención a lo expuesto, el presente estudio nos remite al posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico. El investigador se sitúa en la búsqueda de supuestos relacionados con: a) La naturaleza de la realidad investigada, supuesto ontológico. b) El modelo de relación entre el investigador y lo investigado, supuesto epistemológico. c) El modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad, supuesto metodológico (Guba, 1991).

Supuestos Ontológicos, Epistemológicos y Metodológicos

Supuesto Ontológico

Los seres humanos están cargados de subjetividades y pueden ser comprendidos en su contexto histórico, a partir de las interpretaciones que hacen los actores de sus propias acciones, en una realidad que es divergente, múltiple y puede ser conocida. De acuerdo con Smith y Sparkes (2006), la identidad es el relato que se encuentra escondido dentro de nosotros, por lo tanto, para saber quiénes somos, cuál es nuestra identidad, debemos descubrir la historia inconsciente y hacerla explícita al compartirla con alguien. De esta manera, cuando contamos o escribimos una historia o relato, no estamos creando una identidad, sino describiendo o narrando algo que estaba escondido en nuestra mente.

Ontológicamente, los actores participantes de las tareas dirigidas, son comprendidos como seres humanos, sociales e históricos, cargados de subjetividades, portadores de sus propias acciones. El relato no sólo expresa la experiencia vivida, sino que además configura la construcción social de esa realidad percibida.

Y esos actores al desarrollar su labor de refuerzo escolar configuran un ambiente de aprendizaje que posee características similares, aun cuando cambien el lugar geográfico y el estrato social de los beneficiarios. Porque el ambiente se ve en gran medida determinado, por la intencionalidad y el propósito de las tareas dirigidas.

Supuesto Epistemológico

El abordaje epistemológico supone una postura intersubjetivista por considerar que el investigador y lo investigado se fusionan en una sola entidad y con pluralidad de posiciones críticas frente a la manera como evolucionan y se construyen las teorías (Guba, 1991). En este sentido, las narraciones que realizan los actores tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven (Bullough, 2000)

La adopción de una postura intersubjetivista representó el punto de partida que permitió captar reflexivamente, los significados sociales (Jiménez-Domínguez, 2000).

El conocimiento que se produce es de carácter comprensivo, significativo, y construido en interacción con los sujetos participantes y sus escenarios (González, Pareja, Martín, Robles y González, A; 2008-2009). De allí que en el presente estudio, se consideró el conocimiento como una construcción social y falible, que valora múltiples formas de adquirir el saber y admite la posibilidad de conocerlo y comprenderlo.

Lo epistemológico remitió a la reflexión e interpretación en el ejercicio de la articulación de los saberes, cuya praxis es mediada a través de la relación entre el sujeto que actúa como facilitador, tutor o maestro y el sujeto interesado o estudiante que actúa como participante en el curso de las tareas dirigidas.

Supuestos metodológicos

En atención a que la naturaleza del fenómeno estudiado es percibida como un sistema complejo de interrelaciones humanas y, dado que la realidad educativa investigada, plantea un cúmulo de interrogantes frente a las complejidades sociales, se justificó la pertinencia de una metodología narrativa que se inscribe, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), en la perspectiva hermenéutica-dialéctica, por cuanto permite, conjuntamente, dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, a la vez que estimula a contar las vivencias e interpretar hechos y acciones a la luz de las historias de los actores que narran.

En esta investigación se utiliza la narrativa como metodología cualitativa, en la cual las historias tienen múltiples significados y no una única interpretación (Bolívar, 2002). Los significados de los componentes de un relato son “parte” del relato total, y éste a su vez, para su formación, depende de las partes apropiadas que lo constituyen (Laerte, 1997).

Metodológicamente, la narrativa nos permite acceder a una información relevante y significativa acerca de la vida de los sujetos, a partir de la cual podemos interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que intervienen los actores (González y otros 2008-2009).

El empleo de la narrativa, no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, el discurso comunicativo se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar 2002).

La perspectiva hermenéutica, contribuyó a develar los significados que elaboran y ponen en juego los actores sociales en sus narraciones, acciones e interacciones, a los fines de la comprensión e interpretación individual de los relatos obtenidas de los participantes, a través de las entrevistas en profundidad. Lo dialéctico permitió comparar y contrastar las construcciones individuales, incluyendo las del investigador, hasta lograr armonizar con los actores involucrados en las tareas dirigidas.

El Método y La Metodología de Investigación

En el uso del método, como camino explicativo empleado, los dominios del mismo no responden a una realidad objetiva, porque no existe verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos (Maturana, 1995).

Desde esta postura, el investigador se dispone conscientemente a conocer la realidad sumergiéndose en ella y dejando que ésta se le presente, lo invada y lo constituya (Esté, 1998).

Como quiera que la realidad educativa investigada está mediada por la cultura y las relaciones sociales, donde el conocimiento es una creación compartida entre el investigador y el investigado y en el que los valores influyen en la construcción del conocimiento, nos orientamos metodológicamente por comprender e interpretar las acciones y comportamientos humanos que acontecen en la trama de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal.

Teniendo en cuenta los preceptos enunciados, se adopta el uso del método Hermenéutico-Dialéctico, como vía de abordaje de la investigación, al permitir la inclusión de la intersubjetividad como herramienta de análisis que admite los procesos de comprensión, interpretación y aplicación que le dan sentido o significado a las interacciones de los actores.

Como lo enfatiza Ricoeur (2001), el protagonismo de las personas, en el mundo como participantes de una comunicación activa, es comprendido desde la experiencia de intersubjetividad del lenguaje que provoca un cambio continuo de la realidad histórica social. La teoría interpretativa de los discursos textuales encauza los significados que le otorgan las personas a su experiencia.

También, resultó conveniente, apoyarnos en la metodología narrativa a los fines de poder captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (Bolívar,

2002), teniendo presente que la memoria y el recuerdo hacen posible que cada cual narre y relate lo que vivió y cómo lo vivió (Viloria, 2009).

Conforme lo señala Piña (1988), la práctica de la narración es el ejercicio de otorgar sentido al propio pasado, recapitulando sobre algunos recuerdos, reflexionando en torno a ellos, creando, en definitiva, un texto con “estructura dramática” que tiende a producir un “sí mismo” en términos de un personaje.

Las vivencias no tienen significado en sí mismas, el significado no radica en la acción, sino que es siempre una atribución de sentido que alguien hace; el significado está presente en qué recuerdo y cómo es el recuerdo. Vinculan episodios y establecen etapas, plantean vínculos y causas, tramas y desenlaces, conciben la vida como una sucesión articulada y consistente de acontecimientos con sentido (Piña, 1999).

A tales efectos, el abordaje metodológico de la presente investigación, consideró las perspectivas siguientes:

1. Una orientación naturalista - participativa, en cuanto que las realidades y percepciones humanas, representan un proceso dirigido hacia el hallazgo de muchas historias y relatos idiosincrásicos contados por personas reales, sobre eventos vividos en forma natural. (Guba y Lincoln, 1982). Taylor y Bogdan (1987) al hacer mención de lo “natural” lo asocian con los diferentes lugares y organizaciones en donde se encuentran las personas que actuarán como participantes de la investigación.

Wittrock (1989) plantea que los métodos ligados al paradigma naturalístico-interpretativo requieren del *trabajo de campo*. El empleo de éste paradigma resulta particularmente apropiado cuando se quiere saber más sobre los significados que los actores atribuyen a un acontecimiento específico, dado que los hechos ocurren en un contexto natural que no podrá ser modificado.

2. La Narrativa, como una perspectiva peculiar de investigación, permite a los actores contar sus propias vivencias, hechos y acciones. El tipo de información responde al relato, descripciones anecdóticas de incidentes particulares que permiten comprender cómo hombres y mujeres dan sentido a lo que hacen (Bolívar, 2002).

El enfoque narrativo da prioridad a un *yo dialógico* (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social interactiva y socialmente conformada en el discurso (Bolívar, Domingo, Fernández Cruz, 2001).

La metodología narrativa, permite indagar lo que las personas experimentan, conceptualizan y perciben acerca del mundo que les rodea. También, accede a revelar las representaciones propias que cada individuo elabora para dar sentido a sus experiencias, al tiempo que favorece la identificación de los significados y patrones asociados a cada contexto social que son privilegiados y elaborados por los actores. Según expresa Bruner (1997):

La narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como, principalmente, construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros. (p. 15)

El estudio de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal transita por la comprensión de los significados, los relatos e historias que le asignan sus actores a su comportamiento, razón por la cual la percepción del investigador se dirige a lo que expresan los testimonios y acciones de los protagonistas.

En relación con ello, se asume lo que nos plantea Ricoeur (2000) en cuanto a que las historias se narran, pero también se viven en el modo de lo imaginario, de manera que todo lo que se cuenta se desarrolla temporalmente y puede relatarse.

Diseño de Investigación

El diseño de investigación respondió a un plan flexible orientado tanto por el contacto con la realidad, motivo de estudio, como por la manera como se obtuvo el conocimiento acerca de ella. En otras palabras, se buscó responder a las preguntas ¿Cómo se realizó la investigación? y ¿en cuáles circunstancias de modo, tiempo y lugar se efectuó el estudio? (Quintana, 2006).

En el caso de la presente investigación, el diseño se caracterizó por ser de estructura emergente, flexible, recursivo y dinámico, elaborado a medida que se avanzaba en la investigación, a partir de las informaciones recabadas en el contexto de estudio y configurado como un proceso continuo, con base en conocimientos útiles y en estrecha relación entre la teoría y la práctica pedagógica. Tal procedimiento permitió la inclusión de elementos que se consideraron relevantes durante el proceso de estudio. De este modo, según Salgado (2007), el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente de estudio, construyendo y re-orientado a medida que se avanza el proceso de investigación.

De acuerdo a Bolívar (2002), la narrativa asume la orientación del diseño como forma de estructuración de la experiencia y de recurso investigativo, empleando para ello la narración, la descripción y el análisis de los datos biográficos.

Como forma de articular las historias y los relatos habidos en el desarrollo de esta investigación, el estudio se estructuró en cuatro fases, respondiendo a las orientaciones planteadas por Denzin y Lincoln (1994), las mismas se sintetizan a continuación:

1. Fase inicial y de diseño, en la cual se diferencian dos grandes etapas:

(a) Reflexiva, el investigador establece el marco conceptual a través de la identificación del problema, realiza la revisión documental y selecciona las concepciones teóricas;

(b) Diseño, atiende a la planificación de las actividades, seleccionando el escenario, la estrategia de investigación y determinando en definitiva el problema o cuestión de investigación.

2. Fase de ejecución o trabajo de campo, correspondió a:

(a) La selección de los actores del estudio;

(b) La recolección de información, a través del empleo de: la observación participante y la realización de la entrevista en profundidad;

(c) Los ajustes permanente al diseño investigativo.

3. Fase interpretativa, consistió en:

(a) Reflexión, interpretación y estudio intensivo de la información;

- (b) Análisis de la observación y las entrevistas;
- (c) Comparación constante con los materiales teóricos;
- (d) Reducción de la información;
- (e) Aplicación del proceso de triangulación metodológica;
- (f) Obtención de resultados y verificación de conclusiones;
- (g) Construcción de las aproximaciones teóricas.

4. Fase de divulgación, en la cual se procedió a:

- (a) Elaborar el informe final a la luz de los resultados habidos;
- (b) Tomar decisiones en cuanto a la presentación de las conclusiones;
- (c) Divulgación de los resultados.

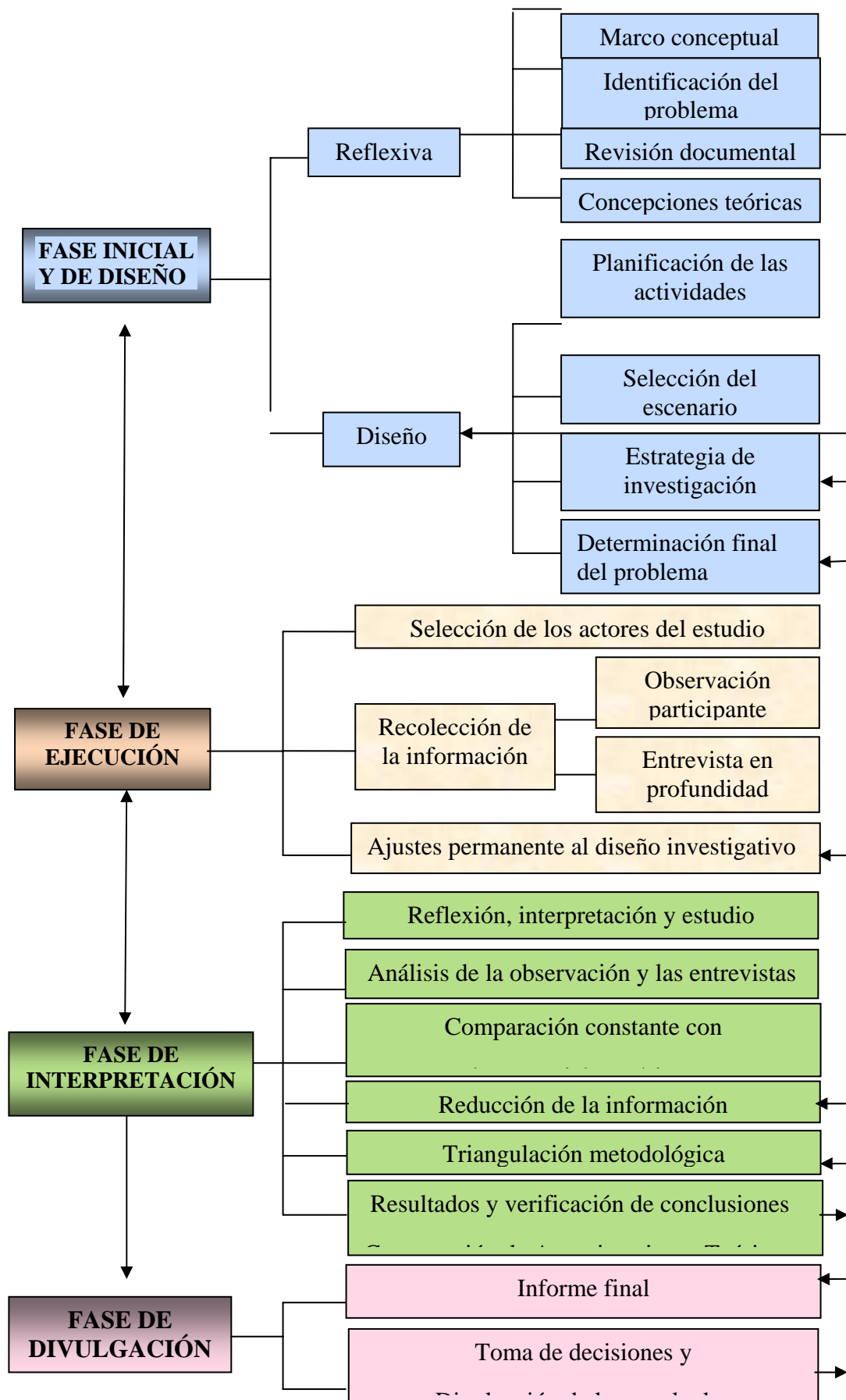


Grafico n°1:

Fases de la Investigación

Los Actores del Estudio

El grupo humano fue seleccionado de manera intencional, por ser un estudio que responde a una realidad social dinámica en la cual se suscitan numerosos hechos que varían diariamente. No es posible considerar a las personas aisladas de su propia historia y de su propia cultura.

Igualmente, el criterio de escogencia estuvo en función al grado de conocimiento y del contacto que los integrantes tuviesen con el problema de estudio, teniendo como propósito incrementar la utilidad de la información (Patton, 1982).

Los criterios de selección del grupo humano siguieron las orientaciones planteadas por Guba y Lincoln (1982), a saber:

1. Identificar los elementos iniciales. se entiende como un proceso dinámico y secuencial, esto es, a medida que se analizan algunos aspectos o casos se profundiza en el proceso, recabando nueva información o contrastando la anterior con otros puntos de vista.

En el caso de la presente estudio, la escogencia de los actores se configuró de acuerdo con los elementos siguientes: (a) personas en condición de docentes que ejercían la informalidad en educación a través de la modalidad de tareas dirigidas, considerando tanto los que laboran para una institución educativa, en este caso una escuela privada, como aquellos que la desarrollan por iniciativa propia; (b) niños que asistiesen regularmente a las tareas dirigidas. Los estudiantes seleccionados tenían 7 y 12 años de edad, cursantes del primero y sexto grado respectivamente; (c) representantes que hubiesen inscrito a sus hijos en las tareas dirigidas y garantizaran la concurrencia de sus representados a esta actividad; y (d) tener disposición para ser entrevistado. La ubicación geográfica estuvo enmarcada en el área Metropolitana de Caracas.

Durante esta etapa, hubo reuniones y conversaciones informales con los docentes a los fines de explicarles el objetivo de la investigación y motivarles a la participación.

La selección definitiva de los actores quedó constituida como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro N^o1: Actores participantes

Actores	Cantidad de Actores participantes	Nomenclatura de entrevista
Maestras, ejerciendo en escuelas, guarderías o el hogar	4	Maestra A; Maestra B; Maestra C; Maestra D;
Niños	2	Niño A; Niño B
Representantes	2	Madre A; Madre B.

2. Ajustar continuamente la selección: no siguió ningún plan pre-establecido; cada momento se fue adaptando a la información recabada y a los propósitos de la investigación. A medida que se progresaba en el estudio, la selección inicial del grupo humano se fue ajustando en atención a la delimitación de los objetivos del mismo.

3. Anticipar las conclusiones del estudio: sólo puede darse por finalizado el proceso de escogencia de los actores cuando la información obtenida ya esté suficientemente saturada (Colás y Buendía, 1994, p. 254). La selección se fue ajustando de manera progresiva e intencional atendiendo a la regularidad de los elementos presentes, los acontecimientos registrados y la profundización de las entrevistas.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Conforme al criterio del diseño de estructura emergente, el cual alude a su modificación y ajuste permanente en el proceso de investigación, se consideró pertinente la combinación de diversos recursos, técnicas y fuentes de información investigativas que permitieran la aproximación e indagación de los hechos y situaciones que acontecían en el contexto de estudio.

Las diferentes técnicas empleadas para recolección de la información, fueron: (a) la observación participativa, (b) la entrevista en profundidad y (c) la interpretación de los referentes teóricos.

1. La observación participante: es una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan. La observación proporciona una doble vía de elaboración de saberes ayuda a responder a unas preguntas sobre el objeto estudiado, analizar la manera con la que se procede para escoger estas cuestiones y elaborar una estrategia (Massonnat, 1989).

La observación participante posibilita develar la coincidencia o contradicción entre discursos y praxis, entre opinión y acción. Es decir, evita, o pone en evidencia, el que las personas implicadas en un programa puedan expresar opiniones que no se correspondan con los hechos. “No es lo mismo lo que uno dice que lo que uno piensa o lo que uno hace” (Fernández Sierra y Santos Guerra, p.1992).

Según lo expresa Maturana (1997), se vive en una cultura centrada en el conocimiento, pero, ¿qué es lo que estamos sosteniendo como observadores cuando sostenemos saber, y saber objetivamente? No existe evidencia de que los objetos se encuentran inmediatamente expuestos al observador y que éste, a su vez, posea las facultades biológicas adecuadas para captar dicha realidad. La afirmación de una realidad independiente del observador corresponde más bien a una creencia, a un problema de fe que escapa del contexto de la praxis científica.

En el presente estudio, la observación se realizó procurando describir y narrar lo que acontecía en el ámbito de estudio, tomando nota de los hechos a través de los registros.

Estos registros (anexo C), representaron un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Fueron empleados para recabar las observaciones, y en algunos momentos permitió el registro de las interpretaciones, reflexiones, suposiciones, explicaciones, etc (Kemmis y Mactaggart, 1988).

2. La Entrevista en Profundidad: refiere a reiterados encuentros, entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogan, 1987). Su objeto de análisis es el habla, pero no sólo es textual, sino contextual y situacional, lo procedimientos de interacción verbal, cara a cara, incorporan los lenguajes no verbales del cuerpo y la utilización y manejo del espacio (Díaz, y Ortiz, 2005)

Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, el cual permite no sólo recordar el pasado sino intentar descubrir un sentido e inventar *el yo*, que pueda ser socialmente reconocible (Ricoeur, 1996). Por tal motivo, la entrevista es un medio privilegiado para delinear la dimensión personal, a través de un proceso en colaboración denominado "autoanálisis asistido" (Bourdieu, 1999), que supone reconstruir la historia y vivencias profesionales de forma que, en una comunidad de lenguaje, permitan leer la realidad y construir la identidad en el relato (Bolívar, Fernández y Molina; 2004).

A juicio de Lozares y Verd (2008), el propio entrevistado cubre cognitivamente por sus representaciones internas, la *empiría* de su vida. Es decir, opina sobre algo, se

representa al mundo y a sí mismo, se proyecta intencionalmente por mediaciones y componentes cognitivos que el propio narrador vierte en la entrevista

La entrevista se realizó a través de encuentros reiterados *cara a cara*, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos respecto a sus vidas, experiencias y situaciones (Taylor y Bogdan, 1992).

En el presente estudio, la entrevista en profundidad adoptó la forma de un diálogo, complementada con la técnica de la observación a los fines de poder apreciar los gestos, expresiones corporales de los actores, énfasis en las tonalidades al hablar, entre otros rasgos de interés. Cada persona fue entrevistada de manera individual dentro del ambiente en el cual está ejerciendo o en un sitio establecido de común acuerdo entre el investigador y el entrevistado, así como la determinación del horario.

Previamente, se construyó un protocolo de preguntas, como guía inicial, y se fueron incorporando progresivamente todos aquellos planteamientos, inquietudes y dudas que emergieron durante la realización de la entrevista, a medida que se avanzaba en el estudio (anexo A). Paralelamente, se iban transcribiendo los relatos, producto de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

Dentro de las estrategias empleadas para llevar a cabo la entrevista en profundidad y poder captar las percepciones, emociones, narraciones de los participantes, así como ir avanzando progresivamente en el proceso de triangulación metodológica, se adoptaron las técnicas empleadas por Sarasola, Sánchez-Serrano, Malagón y Barrera (2006), consistentes en:

a. Frases de repetición, de una palabra clave, o una expresión, que orienta al entrevistado hacia su fijación en un determinado contenido, el cual, una vez repetido el enunciado o palabra clave de la misma, explica su contenido o significado, manteniendo o modificando la respuesta dada.

b. Clarificación, se basa en indagar, preguntar directamente al entrevistado, con un lenguaje verbal o no verbal, acerca de algo expresado, de un sentimiento o una idea.

c. Señalamiento, ayuda al entrevistado a clarificar sus emociones, ideas o conductas, profundizando en las motivaciones del entrevistado en un determinado aspecto o comportamiento.

d. Interpretación, estrategia que se utiliza para explicar al entrevistado cómo ve su situación. Su uso excesivo le quita protagonismo al entrevistado, hay que emplearla con frases o palabras que relativicen las valoraciones que se efectúan por parte del entrevistador.

Posteriormente a la realización de cada entrevista, registrada en el grabador de voz, se procedió a escuchar cada uno de los relatos de los actores con detenimiento y en diferentes

oportunidades, transcribir la información obtenida, por parte de la propia investigadora, y vaciar las respuestas en los cuadros matrices diseñados por tipo de actor y conforme a las preguntas formuladas o que emergieron, posteriormente, durante la realización de la entrevista (anexo B). Esta acción posibilitó la oportunidad de revivir el momento de la entrevista y, a partir de allí, prestar atención a la situación que no se había tenido presente, en algún momento.

Con el propósito de poder analizar las entrevistas, se procedió a la lectura de la información vaciada en cuadros matrices contruidos. En este sentido, se procuró la clasificación de las preguntas o planteamientos conforme a la pertinencia de los núcleos temáticos de la investigación, para luego establecer las comparaciones entre los entrevistados y esbozar reflexiones que surgían de la lectura de cada relato. De esta manera, se elaboraron las distintas matrices, copiando textualmente las respuestas e informaciones aportadas por los entrevistados e incorporando progresivamente nuestras reflexiones, interpretaciones, conjeturas y conceptos que se derivan de la lectura y comparación de cada una de las entrevistas (anexo en CD).

El formato diseñado para organizar la información se muestra cuadro siguiente:

Cuadro 2. Formato para el análisis de entrevistas

Nudos temáticos	Pregunta/ Planteamiento	Actor A	Actor B	Actor ...N	Reflexiones Conceptos Interpretaciones
Transcripción de los objetivos. Se escriben los nudos temáticos que guardan relación con la pregunta o planteamiento	Se copian las preguntas formuladas o planteamientos que emergen durante la entrevista	En esta columna se registra el contenido o relatos de la entrevista por cada uno de los entrevistados			Corresponde a las reflexiones, impresiones e interpretaciones y conceptos que se derivan de la lectura y comparación de las entrevistas entre los actores del estudio.

A fin de ir realizando el proceso de triangulación y aproximarnos a las teorizaciones, se procedió al cruce de los resultados, vaciados en la última columna del cuadro anterior, con los registros de las observaciones, las confirmaciones emitidas por los propios entrevistados durante el replantamiento o interpretación de lo que decían y los referentes teóricos.

3. La interpretación de los referentes teóricos (investigaciones, documentos, bibliografía general y especializada): los cuales resultaron desencadenantes de un

procedimiento que requiere de un permanente seguimiento e investigación, para ajustar teorizaciones y medidas al curso real de ese proceso (Esté, 1995).

La revisión de estos materiales teóricos resultó de utilidad para la comparación y contrastación entre lo señalado en la bibliografía general y la especializada, referida a la informalidad en educación y al ejercicio de las tareas dirigidas. También sirvieron de fundamento para el análisis narrativo y el sustento de las aproximaciones teóricas.

Proceso de Interpretación de la Información

Dar cuenta de la voluntad humana, de la experiencia, de la vida real, no se puede hacer de una forma abstracta y cerrada por el propio método, se precisa abrirse al mundo de los símbolos en los que la vida se expresa (Domingo, 2007).

Ello implica, según Suárez, Ochoa, Dávila, Man, Roizman, Grandal y Bolaña (2004), retomar el giro hermenéutico, cuya orientación consiste en pasar del marco positivista a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado que los actores asignan a *lo que pasa y les pasa* se convierte en el foco central del estudio. La investigación hermenéutica se dirige, entonces, a dar sentido y a *comprender* la experiencia vivida y narrada.

Al emplear la metodología narrativa, como es el caso de la presente investigación, se procuró siempre recopilar un conjunto de relatos personales que dieran cuenta de la vida y de la experiencia de los narradores o informantes-entrevistados. Se trató de otorgar relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Como tal, se concentró en los procesos y dimensiones *in situ* de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que le otorgaban los participantes a las experiencias y contextos en que estaban inmersos (Bolívar, 2004). Cada unidad, fragmento o cuadro narrativo forma parte de un relato de vida que los une y articula (Araujo y Sarasola, 2003). Las acciones de los actores son entendidas como textos a interpretar, dependiendo del momento en que se realizan, ya que las vidas cambian con el tiempo (Bolívar y otros, 2001).

En el contexto de la metodología narrativa, la interpretación y análisis de la información van entrelazadas y se complementan entre sí. De allí que, aunque la bibliografía consultada reporta que existen innumerables variaciones posibles respecto a cómo implementar una investigación desde el enfoque narrativo utilizando la biografía y los relatos orales, no se precisa, sin embargo, las etapas a seguir al momento de realizar la interpretación y el análisis de la información.

Partimos del supuesto que, para describir e interpretar las distintas situaciones observadas en un contexto determinado, se puede considerar el proceso de interrelaciones de hechos, personajes, situaciones y lenguajes que dan cuenta de cómo se construyen sentidos en la experiencia cotidiana (Ricobaldi. y Ravazzani, s.f.).

Sobre la base de la experiencia obtenida en la investigación realizada y de acuerdo a los preceptos señalados, se aplicaron los siguientes criterios a los fines del proceso de interpretación de la información:

1. Aproximarse al grupo humano como manera de poder observar y comprender los hechos que se suscitan desde el mismo contexto de estudio.
2. Tener presente los objetivos e interrogantes iniciales que orientan la investigación, con la finalidad de ir agrupando las preguntas formuladas y las que emergen del propio contexto en atención a los propósitos del estudio.
3. Leer y releer las entrevistas, los registros o notas de campo, para proceder a las primeras reflexiones e ir detectando los nudos o ejes temáticos que van emergiendo.
4. Interpretar las situaciones observadas a partir de las recurrencias encontradas, como manera de apreciar las coincidencias y divergencias en los distintos relatos de los actores.
5. Comparar las reflexiones e interpretaciones iniciales con las concepciones y sustentos de la bibliografía específica y general. Ir registrando las mismas en el cuadro matriz que se diseña al efecto.
6. Analizar las perspectivas y conceptos que van emergiendo, producto de los procesos cumplidos en los pasos cuatro y cinco, ya mencionados, dando inicio a la organización de las interpretaciones habidas.

Proceso de Teorización

Tanto la construcción como la evaluación de Teorías dependen fundamentalmente del Enfoque Epistemológico previamente adoptado, ya que es éste el que contiene los parámetros para concebir la naturaleza, la función y la estructura de las Teorías. De ese modo, el concepto de Teoría cambia según cada Enfoque Epistemológico. En el enfoque ‘interpretativo’, la *Teoría* viene siendo una especie de definición o de traducción del modo en que los grupos sociales y los individuos perciben los hechos desde su propia internalidad o desde su propia conciencia (Padrón, 2004).

Martínez (2002) define la teorización como una construcción mental simbólica verbal o icónica de naturaleza conjetural o hipotética, que obliga a pensar de un modo

nuevo al completar, integrar, unificar, sintetizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos.

Como quiera que el presente estudio nos aproxima a sustentos y características que contribuyen a identificar las particularidades y condiciones del proceso de las tareas dirigidas como modalidad de informalidad en educación, se hizo necesario abordar el proceso de teorización. Este evento fue la resultante de la agrupación, contrastación, interpretación y análisis de la información recabada, lo que nos permitió construir una teoría contextualizada de la realidad investigada, siguiendo una estructura en permanente movimiento que nos acercó a la profundización, comprensión y abstracción del problema estudiado.

Al desarrollar conceptos y proposiciones teóricas, se pasa de la descripción a la interpretación y de allí a la teoría, a través de conceptos y proposiciones (Iñiguez Muñoz, 2004). A los efectos de, poder dar cuenta de las fases o etapas para la construcción de teoría, nos apoyamos en la experiencia habida en el desarrollo del presente estudio y en los fundamentos conceptuales del método hermenéutico-dialéctico y de la metodología narrativa.

El procedimiento seguido para el proceso de teorización se concretó en las acciones siguientes:

1. Vincularse al campo de estudio, describir el contexto cultural, establecer contacto con los actores y acordar con ellos los períodos en los cuales se pudiera concretar las entrevistas. A medida que éstas se realizaron, se fueron convalidando las informaciones y relatos con los propios participantes, a los fines de aproximarse a las interpretaciones iniciales y profundizar en la entrevista, teniendo presente los propósitos que orientaron el estudio.

2. Describir, narrar e interpretar situaciones en tiempos absolutamente reales, dotando de significado a las relaciones que se fueron dando en dichas acciones formativas, con el propósito de ampliar la visión al respecto y centrarse en las contextualizaciones, las acciones, los espacios y, en definitiva, los significados (Iranzo, 2002).

3. Concentrarse en los contextos particulares donde acontece el desarrollo de las tareas dirigidas: qué sucede cuando la formación se da en el contexto de la escuela y qué sucede cuando las actividades de orientación de las asignaciones escolares se desarrollan en un espacio de una casa particular.

4. Procesar la información en forma temporal y espacial, de acuerdo con los significados que se obtuvieron a partir de la interpretación de las realidades, teniendo presente el contexto social (Bolívar y otros, 2001).

5. Analizar la narración de una trama o argumento mediante un nuevo relato narrativo de manera que torne los datos significativos y dé respuesta que permita comprender al por qué sucedió algo (ob. cit.). A los fines del procedimiento del análisis, resultaron de utilidad las tipificaciones especificadas por Rosenthal (1993, p. 64), a saber:

a. Análisis de los datos (biográficos), en nuestro caso de la información.

b. Análisis temático del campo (reconstrucción de la secuencia), separando las subunidades del texto, y las narraciones, de las argumentaciones.

c. Reconstrucción de la historia biográfica, en nuestro caso relatos, historias y respuestas derivadas de las entrevistas. Estas últimas orientadas por preguntas no estructuradas.

d. Microanálisis de segmentos de texto individuales, se comparan y apoyan las conjeturas surgidas de análisis anteriores.

e. Contrastar, finalmente, las interpretaciones realizadas con el sentido contextual de los datos.

6. Realizar el proceso de triangulación, en el caso del presente estudio de tipo metodológica, procediendo, según el criterio de Iranzo (2002), al “contraste” como búsqueda de consistencia de los datos a partir de los relatos de los actores obtenidos a través de las grabaciones de las voces, las observaciones registradas y el resto de información recabada

7. Ordenar, categorizar (o tematizar) y analizar la información. El procedimiento seleccionado fue inductivo-deductivo. Inductivo, ya que no se habían establecido categorías previas, las mismas emergieron a lo largo del mismo análisis, conformadas a partir de las informaciones aportadas por la entrevista en profundidad. Deductivo, por estar guiados por los supuestos y objetivos que orientaban la búsqueda. El proceso analítico fue reconstruido mediante la elaboración de los informes, en un sentido global (Cid, 2009).

8. Seleccionar los acontecimientos que se consideran relevantes para las conclusiones y cierre del estudio, ordenarlos, establecer vinculaciones causales y emplear signos de demarcación correspondientes. Todo relato tiene un carácter dialógico e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos, y está

conformado por una “intertextualidad” o comunidad de otros textos, y por una pluralidad de voces. Concentrarse en acciones y decisiones (Bolívar y otros, 2001).

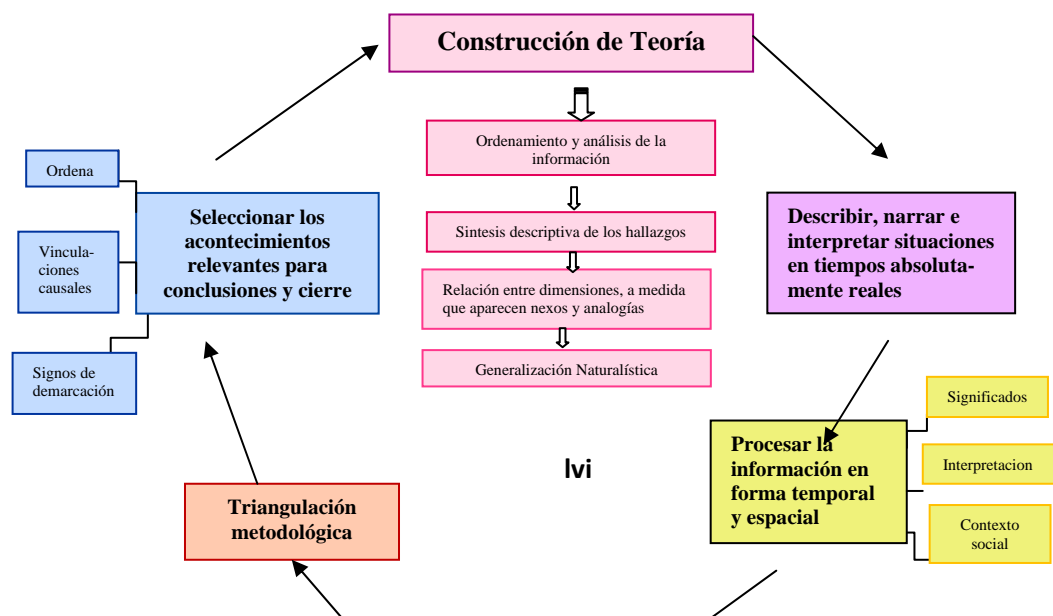
9. Fundamentar las conclusiones en la denominada “*generalización naturalista*”. Esto significa que, partiendo del estudio de determinadas situaciones problemáticas, puedan ser comprendidas otras no necesariamente de la misma índole, facilitando el establecimiento de la similitud y reconocimiento de los contextos (Stake, 1998).

10. Aproximarse a las teorizaciones finales tomando como orientación los objetivos generales y específicos, así como las interrogantes finales del estudio y las interpretaciones efectuadas, las cuales se van efectuando paralelamente con el análisis de la información obtenida.

Para estructurar la teoría se partió del desarrollo de los niveles descriptivos, adoptando la experiencia desarrollada por Rincones (2003): (a) Descripción normal, corresponde a la síntesis descriptiva de los hallazgos, empleando el marco teórico, para interpretar y analizar. (b) Descripción Endógena, el ordenamiento y el análisis de la información, así como el esquema organizacional, los nexos y las relaciones entre las dimensiones o nudos temáticos se desarrollan partiendo de la información misma. (c) Teorización Original de la relación entre dimensiones, a medida que van apareciendo nexos y analogías, las teorías implícitas se harán explícitas.

11. El diseño realizado, producto de la teoría y la experiencia habida en la construcción de aproximaciones teóricas, nos llevó a explorar, interpretar y analizar los significados del lenguaje hablado o escrito, las interacciones y el comportamiento de los actores, en el contexto de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal .

Al pretender graficar el proceso de aproximaciones teóricas, podemos representarlo de la manera siguiente:



Credibilidad y Auditabilidad

En el campo de la investigación cuantitativa se suele hablar con mucha regularidad de validez y confiabilidad de los datos. Tales procedimientos se deben a la recurrencia de los aspectos técnicos de los instrumentos como vía de registrar si éstos miden lo que se proponen medir (validez) y de apreciar la consistencia interna (confiabilidad) de los mismos.

Sin embargo, con el surgimiento de nuevos enfoques y paradigmas, la metodología de carácter cualitativo ha ido conformando progresivamente tanto su terminología como su diferenciación con otros tipos de investigaciones. De tal manera que en la investigación cualitativa cambiaron los términos por credibilidad y auditabilidad, en cuanto a determinar la rigurosidad de la investigación.

Lincoln y Guba (1985) enfocan la *credibilidad* orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno. Ésta se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por los actores que participaron en el estudio y que han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado (Castillos y Vásquez, 2003).

La *auditabilidad, autenticidad o evaluabilidad* es concebida por Miles y Huberman (1984) como la base del discernimiento. La auditabilidad nos acerca al modo de recolectar los datos, de percibir cada suceso desde distintos puntos de vista, de

sumergirse dentro de la realidad estudiada y de comprenderla e interpretarla en su propio contexto. Se logra a través de la observación participativa y la triangulación.

La credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten (Castillo y Vásquez (2003).

La credibilidad buscó dar cuenta de los procedimientos efectuados para llegar a establecer esas “verdades provisionales”. El valor de *verdad o credibilidad* se refiere a la confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Es decir, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad (Guba y Lincoln, 1985).

Con el propósito de garantizar la credibilidad y la confianza en los hallazgos que se resultaron del estudio realizado, se empleó la observación participante, a través de la permanencia del investigador en el campo de estudio, como manera de ofrecer una mayor garantía y verosimilitud a la información que emergía del propio contexto, a la vez que, permitió profundizar en aquellos aspectos más característicos de la situación percibida (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005)

La auditabilidad y credibilidad remiten a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información. Esta se alcanza cuando otro(s) investigador(es) puede(n) seguir la pista al investigador original y llegar a hallazgos similares (ob. cit.). En la investigación cualitativa depende del rigor y la integridad de los investigadores externos que la audite (Wainwright, 1997) y de la negociación de los resultados como parte de la necesaria interdependencia entre investigador e investigado.

Conforme a las características propias del presente estudio, se asumieron los criterios de *auditabilidad* y *credibilidad*, teniendo en cuenta que la interpretación y análisis de la información se realizó progresivamente, al tiempo que se estaban recabando los hechos en el mismo contexto de estudio. Todo ello permitió, como lo indican Taylor y Bogdan (1992), generar temas que a su vez sirven de apoyo para la búsqueda de nuevos aspectos relevantes.

Como quiera que la credibilidad y la auditabilidad fueron concebidas como procesos complementarios, procederemos seguidamente a mencionar los criterios empleados para el alcance de la rigurosidad científica, a saber:

1. La credibilidad respondió a un proceso interactivo, discutiendo con los entrevistados acerca de la interpretación que se realizaba sobre determinados planteamientos y detectar si era realmente eso lo que ellos querían informar. También hubo replanteamiento de preguntas o temas cuando algo no había sido comprendido claramente o se quería convalidar el sustento dado por el actor.

2. A medida que se avanzaba en la investigación y se iba interpretando y analizando la información recabada, hubo intercambio con otros dos investigadores que tenían conocimiento del estudio que se estaba realizando con el propósito de comentar y convalidar las interpretaciones y conclusiones a los cuales se iban llegando. De esta manera, la verificación de la información con expertos nos permitió cumplir con el criterio de auditabilidad.

3. Simultáneamente, fue empleada la técnica de triangulación metodológica, recurriendo al empleo de una variada gama de técnicas para obtener la información (Goetz y Le Campste, 1988), comparando los diferentes tipos de testimonios obtenidos a través de la observación, las entrevistas y el análisis de los distintos documentos teóricos. Este procedimiento es semejante a lo que denomina Rodríguez y Gutiérrez, (2005) como auditoría interna y externa. La finalidad de usar una variedad de recursos investigativos era apreciar los elementos coincidentes y discrepantes de acuerdo con la información obtenida.

4. Se incluye como anexos en CD, toda la base de datos utilizada en la investigación con la finalidad de que otro investigador pueda examinar la información obtenida y pueda discutir las conclusiones habidas con el propio investigador, siempre y cuando tengan perspectivas afines o análogas (Salgado 2007)

El procedimiento señalado, representó una manera de garantizar el criterio de confirmabilidad o credibilidad y auditabilidad, además que permitió comparar, contrastar y relacionar diferentes tipos de evidencia (Elliot, Barret, Hull, Sanger, Wood y Haynes (1986).

De allí que, en el compromiso por explorar las implicaciones de los relatos de los actores, a partir del paradigma asumido y la metodología descrita, nos preparamos ahora para presentar el análisis de la información obtenida, cuyo proceso se presenta en el capítulo siguiente.

CAPITULO IV

CONTAR Y NARRAR LAS TAREAS DIRIGIDAS

*...hemos trabajado para alcanzar niveles
de conocimiento acerca de lo que
constituye nuestro entorno
cada vez con mayor precisión y detalle,
de manera que determinemos su utilidad.
Esta relación nos permite definir
hasta lo que somos capaces
de hacer y construir.
José Vilorio (2009)*

En el campo de la sistematización de experiencias e interpretación de la información recabada, se presenta una variedad de acciones que, para adquirir un orden o una orientación, requiere que la experiencia se convierta en una narración en la que los hechos se articulen en una trama, esa que denomina Ricoeur (2000) *la mediadora entre el acontecimiento y la historia*. En expresión de Larrosa (2003), *el tiempo de*

nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla y de contar (nos)la

En el relato, la trama se estructura a partir de la significación que de los hechos vividos tienen los personajes que participan en ella. Esto último significa que los acontecimientos importan en tanto resultan significativos para alguien que, inserto en esa trama, expresa intenciones, actitudes y expectativas respecto de ellos. Es ese trasfondo psicológico que se configura alrededor de los personajes y sus acciones lo que hace a la organización del relato y lo que posibilita una síntesis más o menos coherente de lo heterogéneo (Duero, 2006)

Una opción para contar esa historia, a la cual se refieren los autores mencionados, es utilizar la metodología narrativa a través de la técnica de la historia oral, por cuanto: (1) privilegia la memoria de los actores sobre temas y puntos de vista acerca de un hecho o situación, en nuestro caso las tareas dirigidas, y (2) reconstruye la historia basada en la memoria de los docentes, madres y niños vinculados con la investigación que se realiza.

Esa memoria, esos testimonios y esa historia, relatada por sus actores, ameritan del análisis narrativo desde una perspectiva hermenéutica, lo que nos conduce a describir, contar los incidentes y anécdotas particulares e interpretarlos. Es comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. En expresión de Ricoeur (2000) *entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta.*

Bolívar (2002) basa el análisis narrativo en casos particulares (acciones y sucesos), cuyo estudio produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato que torne significativa la información. No existe, sin embargo, un criterio predeterminado para decidir cuáles acontecimientos se han de incluir y cuáles no dentro de un relato, como lo expresa Ricoeur (1978), al contar una historia los acontecimientos son importantes según contribuyan o no a hacer más inteligible la historia contada. La misma descripción que hacemos del acontecimiento, en cuestión de tiempo, llega a formar parte de la explicación que formulamos.

A juicio de Rodríguez (2007), hay que practicar la investigación narrativa con una especie de *visión binocular*, una doble descripción. Por una parte, se requiere un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto

externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el narrador. Las experiencias narradas se deben situar en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables desde la visión socio-histórica, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida.

El empleo de las narrativas desde una perspectiva hermenéutica, reconoce la posibilidad de ser interpretadas y adquieren, de acuerdo con Lieblich, Tuval- Mashlach y Zilber (1998), consistencia en lo individual, lo colectivo, lo histórico, lo social y cultural a través del conocimiento de las trayectorias y las tramas de existencia de los participantes.

Son esas narrativas y prácticas de los actores las que nos permiten, a decir de Rodríguez (2009), abstraer las categorías sustantivas para interpretar y caracterizar la cultura de la escuela, en nuestro caso de las tareas dirigidas inmersas en la cultura de la educación informal. Conforme lo plantean Miles y Huberman (1984), el método narrativo se cimienta en la recolección/producción de datos en forma de relato y en su posterior interpretación y análisis narrativo.

En términos generales, el análisis de la información es simultáneo a la generación de resultados, lo cual es propio de la investigación hermenéutica interpretativa, es un permanente devenir entre el mundo empírico, la teoría y la interpretación para generar continuamente representaciones que permitan comprender lo acontecido (Rodríguez, 2007).

Basados en las premisas anteriores, que fundamentan el análisis narrativo, nos orientamos por entrelazar permanentemente la interpretación, el análisis y la creación del conocimiento. De allí que el presente capítulo, se enfoque en el análisis de los procesos vinculados al ejercicio de las tareas dirigidas, configurando la información a partir del registro de las observaciones y las grabaciones de las voces de los actores, como evidencia de lo acontecido en el contexto de estudio. Esto permitió reflejar, a través de la narración y la descripción, cómo estos relatos están permeados por un discurso social que exige y demanda atención de lo que acontece dentro y fuera del aula, así como percibir el auge de una enseñanza vinculada a la educación informal.

¿Cómo se asumió la Interpretación y Análisis de la Información?

Las acciones humanas, afirma Dilthey (citado en Duero, 2006), deben ser indagadas siguiendo un procedimiento hermenéutico. Nos referimos a ellas como típicas o no y tratamos de determinar sus significados particulares reescribiéndolas en contextos diferentes que les dan sentidos nuevos. En el caso de las acciones, lo que uno debe determinar es cuáles han sido los pensamientos, motivos, creencias y deseos que las acompañaron.

Por ser una investigación inserta en el paradigma cualitativo, en la que se empleó un diseño abierto, flexible y circular, la construcción del análisis partió de la interpretación de la historia o relatos de vida de los participantes a través de un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita (Chica, 2005), tomando en cuenta, lo que denominan Picón, Fernández, Magro e Inciarte (2005:109), las verbalizaciones y resultados de acciones previas de los actores, así como de la interpretación que sobre estos hechos aportan dichos actores voluntariamente o a solicitud del investigador.

En atención a que diversos autores señalan que no existe un método único para el análisis de la información (Bolívar, 2002; Cornejo, 2006; Ferraroti, 1991; Rodríguez, 2007; Torres y Cendales, 1993; entre otros), se ha considerado pertinente la adopción de un análisis narrativo que combina el sistema de las tres lecturas: factual, temática y simbólica, propuesto por Selin About (citado en Córdova, 1990), los planteamientos de Bolívar, Domingo y Fernández (2001); y los criterios señalados por González, Pareja, Matín, Robles y González, A (2008-2009), a través de la adaptación correspondiente al presente estudio. En este sentido, el proceso seguido para el análisis narrativo se orientó por las fases siguientes:

1. Observar, leer e interpretar la información recabada. Tras haber observado a los docentes en su ejercicio en el desarrollo de las tareas dirigidas y luego de las entrevistas realizadas tanto a los representantes de los niños como a los estudiantes, se procedió a leer los registros y notas de campo y escuchar, en varias oportunidades, la información proporcionada, prestando atención a los aspectos siguientes: (a) la capacidad para responder, componer y contrastar las experiencias reportadas; (b) escuchar el tono emocional de la voz y el acento dado a las palabras por parte de los entrevistados; y (c) escuchar repetidas veces las entrevistas en profundidad y conversaciones informales, así como leer las transcripciones realizadas, con el fin de aproximarnos a las dimensiones

iniciales. A decir de Domingo y Fernández, (1999:64), es un momento que como instrumento propio posibilita la información o explicación de la práctica.

2. Escuchar repetidamente las entrevistas y releer las transcripciones realizadas. Una vez obtenida la información, extraída del grabador de voz; se fue comparando el texto escrito con cada una de las respuestas y planteamientos aportados por los actores, que se encontraban grabadas. De esta manera, se sometió a un análisis en el que se establecieron las primeras interpretaciones de estos incidentes manifestados por los entrevistados.

Se procedió, seguidamente, a realizar un doble análisis de las entrevistas: (a) Análisis vertical: donde se clasificó, ordenó y compararon los diferentes relatos transcurridos en un espacio temporal. (b) Análisis Horizontal: donde se contrastaron temas concurrentes de los hechos, solapamientos de ciclos de vida, etc., en un mismo momento (González y otros, 2008-2009).

3. Elaborar cuadros matrices, los cuales fueron organizados por tipo de actores (niños, maestras y madres) y preguntas, vaciando en estos las respuestas obtenidas (ver modelos en anexos B y CD al final de la tesis). A los informantes les fueron asignados otras identificaciones, para conservar el anonimato de los mismos, y lograr la versión que nos permitiera comparar e interpretar los relatos y captar las ideas expresadas por los participantes del estudio.

4. Determinar los nudos temáticos o dimensiones relevantes que emergían de la lectura de las comparaciones de los relatos de los actores, orientados por los propósitos del estudio. A partir de estos nudos temáticos, se volvió a analizar todas las informaciones recabadas. Según Córdova (1990), este tipo de lectura resulta de utilidad para el análisis de temas relativos al ciclo de la vida, las normas y los valores sociales y culturales que están en vigor en el medio donde gravita la vida del actor.

5. Articular las diferentes dimensiones que surgían de las historias o contenidos de los relatos, buscando elementos significativos en cada una de las frases y oraciones relacionadas con la concepción, opiniones y realizaciones en la ejercitación de las tareas dirigidas, así como ir descubriendo los significados dentro del contenido y contexto de cada una de los relatos, tomando en consideración los procesos y las reflexiones de los actores.

Este tipo de lectura permitió captar cómo el sistema de normas y valores actúan en la vida social (ob. cit).

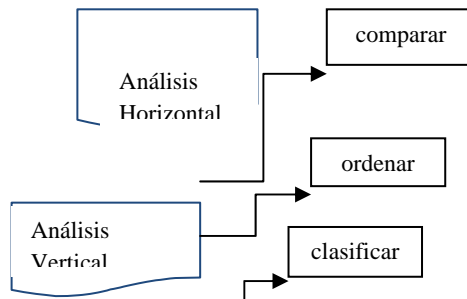
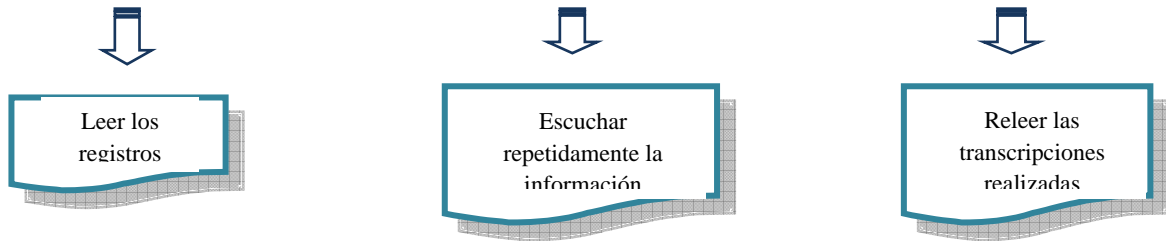
6. Respalda los significados y nudos temáticos que emergieron de los relatos, a través de la revisión y ubicación de los sustentos teóricos en la bibliografía general y específica revisada.

7. Concluir y construir las aproximaciones teóricas. Luego de describir, narrar, interpretar y analizar el significado de la experiencia habida en cuanto al ejercicio de las tareas dirigidas, y cubiertos los criterios señalados anteriormente, se procedió a realizar el proceso de triangulación metodológica (observación, entrevista e interpretación de materiales teóricos) y el juicio de expertos, a los fines de cumplir con los procesos de credibilidad y auditabilidad, debidamente especificados en el capítulo III. Recibido el documento de vuelta, con las observaciones, las correcciones y comentarios por parte de los expertos, se realizaron los cambios y ajustes pertinentes.

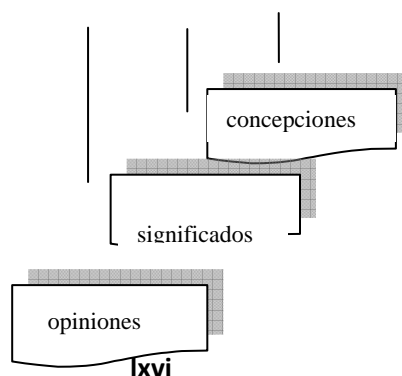
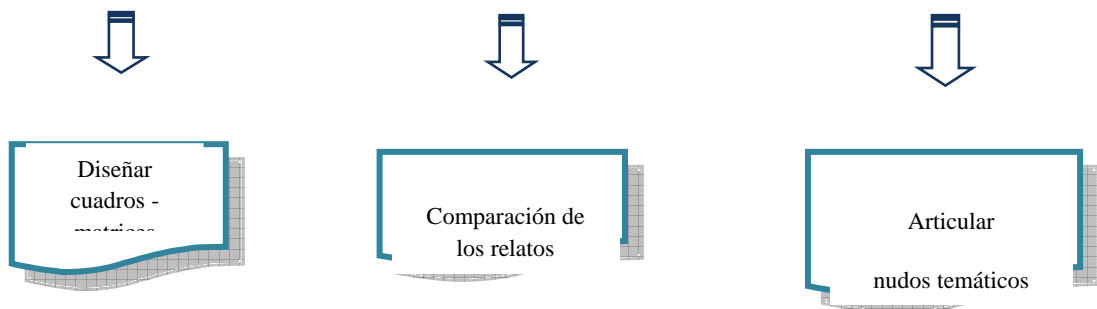
El análisis narrativo finalizó detallando y razonando las vivencias pedagógicas, enmarcadas en un enfoque hermenéutico, referidas a la construcción de un cuerpo de aproximaciones teóricas acerca de las tareas dirigidas, fundamentadas en los objetivos e interrogantes que orientaron la presente investigación.

Seguidamente se ilustra, a través del presente gráfico, las fases del análisis narrativo:

OBSERVAR, ESCUCHAR, LEER E INTERPRETAR LA INFORMACIÓN



COMPARAR y ARTICULAR LOS NUDOS TEMÁTICOS y DIMENSIONES RELEVANTES



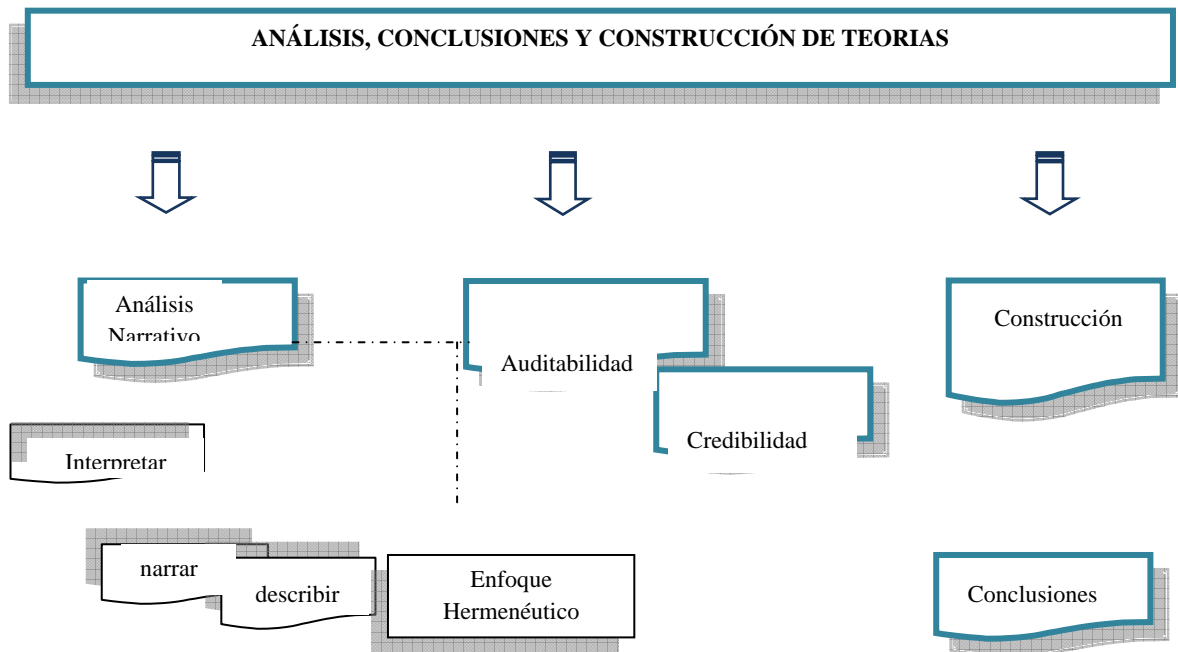


Grafico 3: Fases del Análisis Narrativo

Con los elementos señalados, concluye el aspecto teórico del análisis narrativo, tal como fue expuesto en los párrafos precedentes. Seguidamente, se dará inicio a la interpretación y análisis de los distintos aspectos pertenecientes a cada uno de los nudos temáticos vinculados con las tareas dirigidas como modalidad de educación informal, objeto de este estudio, tales como: Describiendo el Contexto; El Transcurrir de las Tareas Dirigidas; Encuentros en la Concepción de las Tareas Dirigidas; Entre la Rutina y la Continuidad del Aula, Los Recursos para el Desarrollo las Tareas Dirigidas; Perfil del Docente en Tareas Dirigidas; Saber y Práctica Docente en Continuidad con el Aula; Valores, Creencias y Significados; Legitimidad vs Misión del Sistema Educativo.

A continuación se detallan cada uno de los nudos temáticos, antes mencionados.

Describiendo el Contexto

Procurando observar los rasgos socio- educativos que emergen del desarrollo de las acciones, nos acercamos a los espacios físicos desde donde se dictan las tareas dirigidas, con el propósito de explorar los hechos cotidianos, experiencias personales y profesionales vividas por sus actores. Fue así como nos aproximamos a los contextos reales donde se cumplían las actividades de las tareas dirigidas: la escuela y los espacios particulares o familiares.

Partimos de la observación directa del contexto de estudio. Esta técnica permitió registrar los comportamientos de los actores, la manera cómo se organizaba la clase de las tareas dirigidas, la forma como docentes, representantes y niños concebían la realidad vivida y detectar los constructos que emergían del ejercicio de la educación informal. Todo ello, se expresa mediante pautas de lenguaje específico, resultando de utilidad para el investigador estar familiarizado con la jerga de los participantes (Goetz y LeCompte, 1988, p. 126).

Conjuntamente con la observación participante, se iniciaron las conversaciones informales y; posteriormente, la entrevista en profundidad, lo que contribuyó a obtener la información de parte de los actores participantes. El *rapport* y el empleo de un vocabulario acorde al nivel de grupo, facilitó la obtención de los relatos, historias e impresiones de los docentes, niños y representantes, asumiendo las consideraciones que

señala Gudmundsdottir (1998), en cuanto a que una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados.

Llegado el momento del encuentro, nos acercamos a dos contextos distintos para observar el ambiente donde se desarrollaban las tareas dirigidas de manera de invitar a los docentes a contar historias y experiencias en esta área objeto de estudio.

La primera iniciativa fue acudir a una escuela, donde se ofertan las actividades en esta modalidad de educación informal. Para ello, se solicitó permiso a una de las socias del colegio a los fines de poder establecer conversaciones previas con las maestras y, sin objeción alguna, facilitó la entrada a la institución educativa. Allí se pudo apreciar que existen seis docentes dedicados a tareas dirigidas, cinco que laboran en la institución durante las mañanas y una sola maestra que proviene de una escuela oficial. Cada una tiene asignada un grado y el promedio de niños que atiende oscila entre veinte (20) y veinticinco (25) estudiantes por grado. Se observó que todas corresponden al sexo femenino, recientemente se incorporó un docente del sexo masculino para atender primer grado en tareas dirigidas, pero a este maestro no fue posible contactarlo debido a que laboraba en un anexo de la escuela, mientras que el resto de las docentes, se ubicaban todas en la sede principal y resultaba más fácil el desplazamiento físico para la investigadora.

Se advierte, desde el primer momento, que sólo se ofertan tareas dirigidas a los niños de la escuela dentro de un conjunto de actividades extra curriculares que se desarrollan durante el turno de la tarde. En lo que respecta a los estudiantes de la comunidad externa o ajenos a la institución educativa, les está restringido esta participación debido a que son numerosos los representantes que solicitan la incorporación de sus hijos a las tareas dirigidas. Además, las maestras comentan estar saturadas con el número de niños que atienden, acotando que la intención de algunos padres es que la tarea le sea resuelta por los docentes. Sobre este aspecto se reseñan algunos comentarios de las maestras que laboran en la escuela privada.

- El colegio ofrece las tareas dirigidas y está abierto para recibir a los niños, pero sólo a los de acá, además no podríamos atender a tantos estudiantes, ¿te imaginas?, ya con veinticinco que tengo yo son más que suficientes, y así y todo a veces es imposible atender todas las dudas que traen ellos- Maestra D

- A mí me contactaron para dar tareas dirigidas en la tarde porque antes había trabajado acá, sólo que conseguí un trabajo más estable y me fui, pero ahora vuelvo sólo a realizar esta actividad... En la otra escuela donde trabajo, es oficial, no ofrecen tareas dirigidas ya que son dos turnos y ¿dónde podrían ubicar a esos niños si la escuela no tiene espacio? Acá, como es escuela privada, permite que en las tardes se oferte las tareas dirigidas...No creo posible que puedan asistir niños de la comunidad, yo por ejemplo tengo suficientes niños que atender acá, son 25 pero no siempre asisten todos porque algunos días unos están en la banda y otros en coros. Además, no todos marchan igual, algunos niños son medio lentos, les cuesta, pero poco a poco se van superando. Otros niños, aunque saben que tiene que hacer sus tareas pretenden que uno se las resuelva, pero yo me pongo con estos hasta que la hacen por sí mismos- cuenta la Maestra C.

En esta aproximación física nos topamos con una maestra que se quejaba de la bulla que había en el pasillo y del envío de varios alumnos que salían de las actividades extra- curriculares a los salones donde se estaban dictando las clases de tareas dirigidas, lo que ocasionaba, según ella, una distracción en los estudiantes y la falta de concentración en lo que se estaba realizando. Se dirigió a una maestra que trabaja en esta modalidad de educación informal y que se encontraba en el pasillo en ese instante, intentando buscar apoyo de ésta como manera de aglutinar fuerza en el reclamo a formular, próximamente, en la Dirección.

- Así no se puede seguir, debemos ir a quejarnos a la Dirección y exigir respeto por nuestro trabajo, ¡mira esa bulla, mira eso!, quién le llama la atención a esos muchachos correteando por los pasillos que no nos dejan trabajar?, de ñapa!, ahora la idea genial de mandarlos a las tareas dirigidas para que esperen a que los vengan a buscar, ¿qué es eso chica, noooo!, mañana mismo vamos hablar con la directora, esos muchachos lo que hacen es distraer a los demás o frenar lo que estábamos haciendo- y dirigiéndose a la otra maestra le dice- espero que me acompañes.

Paralelamente, al procedimiento anterior de ingresar en la escuela, se contactó a tres estudiantes del Pedagógico de Caracas que ejercían en tareas dirigidas desde sus hogares. Desde acá, sólo una permaneció en comunicación con la investigadora y las otras dos manifestaron muchas ocupaciones en cuanto al estudio y el trabajo. Asimismo, se conversó con una profesora recién egresada del Pedagógico de Caracas que había trabajado en tareas dirigidas, abandonando esta actividad hacía pocos meses, quien

aceptó participar. Tal decisión, fue útil para comparar los puntos de vistas entre las que estaban ejerciendo y la que se acababa de distanciar.

Nos dirigimos, entonces, a observar a la maestra que ejerce su labor desde el hogar. El número de niños que atiende es menor y trabaja sólo dos veces a la semana. Comenzó con cinco estudiantes, pero luego decide quedarse con dos nada más, al detectar que la atención que podía proporcionar a todos estos niños resultaba limitada y no era funcional. Llama a la reflexión el comportamiento con el cual ésta docente asume la selección de quedarse con dos niños, argumentando que esos estudiantes requerían de mayor dedicación y afecto. Se compromete en esto movida por la insistencia de algunas madres de los niños, quienes además, de conocer la existencia de otros docentes en la casa donde habita, la alertan en cuanto a los beneficios económicos que se podían derivarse de esta actividad. El interés de las madres por conquistar a alguien que atendiera a los hijos en tareas dirigidas las lleva a aceptar el horario propuesto por la docente, a pesar de que las actividades se desarrollan durante el turno de la noche.

- Atiendo a los niños sólo dos veces a la semana, dos niños nada más. He tenido hasta 5 niños pero ya eran muchos y la clase no estaba siendo funcional. Decidí quedarme con dos, los que vi que tenían mayores dificultades, además necesitaban de más afecto...Comenzar a dar tareas dirigidas surgió por la insistencia excesiva de la madre de uno de los niños, quien se preocupa muchísimo por los estudios de sus hijos y siempre me pedía que la ayudara porque conoce que en mi casa somos varios los docentes, así que, me insistió mucho y me daba angustia la preocupación constante de la mamá de los niños, me sentí comprometida a ayudarle. Me insistió en los beneficios económicos, y mi condición era la hora, pues llego de noche a casa, sin embargo la madre de los niños estaba deseosa de la ayuda y decidimos empezar las clases de tareas dirigidas en el horario nocturno.- Maestra A

En el caso que sigue, las tareas dirigidas se ofertan en una escuela privada también, más concretamente en una guardería durante el turno de la tarde. Los niños que asisten a este centro educativo son de la comunidad, que los inscriben los padres sólo para realizar la actividad; cada docente atiende un promedio de 8 a 10 niños. Para esta maestra, el número de niños con los cuales labora no es considerado, a su juicio, como elevado y opina que se puede trabajar individualmente con los niños. Decide incursionar en este campo por la información aportada por otra compañera de estudio, además atraída por el ingreso económico, aunque queda claro, dentro de su proyecto personal,

que abandonará esta actividad una vez que culmine sus estudios. Al conversar con esta maestra, nos encontramos que finalmente decidió no proseguir, tal como se lo había planteado una vez que se graduara de profesora.

- Era un trabajo diario de lunes a viernes, en una Guardería que en la tarde ofrecían actividades dirigidas a los niños de la zona. Atendía de 8 a 10 niños, igual que los otros docentes...no consideré agruparlos dado que podía dar una atención individual...me metí en ello porque una compañera de estudio me entusiasmó y como me permitía trabajar medio día, tener una entrada económica y estudiar el otro medio día resolví ir a trabajar en ello, pensando siempre que sería por un tiempo determinado, hasta que me graduara, y así fue-
Maestra B

La consulta formulada tanto a la estudiante como a la maestra recién egresada como profesional de la docencia, acerca de su permanencia o no en esta actividad después de graduada, arrojó la transitoriedad, en este espacio. Les resultaba útil trabajar, en Tareas Dirigidas, para adquirir experiencia profesional o para solventar, temporalmente, una situación de carácter económico, que les permitiría cumplir con compromisos adquiridos momentáneamente o para dar solución a algunas obligaciones de tipo personal.

- No. Realmente no es lo que más me gusta hacer, tengo otras aspiraciones en el ámbito profesional que me separan de la idea de las tareas dirigidas además que no está directamente asociado con mis labores como docente en música con lo cual puedo decir, que no creo, que continúe con esto luego de graduarme, tal vez por ayudar a alguien que tenga alguna necesidad en algún momento. Pero no vivir de eso.- Maestra A

- No, por ahora no. Me fue de ayuda cuando estudiaba, pero ahora estoy en un trabajo más estable, no creo regresar a dar tareas dirigidas otra vez- Maestra B.

Poder trabajar sin experiencia previa o con poca práctica laboral en educación, además de la flexibilidad en el tiempo, la ayuda económica y el agrado de trabajar con los niños, son algunas de las motivaciones invocadas por las maestras para incursionar en el campo de las tareas dirigidas.

- Tengo varios trabajos, clases regulares de música, clases particulares y tareas dirigidas, es un ingreso más, económicamente hablando, que resulta cómodo y práctico... Alrededor de dos años tengo trabajando en tareas dirigidas, ¡Cómo pasa el tiempo! - Maestra A

- Sinceramente era una oportunidad de trabajo en ese momento, como maestra de Tareas Dirigidas en una Guardería, luego se convirtió en una gran experiencia... Duré en eso dos años aproximadamente - Maestra B

- Realmente, a mi me gusta dar clases, ayudar a los niños y al otro,.. es que como las cosas están algo costosas, se requiere de dos trabajos para poder uno vivir... llevo trabajando el tiempo que tengo desde que me contrataron acá, desde hace tres años aproximadamente- Maestra C

- Porque me gustan los niños y por un compromiso con el director anterior, estaba tan entusiasmado, que, bueno!, no puedo fallar, aunque ya él murió... ¡uy!, tengo tiempo trabajando en esto, más de cinco años - Maestra D

Más allá del lapso del horario escolar, padres y madres se enfrentan a la situación laboral para poder sustentar el hogar y atender a los hijos en sus quehaceres escolares. Por tal motivo, el regreso de los hijos a casa presume, tácitamente, cierta prolongación escolar, en la cual la asignación escolar entra como componente doméstico.

La oferta de las tareas dirigidas es cada vez más permanente, tanto en las escuelas privadas como en la información que se realiza a través de los avisos clasificados en la prensa nacional o en páginas web. Más recientemente, cualquier espacio público, resulta de interés para colocar cartelones que se adhieren a las paredes o colgar pendones, de algún lugar que resulte visible, ofreciendo los servicios para atender las orientaciones de los estudiantes en las asignaciones escolares.

Ante esto, se decidió contactar algunos representantes que pudieran exponer los motivos por los cuáles inscriben a sus hijos en las tareas dirigidas. La selección de estos resultó de menor complejidad, debido a que ya existía una relación laboral entre la investigadora y las madres de los niños que asisten a tareas dirigidas. Hubo desde el primer contacto un conocimiento claro de la situación que se quería investigar, lo cual

contribuyó a que aflorara una amplia gama de comentarios, ideas y percepciones acerca de esta modalidad de educación informal.

Al preguntarles a las madres acerca de por qué inscribieron a sus hijos en tareas dirigidas en lugar de otras actividades extra-curriculares, como las de recreación o desarrollo deportivo, coincidieron en presentar sus ocupaciones laborales como impedimento para ayudar a sus hijos a dar respuestas o soluciones a las asignaciones escolares y no les daba tiempo para ocuparse de ello, además aducían, en algunos casos, la falta de paciencia para enseñar. Las representantes se muestran preocupadas por el exceso de contenidos que se asignan para ser desarrollados fuera del aula, les surgen dudas en cuanto al dominio del conocimiento por parte del docente responsable de la enseñanza.

- Yo no soy buena explicando, pierdo rapidito la paciencia y mi hijo es demasiado rebelde para ponerme a luchar con él en casa para que haga la tarea. Al igual que yo, muchos representantes trabajan y se les es difícil ayudar a sus hijos con las tareas, por eso me vi en la necesidad de buscar ayuda. ...De paso, Yo no sé qué métodos usan ahora...pero, tampoco tendría porque saberlo, no crees tú?.... Lo que si veo es que mandan como muchos contenidos para ser resueltos en las tareas, no me explico por qué mandan a realizar proyectos, maquetas y todo tipo de cosas que muchas veces, creo yo, no puedo asegurarlo claro, como que ni la misma maestra del turno de la mañana conoce bien eso y lo manda en tareas... Por ello decidí meter a mi hijo en tareas dirigidas, total ¡qué mejor que alguien que trabaje en eso!- Madre A

En atención a lo expresado por las madres, la preocupación parece estar centrada en que los hijos resuelvan bien la tarea, razón por la cual deciden acudir al auxilio de alguien que se encargue de dirigir y resolver este asunto, decidiendo la contratación de una persona que trabaje en tareas dirigidas. Esto comporta a cambio, la cancelación de un monto económico, que se efectúa periódicamente, con tal que el niño pueda resolver las actividades que les asigna la maestra.

La incorporación de la mujer en el mundo laboral para contribuir al sostenimiento de su familia, se ha convertido, según Amat y León (2003, p. 73), en una verdadera carga para las madres, puesto que se limita a otorgarles nuevamente un papel fundamental en la educación y bienestar de la familia. Esto ocasiona delegar las responsabilidades del hogar en otros, en especial lo que corresponde a la atención de los hijos, incluyendo lo relativo a la orientación y revisión de las asignaciones escolares.

Los valores de responsabilidad social han terminado por ser percibidas *como cosa de mujeres*, lo que las coloca en una posición desigual frente a las responsabilidades de los otros integrantes del colectivo social, sin ofrecerles coberturas adecuadas para el cuidado de sus hijos u oportunidades de formación (ob. cit).

El lamento de la madre al tener demasiadas actividades que debe cumplir profesional y personalmente, contribuye a delegar en otro la continuidad del trabajo del aula, justificando el sacrificio económico que realiza en beneficio del hijo, tal como se percibe en la madre entrevistada.

- Mira, yo trabajo, soy madre y padre, llegó full cansada y no tengo tiempo para ponerme ayudar al niño a hacer la tarea. Por ello, prefiero pagar para que alguien lo ayude en sus deberes escolares...También hago el sacrificio para que aprenda a leer y a escribir mejor, ya que no puedo, no porque no quiera, sino porque realmente no me alcanza el tiempo... Si hubiese sido como antes que las mamás no trabajaban me hubiese ocupado de ello, pero el mundo actual cambió y ahora las madres debemos salir a trabajar para poder sobrevivir, de paso, te comento, yo estudio para poder ascender y estar actualizada también, ahhhh!, y la casa?, la debo atender yo, lo que gano no me alcanza para pagar una cachifa...Bueno, todo sea porque el niño aprenda mejor vale la pena el sacrificio, no crees tú?- Madre B

Cuando se les pregunta a las madres acerca de los verdaderos propósitos que las llevaron a inscribir a sus hijos en tareas dirigidas, además de volver a ratificar lo expresado, agregan el efecto que puede tener esta actividad en el avance, reforzamiento y profundización del conocimiento. Una de las madres señala la percepción que tiene acerca de su hijo y la imposibilidad de que éste pueda resolver por sí mismo las asignaciones escolares.

- Que pueda avanzar y entregar sus tareas a tiempo, porque es un poco flojo y solo no las va a hacer- Madre A

- Profundizar y reforzar el conocimiento de la clase - Madre B

Lo importante para las madres es que los niños estén ocupados en ese tiempo libre del turno de la tarde, después de salir de la escuela, piensan en el rendimiento académico del hijo y las debilidades ante un conocimiento escolar que debe ser

reforzado. El dominio de los contenidos conceptuales, por parte del estudiante, pareciera ser la preocupación mayor de los representantes.

- *Sí, porque si bien es cierto que ayuda con las tareas, también es cierto que aunque no tengan actividades los ayudan a reforzar en donde tiene debilidades.*-
Madre A

- *Sí, porque refuerza el aprendizaje de la escuela*- Madre B

Como quiera que entrevistar a los niños resultaba una labor un tanto difícil, porque implicaba esperar la salida de la actividad en la tarde y ellos se mostraban un tanto agotados; ya que habían permanecido desde la mañana en la escuela, justificando, además, que eran esperados por los representantes, se tomó la decisión inicial de enviar las preguntas a la madre para que entrevistase al hijo, previo acuerdo con la misma, asistiendo a ella cada vez que se requería ampliar o replantear alguna situación.

Se opta por esta mediación, pensando en los postulados formulados por Aebli (1987), cuando señala que el mundo de la escuela y el mundo de la familia se relacionan de una manera compleja. El punto de contacto es inicialmente el alumno, quien está en la escuela bajo la responsabilidad del maestro y en la casa bajo la de los padres. El niño transfiere por tanto para con el maestro o maestra comportamientos y actitudes desarrollados frente a los padres, y para con los compañeros comportamientos y actitudes desarrollados ante sus hermanos. No puede hacerlo de otra manera, puesto que tiene que dominar la nueva situación de la escuela con su repertorio de comportamientos, tomando como referentes el trato con padres y hermanos.

De esta forma, resultó más fácil la comunicación y la búsqueda de respuesta por parte del niño acerca de lo que acontece en las tareas dirigidas, por cuanto prevalece la confianza ante la madre en lugar del desconcierto frente a alguien desconocido para el niño.

Los testimonios que nos proporcionan los niños, referidos a su asistencia a las tareas dirigidas, se inclinan hacia un fin práctico de dominio de saberes, advirtiendo, uno de ellos, que se porta bien, como advertencia que denota su comportamiento en la actividad. Uno de los niños, está consciente de que la mamá no lo puede atender todo el

día, por eso acepta resignado ir a las tareas dirigidas. Las actividades que le asignan, según señala un participante, parecieran estar centradas en las áreas básicas de lengua y matemática.

- Si, me encanta mucho ir a la escuela, aprendo dictado, suma, resta, y también me porto bien...No me gustan los exámenes...También me gustan las tareas dirigidas, allí me ponen cuentas de suma y resta, hacer los números, caligrafía, dictado y dibujos. Mi mami me inscribió en tareas dirigidas porque no me puede buscar al mediodía...Lo que no me gusta es que a veces me regañan, no se por qué, porque yo me porto bien- Niño B

- Si, porque me ayuda a hacer las tareas, cuando me mandan, y las profesoras son buenas conmigo- Niño A.

Cuando se les pregunta a los niños acerca de cómo les gustaría que fuesen las tareas, manifiestan poca expectativa frente a los posibles cambios, aceptan conformidad en el desarrollo de las mismas, sólo plantean que sean de menor complejidad. En ambos niños priva la resignación de una actividad que pareciera resultarles aburrida, acompañado de cierto agotamiento al salir de estas.

- Como sea, la tarea que me manden igualito la hago...Salgo normal, bueno algo fastidiado- Niño A

- Que no sean complicadas... bien cansado, hacemos muuchaaaass tareas - Niño B.

Uno de los niños se atreve expresar su deseo de liberarse de las tareas dirigidas, vislumbrando su salida, cuando avance hacia un año escolar que le permita ser más autónomo, proyectando su visión en un nivel de escolaridad avanzado en el que pareciera alcanza mayor independencia.

- En cuarto año me salgo, porque ya puedo seguir solo- Niño A.

Las madres plantean, desde sus referentes inmediatos y sus expectativas, la inclusión de algunos elementos que les gustaría estuvieran presentes en el desarrollo

de las tareas dirigidas. Su percepción está vinculada con el deber ser de lo que engloba todo acto educativo.

- Inculcar a nuestros hijos el estudio y los valores, para así, de alguna manera, colaborar con esos docentes que imparten clases en las mañanas- Madre A

- Fomentar la responsabilidad- Madre B

Al convalidar la impresión de la madre con las manifestaciones del hijo acerca de su asistencia a las tareas dirigidas y si el niño le ha comentado algo al respecto, expresa tener conocimiento del comentario formulado por el estudiante e insiste en la permanencia del hijo en esa actividad. La decisión de ingresar, proseguir o no continuar en esta modalidad educativa está en la madre.

- A él no le gusta, pero como es un flojo sabe que las necesita o, más bien, yo se lo hago saber, y sí!, él me ha pedido que lo retire, pero tuve la oportunidad de hacerlo para ver cómo le iba y no fue de gran resultado- Madre A

De acuerdo a lo reseñado, el aspecto pedagógico, en lo que refiere al proceso de formación, pertinencia de los aprendizajes, interacción constructiva y de fomento a la investigación, no es percibido como problema ni en madres ni en maestras. Lo que se refleja en el contexto donde se desarrollan las tareas dirigidas es una situación de orden estructural, pues las razones expuestas son las circunstancias económicas de las maestras y las ocupaciones laborales de las madres, que obligan a la búsqueda de soluciones, tanto a representantes como a docentes.

Aproximarse a la realidad donde funcionan y se ejercitan las tareas dirigidas, permite detectar la manera cómo laboran las maestras, identificar los diferentes contextos (escuela y hogar) donde se desarrollan las actividades e identificar los aspectos socioeducativos que emergen del ejercicio de esta modalidad de educación informal. El eje que orienta la práctica de las tareas dirigidas es procurar el dominio del conocimiento que quedó pendiente por afianzar en el aula durante el turno de la mañana, pero sin detenerse a comprender las inquietudes del estudiante.

Finalmente, según lo señala Vilorio (2009), la rutina que se cumple en el contexto de la escuela, a la cual habría que incluir ahora las tareas dirigidas, forma parte de ese componente del deber y de continuidad escolar:

Al culminar la jornada diaria en la escuela, los muchachos retornan a sus casas y se preparan para el día siguiente volver a ellas en busca de algo no concluido: la educación de cada individuo. Este protocolo social que se cumple a diario,

hace rutinaria la función de la escuela y banaliza lo educativo. Por eso ir a la escuela se convierte en algo que se hace por obligación y no se valoran los logros alcanzados en ella... (p.131)

Todos estos aspectos expuestos, pertenecientes al nudo temático presentado, conforman un escenario muy específico y diferenciado de la educación formal, a nivel de primaria, siempre sujeta a un aula convencional; en tanto que los ambientes de aprendizajes donde se desarrollan las tareas dirigidas, pueden ser desde el aula convencional de la escuela hasta espacios habilitados para este tipo de actividad, tales como una guardería o una casa residencial.

Los casos estudiados, nos remiten a varias características resaltantes. En lo que se refiere a los docentes, este tipo de actividad le proporciona: (a) un ingreso económico adicional, (b) insisten en ver esta función como una ayuda o apoyo hacia el niño, pero no como un ejercicio que exige necesariamente planificación didáctica y (c) satisfacción con la orientación que pueden brindar a los estudiantes en las asignaciones escolares. En el caso de los representantes, se detecta que: (a) son personas ocupadas laboralmente y delegan la orientación de las tareas escolares en alguien que pueda solucionarle esta situación y (b) la mayor preocupación está centrada en el refuerzo del conocimiento escolar. En lo que respecta a los niños, se observa que: (a) aceptan la condición que les es impuesta por la madre al asistir a la actividad, (b) reflejan su conformismo en esta modalidad de educación informal que se limita a la continuidad de los deberes del aula.

A continuación, describiremos algunas situaciones relacionadas con los antecedentes de las tareas dirigidas.

El Transcurrir de las Tareas Dirigidas

Al carecer de fuentes fiables, tales como documentos oficiales o reportes investigativos por parte de los historiadores o personas vinculadas a la materia educativa que dieran cuenta del surgimiento de las tareas dirigidas y luego de varias búsquedas en las bibliotecas del Pedagógico de Caracas, Universidad Central de Venezuela y del Ministerio Popular para la Educación, además de explorar la información a través de la web, proceso que resultó, por demás, infructuoso, se optó por la utilización de testimonios orales. Según Díaz y Gago (2006), este procedimiento de búsqueda de información acerca de los hechos acontecidos históricamente, es una fuente útil asociada a la voluntad de recobrar el pasado próximo, además de facilitar la explicación de la relación y la estructura social a la que pertenece el individuo, resultando especialmente eficaz en los estudios de cambio social y especialmente válidos para cimentar la tradición, como es el caso de la presente investigación.

Con el propósito de indagar el surgimiento y evolución de las tareas dirigidas en Venezuela, se hizo contacto con algunas personas que hubiesen estado en cargos de Dirección en el Ministerio de Educación. También se intentó lograr comunicación con un ex Ministro de Educación que pudiera aportar alguna información acerca de lo que se investigaba. Este último caso, no fue factible por la falta de precisión de determinados datos en la dirección que le fue suministrada a la investigadora. En cuanto a la posibilidad de entrevistar a los Ministros de Educación, actualmente en ejercicio, nunca hubo oportunidad para la concesión de la audiencia, siempre fue negada a través de los funcionarios del despacho aduciendo exceso de compromisos en la agenda de cada uno de los ministros.

De tal manera, que sólo se pudo sostener conversación con un ex - funcionario del Ministerio de Educación que había estado en la Dirección de Educación Básica. Recordaba que cuando estuvo en funciones de la Dirección General, en el año 1995, promovió las tareas dirigidas a nivel interno de ese ente rector como una manera de que el personal que laboraba en cargos de jerarquía, de alto y medio nivel administrativo, pudieran proseguir trabajando, sin la preocupación de quienes se encargarían de orientar a sus hijos en las asignaciones escolares. Pero esta actividad, señalaba, ya existía y, tanto él como el equipo de profesionales que laboraban para ese organismo, lo que

hicieron fue impulsarlas. Manifestó su desconocimiento acerca de la historia o las razones que dieron origen a las tareas dirigidas en el contexto venezolano, menos aún en la ciudad de Caracas.

Al ser entrevistados docentes y representantes acerca del surgimiento de esta actividad, todos desconocían el cuándo, por qué y cómo nacieron las tareas dirigidas. Una docente, desde su mirada subjetiva, enfocó su percepción como una presunción:

- No tengo conocimiento pero presumo que debe estar asociado con la existencia del sistema instruccional, puesto que de este sistema surgieron necesidades educativas dentro de las familias y los hogares- Maestra A

De lo que sí tenían información los docentes que laboraban en la escuela es del surgimiento de las tareas dirigidas en esa institución, historia más próxima a ellos, evocando la explicación que les dio el director para entonces:

- Vamos abrir en esta escuela, las tareas dirigidas para que los niños se vayan listos a descansar a sus casas, ya que los padres no tienen tiempo para ocuparse de eso. Debemos estar claros que ahora papá y mamá trabajan y tienen poco tiempo para dedicarlo al hijo o a la hija...- recordaba la Maestra D, que le había dicho el director que falleció, y agregaba- *él decía que ponía de ejemplo su propio hogar, ya que el tiempo no le alcanzaba para ponerse a revisar y orientar a su hija en la tarea que mandaba la maestra.*

En el intento por revisar el recorrido histórico de las tareas dirigidas, apreciamos, sin embargo, que aunque tal modalidad debería contar con un hilo evolutivo que indique las razones que dieron origen a su surgimiento, sus antecedentes, año de inicio en que comienzan a funcionar el país, se percibe el desconocimiento, de estos hechos, por parte de los docentes y representantes entrevistados.

La búsqueda de los motivos que dieron impulso al surgimiento de las tareas dirigidas en el país, sigue invitando a reconstruir la historia en cuanto al origen y causas de su funcionamiento, debido a que esta interrogante investigativa no fue posible alcanzarla en estos momentos. Quedamos sin conocer cuándo, cómo y por qué surgieron las tareas dirigidas en el país, impidiéndonos develar esos hechos ignorados y descubrir, como señala Witherell (citado en Alonso y Tanoni, 2005), *esas voces postergadas.*

En el nuevo escenario educativo, resultan relevantes los eventos de educación informal dada la apertura de nuevos ambientes de aprendizajes ante el reto de la globalización y el mundo cibernético. Por tal motivo, resultó significativo, para esta investigación, indagar acerca de las experiencias que se han desarrollado en el mundo de las tareas dirigidas. Pero, a pesar de nuestro interés por exponer el surgimiento, las causas, la evolución y las maneras como han sido abordadas éstas, no fue posible develar su transcurrir histórico por la inexistencia de reportes bibliográficos que den cuenta del nacimiento, en Venezuela, de esta modalidad de educación informal.

Sin embargo, resultó necesario proseguir con nuestro estudio y comenzar a explorar las percepciones de los actores acerca de las tareas dirigidas, sus funciones y finalidades, las cuales exponemos en el nudo temático siguiente.

Encuentros en la Concepción de las Tareas Dirigidas

La tarea plantea un problema que hay que resolver. Anteriormente la maestra, según Apple (1986), tenía como desafío, durante el día de trabajo, cumplir con lo especificado en los objetivos curriculares, debiendo desempeñar su labor en un horario comprendido entre las 7:15 am de la mañana a las 4:30 de la tarde. Al finalizar la jornada, le estaba permitido marcharse a su hogar, pero debía trabajar dos horas más en su casa. En estas horas, tenía que dedicarse a tareas técnicas, dentro de las cuales se incluía realizar la corrección de las asignaciones escolares.

Para el año 1987, año en el que surge la Perestroika, se censuraba las actividades extra- estudio, en el caso venezolano son denominadas tareas escolares. Este proceso de transformación emprendido en la extinta Unión Soviética señalaba que la acción fundamental de la escuela fue siempre la gestión de estudio y, dado que no podía satisfacer todas las necesidades de los alumnos, trató de ocupar el tiempo de los estudiantes fuera de la institución escolar, a través de la realización de diferentes actividades selectivas que debían dar respuestas a la continuidad de las finalidades educativas. Este tipo de actividad olvidó las necesidades personales o grupales del alumno y no tenía presente si lo que se ofertaba era realmente necesario para él (Lijmets, 1991).

Se plantea, para entonces, examinar y redimensionar las actividades extra- estudio. Rechazan la unificación de las mismas y aceptan la aproximación del sistema formal e informal y, en ciertos aspectos, su unión. La reestructuración de la Dirección de la Instrucción Pública estaba llamada a erradicar esos defectos, afianzando dentro de sus líneas centrales la democratización y la orientación humanística en la escuela (ob. cit)

Sin embargo, las tareas escolares prosiguieron su dinámica institucional y con el tiempo, ubicamos a las familias presionadas por la complejidad social y económica, que condujo a la incorporación del padre y de la madre al desempeño laboral de algún oficio o profesión. Esto obligó a delegar en alguna persona la orientación de las asignaciones escolares de sus hijos, debido a que la madre ya no puede ocuparse de esta función, tal como se hacía antes.

La permanencia de la tarea escolar, a través del tiempo, se ha convertido en una forma de control y continuidad de lo que se hace y realiza en el aula. Los maestros entrevistados coinciden en afirmar que las tareas dirigidas sirven de actividad de refuerzo y contribuyen a ayudar al alumno a superar sus debilidades. Las fortalezas no son enunciadas ni son vistas como una opción para que los alumnos que más saben puedan tutorizar a otros estudiantes que posean menos conocimientos sobre lo que se les exige en la escuela. Se destaca el estímulo, por parte de una maestra, al expresar que con la realización de las tareas dirigidas el niño cuenta con un apoyo que le indica que no se encuentra solo ante ese reto.

- La finalidad de las tareas dirigidas es reforzar el conocimiento lo que el alumno ya vio en clase- Maestras C y D

- El propósito de las tareas dirigidas es realizar las tareas diarias asignadas a los niños y ayudarlos a superar las debilidades en aquellas áreas académicas donde presentaban debilidad- Maestra B

- Ser facilitadores del conocimiento presentado, llevar al estudiante a sentir que puede hacerlo, que no está solo y que tiene asesoría- Maestra A

La manera de concebir las tareas dirigidas encuentran su afinidad entre los representantes y los maestros, al pensarse como una actividad que refuerza el saber, además que les permite profundizar los contenidos escolares que le enseñan al niño en el aula.

Por otra parte, las madres que inscriben a sus hijos en tareas dirigidas en una institución educativa donde estas se ofertan, consideran que, delegar la facultad de enseñar en las maestras que trabajan en la misma escuela garantiza, en cierta medida, el conocimiento de los niños acerca de los contenidos escolares.

- Creo que el propósito de las tareas dirigidas es profundizar y reforzar el aprendizaje que le dan en el colegio...Inscribí a mi hijo para que realice las actividades en la misma escuela y venga con todas las tareas listas, además que es atendido por una maestra que sabe – Madre B.

En este particular, cobra vigencia lo señalado por Vilorio (2009): “Desde que se conoce la sistematización de la educación como proceso escolar, siempre se hace mención a un responsable de la conducción del mismo y el beneficiario inmediato, es decir quién cuenta con el saber y el conocimiento, y quién lo ignora y necesita”...(p.123).

Las diferencias entre tareas dirigidas y clases particulares son reseñadas en los discursos de los docentes como relacionadas o similares, pero posteriormente decantan las diferencias en cuanto sus ámbitos de aplicación.

- Son muy similares, sólo que las tareas dirigidas tienen el fin de revisar, evaluar, supervisar la labor escolar de un estudiante y las clases particulares enseñan un campo específico- Maestra A

- Las veo muy relacionadas, porque ambas explican a los niños cosas que no saben. Pero, creo, que las tareas dirigidas es para reforzar el conocimiento desde primero hasta sexto grado y las clases particulares es para darle clases a los alumnos en una especialidad determinada, están más adaptada al bachillerato - Maestra C.

En lo que refiere a la identificación de las tareas dirigidas dentro del campo de la educación informal, las mismas son caracterizadas como una educación que atiende a menos controles y está fuera del dominio exclusivo de la escuela, aunque como se observa en la presente investigación, pueden ser ofertadas desde la institución escolar, pero no representa el único espacio viable, ya que también pueden ser desarrolladas desde el hogar.

Las respuestas de los entrevistados atienden más a la estructura y a la forma del proceder de las tareas dirigidas como educación informal, no se evidencia en el discurso la situación de la pertinencia del saber, el fomento a la investigación y la interacción constructiva como parte de esa caracterización. Al preguntársele a los docentes si las tareas dirigidas pudieran ser ubicadas como educación informal, los mismos respondieron:

- *Sí, se puede decir, es más cercana la clase, menos restringido por normas-*
Maestra A

- *Sí, porque es realizada fuera de las instituciones educativas-* Maestra B

- *Sí, porque no tiene las mismas pautas y controles del salón de clase-* Maestra C

- *Sí, es como más abierta, más flexible, con menos exigencias y controles-*
Maestra D

Las tareas dirigidas ocupan un lugar privilegiado en la vida de la familia, al hallar respuesta inmediata a lo que los padres no pueden dedicarse por la situación laboral que los envuelve. La continuidad de actividades de rutina del aula, no pareciera ser preocupación para los padres ni para los propios docentes, lo que impide visualizar la adaptación de la escuela a las nuevas exigencias tecnológicas y de integración al currículo.

Como resultado de lo expuesto anteriormente, podemos concluir, en atención a este nudo temático, que tanto las tareas dirigidas como las clases particulares son percibidas en su propósito como parecidas, en cuanto a que permiten dar respuestas inmediatas a la asignación diaria o tener el dominio del contenido de las asignaturas al día, diferenciándolas sólo en su campo de acción. A decir de Gutiérrez Nieto (2003), las mismas pudieran estar asociadas a lo que se denomina en educación informal, *Hedonismo (Carpe diem)* o implantación del valor de lo inmediato y funcional, frente a la cultura del esfuerzo y del logro a largo plazo.

Siguiendo el curso de la discusión, también resultó necesario comprender la relación que guardan las tareas dirigidas con la continuidad de las actividades del aula de educación formal, impregnadas, en la mayor parte del tiempo, por la rutina escolar. A continuación describiremos los resultados del análisis realizado.

Entre la Rutina y la Continuidad del Aula

La cultura predominante en la práctica pedagógica de las tareas dirigidas se traduce en testimonios que dan cuenta de que niños y niñas son iguales y aprenden de la misma forma, respondiendo a esa vasta información de conocimientos procedente de la rutina escolar. La actividad está enfocada en ofrecer respuestas educativas uniformes a los estudiantes a pesar de las diferencias que pudieran existir entre estos en cuanto a intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje (UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI, 2003).

Las rutinas escolares pueden ser definidas, de acuerdo con Díaz Quero (2006), como el conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula, que contienen pautas de actuaciones concretas y estandarizadas. Pertenecen a un tipo de significados que ayudan a resolver una parte importante de la actividad cotidiana, especialmente aquellas que se repiten con cierta frecuencia.

Un ejemplo de ello, es la asignación escolar por igual para todo el grupo de estudiantes, sin diferenciar los avances o dificultades que pudiera presentar algún niño respecto a la comprensión de un determinado tipo de contenido. Una de las representantes entrevistadas, plantea la necesidad de orientar al niño más allá de las tareas escolares y expresa su malestar porque, en oportunidades, el niño requirió de la atención de la madre en la solución de alguna actividad que no le pudo ser aclarada en el horario de las tareas dirigidas.

- Por lo general las maestras asignan las mismas tareas a todo el grupo del salón de clase, pero creo que si un maestro desea que un niño refuerce un objetivo que no logró por sí mismo, en esa misma hora de tareas dirigida debería darle algo más al niño para que comprenda mejor el conocimiento, creo que eso sería ideal. Pero, mi experiencia me ha demostrado que no siempre es

así, a veces mi hijo llega solicitando que lo oriente en casa en algo que no entendió bien, ni a su maestra ni a la que le da tareas dirigidas, y, fíjate, ¡viene de allá!, menos mal que no es siempre- Madre A

Durante el desarrollo de las clases de tareas dirigidas registradas en la escuela, observamos que todo está dispuesto de la misma manera como se labora en el aula convencional. La maestra marca la pauta en lo qué deben y cómo deben responder las asignaciones escolares enviadas. Cuando asisten pocos niños, la docente permite que se formen grupos de estudiantes alrededor de ella, pero, por lo regular, la permanencia en el aula es en el pupitre dispuesto en columnas. Hay mayor flexibilidad en cuanto a que un niño puede pararse y acercarse hasta un compañero a solicitarle un recurso de estudio (libro, sacapuntas, creyones, entre otros) o que le aclare alguna situación. En caso de cubrir todo el desarrollo de las asignaciones escolares y quedar tiempo libre, el mismo se dedica a la resolución de operaciones matemáticas, según expresan las mismas maestras.

- Reviso el cuaderno de uno de ellos y verifico cuál es la tarea que le mandaron- hace la acotación acerca de que todos los alumnos son de la misma escuela y la mayoría de la misma maestra, luego prosigue- a veces los organizo en grupos para que entre ellos se comuniquen y vean o ayuden al compañero, a medida que les voy explicando y revisando lo que ya hicieron, si hay muchas dudas o la mayoría lo hace mal me paro en la pizarra y explico de nuevo- Maestra C

- Primero les pregunto qué les mandaron a hacer, reviso el cuaderno de algunos y comenzamos a trabajar, cada uno en su pupitre. Yo los oriento cómo lo van a hacer, aunque siempre empezamos por matemática y lengua. Si le mandan hacer una investigación, los que tienen el libro lo sacan y entre tanto yo me acerco a la biblioteca y solicitamos unos libros y los distribuyo, voy viendo lo que hacen y les voy diciendo si van bien, qué deben mejorar, si es hacer dibujo, igual. Cuando son maquetas, las mandan como tarea con suficiente tiempo y es para ser elaboradas por grupo, ellos traen los materiales y la vamos armando en el salón. La ventaja es que se la llevan hecha, la desventaja es que tienen que tener cuidado que no se les dañe - Maestra D.

Los estudiantes asistentes muestran una aparente disposición por hacer las tareas, interés en seguir las prédicas de la docente y procuran resolver lo que le está asignado,

ir más allá de lo establecido, no parece ser posible. Uno de los niños comenta los ejercicios, rememora lo que le dijo la maestra en clase durante la mañana y le presta al compañero de clase algún material. En oportunidades se dan pequeños conflictos producto de la burla porque el estudiante no desarrolló el ejercicio como se le indicó o por un error cometido, sin embargo, el incidente no perturba el desarrollo general de la actividad.

- Aprendo muchas cosas, lo que me dice la profe en la mañana lo trato de hacer igual. La maestra que me ayuda en las tareas explica bien, a veces cuando no le entiendo le vuelvo a preguntar y ella me lo explica otra vez,...ella se pone a ayudarme y ve que haga lo que la profe de la mañana me mandó, solamente eso, también me dice dónde buscar en el libro, cómo se hacen los ejercicios, todo, todo, son muchas tareas las que me mandan en la mañana y por eso ella no puede enseñarme más cosas- Niño A

- Me mandan a hacer suma, resta, dictado, números, dibujo, lo que me ponen de tarea, todito eso me lo explica la profe de tareas en la tarde...siempre entiendo lo que ella me explica...pero a veces, poquitas veces, si no entiendo bien le pregunto a un compañero, ...aunque no me gusta mucho preguntarle a ellos porque a veces se ríen y bueno dicen cosas, la profe los regaña si se portan mal, yo me porto bien, pero no se pone brava si uno le pregunta a otro niño...ella me dice como se hace la tarea y me pone a hacer cuentas, dibujo..- Niño B

Al igual que ocurre en el desarrollo de las actividades de educación formal, las relaciones escolares en las clases de tareas dirigidas se apoyan en el mismo proceso de ritualización; ellas configuran formas de asegurar cierto orden a través de, lo que Moreno (2007) denomina, una disposición pedagógica institucionalizada y curricularizada.

Pero la disposición física en el aula no es lo único que cuenta en el proceso de ritualización. Según el autor mencionado la imagen del cuerpo escolarizado, relata, y nos delata al volver sobre nuestros propios relatos como escolarizados y como escolarizadores. Los mensajes verbales y gestuales de los docentes dan cuenta de lo que el maestro o maestra observa, siente, pide o espera (Cardemil, 2000).

A juicio de Esté (1994) muchas de las actividades que se realizan cotidianamente en las escuelas, categorizadas por el autor como *rituales* por resultar irrelevantes e

intrascendentes en el proceso de formación de los niños. En este tipo de actividad, la participación de los alumnos gira alrededor de los contenidos u objetivos de la clase. Pareciera no haber un tiempo o momento para la conversación con los alumnos de temas relacionados con otras actividades o esa necesidad no es percibida por el docente.

- Lo realizaba en pequeños grupos de 8 a 10 niños, la idea era verificar las clases vistas por los niños, revisar los cuadernos (haciendo énfasis en el empleo de los aspectos formales de la lengua escrita como sangría, margen, subrayado...), además de ayudar y apoyar a los estudiantes en la realización de investigaciones o tareas; también, se trabajaba aquellas áreas académicas donde hubiese tareas como religión, salud, etc - Maestra B

Para la maestra que labora desde la casa, el procedimiento a emplear le permite revisar con más detenimiento las asignaciones y complacer algunos deseos de los niños, aunque las actividades que se complementan giran en relación con el afianzamiento de lo escolar. La importancia por ejercitar actividades que conduzcan al niño a poner de manifiesto el razonamiento y el descubrimiento por cosas nuevas, no es percibido, como tal, por parte de la docente. Se insiste en los saberes escolares, en lo que se dijo en el aula convencional durante la mañana.

- Los ubico en el ambiente de trabajo, en el comedor, como ya te dije antes, como son dos niños, le pido a la más pequeña de 6 años que me dé sus cuadernos, los reviso todos, chequeo sus tareas pendientes y las que le dejé. Luego de revisarlas le guio para corregir los errores y le doy otros ejercicios para fortalecer el conocimiento que estaba fallo en la experiencia anterior. Mientras ella hace su labor encomendada por mí, procedo a revisar los cuadernos del niño mas grande, lo corrijo y lo oriento en sus necesidades, generalmente ellos me piden qué cosa quieren reforzar, qué fue lo que no entendieron de las clases en la escuela y en esa medida busco la información que requieran para orientarlos nuevamente a ese contenido- Maestra A

El contexto organizativo en el cual debe trabajar, diariamente, el docente que atiende las tareas dirigidas engloba un conjunto de actividades escolares enfocadas, en su mayoría, hacia el dominio y el repaso permanente de los contenidos conceptuales.

En algunos momentos del quehacer diario en esta modalidad de educación informal, parecieran aflorar los principios del convivir y el saber ser, postulados por UNESCO (Delors, 1996). Se da una apertura cuando se pone de manifiesto la falta de interés de uno de los niños en realizar la asignación escolar que le fue enviada, situación que crea preocupación por parte de la maestra, provocando ir más allá de la simple explicación.

- Bueno, es curioso, son niños que dicen todo, los problemas en casa, lo dicen pero no como es realmente, pero cuentan cosas que se nota que les afectan. Lo último que sucedió fue que comencé a ver que el niño no quería hacer las tareas, estaba un poco contestón con la tía (quien los cuidaba hasta hace poco) y la pequeña no le hablaba y le gritaba constantemente, me dio mucha curiosidad porque esto estaba afectando el rendimiento del niño quien es muy laborioso y ama estudiar...

Comencé a indagar en el asunto, preguntándole acerca de sus emociones, el niño las comenzó a expresar, estaba triste, quería a mamá de vuelta a casa porque había empezado a trabajar.

Para los niños toda la vida se les complicó con la ausencia materna en casa y peor aún, ser reemplazada por una tía que llegó de repente, afectando la confianza y seguridad de los niños, quienes se sentían abandonados.

Todo esto me lo expresaron y un día fui a su casa a hablar con la tía y con los niños, para observar su comportamiento con ella, tratando siempre de que sintieran confianza conmigo. La situación fue verdaderamente terrible al vivirla. Los niños comenzaron a llorar fuertemente y a expresar que la tía jugaba cosas extrañas con su papa y eso los tenía aterrados.

Luego los niños se fueron y al hablar con la tía, ella comenzó a llorar también, pues estaba siendo abusada por el papá de los chicos. ¡Fue verdaderamente terrible la situación!

Por supuesto conversé con los padres en la medida de lo posible, y me sentí muy impotente al no poder ser directa con la situación, pues sería invasivo. Sin embargo logré que la tía hablara con su hermana y ella se fue, todo relativamente volvió a la normalidad. El niño mayor cambió por completo su actitud. Fue muy doloroso, la niña más pequeña, sin embargo, olvidó rápidamente...Este tipo de situaciones son fáciles de apreciar en los niños si uno ve las evidencias y está alerta para ayudar en la medida de lo posible-
Maestra A

Para esta docente, quien se sale de su rutina convencional, resultó vital conocer el proceso de relación que se estaba gestando en la casa del niño producto del rendimiento que manifestaba éste en la realización de las tareas dirigidas. Vale decir, que la necesidad de apoyar al estudiante trasciende la mera acción de orientación en el conocimiento teórico, encontrándose con una situación emocionalmente difícil, pero que no por ello abandona. Busca alternativa, corre el riesgo de invadir la intimidad familiar al atender dicha situación, pero finalmente logra superarla.

El episodio referido da testimonio de un proceso que ha implicado para la maestra, aunque sea transitoriamente, remover arraigados esquemas convencionales respecto a las formas de concebir la tarea dirigida, vinculada, por lo general, sólo al reforzamiento. Ese logro de superar un gran número de barreras que le permiten aproximarse a la intimidad familiar, contribuye a hacer realidad una educación que reivindica el valor de integración escuela- comunidad.

Al ser consultada la maestra acerca de si la docente que atiende al niño en educación formal tenía alguna información del incidente ocurrido y si se ocupó de atender, de alguna manera, lo que estaba ocurriendo, ella contesta que no cree que hubiese existido atención alguna por parte de la maestra del aula convencional, respecto a este hecho, debido a que no es igual compenetrarse con dos niños que con treinta estudiantes en el aula.

La experiencia reseñada, encuentra en Viloria (2009) una expresión de aplicación válida: *se debe aprender la vida humana más allá de los saberes, asumiendo que las relaciones con los otros se fortalecen con el amor y reconocimiento de ambos tal como son*, en nuestro caso, la maestra y el niño.

En coincidencia con lo expuesto anteriormente resulta pertinente la acotación que formula Alberoni (citado en Ontiveros, 2002):

Sentimientos como el amor, la amistad, la solidaridad, la envidia, los celos, el erotismo, entre otros, son piezas clave para entender los cambios individuales y colectivos, ya que éstos en sí mismos encierran en su estado naciente una transformación, la cual modifica y produce proyectos y pactos, desencadenando nuevas cotidianidades (p. 1).

Pese a este incidente, que por demás cobra sentido porque pone de relieve el amor y los afectos, la dinámica prevaleciente en los espacios donde se desarrollan las tareas dirigidas es otra. El propósito es de ayuda al estudiante a repasar la clase, practicar e integrar los contenidos que fueron vistos en el aula convencional. Muchas de las competencias escolares, plasmadas en el programa de estudio al igual que en el libro de texto, están estructuradas sobre la lógica de la uniformidad de los contenidos, situados en la rutina y en la concreción de los mismos para poder ser comprendidos y entendidos rápidamente. El saber se convierte en una ejercitación que prepara al niño para la clase del día siguiente, la finalidad es que el estudiante muestre a la maestra la resolución de lo asignado.

La mayor parte de las actividades observadas y manifestadas por los propios actores, dan cuenta del ejercicio de las operaciones básicas en matemática, sin advertir la correspondencia de estas, en la resolución de problemas de la cotidianidad. La caligrafía, la copia y el dictado predominan como actividad que refuerza el saber y es un mecanismo para cumplir con la investigación que manda la maestra. La escritura espontánea, tampoco es divisada ni promovida como necesidad comunicativa.

- ...por lo general le mandan ejercicios de matemáticas, como sacar cuentas, realizar investigaciones, responder preguntas, preparar exposiciones. De acuerdo a lo que le mandan, bueno, yo los oriento o les digo dónde pueden conseguirlo en el libro- Maestra C

- Las tareas son casi siempre para reforzar lo que el niño vio en la mañana, en especial los contenidos de lengua y matemática, a hacer dibujos sobre un hecho histórico, leer o investigar sobre un tema que debe exponer. Los viernes casi siempre mandamos, en este colegio, a realizar investigaciones para que les quede más libre el fin de semana a los niños - Maestra D

Al ser consultados los niños acerca de cuál tipo de actividad desarrollaban en las tareas dirigidas y qué era lo que hacían en ese tiempo, explicaron lo siguiente:

- Tareas que me mandan para repasar lo que vi en la mañana y trabajos, ejercicios, exposiciones... Claro, debo hacer todo en tareas dirigidas para salir bien cuando la profe lo corrija mañana, si no mi mamá me regaña porque no hago las tareas bien- Niño A

- Hago números, suma, resta, dictado, dibujo, juego a veces y trabajo mucho haciendo mis tareas,...debo dejar todo bien, para que mi maestra me lo corrija cuando llegue al salón- Niño B

Las madres controlan lo que hace el niño en tareas dirigidas a través de la revisión de los cuadernos, esta es una forma de evaluar, informalmente, al docente que atiende a los hijos en esta actividad. Otra forma de examinar, es aproximándose a la escuela y conversar con la docente que atiende regularmente al hijo, así como chequear el resultado en las evaluaciones sumativas. La preocupación mayor del representante, al igual que la maestra, es de orden pragmática, signada por el dominio de los contenidos que se trabajan en el salón de clase.

- Sí, yo llevo un control para saber cómo influyen las tareas dirigidas en el rendimiento de mi hijo, lo verifico cada vez que voy al colegio, la maestra me dice cómo va y si no la maestra de sus tareas me llama para saber qué pasa, por qué a él no le han mandado tareas- Madre A

- Si llevo un control de lo que mi hijo hace en tareas dirigidas, le reviso los cuadernos, también verifico cómo salió en las evaluaciones, se supone que si lo hace bien en tareas dirigidas debe salir bien en las evaluaciones que le hacen...hasta ahora todo va bien - Madre B

Sobre la base de la clasificación efectuada por Hawes y Donoso (2003), quienes destacan algunas caracterizaciones en relación con las intenciones predominantes en los tipos de aprendizajes, a saber: (a) contenidos, (b) logro de competencias, (c) dominio y (d) logro de objetivos, se evidencia, en la presente investigación, la coincidencia con los aspectos señalados en los literales a y c. El esfuerzo de los docentes que laboran en tareas dirigidas está enfocado a que alumno alcance el dominio de los contenidos de manera memorística: lo que tiene que hacer el estudiante es saber la materia, demostrar que domina los objetivos vistos en clase.

En este nudo temático hemos percibido que la tendencia educativa en la escuela, de la cual no escapan las tareas dirigidas, es, según Núñez (2003), hacia la homogenización del saber sobre la apropiación del conocimiento, y, en consecuencia, la

organización y el manejo de la información de los contenidos escolares, sólo sirven para soportar y argumentar respuestas que van comprobándose y ajustándose en las aulas, consolidándose como saberes que se transmiten a través de los habituales mecanismos prácticos de orientación por parte de los profesores, y no tanto de mediación en el proceso de formación de los estudiantes.

Hemos visto también que el desarrollo de la clase en las tareas dirigidas, está centrado en las rutinas escolares y las actividades de ritualización, aunque con mayor énfasis en el contexto de la escuela.

Abordamos, a continuación, la temática que tiene que ver con los recursos pedagógicos que sirven de apoyo para el desarrollo de las tareas dirigidas.

Los Recursos para el Desarrollo de las Tareas Dirigidas

La atención prestada por el niño, a lo que dice la maestra en el aula convencional, resulta significativa para poder desarrollar los ejercicios o investigaciones que les son asignados. La actividad escolar prosigue su curso con el empleo del cuaderno, el libro de texto, la investigación de datos, hechos y conceptos, la elaboración de dibujos, entre otras, durante la realización de las tareas dirigidas. La tecnología no se aplica y en caso de hacerlo, se procede de manera planificada y sujeta a un horario determinado.

Niños y docentes, que concurren a la escuela, aprovechan los recursos que tienen a su disposición para desarrollar temas que le son asignados, tales como dibujar un mapa, escribir una biografía, indagar sobre la cultura de otros países, sintetizar páginas de textos que luego deberán exponer; localizando la información a través del empleo del libro o de algunos textos que les pueda facilitar la maestra. La secuencia de los contenidos en nada tiene que ver con la planificación de una clase o el desarrollo de un proyecto pedagógico de aula. El uso de Internet está destinado para ser empleado en otras actividades extra-curriculares, no está permitido para que los estudiantes realicen consultas durante el horario previsto para las tareas dirigidas.

La clase se organiza alrededor de las asignaciones escolares, fragmentada y con salida casi única, permite una rápida conclusión y facilita el pronto intercambio y

constatación de resultados. Por este motivo, en la clase se genera una especie de *competición* por terminar rápido (Herrera, s.f.).

- Los libros son los que más utilizo, ellos traen su libro de texto y allí buscamos la información- Maestra B

- El libro es muy útil, acá no se puede usar internet porque el salón de informática está ocupado en cursos que dan en la tarde, si ellos quieren ampliar algo más que no encontramos deben esperar a llegar a su casa- Maestra C

- Lo que tienen más a mano los niños son los libros de textos, por allí se investiga y se hace casi todo. La sala de informática está ocupada en cursos, los niños no pueden usarla en el horario de tareas dirigidas- Maestra D

Cuando el desarrollo de la asignación escolar es orientada desde una casa, a la cual el niño asiste a recibir las orientaciones, el uso de los recursos es más libre, se tiene acceso al uso de internet de ese hogar y la dinámica fluye en una ocupación, no sólo de preparar la tarea para el día siguiente, sino compartir afectivamente y satisfacer otras curiosidades de los niños, pero casi siempre muy atado a lo escolar.

- Es de gran ayuda usar el libro de texto, considerando que a pesar que existe un programa curricular me veo limitada cuando las exigencias del docente se encajan sólo en el libro... Además de usar el libro de texto, nos metemos en internet y buscamos la información, ellos la leen y luego la comentamos, posteriormente hacen la tarea que les fue asignada y yo se las reviso para ver si está bien- Maestra A

La disposición del espacio es diferente también en cada caso. Para los que trabajan en la escuela, a pesar de contar con una sala de informática, la misma no es factible utilizar porque está comprometida con otras actividades extra-curriculares programadas por la institución escolar, razón por la cual la realización de las actividades se ejecutan y resuelven desde el aula, siendo el elemento más cercano el empleo del libro de texto, de allí la pre-eminencia en el uso del mismo.

- Era una guardería, con espacios de trabajo algo reducidos, bien ambientados, limpios y con un personal muy colaborador, desde la Directora hasta el personal de limpieza- Maestra B

- En el salón de clases, el mismo que se usa en la mañana, los niños cargan con sus libros y esos mismos los usamos- Maestra C

- Todo se hace en el salón de clases, no hay otro espacio para donde moverse porque todos los demás ambientes de la escuela están ocupados en actividades extra cátedra toda la tarde. A veces voy a la biblioteca y traigo libros, pero ellos traen su libro de texto y al que se le olvida se pone con otro niño a trabajar - Maestra D

En el caso de la docente que trabaja desde la casa, el ambiente familiar propicia la flexibilidad y el uso de otros recursos tecnológicos que están limitados dentro del ambiente de la institución escolar.

- Es en el comedor principal, mesa grande, espacio para trabajar, buena iluminación, lo único malo que la mesa es muy alta y debo diseñarme unas sillas para ellos más altas, siempre he pensado en comprar una mesa ideal para los niños, más pequeña... reviso muchos aspectos en ellos, a nivel personal como su desarrollo psicomotor, socio- afectivo y por supuesto el cognitivo, me preocupo por ellos y mi trabajo nunca se limita a los ejercicios. También en mi hora de trabajo con ellos los mando a hacer dibujos a desarrollar su creatividad porque lo considero esencial, no es simplemente dibujar por dibujar, eso les gusta mucho a ellos, y por eso sus representantes pagan, para que yo desarrolle sus potencialidades... - Maestra A

Para las madres, el ambiente de aprendizaje es percibido como adecuado. Califican el mismo como organizado y agradable, sin ponderar la importancia que pueda tener el empleo de una variedad de recursos didácticos en desarrollo de las asignaciones escolares

- Es un ambiente agradable, aunque un poco pequeño para la cantidad de estudiantes que tiene, es como una sala, donde tiene un mueble donde colocan los libros, tiene mesas sillas pequeñas y está ambientado con cuadros hechos por ellos mismos (los niños)- Madre A

- Organizado, es la misma aula que se emplea en la mañana, pero en otro salón de clase- Madre B

Entre tanto, los niños parecen adaptarse al ambiente de trabajo donde concurren a realizar sus tareas, aceptando receptivamente las condiciones del mismo y sin hacer comentario alguno por la falta de internet. Compartir socialmente con los compañeros es lo importante, así como estar pendientes del cuidado de los útiles escolares, sugerencia que es formulada por la madre al niño, a juzgar por su expresión.

- Bien, comparto con mis amigos, uso mis libros, allí no podemos usar internet, no hay, pero tampoco hay en mi casa... si me gusta estar ahí, no le cambiaría nada porque me gusta como está- Niño A

- Es un salón chiquito, con mesas y sillas, pupitres, pizarra y marcadores, uso mi libro, mis creyones y todas las cosas que llevo para la escuela, y yo los cuido, como me dice mi mamá- Niño B

El empleo de la tecnología como fomento para la comunicación y el intercambio de ideas, en especial el uso de la web, son herramientas fundamentales para estar actualizados en todo aquello que se trasmite, acontece o surge desde el mundo de la producción del conocimiento y desde la propia cotidianidad. No obstante, el uso de la tecnología es escasamente referido por los docentes como elemento de apoyo al desarrollo de las tareas dirigidas. Es concebida como un auxilio para aprender la simplificación de los conceptos, aunque expresan la disposición de emplearla a la par del uso del libro de texto y la enciclopedia, sin descuidar el destino que se le debe dar, así como la conjugación de valores y hábitos. Una de las docentes sugiere formar previamente, a los docentes en ese campo de las TIC y evitar lo que denomina: corte y pega de la información.

- Si es importante el uso de la tecnología, pero no en exceso. Me gusta el empleo de los servicios multimedia, tales como enciclopedias virtuales, pero también la enciclopedias no virtuales.- Maestra A

- Sí, es importante el uso de la tecnología, no sólo con la computadora sino incluso con los black berry, que la mayoría de los niños lo tienen y desde allí pueden navegar, pero también orientarlos en el destino que le pueden dar- Maestra B

- *Sería importante incorporar el uso de la investigación a través de internet, pero es importante conocer cómo se puede orientar al niño, y hasta a uno mismo, en el mejor uso y aprovechamiento de esta herramienta-* Maestra C

- *No solo se debe desarrollar el conocimiento en el uso de la tecnología, sino también los hábitos, los valores, el respeto...El uso de la tecnología debe ser complementario al libro de texto, sería bueno que nos formaran primero a nosotros, los docentes, y luego a los niños, acerca de cómo usar el internet como medio educativo, cómo hacer para que los niños lean más y no sólo corten y peguen-* Maestra D

Las docentes plantean la necesidad de que el niño sea orientado por el adulto en el uso de la web, a los fines de evitar la distorsión o identificación con informaciones indebidas para su edad. Una de las maestras critica que al estudiante le sea asignado hacer planas, así como actividades que no responden al grado escolar en el cual se encuentra éste. Formula críticas a la maestra del curso regular por exhibir errores de ortografía.

- *Cuando hace exposición le dicen el tema, apoyarse del texto y buscar por internet información también. Por lo general, los padres “ni papa” de cómo hacer eso, me piden a mí que prácticamente le diga al niño cómo hacer la exposición y buscarle la información en internet. El niño conoce muy bien la herramienta de internet, pero para jugar, y el papá no le quiere poner una computadora en su casa por miedo a que se haga adicto (aspecto válido para un niño de 10 años). Siempre le sugiero que ejerza pautas de uso en el tiempo. Para la niña las tareas son totalmente discordantes, creo que las maestras de 1er grado están realmente desconectadas con el proceso de aprendizaje del niño, le mandan un cuestionario de un cuento y ella no puede leer ni siquiera corrido, se angustia mucho cuando no puede y teme un regaño siempre. He visto que le mandan muchas planas y CON ERRORES ORTOGRÁFICOS!. Pero bueno!, trato, en la medida de lo posible, alertar la madre al respecto para que lo comunique al docente de aula. – Maestra A.*

Lo que la maestra denomina como *plana*, es lo que se conoce también como caligrafía, el propósito que ésta persigue es una letra bonita, legible, siguiendo como modelo la letra del docente. Para lograr dicho objetivo se convierte la caligrafía en una asignación de planas, aún cuando *estimula el fastidio* (Esté, 1994). En la práctica, tal

como lo expone la maestra en el ejemplo anterior, la caligrafía se sigue contemplando como ejercicio repetitivo y de rutina, a pesar de que no reporta conocimiento alguno para el estudiante.

A pesar de la preeminencia del libro de texto y del uso de la pizarra, como recursos básicos del cual dispone el docente para el desarrollo de las tareas dirigidas, nos enfrentamos a nuevos tiempos en los que se anticipan rápidos y profundos cambios que nos ocasionan temores. Se puede afirmar que la sociedad contemporánea está afectada de perplejidad e incertidumbre, como nota característica de nuestro tiempo, que se produce en el devenir de la vida cotidiana (Gutiérrez Nieto, 2003).

La llegada de Internet y, especialmente, de la comunicación mediada por la computadora (CMC) al entorno educativo, se presenta como una oportunidad para brindarle al estudiante la posibilidad de interacción e incorporación para construcción del aprendizaje (González y Esteves, 2006).

Los avances tecnológicos, como parte de ese entorno complejo donde habita el niño, ejerce efectos sobre la manera cómo aprende y se relaciona el estudiante, tanto dentro como fuera de la escuela. Los muchachos chatean con dos y más amigos a la vez que escuchan música, leen someramente algo que es de su provecho, disponiéndose a cortar y pegar información que pocas veces interpretan, por cuanto no les resulta interesante, pero les sirve para entregar como trabajo de investigación.

Fernández y Fernández (1997) nos indican que la flexibilidad que ofrece la web no es aprovechada en las aplicaciones educativas actuales, a pesar de que la misma proporciona las especificaciones y requisitos para desarrollar herramientas de enseñanza.

Aún cuando es frecuente el acceso a la red por parte de los niños, fuera de la escuela, las dificultades del proceso educativo encuentran la raíz de los problemas aparentes en las cosas que damos por sentadas o que consideramos indiscutibles, ya nos hemos acostumbrado a ellas y no hacemos nada por cambiarlas. Es necesario reexaminarlas para ver si son las que nos convienen y si no cambiarlas, ya que pueden haber quedado arcaicas (Fernández Enguita, 1999).

Para los docentes siguen existiendo ciertas barreras para acceder a la web y emplearla como herramienta de aprendizaje. Aducen situaciones como, por ejemplo, la

limitación de equipos, el poco dominio técnico y la falta de experiencia o formación en el área de informática.

Sin embargo, a pesar de los obstáculos mencionados, las docentes manifiestan su disposición a usar la web, sugiriendo algunos cambios en el desarrollo de las asignaciones escolares. Prosiguen justificando la falta del empleo de la informática aduciendo los costos y la dotación de equipos en los centros escolares. Condicionan, también, la actividad del niño en el acceso a internet a la supervisión de los adultos. Es decir, se sigue posponiendo el uso de nuevas herramientas tecnológicas en la actualización del conocimiento.

- Tareas que sean siempre supervisadas por adultos, todo niño puede tener acceso a la web pero con la supervisión de sus padres. La búsqueda de información por internet debe ser asesorada, por lo tanto lo ideal sería utilizar las salas de navegación de los colegios para realizar esas tareas de investigación... Buscar cuentos por internet, lecturas, buscar páginas con juegos tecnológicos educativos, hay muchos, incluso para los niños de 4to grado se les puede pedir que hagan un blog con todo lo aprendido en tal o cual materia. - Maestra A

- Primero creo que nos deben orientar a nosotros, pero sería bueno que los niños hicieran sus páginas, sus propios blogs que la escuela publicara los trabajos que hacen los niños- Maestra B

- No soy muy aventajada en el uso de la web, lo que no quiere decir que no se deba preparar al niño para eso, me gustaría que todos pudieran investigar desde un computador, navegar, crear cosas como cuentos, lecturas, juegos, aunque para ello se necesitan los recursos y sale muy costoso, imagínate en este momento que no se consiguen los dólares y las cosas están muy caras- Maestra C

- Sería bueno emplear la web para que el niño navegue, de una vez investigue y elabore él mismo sus textos educativos que le puedan servir a otros compañeros, pero sobre todo no se puede descuidar la lectura, no es para jugar es para aprender que se quiere. Para eso se necesita que cada salón esté dotado de computadoras e internet - Maestra D

Delegar en la escuela la apertura de nuevas herramienta tecnológica, reiterando la necesidad de asesoramiento cada vez que el niño acceda a la página web, pareciera ser la posición asumida por la siguiente docente. Indica que el aula es el ambiente más

propicio para que el niño comience a navegar, lo que a su juicio facilitaría un mayor control.

- La escuela debe estar dotada de equipos, cosa que por allí falla, los niños deben estar asesorados y vigilados en sus accesos a las páginas web, debe haber una concientización del uso de la computadora, previo al envío de tarea. Tanto en la casa como en la escuela siempre debe haber un asesor, por ello lo ideal para comenzar a navegar sería hacerlo desde el aula- Maestra A

La transformación y expansión del conocimiento a través de la navegación en la red, implica, según Martín-Barbero (2003), que en el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica, encontramos el saber escapando de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, así como de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes son reflejo de una simultánea y desconcertante experiencia frente a un medio ambiente comunicativo que lo empapa cotidianamente de esa información que circula por la sociedad, a pesar de que la escuela, como institución, tiende sobre todo al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es contemplado como un atentado a su autoridad.

La realidad comentada nos sitúa frente al reto de asumir los cambios que la tecnología está introduciendo en nuestros modos de constituir, apropiarse y acceder al conocimiento. Por esta razón, el enfoque dado hasta ahora en las asignaciones escolares debe ponerse a tono con las nuevas herramientas tecnológicas que emergen en esa divulgación y construcción del conocimiento.

Sin embargo, tal como se deriva del nudo temático analizado, observamos que en los albores del siglo XXI, el recurso más utilizado en las tareas dirigidas es el libro de texto. De acuerdo a la investigación, se detecta que, únicamente, la maestra que labora desde la casa emplea internet como medio didáctico, del cual se vale para orientar al participante en la búsqueda de la información, pero siempre sujeta a los contenidos de las asignaciones escolares.

En consecuencia, resulta pertinente investigar acerca del perfil del docente en el contexto de las tareas dirigidas.

Perfil del Docente en Tareas Dirigidas

El maestro que atiende tareas dirigidas es percibido, por parte de los representantes, como un colaborador que remediará una situación escolar. Para las madres no es importante que la actividad sea atendida por un profesional de la docencia, ni tampoco, les resulta significativo, el número de alumnos que son atendidos por el docente; el fin último, pareciera ser que el niño resuelva la asignación escolar y obtenga buenas calificaciones. Es decir, el problema pedagógico referido a la formación integral, el fomento a la investigación, la pertinencia del saber y la interacción constructiva, no es lo que está en discusión.

- No creo necesario que la docente tenga gran experiencia ni títulos universitarios para ayudar en las tareas. Lo que sí es necesario, es que tenga conocimiento de lo que le mandan al niño, incluso un buen estudiante docente pudiera hacer este trabajo, claro, que tenga la actitud y la disposición para trabajar con los niños- Madre B

- No se cuántos alumnos hay por aula para que lo atienda la maestra de tareas dirigidas, para mí lo importante es que él aprenda a hacer las cosas bien y saque buenas calificaciones, esa es la contraparte que le exijo a mi hijo por el esfuerzo que realizo, al pagarle a alguien que le ayude a hacer sus tareas – comenta la Madre A

En el caso de los maestros, el prototipo para ser docente de tareas dirigidas está asociado con la práctica pedagógica, además que debe preocuparse por el trato comunicacional que brinda y estar atento a la condición emocional del niño. La maestra que labora desde la casa, se muestra examinadora de las condiciones externas a su ejercicio laboral, tales como los recursos económicos y la carencia de una política de atención social. Estos últimos aspectos no resultan relevantes para las maestras que ejercen en la escuela; ya que cuentan con los beneficios sociales (seguro social, ley de política habitacional, paro forzoso, entre otros), que en cierta manera, las protege.

- Por supuesto que sí, no cualquier persona tiene las competencias para enseñar, es un trabajo muy, muy, muy, pero muy delicado que debe tener pautas pedagógicas con el fin de ayudar y orientar al niño en sus labores escolares, es

muy fácil marcar a un niño con negatividad en su proceso... La docente que trabaja en tareas dirigidas debe estar relacionadas con la labor social y comunitaria, sobre todo con el entorno en el que nos encontremos, ya sea de un sector popular como residencias, en urbanizaciones, conjuntos residenciales o mansiones, es un asunto en el que todas las familias se ven en la necesidad de tenerlo en algún momento, llámenle tutor, orientador, profe, maestra, entre otros... Eso de invertir recursos en esto, mmm!, es realmente difícil, sobre todo aquello de ahorro o reinversión, lo que ganas escasamente cubre tu tiempo invertido - En cuanto a los beneficios sociales?- pregunta la entrevistadora: - Buena pregunta, no tengo ningún beneficio social. En ninguno de mis trabajos tengo ningún seguro, aspecto que si me genera cierta preocupación- responde la Maestra A

- Sí, considero que por lo menos debería estar comenzando la carrera docente, pues sólo los profesionales de la docencia son los que deberían ejercer, aunque en este país, ahora, poco importa eso- Maestra B

- Claro, por supuesto, no todos pueden ocuparse de este papel de orientar a un niño en su educación, más en su tareas. Debe ser ante todo graduado como docente, preferiblemente en integral o pre- escolar, que sepa de didáctica y que tenga sobre todo paciencia, no por ser maestro se goza de ese don... En cuanto a los beneficios sociales?- pregunta la entrevistadora: no aquí no me dan nada de eso acá, tengo seguridad social porque trabajo en la mañana en el M.P.P.E- responde Maestra C.

Las expresiones señaladas denotan la importancia que le asignan las maestras a las condiciones profesionales que debe reunir un docente que labore en tareas dirigidas. La seguridad social es otro aspecto de importancia en el ejercicio docente.

En los relatos que siguen a continuación, se puede evidenciar el malestar por la falta de reconocimiento a la carrera docente. Se plantea una crítica al proceso de formación docente a través de la Misión Sucre, comparando las competencias de formación alcanzadas entre un egresado de ese programa de educación, auspiciado por el Ministerio Popular para la Educación, y uno del Pedagógico.

- Sí, deben haber unos requisitos mínimos para dar clase en tareas dirigidas. El hecho que domine una materia no me habilita para dar clase, menos aún para trabajar con niños en tareas dirigidas ya que tú debes revisar que le puso su

maestra y luego debes llevarlo a resolver o investigar sobre eso. Fíjate tú, esos de la misión Sucre, ¿tú crees que pueden atender igual a los niños en sus tareas dirigidas que un egresado del Pedagógico o de una Escuela de Educación? Yo creo, que por menos que sepa el egresado como profesor, con cinco años de estudio mínimo, sabe más que ese que gradúa en dos años, ah!, de paso, puro socialismo- Maestra D

En atención a este nudo temático, se aprecia como la función del maestro se limita a las prácticas y discursos prescriptivos, haciendo que su percepción se diluya en lo que refiere al perfil docente en el ejercicio de las tareas dirigidas, configurando su rol de maestro en la continuidad de reforzar lo ya tratado en la clase regular.

Otro aspecto de interés, tiene que ver con el ejercicio y práctica docente en el ámbito de las tareas dirigidas, núcleo temático que será analizado a continuación.

Saber y Práctica Docente en Continuidad con el Aula

La práctica docente puede ser comprendida, según Castro, Morillo y Peley (2006), como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el salón de clase. Está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente, se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa.

En el ámbito de la profesión docente, y conforme a la presente investigación, la práctica es comprendida como la concatenación de acciones pedagógicas promovidas por una persona, enfocada en orientar y formar a otros ciudadanos. La confianza en el servicio educativo, en este caso las tareas dirigidas, se evalúa sobre la base de los resultados académicos que los estudiantes y representantes esperan y juzgan.

Existe una práctica instaurada en la manera de administrar las tareas dirigidas, prevaleciendo el cumplimiento de la continuidad de lo que se hace en el aula

convencional. Es notoria la fragmentación del conocimiento, lo cual indica que el trabajo por proyecto está ausente. Las asignaciones escolares desarrolladas por los niños responden a las áreas del conocimiento de manera aislada y separadas.

La práctica docente, ejercida por el docente desde el ámbito de las tareas dirigidas que se desarrolla desde la escuela, prosigue con el formalismo de alguien que explica y otro que recibe la información, centrada en el dominio del conocimiento escolar más que en el aprendizaje y su aplicación a la vida, a la cultura, al entorno social y familiar.

La maestra organiza lo que se va a trabajar, previo cumplimiento del ritual de ver el cuaderno de asignaciones escolares de algún estudiante, y procura que todos los participantes vayan al mismo ritmo de trabajo. El énfasis está dado en procurar que los niños lean y respondan lo que se les pide a través de la repetición mecánica de lo que dice el libro de texto o desde la intervención de la maestra para dar solución a determinada actividad. No hay espacio para debatir acerca de nuevas temáticas ni para preocuparse por lo que el estudiante no alcanzó a comprender. Los contenidos se presentan parcelados con predominio en los conceptos, definiciones y datos, sin contextualización ni aplicación a la resolución de problemas culturales o sociales que pudieran resultar de interés para el niño.

La rutina de la práctica docente en las tareas dirigidas se limita al desarrollo de ejercicios de copiar, hacer dictados, clasificar, dibujar y resolver ejercicios de las operaciones matemáticas, lo que denominan estudiantes y docentes como *sacar cuentas*, cumpliendo y reafirmando a cabalidad los contenidos establecidos en las asignaciones escolares. Los docentes supervisan el trabajo de los alumnos procurando, en todo momento, que ejecuten la actividad. Los niños con más dificultades se acercan a la maestra y ésta les explica; otra manera consiste en la aproximación del niño a otro compañero de tareas dirigidas.

La atención de la maestra por el control y el silencio es menos rígido en cuanto a que le está permitido al estudiante pararse, acercarse al otro, preguntar cómo va a hacer con lo que no sabe resolver. La función de la maestra se limita a señalar los errores o aprobar los aciertos, sin llevar una sistematización escrita de lo realizado.

- Yo los coloco en grupos, algunas veces, para que se ayuden entre sí, otras veces, les explico desde la pizarra cómo lo deben hacer. No hay problema que se paren, siempre y cuando sea para realizar la tarea o para preguntarme algo

a mí o al compañero, pero hay que estar pendiente porque si no vuelven un relajo el salón...No llevo ningún registro escrito ni hago evaluaciones, eso no está contemplado dentro de las tareas dirigidas, sin embargo, sé que el niño lo hizo bien porque al revisar el cuaderno al día siguiente me doy cuenta de las correcciones que le hizo su maestra (la del aula convencional)- Maestra D

Pero, no todo está sujeto a la rutina permanente de prosecución de lo que se hace en el aula convencional; también, es posible encontrar alternativas como un proceso de reflexión y de la eventual aplicación de los saberes. En el siguiente ejemplo, encontramos a la maestra en un rol que, además de ambientar el medio de trabajo para facilitar la ejercitación a los estudiantes, procura que los niños deliberen sobre lo que hacen y no se detengan sólo en lo que la docente de la escuela plantea como asignación

- Fíjate, las tareas que mandan son del área de Matemática y Lenguaje porque son las materias más exigentes en primaria. Para la de seis años es un proceso aprender a leer y escribir, con ella estímulo mucho la creación de cuentos, historias con dibujos personajes inventados, lo que ella quiera, pero que plasme en el papel lo que se le ocurra, es un ejercicio para su creatividad en la cual se vea en la necesidad de escribir para luego contarme la historia. Y en matemática, pues a Juan le encanta esta materia y siempre quiere que le refuercen esta área, sin embargo reviso todos sus cuadernos donde le dan lengua, religión, salud, para reforzar también esos contenidos...- Maestra A

Las prácticas pedagógicas emprendidas por los docentes varían en cuanto al número de estudiantes que atienden. La atención puede ser de manera individual y grupal, está última en menor proporción, pero en ambos casos prevalece la explicación y vigilancia del docente. La proporción de niños que el docente orienta resulta significativa debido a que mientras menos niños se tengan, la atención resulta más individualizada.

- Atiendo a dos niños a la vez. Le mando unos ejercicios o actividades a uno y luego centro mi atención en el otro - Maestra A

- De 8 a 10 niños por docente, no consideraba necesario agruparlos porque los podía atender por separado a cada uno en sus preguntas- Maestra B.

- Atiendo un promedio de 25 niños en un salón de clase, cada quien desde su pupitre va resolviendo la tarea y yo voy explicando desde el pizarrón y pasando por cada pupitre a ver cómo lo están haciendo, si no lo hacen bien, me pongo con ese estudiante a explicarle. Cuando asisten pocos niños, me pongo con ellos en círculos y los atiendo mejor, casi que uno a uno- Maestra C

- Estoy en un salón con 25 niños aproximadamente, cada uno está en su pupitre, previamente reviso la tarea que le mandaron y comienzo por el área de lengua y matemática, les voy diciendo cómo deben hacerlo y cada quien va resolviendo la asignación que les mandaron, si alguien tiene duda me llama, bueno!, levanta la mano, y yo voy a su puesto. A veces los mismos niños se paran y le preguntan a algún compañero y vuelven a su puesto a seguir con la tarea- Maestra D

El discurrir del saber en las tareas dirigidas, al igual que el aula convencional, requiere de la acción comunicativa por parte del docente. Según López (2003), a medida que el alumno está al tanto, no solamente de lo que va a hacer y del producto que va a obtener, sino cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer, se obtiene como resultado mayor calidad en la ejecución y en el producto, por lo que las acciones comunicativas a considerar en el diseño de la tarea, además de tener en cuenta los componentes del proceso y los recursos materiales disponibles. Debe considerar también cómo ocurrirá la comunicación profesor- alumno, alumno- alumno, alumno y otros sujetos del contexto en que se desarrolla la comunicación.

En este sentido, existe un conjunto de eventos observados en el ejercicio de las tareas dirigidas que permite ir revelando los momentos de la clase y los procesos que se van generando desde el ambiente de trabajo.

Los resultados que a continuación se reseñan, se evalúan a la luz de los aspectos considerados durante la práctica docente en las tareas dirigidas. La formación profesional recibida en la Universidad, es considerada por las maestras como útiles para su desempeño. El procedimiento seguido por las docentes se concretan en:

1. *Organización del aula:* al hacer referencia a la escuela, la organización del salón de clase responde a los mismos criterios del aula convencional, los pupitres se distribuyen uno detrás del otro, la pizarra y el escritorio de la maestra están colocados

frente a los estudiantes, un pequeño mueble que contiene algunos libros está ubicado a un lado del salón y la cartelera se encuentra, sostenida por clavos especiales en la pared, al final del aula. Todo está dispuesto para el control desde la mirada del docente. La distribución de este espacio es diferente al caso de la guardería, donde los niños se reúnen en mesitas y sillas. Cuando la actividad de las tareas dirigidas se realiza en una casa, en un ambiente dispuesto para tal fin como lo representa el comedor, la información fluye mejor y existe mayor confianza entre niños y docente.

La organización del mobiliario es diferente en cada ambiente de aprendizaje, a saber:

1.1. En la escuela, se ubica el salón de clase, preservando el mismo orden y distribución del mobiliario empleado el aula convencional. Sólo cuando asisten pocos estudiantes, los pupitres se colocan de forma circular alrededor de la maestra.

- En el salón de clase, es el mismo que se usa en la mañana, con los mismos pupitres y dejándolos en el mismo orden para que la maestra de la mañana no se moleste, además hay que tener orden para poder enseñar a los niños - Maestra D

- Es la misma aula que se usa en la mañana. Cuando son pocos niños, porque varios de ellos asisten al ensayo de la banda y del coro durante dos días a la semana y no vienen a tareas dirigidas, les pido a los estudiantes que coloquen sus pupitres en círculo y me siento allí con ellos a explicarles- Maestra C

1.2. En la guardería, no existe presencia de pupitres sino de mesas y sillas, éstas, de acuerdo a la maestra, resultan más cómodas.

- En un salón con diferentes mesitas y sillas. Me resulta más cómodo y creo que a los niños también, sobre todo si comparo este mobiliario con los pupitres de la universidad, aquí se cansan menos. – Maestra B

1.3. En la casa, los participantes se sientan en la mesa del comedor, cuyo ambiente genera una mayor confianza en el niño, al establecer algún tipo de asociación afectiva con su hogar.

- Las tareas dirigidas se realizan en el comedor principal, ellos dicen sentirse bien, debe ser porque lo asocian con su casa- Maestra A

2. *Control, horario y estructura de las actividades:* es similar en todos los ambientes observados. Las tareas dirigidas están sujetas a un horario de dos a tres horas de clase. Las prácticas escolares resultan previsibles, giran alrededor de la asignación escolar, desprenderse de ello puede afectar al estudiante en la entrega de la tarea al día siguiente, en especial cuando existe algún tipo de presión por parte del representante.

- Las tareas de matemática siempre son ejercicios, resolución de problema. La maestra manda 10 ejercicios de operaciones matemática y estos deben ser resueltos para la próxima clase...Si, claro!, me oriento por la tarea que manda la maestra, porque la mamá me insiste en las necesidades académicas del niño y me pide que las refuerce, aunque algunas veces, como te dije, me salgo de esa rutina, pero no siempre es posible, depende de la cantidad de asignaciones escolares que le pongan a los niños – Maestra A

- Me oriento por las tareas que manda la maestra, no hay que preparar clase porque cada niño proviene de escuelas y colegios distintos- Maestra B

- Por las tareas que le pone la maestra, esa es nuestra función, ayudarlos a hacer las tareas y orientarlos en lo que no comprendan- Maestra D

Las madres están en conocimiento del tipo de actividad que desarrollan los hijos en las tareas dirigidas. En caso de que al niño no le asignen tareas, se acepta que pongan al estudiante a desarrollar cualquier actividad que tenga relación con los contenidos escolares

- Por lo general son trabajos y exposiciones para cada una de las materias que está viendo, en el caso de números son los ejercicios y si no tiene tareas lo ponen hacer cualquier otra actividad- Madre A.

- Resolver suma, resta, le hacen dictado, lectura y dibujo- Madre B.

Cuando se le pregunta a los niños si les alcanza el tiempo para realizar otras actividades dentro del horario de las tareas dirigidas, los mismos hacen mención al juego, el cual está programado con características similares a lo que es el receso en el aula convencional.

- *Si, hay una hora para jugar* - Niño A

- *Sí, bueno algunas veces juego, cuando termino todo*- Niño B

3. *Prepararse para ingresar y ejercitar en la clase de tareas dirigidas*: algunas actividades de la rutina escolar son excluidas, por ejemplo, hacer la fila antes de entrar al salón de clases, cantar el Himno Nacional, copiar la fecha en la pizarra, entre otras, no están previstas. El desarrollo de la actividad responde a los siguientes elementos observados:

En el caso de la escuela.

3.1. Llegada de los niños directo al aula, conversando entre ellos e incorporándose a cualquier pupitre, no existe puesto fijo. Los mismos están dispuestos en columnas.

3.2. La maestra solicita el cuaderno a uno de los niños, revisa qué le asignaron y procede a dar las orientaciones para el inicio de la actividad. La clase por lo regular comienza con el área de lengua o de matemática. Existe mucha preocupación por parte de las maestras en estas disciplinas, señalan que es donde los niños tienen mayores debilidades. Argumento que exponen sobre la base de la selección de los ejes de trabajo que han sido acordados por los docentes, que laboran en la escuela en el turno de la mañana.

3.3. Todos los niños sacan los cuadernos al mismo tiempo, siguen las instrucciones que les dio la maestra de tareas dirigidas y comienzan a desarrollar lo que le es indicado. Uno y otro niño levantan la mano y solicitan que les aclaren algo y la maestra les explica desde el pizarrón, no sin antes solicitar a todo el grupo que atiendan a la exposición, a fin de evitar repeticiones, en caso de que alguno de los estudiantes tenga la misma duda.

3.4. Mientras los niños resuelven lo que se les indicó, la maestra revisa algunos cuadernos y observa las correcciones realizadas en la tarea del día anterior. En caso de detectar algún detalle, llama al niño al escritorio y le pregunta por qué no lo hizo bien, invitándole a que le diga qué fue lo que no entendió. El niño parece tener confianza y tranquilidad, por lo cual le explica a la docente lo sucedido. De manera paralela, otros niños se levantan del pupitre y comentan algo con otros compañeros volviendo enseguida al pupitre donde estaban sentados. En caso de que un participante permanezca mucho tiempo de pie y trasladándose de un pupitre y otro, la maestra le llama la atención, invitándolo a que se siente de inmediato en su puesto y concluya la tarea.

3.5. Durante el desarrollo de la tarea, cada aspecto de la asignación es respondido y controlado previamente por la maestra; para pasar a la siguiente actividad asignada requiere de la autorización de la docente. Es oportuno recordar que todos los niños marchan a la par de la explicación y orientación dada por la docente.

3.6. En caso de que la tarea esté vinculada con el desarrollo de una exposición, la maestra de tareas dirigidas, solicita a los niños que conformen los mismos grupos de trabajo que tenían en la clase regular. Posteriormente, plantea que saquen el libro de texto para que ubiquen la información que requieren a los fines de ir organizando la exposición del tema. Paralelo a ello, la docente se va sentando de grupo en grupo orientándoles cómo la van hacer, no sin antes indicar que vayan avanzando mientras ella pasa por cada uno de los equipos. En caso de que se requiera información adicional, la maestra se acerca a la biblioteca de la escuela, trae algunos libros y los distribuye en los distintos grupos o entre quienes lo soliciten, mostrando las páginas donde se encuentra el tema que deben leer. Al finalizar la actividad, recoge los libros y los lleva nuevamente a la biblioteca.

3.7. El pizarrón es el espacio indicado para que la maestra explique cómo se debe proceder en la resolución de las tareas.

3.8. La finalización de la jornada en las tareas dirigidas, atiende a menos formalidad, cada niño va saliendo y se despide de los compañeros y de la docente, algunos dan un beso a la maestra en la mejilla. No existe la formación antes de salir, los estudiantes mismos se organizan para retirarse del aula.

En el caso de la guardería y de la casa:

3.9. El contacto humano es más directo y la proximidad personal invita a ubicar de manera conjunta los recursos que el niño necesite para desarrollar la asignación escolar.

3.10. Tanto en la guardería como en la casa, es coincidente la dinámica de trabajo. Los niños están en la misma mesa con la maestra y la atención resulta más personalizada, aclarando a cada niño, de manera particular, cualquier duda o inquietud que sea planteada. Al igual que la maestra en la escuela, se revisan los cuadernos para dar inicio a la actividad y poder apreciar lo que se habían desarrollado el día anterior. En caso de que en el cuaderno del estudiante se observe que las correcciones, por parte de la maestra del aula convencional, no resultaron satisfactorias, se conversa con el niño de inmediato la situación y se le explica, aparte, antes de que prosiga con la tarea del día.

3.11. El procedimiento que emplea la maestra que labora desde el hogar, en lo relativo a la orientación para el diseño de una exposición acerca de algún contenido determinado, es diferente. La docente revisa con el niño el tema, le pregunta acerca del mismo, invita al estudiante a que busque la información en el libro de texto y luego se dirige al computador para que navegue en internet, orienta al niño cómo hacerlo y le formula interrogantes acerca de lo que lee. Finalmente, el participante organiza la exposición y la docente la revisa, asintiendo con alguna expresión verbal o gestual, en caso de que lo haya hecho bien y le solicita revisar de nuevo lo que hizo, cuando la producción elaborada no satisface los requerimientos indicados.

3.12. El retiro o culminación de las actividades está determinada por la llegada del representante, siendo coincidente con la hora prevista de culminación (2 a 3 horas de clase).

4. *La estructura de la clase:* está subordinada a las directrices de la maestra sobre la base de la tarea asignada. La explicación del tema es la actividad dominante, apoyado en la memoria o la experiencia de la docente. En el desarrollo de la actividad se observa la actitud pasiva del alumno. Además, permite al profesor protagonizar y hacer girar alrededor de sí, sus saberes, experiencias, creencias y emociones. Una organización de la clase donde los momentos para pensar, reflexionar, analizar, descubrir, aprender

significativamente, investigar, crear y producir, no ocupan un lugar en la estructura de la clase (Ramos, 1997).

El conocimiento prevaleciente que se pretende enseñar es de tipo declarativo, que consiste en el desarrollo de habilidades o procesos para memorizar algo (ob. cit.). Este tipo de saber encuentra su asidero en la ejercitación de las tareas dirigidas, a través de la evocación mental de los contenidos, la realización de resúmenes, preparación de exposiciones grupales acerca de algún tema o contenido escolar, elaboración de resúmenes del libro de texto, resolución de operaciones matemáticas, entre otros.

El proceso de facilitación de la clase, en la escuela, se asocia con algunos tipos de acciones categorizadas por González-García (2009) como las estrategias de elaboración de resúmenes o informes, siendo coincidentes con la acción que realiza la maestra en su pretensión de reforzar el conocimiento a través de las tareas dirigidas. Estas se concretan en:

4.1. Reelaboración: Con este tipo de estrategia, se transforma, evoluciona, revisa, renueva, rehace, reconstruye, enriquece alguna información anterior. La reelaboración estaría conformada por un conjunto de *mecanismos discursivos* con los que la maestra puede acceder a un *control sobre el contenido del conocimiento compartido*. La docente reconstruye la actividad al hacer una *recapitulación posterior* y explica la manera como se desarrolló la asignación planteada

4.2. Completar: Ayudan a dar mayores detalles y descripciones, incluso pueden contribuir a generar justificaciones; pero siempre centradas en la asignación escolar, ampliando enunciados y expresando ideas de una manera que le permita al estudiante completar lo que se pide en las actividades planteadas.

4.3. Focalizar: Comentarios o preguntas que centran deliberadamente la atención del niño sobre aspectos concretos, para conseguir una respuesta más apropiada, que no se había tenido en cuenta previamente. Se trata de ir cerrando cuestiones que han podido dejar abiertas las estrategias anteriores, mediante preguntas más centradas en la asignación escolar.

4.4. Comprobar: En el sentido de ayudar, con el fin de clarificar su significado. Puede dar origen a una confrontación, si esta comprobación se extiende al grupo entero.

5. *La Interacción:* contribuye al desarrollo del saber, representado y dado a conocer por medio del lenguaje. Aquí se plantea para el niño, como lo señala Bruner (1986), un intercambio de medios, al explicar verbalmente lo que observa, por ejemplo en un gráfico, o transferir a un esquema lo que expresó verbalmente.

Aún cuando el principio de la interacción constructiva no es frecuente observarlo en toda la práctica de las tareas dirigidas, se detecta, sin embargo, algunos incidentes que dan muestras del intercambio comunicativo entre niños o entre niños y maestros.

Algunas actividades que ejemplifican la estrategia de interacción en clase, se concretan en:

5.1. Participación de los alumnos. Al permitir que el niño tome la palabra se disminuye el estilo de clase magistral por parte del maestro, favoreciendo de esta manera un clima que promueve la participación de los alumnos en las diferentes actividades que se realizan. Un ejemplo observado en el desarrollo de las tareas dirigidas se aprecia a continuación:

- La maestra pregunta - *¿cómo se puede resolver esta operación de multiplicación con dos cifras?*

- un niño le responde – *primero se multiplica el primer número de abajo que está a la derecha y luego se hace con el otro...*

- La maestra señala – *aja! bien, pero cómo lo coloco acá? Alguien quiere pasar a la pizarra y resolver la operación, explicando a los demás compañeros?*

- Otro niño levanta la mano, la maestra asiente con la cabeza y el niño se dirige a la pizarra y va comentando, desde la pizarra, paso a paso como se resuelve la operación matemática.

- *Muy bien!-* le dice la maestra- *gracias por explicarnos a todos como se hace.*

Se dirige al grupo de niños y pregunta- *¿comprendieron?* – Los niños en coro responden – *siii-* Prosigue la maestra- *ahora, por favor resuelvan las operaciones que les mandaron de tarea, al terminar, varios de Ustedes que deseen pasar a la pizarra a resolver esos ejercicios que le mandaron, puede hacerlo y de una vez, cada quien corrige su ejercicio en su cuaderno. Si no entienden algo me preguntan, por favor.*

5.2. Trabajo en grupo. Representa la mejor forma de que el niño intercambie experiencias y reflexiones acerca de la actividad que se realiza. En los casos observados, aunque pocas veces se registra el trabajo en equipo, los estudiantes trabajan en grupo y discuten ideas, sólo que la discusión gira acerca de un mismo tema, el asignado en la tarea escolar, en lugar de problemas. Esta actividad permite a los alumnos, irse preparando para la exposición que tendrá lugar al día siguiente.

- *A ver, cuál Estado de Venezuela les tocó a Ustedes exponer?*- pregunta la maestra al grupo.

- *El Estado Vargas* – responde una niña.

- *Tienen todo el material necesario para preparar la exposición?*- pregunta de nuevo la maestra

- *Yo traje este libro de geografía, se lo pedí prestado a mi hermana, pero sale muy poquita cosa* – responde otra niña

- *Qué le pidieron en la tarea?* – pregunta la maestra.

- *Uf!, de todo*- dice un niño

- *A ver, qué es “de todo”?*- le re- pregunta la maestra

- *Bueno!, ya se lo leo*- dice el niño, buscando en el cuaderno lo que le asignaron en la tarea- *mmm!, aquí esta*- prosigue el niño- *debemos explicar la ubicación geográfica, personajes históricos importantes, las características de la región, las costumbres y tradiciones, eso*- señala el niño.

- *Ya hemos sacado muchas cosas. José hizo este dibujo y colocó de una vez los límites del Estado Vargas, Lucia ya investigó lo de las celebraciones de allá, como el baile de San Juan y el entierro de las sardinas de Naiguatá, yo ando averiguando lo de los personajes pero no consigo nada*- dice una de las niñas.

- La maestra le plantea- *primero que nada lean, cada quien toma nota de lo que leyó, discutan y luego saquen la conclusión entre todos. Una vez que terminen me avisan para revisar lo que hicieron y corregírselos*- Toma en sus manos el libro que menciona la niña, lo revisa y les dice- *voy a buscar otros libros en la biblioteca para que tengan otros materiales de lecturas*- Se dirige a la biblioteca y al rato se presenta con varios libros que va distribuyendo por los diferentes equipos, incluyendo al que les ofreció material bibliográfico.

6. Otros aspectos que emergen de la observación de la práctica pedagógica, tienen

que ver con *el seguimiento y evaluación de lo que se hace y realiza en el aula*. Al conversar con las maestras acerca de la sistematización del desarrollo de las actividades en las tareas dirigidas, como manera de conocer lo que hace el niño y la evolución de su aprendizaje; las docentes respondieron que no llevan ningún registro de este proceso, debido a que no está previsto dentro de sus funciones, eso es competencia de la docente del aula convencional.

A pesar de esto, las maestras manifestaron hacer algún tipo de evaluación formativa y premiar, con pequeños detalles, al niño, cuando resuelve satisfactoriamente algún ejercicio. Revisan, al azar, los cuadernos de los estudiantes para saber cómo avanzan. También recurren a preguntarle a los niños acerca de cómo salieron en la tarea que entregaron el día anterior o cómo fueron corregidos.

- Si, hago ejercicios y les coloco una puntuación, luego los premio con regalos, dulces, calcomanías, etc. - Maestra A

- Lo hago cuando reviso los cuadernos y veo que el niño salió bien, y si salió deficiente le pregunto por qué y le vuelvo a explicar- Maestra B

- Cada vez que le reviso el cuaderno y veo cómo va lo estoy evaluando- Maestra C

- Si te refieres a hacerle pruebas, mapas conceptuales, etc, no lo hago, pero uno los evalúa prácticamente a diario, cada vez que revisas los cuadernos o ellos te comentan como salieron en la exposición que prepararon conmigo, por ejemplo- Maestra D

Una de las maestras, cuando el niño se equivoca en la resolución de alguna actividad que le ha sido asignada, le explica nuevamente e intenta que éste reflexione acerca del error habido. La revisión de la boleta también es un medio válido para saber cómo progresa el estudiante, aunque es percibida con cierta desconfianza en cuanto que, según la docente, las calificaciones no es un indicador del que el estudiante tenga un buen dominio del conocimiento.

- *Siempre reviso sus tareas, cuando veo que algo no está bien, insisto en que haga de nuevo el mismo ejercicio. Veo donde falla o qué parte de su razonamiento no es el adecuado y procedo a explicarlo nuevamente desde lo más sencillo hasta lo más complejo del ejercicio. Posteriormente, coloco otro ejemplo en la misma línea para ver si lo comprendió.*

También me llevan las boletas y veo sus notas cuantitativas, en forma general, aunque no influye en mi decisión de manera determinante, puesto que los números no siempre dicen la verdad. Yo fui una estudiante de muy bajas notas, pero jamás me consideré mediocre o incapacitada para aprender. Fíjate!, voy muy bien en la Universidad, porque estoy en lo que realmente me gusta-
Maestra A

Las madres, por su parte, asumen el control de lo que hacen sus hijos en las tareas dirigidas a través de la revisión de los cuadernos o asistiendo directamente al colegio a conversar con la maestra del aula convencional, de esta forma verifican la orientación que le está dando la otra docente en las asignaciones escolares. Expresan la necesidad de que el niño siempre tenga alguna tarea que resolver.

- *Si, yo llevo mi control, porque cualquier cosa, cada vez que voy al colegio, le pregunto a la maestra cómo va y si no la maestra de tareas dirigidas me llama para saber qué pasa, si a él no le han mandado tareas-* Madre A

- *Si, yo llevó un control, reviso los cuadernos-* Madre B.

Al ordenar, narrar y describir la experiencia nos damos cuenta si lo que se esperaba realizar fue factible ejecutarlo o si, por el contrario, lo que hubo no atendió a lo que estaba previsto y requiere hacer modificaciones. El efecto de este aprendizaje o autoevaluación, como es percibirnos a nosotros mismos, contribuye a desarrollar una práctica reflexiva. Atendiendo a lo expresado por Perrenoud (2007, p. 50), “la experiencia singular no produce aprendizaje, a menos que se conceptualice, se vincule a los conocimientos que la relacionen a algo inteligible y la inscriban en una u otra forma de regularidad”.

Conversando con las maestras acerca de su práctica pedagógica en las tareas dirigidas, como manera de explorar su disposición a reflexionar acerca de lo que hacen o dejan de hacer y cómo perciben su dinámica escolar, se pudo detectar, en la mayoría de ellas, explicaciones y excusas sobre su actuar. Concluyen que no es posible ir reflexionando acerca de su actuación como docente por tantas ocupaciones y por estar comprometidas laboralmente todo el día. Llevar un seguimiento de las actividades de lo que como docente realiza en tareas dirigidas, les resulta complicado, sólo pueden efectuar algunas aproximaciones académicas dependiendo del recuerdo o la memoria.

En la práctica docente cotidiana, dentro de la que pueden ser incluidas las tareas dirigidas, uno de los aspectos que la caracteriza es la sobrevivencia escolar que involucra principalmente a maestros y alumnos, la cual muchas veces conlleva el privilegio de lo superfluo por lo esencial. En este contexto, los estudiantes asisten a clases aprendiendo fundamentalmente a responder a la lógica de los profesores, a darles gusto, lo importante para los estudiantes es aprobar (Ledezma, 2006).

A juzgar por lo expresado y sobre la base de las premisas de Ruano (2006), podemos concluir que, la docencia posee su propia dinámica interna, ha sido construida fundamentalmente en el marco social más dilatado, es decir, en la sociedad. De tal forma que se espera una práctica docente reflexiva que responda en dos direcciones, una, desde lo factual, es decir, el compromiso real y concreto de incidir en la formación de los individuos y otra, desde el imaginario colectivo como expectativas sociales. No obstante, en la realidad observada, se requiere formar a los docentes para hacer de la práctica pedagógica un proceso de revisión y ajuste permanente sobre lo que se realiza y se pretende construir.

Al hacer la caracterización del saber y de la práctica docente en el contexto de las tareas dirigidas, nos encontramos con el ejercicio de una clase que gira sobre la base de las asignaciones escolares. El saber es comprendido, de acuerdo con Díaz Quero (2006), como “posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas en el discurso”. La práctica docente es conducida bajo la instrucción y explicación de la maestra. Las actividades que se realizan resultan de utilidad para evaluar el dominio o memorización del estudiante acerca de los contenidos escolares.

Los actores viven y comparten una cultura de educación informal, así como un conjunto de los valores, creencias y significados que orientan muchas de sus actuaciones. De ahí que, resulte de interés analizar estos elementos en el contexto de las tareas dirigidas en el siguiente núcleo temático.

Valores, Creencias y Significados

La vida cotidiana del aula y de la escuela, al igual que el entorno social en que ella se inscribe, están llenos de mitos, rituales, usos y costumbres, que no tienen mayor racionalidad que la de ser así y que, por tanto, son difíciles de llevar al nivel de la conciencia para establecer acciones que posibiliten su transformación. Tal es el caso, por ejemplo, de las copias textuales, las series de tres en tres hasta el toque, las *sufridas planas*, las extensas tareas que poco o nada aportan a un aprendizaje significativo, etc (Ledezma, 2006).

Las respuestas de los representantes acerca de las habilidades y valores que les proporcionan las tareas dirigidas a sus hijos, reafirman el concepto de inmediatez que reportan las mismas, así como la creencia en que el reforzamiento ayuda a la adquisición del conocimiento, además de los hábitos y valores de responsabilidad, compromiso y respeto.

- Reforzar conocimientos adquiridos en el aula, también la responsabilidad, el compromiso, el respeto, colaboración, entre otros- Madre A

- Hábitos. Valores, será aprender a compartir socialmente- Madre B

Las docentes, por su parte, destacan como significativo las bondades y la efectividad de las tareas dirigidas a través de la orientación que se le proporciona al niño, pudiendo ser una vía para desarrollar otras potencialidades en el estudiante, como, por ejemplo, la creatividad. Una de las maestras censura la rutina de las actividades en las escuelas, temiendo que el niño descuide su atención en la clase de educación formal, por tener quien le explique cuando asiste a las tareas dirigidas.

- Es eficaz, pero no es el único recurso para aprender que se tiene- Maestra B

- Es un buen recurso, creo yo, sobre todo porque el niño tiene a alguien que te orienta y aclara las dudas- Maestra C

- Lo es, porque es como un comodín, lo que no entendí en clase, mi profe de tareas dirigidas me puede ayudar, ¡en eso!, además que, la maestra de tareas dirigidas puede desarrollar otras potencialidades en el estudiante y procurar

liberar la creatividad que es coartada, de forma tajante, en el sistema instruccional tan cruelmente. Yo siempre procuro, que mis estudiantes rompan su rutina espantosa de la escuela, a veces me aterra, creo que la escuela se ha convertido en “un laboratorio de ratones”.- Maestra A

Rosemond (2002) al referir las razones de la tarea escolar, como oportunidad que la misma ofrece al practicar y reforzar sus habilidades académicas, decanta una serie de atributos o *valores escondidos* que pueden ayudar a un niño a proveerse de ciertas habilidades emocionales y de comportamiento muy esenciales. Estos se corresponden con: (1) responsabilidad, (2) autonomía, (3) administración del tiempo, (4) ingenio y (5) autoestima.

De los atributos enunciados, resulta coincidente en el discurso de las maestras, la adquisición de hábitos de estudios en cuanto a responsabilidad y administración del tiempo. También se destaca la continuidad y el refuerzo de lo que realiza el estudiante en el aula convencional o de educación formal.

- Los hábitos de estudios y el conocimiento se refuerzan, los adquieren en la casa y en el aula con su maestra- Maestra B

- Hábitos como ser ordenados, organizados y actitudes como ser comprometidos, cuidadosos en lo que se hace, que los niños sean responsables, sinceros, son cosas que se aprenden en tareas dirigidas- Maestra C

- Para mí, lo que hay es una continuidad, se refuerza lo que la maestra en la mañana ha trabajado con el estudiante, que no es sólo conocimiento, ahora, en tareas dirigidas el valor más importante que se alcanza es la responsabilidad, estar consciente ellos de su compromiso con el estudio- Maestra D

- Si, disciplina de estudio, preocupación por su formación, búsqueda de nuevos conocimientos- Maestra A

Algo que subyace en el comportamiento de uno de los niños es la utilidad que detecta al asistir y cumplir con las asignaciones escolares durante su permanencia en

tareas dirigidas, la cual se enfoca en un condicionante de hacer bien las asignaciones escolares como manera de alcanzar algún premio personal.

- *Si hago bien las tareas, mi mamá me compra ropa-* Niño A

- *Lo bueno es que me ayuda en la tareas-* Niño B

En la actualidad, se prosigue con el mismo objetivo, obvio e inmediato, de asignarle tarea a un niño para que practique y refuerce sus habilidades académicas. Al dedicarle el tiempo adecuado a las asignaciones escolares, el niño tiene una mejor oportunidad de sacar buenas calificaciones (Rosemond, 2002).

Las expresiones siguientes, señaladas por los docentes, dan muestra de las creencias acerca de las tareas dirigidas:

- *Es un tiempo de práctica, la teoría es efectiva con la práctica-* Maestra A

- *El refuerzo contribuye a dominar el conocimiento-* Maestra B

- *Comprenden más y refuerzan el conocimiento aprendido-* Maestra C

- *La ejercitación le refuerza el conocimiento y eso es lo que se hace en tareas dirigidas precisamente-* Maestra D.

Las maestras señalan los beneficios educativos de las tareas dirigidas asociados con: (a) la flexibilidad en el horario de trabajo, (b) el apoyo que pueden brindar a los estudiantes en el perfeccionamiento y reforzamiento del conocimiento alcanzado por los niños en las instituciones escolares, en especial en las áreas de matemática y lenguaje. También mencionan la oportunidad de ofrecer cariño, colaborar con la comunidad y orientar a la familia.

- *Sí, me gusta trabajar en tareas dirigidas por múltiples razones: trabajo desde mi casa, es una enseñanza personalizada, cercana al otro, y además estoy colaborando con niños de mi comunidad a perfeccionar los conocimientos adquiridos en sus escuelas. También me permite desarrollarme profesionalmente en la práctica e indagar los aspectos psicológicos que pueden ser de mi interés y en los que puedo servir como apoyo a las familias.-* Maestra A

- Es muy gratificante poder ayudar académicamente a muchos niños y darles cariño a ese que tanto te pide y que se le regala de corazón- Maestra B

- Es una forma de ayudar a los niños a repasar lo que hicieron, a reforzarles matemática y lengua, pero también ayudarlos en sus investigaciones- Maestra D

Al preguntar a las maestras si aprecian algún cambio en su conducta y en sus valores después haber iniciado este trabajo, las respuestas señaladas reflejan la motivación por la profesión, asociadas con el ámbito afectivo, social y familiar. En un caso observado, trabajar en las tareas dirigidas la lleva a comparar las dos realidades: los niños de clase media y baja, comprendiendo la necesidad afectiva que pudiera la docente brindarle a los que se ubican en este último estrato socio-económico.

- Muchos valores, seguridad, confianza, autoestima, reafirmación del ser, desarrollo socio- afectivo, ya que lidias de cerca con un ente absolutamente externo, responsabilidad- Maestra A

- Me ha permitido comparar entre las necesidades de los niños de clase media-alta, que son los que estudian en este colegio, y los niños de clase baja, que son los que están en el colegio donde trabajo en la mañana, eso me ayuda a comprender que el niño del barrio necesita más afecto, más refuerzo, porque no tiene quien lo ayude en su casa a hacer las tareas- Maestra C

- Algunos cambios se van dando en uno, como persona, a través de los años. Más experiencia en cómo manejar los grupos, atender a los alumnos, pero eso no es sólo por las tareas dirigidas sino por mi experiencia en general como maestra- Maestra D

Para las madres, las tareas dirigidas significan un apoyo familiar en la orientación del hijo, valoran el apoyo que le brinda la maestra al ser comprensiva en la etapa de la

adolescencia en la cual se ubica el niño, además de contribuir en la formación de hábitos de orden y disciplina.

- Bueno, en este caso él está en plena adolescencia y es difícil, sin embargo yo confío mucho en esa actividad de tareas dirigidas que realiza, la maestra es muy condescendiente con él y le habla mucho- Madre A

- Está más ordenado y más disciplinado- Madre B.

En el caso de los niños, asistir a las tareas dirigidas significa un medio de superación y de aprendizajes que giran sobre los saberes escolares.

- Si porque me quiero superar- Niño A

- Me encanta mucho, aprendo dictado, suma, resta, Ah!, me porto bien- Niño B

Otros beneficios que se derivan de ejercer la docencia en las tareas dirigidas, son señalados por las maestras como: (a) trabajar desde la casa; (b) horario que facilita la realización de otras actividades, (c) flexibilidad, (d) poco desgaste físico y (d) se deja de lado la planificación y la evaluación.

- Practicidad de horario. Practicidad de trabajar desde casa. Pocos niños - Maestra A

- Por el horario que me convenía y me permitía seguir estudiando- Maestra B

- Por la flexibilidad en lo que se hace y menos desgaste físico- Maestra C

- Es más cómodo en cuanto al trabajo que realizas, ya que no tienes que planificar ni hacer evaluaciones Maestra D

Un aspecto consultado a las maestras fue la necesidad de brindar afecto a los niños en el curso de las tareas dirigidas. Las mismas consideran que este aspecto es de gran importancia en el trato con el alumno durante el desarrollo de las actividades, por cuanto propicia un clima de mayor confianza y algunos niños pudieran presentar carencias de amor en sus hogares.

- *Es muy necesario, el afecto nos acerca nos hace sentirnos iguales (humanos) y nos dispone para aprender, sin afecto considero imposible la preparación de la mente y el cuerpo para aprender, el afecto genera confianza y un ambiente saludable-* Maestra A

- *Es esencial, es algo que pedían, debido a que esos niños estudiaban durante la mañana y en el turno de la tarde tenían tareas dirigidas-* Maestra B

- *Imprescindible el afecto, esos niños pasan todo el día en la escuela, uno no sabe como lo tratan en su casa, pero en las tareas dirigidas la maestra debe ser cariñosa con esos niños-* Maestra C

- *Creo que debe darse mucho afecto a los niños, algunos de ellos, aunque provienen de hogares de clase media, como los que están aquí, no siempre reciben toda la atención necesaria que ameritan. Algo importante es que los padres trabajan y comparten con ellos los fines de semana, a veces, por eso se debe atender y darle buen trato a los niños -* Maestra D

Como afirma Freire (1999), cuando profesores y alumnos aprenden o enseñan, lo hacen con emociones, con miedos, con pasión, con el cuerpo entero.

Madres y niños encuentran en las tareas dirigidas un espacio para la ayuda en la resolución de las asignaciones escolares. No están de acuerdo que sean eliminadas. A los niños, por su parte, no les agradaría que los retiren de las tareas dirigidas, para ellos, la asistencia a esta modalidad de educación informal, evita tener que realizar las asignaciones en el hogar.

- *Nooooo!, ni pensar que eliminen las tareas dirigidas, eso es una ayuda súper importante para mi hijo y para mí como mamá que no tengo tiempo de ocuparme de sus tareas-* Madre A

- *No estoy de acuerdo con la posibilidad de que eliminen las tareas dirigidas, porque refuerza el aprendizaje en mi hijo-* Madre B

- *No me gustaría que me sacaran, quisiera quedarme en tareas dirigidas para no hacer tareas en la casa-* Niño B

- *mmm!... como sea me sirve* - Niño A.

Otro aspecto, producto de la entrevista, tiene que ver con el proceso de formación docente en la Universidad. Las docentes consideran de utilidad todas aquellas asignaturas vinculadas con el ejercicio de la práctica en el aula, tal como lo representan la psicología, sociología, planificación, evaluación, entre otras de orden pedagógico, las cuales parecieran estar más vinculadas con el ejercicio profesional.

- *En cuanto a las tareas dirigidas, pues todas, las psicologías, la evolutiva para detectar las necesidades de cada edad y psicología de la educación para idear estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades del público-* Maestra A

- *Si, la mayoría de las asignaturas que estudié cuando estaba en la Universidad, me resultan muy útil para el manejo de grupos y de trabajos con los estudiantes-* Maestra B

- *Muchísimo, en especial lo que aprendí en psicología, evaluación, planificación, estrategia, creo que en general todo es de utilidad si uno presta atención cuando está estudiando.* Maestra C

- *Muchas cosas me resultaron de utilidad, en especial las asignaturas que tenían que ver con planificación, psicología para orientar al niño, la misma práctica docente para ir tomando experiencia con los niños.* –Maestra D

Resulta evidente que los valores, creencias y actitudes, se enmarcan en la dimensión relacional de la docencia, que es el eje más constitutivo de la misma: la enseñanza es un acto interpersonal, necesario, y su esencia es el encuentro de las

personas en una situación, una dinámica y una teleología determinada (Hawes y Donoso, 2003).

Cambiar la dimensión de las asignaciones escolares, de manera que sean más breves y alcancen a captar el interés de los niños y niñas por los procesos de investigar temas de vigencia social, conozcan y respeten el ambiente, desarrollen los procesos cognitivos a través de la resolución de problemas y ejerciten la lectura como placer para la vida, pero como necesidad para comunicarse, resultaría de mayor provecho y contribuiría a transformar la dinámica en la actividad de las tareas dirigidas.

Los aspectos señalados nos llevan a concluir que, es a partir del conocimiento y la experiencia personal de cada actor, como se facilita la apropiación de significados valores y de creencias en relación con las tareas dirigidas. Para quienes comparten tiempos, espacios y actividades, en esta modalidad de educación informal, les resulta importante fomentar el amor, el afecto y la tolerancia, así como también la comunicación.

A continuación, nos referiremos a la legalidad y legitimidad de las tareas dirigidas en el contexto de la educación informal.

Legitimidad vs Misión del Sistema Educativo

Ejercer en la modalidad educativa de las tareas dirigidas se ha convertido en un acto de legitimidad más que de legalidad. Si bien no resulta un acto legal por cuanto no está acreditado formalmente, como programa educativo, por parte del MPPE, se convierte en una acción legítima al ser aceptada y reconocida socialmente por los integrantes de la comunidad en general.

La noción de legitimidad en las tareas dirigidas, desarrollada con mayor amplitud en el capítulo dos de la presente investigación, viene dada por la convicción de las personas y por la existencia de un sistema de valores y creencias comunes a los ciudadanos, tanto de parte de quienes laboran en este campo como de los que la admiten o reciben sus beneficios. Los representantes comparten su concepción como acto de continuidad cultural y educativa de lo que sucede en el aula convencional.

Aunque el tipo de actividad que se oferta, no conduce a un certificado formal, contribuye de alguna manera a su obtención, en cuanto sirve de base para el reconocimiento de un mejor rendimiento académico.

Independientemente, del nivel de instrucción que posea un individuo y de sus conocimientos sobre pedagogía, la comunidad legitima la acción de las tareas dirigidas, al llevar a sus hijos a estos sitios de estudio con el propósito de que alguna persona, poseedora o no de credenciales académicas, contribuya a orientar la resolución de las asignaciones escolares, enviadas por el docente del aula de educación formal.

Las tareas dirigidas se han convertido, de esta manera, en una mezcla de costumbres aceptadas y de prácticas pedagógicas comunes que subsisten por la mediación entre sus actores, sobre la base de consensos implícitos en la comunidad que concurre a este tipo de actividad.

En este sentido, Colom (1998) afirma que:

Parece lógico hablar de pedagogías de la sociedad civil al referirnos a desarrollos pedagógicos, que se caracterizan por dar respuestas o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas, y considerarse una estrategia más, que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios (p. 318).

A pesar que las acciones pedagógicas que se emprenden en el ejercicio de las tareas dirigidas, están al margen de la legalidad, éstas son reconocidas socialmente y toleradas, de manera silente, por las autoridades competentes en materia educativa. El resultado, es una ramificación de ofertas de las tareas dirigidas sobre las cuales el Ministerio de Educación no realiza supervisión alguna sobre lo que allí acontece.

Una de las docentes entrevistada, percibe la falta de respuesta por parte del sistema educativo formal en el proceso instruccional, lo que ocasiona la búsqueda de otras opciones, en una actividad que complementa y cubra el conocimiento de todo aquello que la escuela no atendió.

- Como expresé anteriormente, puedo inferir que por las necesidades educativas que no puede solventar el sistema instruccional y que deben ser solventados desde el hogar, al sentir los padres que carecen de herramientas para ayudar a sus hijos, acuden a la ayuda de docentes externos que le orienten

en las asignaciones y refuerce el conocimiento que le dieron en la escuela a sus hijos. - Maestra A.

Las condiciones educativas nos indican que el niño al salir de escuela debe ir a las tareas dirigidas, para cubrir algo que quedó pendiente. La permanencia en el tiempo, de esta modalidad de educación informal, ha contribuido no sólo a que se fortalezca, sino a admitir con naturalidad, por parte de las familias y de los propios maestros, la presencia de otra persona externa para explicar o repasar lo que la maestra del aula de educación formal, supuestamente, ya expuso.

- Contribuye a reforzar el conocimiento, además ayuda a complementar lo que la maestra, por el tiempo, no le dio chance de explicar bien- Maestra B

- Es un apoyo importante, sirve para reforzar el conocimiento y para que el niño esté al día en lo que está estudiando en la escuela- Maestra C

- Yo creo que eso es legítimo, que la escuela se preocupe por las tareas dirigidas. Estas sirven de apoyo y ayuda para todos aquellos niños que no tienen a quien consultar en sus tareas diarias - Maestra D

No obstante, una de las maestras, formula su crítica en cuanto a las deficiencias del proceso escolar motivado por la masificación de la enseñanza que trajo como consecuencia ignorar las necesidades individuales. Esto legitima, a su parecer, las tareas dirigidas debido a que el docente tiene bajo su responsabilidad numerosos niños y le resulta imposible atender todas las dificultades de aprendizaje que pueden existir en el grupo.

- Creo que el sistema instruccional tiene muchas deficiencias en el ámbito individual, es decir, la escuela tiene mucho a favor en cuanto al desarrollo psicosocial, pero en lo individual está completamente rota. A mi parecer, creo que las escuelas se saturaron de niños haciendo un aprendizaje generalizado, olvidando las necesidades individuales. Aprendes porque aprendes, porque sí!, como toooooo el mundo, eso es falso, a mi parecer, y por ello, creo yo, que en ocasiones son necesarias las tareas dirigidas para ayudar al docente de aula en las deficiencias del alumno, atender lo que ella no pudo observar por tener 35 o

40 niños en su aula. En parte, no todo por supuesto, la educación en la escuela carece de muchas cosas esenciales, entre ellas la atención personalizada –
Maestra A

La escuela hace énfasis en su función en el cumplimiento del currículo oficial, y pospone para la casa, en diversas oportunidades, la ejercitación del conocimiento a través de las asignaciones escolares. Schermuk (2007) señala que la falta de tiempo para desarrollar un tema, tal como estaba previsto, o el afán por estimular la búsqueda de la información por parte del niño, pueden ser las razones por las que el maestro opte por enviar tareas escolares a pesar de no haber proporcionado las herramientas necesarias de aprendizaje en el estudiante.

Al consultar la opinión de las maestras relacionada con un eventual fracaso de la escuela en cuanto a que ésta no forma completamente al niño y pospone para la casa el conocimiento a través de las asignaciones escolares, las docentes plantean que las tareas siempre han existido y sugieren cambiar las estrategias de clases con la incorporación de las TIC. No obstante, formulan algunas críticas a los que dirigen el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y a la incorporación de los egresados de la Misión Sucre, como elementos que inciden en el deterioro de la enseñanza. También destacan el incremento en los contenidos temáticos que deben enseñar en la educación formal en el cual el tiempo les resulta insuficiente, por lo que observan como positivo las tareas dirigidas para complementar o reforzar lo visto en la clase del aula convencional. Consideran, además, que las tareas dirigidas representan una alianza entre padres, niños y maestros,

- No, no es símbolo de eso, es una alianza atendiendo a las necesidades de los niños, los padres, los maestros, en fin todo se alimenta recíprocamente- Maestra A

- No creo, las tareas siempre han existido, lo que opino es que se debería cambiar las estrategias de clases e incorporar el mundo de las TIC, pero para ello se requiere un docente actualizado no un egresado de la Misión Sucre- Maestra B

- Cada vez el mundo se hace más complejo y debemos adaptarnos, tanto en las clases como en las tareas, pero para poder ser efectivos debemos tener

planificadores más conscientes, que les duela la educación, que la entiendan, no como los que están ahora en el Ministerio de Educación. Las tareas no son causante del fracaso escolar, son quienes dirigen la educación- Maestra C

- No creo que la escuela haya fracasado ni fracase, lo que ocurre es que ahora hay más contenidos que enseñar y el tiempo no alcanza para reforzar de una vez el conocimiento, pero es positivo que en las tareas dirigidas se haga, así el niño alcanza lo que le faltó completar - Maestra D

Las madres, por su parte, opinan que las tareas dirigidas representan una alternativa de refuerzo en el conocimiento de los niños, no perciben esta actividad como una escuela paralela sino como complementaria a la labor docente.

- Refuerzan de alguna manera lo aprendido. No creo que sea una escuela paralela, puede ser un trabajo paralelo para el docente que trabaja en eso, (risas)- Madre A

- Las tareas funcionan como actividades complementarias. No creo que las tareas dirigidas signifique una escuela paralela, son más bien complementarias al trabajo del maestro- Madre B

¿Quién supervisa o indica que lo que se está desarrollando en el ámbito de las tareas dirigidas es lo correcto o cumple con las exigencias de las competencias previstas en el programa de estudio? La respuesta a esta pregunta nos indica que no existe ningún ente que supervise y examine los procesos que se gestan a través de las clases en tareas dirigidas. Los controles del ente rector en materia educativa, que se desarrollan con mayor énfasis en los planteles privados, están enfocados en la vigilancia y el cumplimiento de las resoluciones que se emanan del despacho, tal como se evidencia en las respuestas que emiten las docentes al ser consultadas sobre este planteamiento.

- No. Nunca me han supervisado.- Maestra A

- Jamás el Ministerio de Educación me ha supervisado, por parte de la directora tampoco- Maestra B

- Nunca, los funcionarios del Ministerio de Educación no se preocupan por conocer qué aprenden los alumnos en los colegios privados, sino por averiguar cuánto cobran y si cumplen con el listado de cosas que ellos piden - Maestra C

- No he visto a ningún funcionario del Ministerio de Educación supervisando acá en los salones, ni en la mañana ni en tareas dirigidas, creo que eso no les preocupa a ellos, como tampoco se preocupan por los docentes en los colegios privados, ni de actualizarlos. Una sola vez nos dieron unos cursos y fue con el diseño bolivariano, ¡la cosa más pirata que he visto!, ni el que supuestamente explicaba sabía responder a las preguntas que le hacíamos- Maestra D

De acuerdo con lo previsto en el Art. 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Estado como ente rector, asume la educación como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, promoviendo la participación de las familias y la sociedad.

Conforme a ello, se deriva que la responsabilidad del Estado es brindar educación de calidad para todos. Este desafío implica ser garante del funcionamiento de todo cuanto acontece en el ámbito escolar y no escolar, vinculado con los procesos de formación de los ciudadanos.

No obstante, las responsabilidades y competencias que debería garantizar el sistema educativo venezolano, se presentan distorsionadas desde el mismo momento cuando el niño, después de asistir a la escuela, debe concurrir a las tareas dirigidas con la finalidad de que otra persona explique de nuevo los contenidos que la docente, supuestamente, desarrolló a través de la educación formal.

Para las maestras, el papel que desempeña el sistema educativo venezolano está asociado con los procesos de enseñanza, pero el seguimiento de las actividades escolares y la garantía de ofertar una educación de calidad de cara al compromiso social, no es percibido ni lo comprenden como un fracaso. Opinan que existen debilidades y fallas, motivado por la falta de atención a los problemas pedagógicos, por parte de los funcionarios, que se ubican en el Ministerio de Educación, y debido a la politización actual del proceso educativo. Destacan la importancia en la continuidad del saber escolar, a través de las tareas dirigidas, como manera de reforzar lo que el niño estudió en el aula de educación formal, así como ofrecer una atención más

personalizada a cada estudiante. Consideran que esta modalidad de educación informal se legitima desde el mismo momento cuando los representantes inscriben a sus hijos en las tareas dirigidas.

- En parte, no en todo fracasó el sistema educativo, por supuesto, carece de muchas cosas esenciales entre ellas la atención personalizada - Maestra A

- Tiene muchas debilidades, pero no fracasó, si no la gente no asistiera ni metiera a sus hijos en la escuela, creo que podemos mejorar, pero eso es tarea del docente- Maestra B

- Hay fallas, pero también es que los que están en la esquina de Salas no saben lo que ocurre en las escuelas. Qué puede saber un ministro ingeniero, como el actual, de lo pedagógico? Eso no le preocupa y como no le importa no hace nada tampoco- Maestra C

Yo creo que recibí una educación muy buena. Más que fracasar, el sistema educativo bajó su calidad, más ahora, por meter la politiquería en todo este asunto - Maestra D

Las tareas dirigidas como modalidad de educación informal, se han ido legitimando e integrando paulatinamente en el campo de las acciones educativas. Su desarrollo invita a examinar la organización de estos ambientes de aprendizajes y a construir una agenda que responda a principios comunes con los actores para fomentar y guiar el curso de acción de esta actividad, de cara a la misión encomendada al sistema educativo venezolano.

La necesidad de comprender la educación pasa por darse cuenta de los cambios estructurales de un ser vivo y de sus interacciones. El espacio de intercambio en el cual el otro entra, da como resultado el vivir una cierta historia de interacciones y obtener ciertos cambios estructurales, de tal manera que, al salir de ese espacio, sea distinto de como era antes de entrar (Maturana, 1996).

El conocimiento nos conduce, muchas veces, a modificar lo que hemos producido o a construir nuevos saberes o constructos teóricos. Es por ello que, una vez efectuadas

las interpretaciones y el análisis narrativo, nos preparamos para otra etapa investigativa, como la representa las aproximaciones teóricas señaladas en el capítulo siguiente.

CAPITULO V

CONCLUYENDO LA TAREA

*Prestar atención a que todo conocer es un hacer,
ver la identidad entre acción y conocimiento,
ver que todo acto humano, al traer un mundo a la mano,
en el lenguaje, tiene un carácter ético
porque tiene lugar en el dominio social,
es igual que permitirse ver que las manzanas caen hacia abajo.*

*(Parafraseando afirmativamente a
Humberto Maturana y Francisco Varela)*

Transitar por el mundo de las tareas dirigidas nos permitió conocer ese entramado de acontecimientos que dan cuenta de las prácticas pedagógicas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela, las cuales adquieren significado a partir de las experiencias individuales y colectivas de sus integrantes. También, contribuyó a develar, a partir del relato de sus actores, los valores, creencias, significados y concepciones que subyacen en esa modalidad de educación informal.

Se trató, como nos lo expresa Alonso y Tanoni (2005), de hurgar en esas historias que conocen aquellos que son “cómplices” y que, por eso mismo, comparten códigos, significados y sentidos contruidos que son ajenos, extraños, para quienes no participan de esa complicidad.

Sin duda, la experiencia habida nos proporcionó una interesante entrada para el conocimiento de múltiples incidentes de las actividades de enseñanza que se realizan a través de las tareas dirigidas, contribuyendo a poner de relieve cinco escenarios que demarcan las conclusiones en el estudio realizado, y se detallan más adelante. Hablamos de escenarios en cuanto a que las acciones que se desarrollan desde las tareas dirigidas, habilitan diferentes ambientes de aprendizaje, tiempos y condiciones que hacen posible otras relaciones más allá del aula; lo que nos permite dar cuenta de los distintos momentos en el desarrollo de esta investigación. Los cuatro primeros escenarios resumen los antecedentes, referentes teóricos, metodología empleada y análisis narrativo, los cuales sustentan la construcción del quinto, en la medida que nos aproxima a teorizaciones acerca de la cultura de la informalidad en el campo educativo, vinculado al caso de las tareas dirigidas. Aunado a ello, se proyectan algunas sugerencias o propuestas que pudieran servir de referentes en el giro de la práctica pedagógica o transformación de esta modalidad.

PRIMER ESCENARIO

Evoca los comienzos de las tareas dirigidas vinculadas al contexto de la educación informal, mostrando un hilo temporal y temático en cuanto a sus antecedentes y conceptualizaciones. El ejercicio de esta actividad pone al descubierto los vacíos de una escolaridad formal y representa, tanto para docentes como para la comunidad en

general, una manera de sobrevivir y hasta de improvisar las políticas públicas educativas.

Derivado de lo anterior, se suscitaron una serie de interrogantes que orientaron a la investigación, destacando dentro de ellas las siguientes:

5.¿Cuáles son los antecedentes de las tareas dirigidas en su condición de actividades informales dentro del campo educativo?

6.¿Cuáles son los valores, creencias y concepciones que presentan los actores sociales en este estudio acerca de las tareas dirigidas?

7. ¿Cuál es la función que cumple la escuela en el ejercicio de las tareas dirigidas?

8. ¿Cómo se interpreta la práctica del docente que ejerce las tareas dirigidas, en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano?

El objetivo general que motivó al presente estudio se centró en la construcción de una aproximación teórica que permitiera comprender la informalidad en el contexto educativo, a partir de la interpretación de la cultura que emerge de las “tareas dirigidas”, en términos de la misión encomendada al sistema educativo venezolano.

El intercambio comunicativo del investigador con los docentes, representantes y niños, permitió percibir una realidad que se muestra independiente de la escuela y que no es captada por ésta de manera completa, sino a través de una mediación intersubjetiva, generada por la propia cultura de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal.

A pesar de que la temática referida al ejercicio de las tareas dirigidas resultó ser un campo poco explorado, se justificó su estudio tras comprender la necesidad de investigar ese tejido social en el cual se desenvuelven, cotidianamente, sus actores, y se articulan valores, creencias, significados y concepciones que se asumen en la conducción de esta modalidad de educación informal.

SEGUNDO ESCENARIO

Se asume el tema de la informalidad en educación desde su cotidianidad, observada en su constitución ético-social, en la conjugación de las calidades subjetivas

y en los significados asociados a este tipo de práctica, dentro de los cuales se destacan los aspectos del marco referencial del estudio.

La revisión de la literatura de la investigación se construyó con base en las reflexiones acerca de la cultura de informalidad en educación y las tareas dirigidas, destacando los siguientes elementos:

1. El escenario de la informalidad, el cual se ve delimitado por conceptos y compromisos en ese mundo que irrumpe en el contexto educativo.

La informalidad puede ser comparada con el término “adhocracia”, reportado por Alvin Toffler (1970) como organización que denota la ausencia de jerarquía y prepara a la gente para actuar en organizaciones temporales de movilidad continua en su interior; está opuesta a la burocracia.

Las modificaciones asumidas en cuanto a las maneras de distribuir el trabajo, aunado a las contingencias económicas que envuelven a las organizaciones en este siglo XXI, han incidido en la adaptación de estructuras más flexibles y de mayor horizontalidad en las organizaciones laborales a los fines de su subsistencia.

Una forma de existencia de *adhocracia* lo constituye el ejercicio de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal. Sin embargo, diversos riesgos parecieran estar asociados a esta actividad, a saber: (a) no cuenta con una remuneración permanente, (b) carece de un sistema de seguridad social, y (c) las estrategias laborales están direccionadas a la búsqueda de fuentes de ingresos como mecanismo para garantizar la supervivencia o para complementar el salario devengado regularmente.

2. La lectura y composición de la informalidad en la acción educativa; actividad que va más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela y de la escolaridad, como consecuencia de la gestación de un nuevo orden productivo, presionado por la complejidad e inestabilidad económica predominante en el contexto mundial, en el cual está inmerso Venezuela.

En lo que respecta al desarrollo de la informalidad en el sector educativo es posible la detección empírica de varias modalidades, dentro de las cuales pudieran enunciarse algunas características vinculadas con su diversidad territorial, a saber: (a) El espacio comunitario, en el que no existe separación de los ámbitos laborales y

residenciales. Las actividades del trabajo se localizan en la propia vivienda. La clientela se caracteriza por la cercanía o proximidad territorial. (b) El ejercicio ambulante de la actividad laboral, no se ubica en un ambiente determinado sino que lo transitan de manera itinerante. La persona, que funge como docente, acude al lugar o sitio al cual ofrecerá sus servicios, que previamente le han sido solicitados. En el caso de la presente investigación no fue posible ubicar un caso de este tipo. (c) Finalmente, en coincidencia con lo que Pérez Sáinz (1998) denomina territorialidad pública, remite a la aceptación de la informalidad, por parte de los poderes gubernamentales y escuelas privadas al subsidiar su funcionamiento y posibilitar las formas organizativas de este tipo de trabajadores.

Los anteriores enunciados nos remiten a una nueva lectura de conformación social, desde lo heterogéneo, como forma de articular las conceptualizaciones, las características sociales, educativas, de producción, así como el significado socioeducativo de esa práctica, dentro de la cual es factible identificar el caso de las tareas dirigidas.

3. Legalidad y legitimidad. La legalidad es entendida como "la calidad de legal o el conjunto de las cosas prescritas por la ley", en la que la ley pasa a ser "un acto de la autoridad soberana que regula, ordena, autoriza y prohíbe" (Diccionario Larousse, 2006). La legitimidad, es concebida como producto de la existencia de un sistema de valores común a los ciudadanos de una nación, que los induce a compartir la misma concepción del derecho natural, al menos en sus grandes líneas (Verna, 2001). El primer concepto (legalidad) está determinado por la norma y el segundo (legitimidad) por sus atributos culturales y alcance subjetivo que le imprimen sus protagonistas.

Sin embargo, la educación informal no aparece mencionada ni regulada en el contenido de ninguna norma o disposición ministerial en Venezuela. En lo que respecta al ejercicio de las tareas dirigidas, como modalidad educativa en el campo de la informalidad, pudiera considerarse como un proceso legítimo más que legal, por ser reconocida y aceptada socialmente ya que cuenta con el consentimiento expreso de los ciudadanos.

4. La Informalidad como espacio de convivencia dentro del saber educativo. El ritmo histórico se ha hecho, de un tiempo a esta parte, "desasosegante y convulso", además de reinar por doquier el afán por lo novedoso y la estética del corto plazo

(Santos Rego, 2000), por lo que pareciera especialmente necesario en nuestro país, Venezuela, el cultivo de la producción de saberes útiles que conduzcan a emprender proyectos y realizarlos, con visión razonable pero con mirada de esperanza futura.

El fenómeno de la organización de diferentes modalidades en la educación informal, realidad que nos circunda, crece y abre sus puertas como mercado educativo, a través de nuevas expresiones de actuar y socializarse en el diario vivir; transformando a la educación en un desafío de comprensión y de exigencias adaptables a las nuevas generaciones emergentes en el aprendizaje. En este sentido, resultó de interés deliberar sobre cómo atraer, enseñar o comprometer a la gente que ejerce en el campo de la informalidad, ya que es allí donde se verifica el saber empírico de las tareas dirigidas.

Las opciones en áreas emergentes, como es el ejercicio de la informalidad en educación, mueven a repensar las propuestas pedagógicas en lo conceptual, metodológico y operativo, desde la multiplicidad de enfoques; donde sea posible formular agendas que articulen a las personas, procesos, acontecimientos y organizaciones alrededor de nuevos saberes pertinentes, en los que la gente asume compromisos conscientes frente a la incertidumbre, retos comunitarios, culturales, políticos y económicos.

5. Las perspectivas de las tareas dirigidas, sus significados y posiciones de sus actores. La educación informal, es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento, mediada por las experiencias diarias y en su relación con el medio ambiente (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998).

La educación informal puede significar una manera de ayudar a la gente a aprender. Si revisamos, empíricamente, el ejercicio de las personas que laboran en las tareas dirigidas, apreciamos su cualidad de informalidad, tal como lo representa la carencia de un plan de estudios oficial y de pautas en una planificación de clase, a los efectos de poder abordar el desarrollo de los contenidos.

Sin embargo, en ausencia de estos elementos del instrumental institucional, es posible responder a las situaciones prácticas de orientar al estudiante en las asignaciones escolares.

Desde este escenario, se construyó la fundamentación teórica del presente estudio. A tales fines, fue considerado el abordaje conceptual acerca de las composiciones, creencias, valores, métodos de organización y funcionamiento de las tareas dirigidas.

TERCER ESCENARIO

La adopción del paradigma cualitativo y, dentro de éste, de una perspectiva hermenéutica-dialéctica, condujo a la investigadora a comprender la realidad construida por los actores, en relación con el entorno social donde se desempeñan y en el que acontecen muchos y variados sucesos, resultando necesario examinar la informalidad en educación y, el caso concreto de las tareas dirigidas como parte integrante de ese escenario cultural.

De esta manera, la investigación pudo ser vista, de acuerdo con Salgado (2007), como el intento de obtener una comprensión profunda de la situación y de los significados que le atribuyen los actores, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas. La tarea fundamental del investigador fue entender el mundo complejo de la experiencia vivencial desde el punto de vista de quienes la experimentan, así como comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento.

La perspectiva onto-epistemológica y metodológica adoptada para el presente estudio, consistió en el examen de los patrones de comportamiento de los actores involucrados en las tareas dirigidas. Para ello, se tomó como referentes los fundamentos señalados por Guba (1991) en términos de:

Supuestos Ontológicos: Remite a la naturaleza de la realidad investigada. Supone que el conocimiento es el reconocimiento de realidades múltiples que existen en la mente de las personas. En este caso, exigió la comprensión de los actores como seres sociales, humanos, cargados de subjetividades e historias.

Desde este ámbito fue considerada la cultura académica, necesidades, vivencias, sentimientos, experiencias e intereses de los participantes en cuanto a su permanencia e intervención en las tareas dirigidas, a partir de las interpretaciones que realizan los actores de sus propias acciones.

Supuestos Epistemológicos: Adopción de una postura intersubjetivista por ser el punto de partida que permite captar reflexivamente, los significados sociales (Jiménez-

Domínguez, 2000), producto de la interrelación entre el investigador y lo investigado que se fusionan en una sola entidad y con pluralidad de posiciones críticas frente a la manera cómo evolucionan y se construyen las teorías (Guba, 1991).

En el presente estudio, se consideró el conocimiento como una construcción social y falible, que valora múltiples formas de adquirir el saber y admite la posibilidad de conocerlo y comprenderlo.

Supuestos metodológicos: En continuidad con el hilo conductor de la investigación, ubicamos la articulación metodológica en la comprensión de los hechos desde un razonamiento interpretativo, donde la hermenéutica, de acuerdo con la condición epistemológica de Ricoeur, fue el método que se utilizó para ordenar, analizar, e interpretar las acciones y relatos orales de los actores, su cultura y su historia.

Los lineamientos metodológicos le confieren a la investigación un carácter narrativo, interpretativo de eventos y de elaboración de teorizaciones, sustentadas en la realidad dinámica y múltiple que se construye con la participación de los propios actores, según sus visiones y perspectivas.

La utilización de los supuestos teóricos de la metodología narrativa, significó una experiencia altamente satisfactoria en cuanto que permitió captar los recuerdos, realidades, perspectivas, expectativas, impresiones y experiencias vividas por los actores durante el desarrollo de las tareas dirigidas, establecer contactos personales con maestros, niños y representantes y situar al investigador en el propio contexto donde se producen los hechos de ésta modalidad de educación informal. Todo esto contribuyó a comprender cómo los participantes dan sentido y significado a lo que hacen y realizan.

Conforme lo señala Piña (1988), la práctica de la narración es el ejercicio de otorgar sentido al propio pasado, recapitulando sobre algunos recuerdos, reflexionando en torno a ellos, creando, en definitiva, un texto con “estructura dramática” que tiende a producir un “sí mismo” en términos de un personaje.

Las vivencias no tienen significado en sí mismas, el significado no radica en la acción, sino que es siempre una atribución de sentido que alguien hace; el significado está presente en qué recuerdo y cómo es el recuerdo. Vinculan episodios y establecen etapas, plantean vínculos y causas, tramas y desenlaces, conciben la vida como una sucesión articulada y consistente de acontecimientos con sentido (Piña, 1999).

A los fines de poder seguir la sucesión de los relatos y tramas, se asumió un plan flexible, lo cual implicó orientarse por un diseño que se caracterizó por ser de estructura emergente, flexible, recursivo y dinámico, elaborado a medida que se avanzaba en la investigación. De este modo, según Salgado (2007), el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente de estudio, construyendo y re-orientado a medida que se avanza el proceso de investigación.

La selección de los actores participantes del estudio, fue empleada con criterios de pertinencia. Por tal motivo, no fue relevante la cantidad sino la composición del grupo de participantes. El conjunto de actores quedó conformado por cuatro docentes, de los cuales dos pertenecían a las escuelas, una tercera ejercía en una guardería y la última laboraba desde el hogar, dos representantes y dos niños, todos ubicados en el área metropolitana de Caracas.

Al procurar las entrevistas con algún padre o representante del sexo masculino, no fue posible ubicar a ninguno. Ello pudiera obedecer a que son las madres, preponderantemente, las que manifiestan la preocupación por el rendimiento académico de los hijos y son éstas las que llevan el seguimiento de las actividades en este tipo de modalidad de educación informal.

En lo que se refiere al personal docente, un alto porcentaje de esta ocupación en las tareas dirigidas está bajo la coordinación de las maestras, tanto en las instituciones escolares como en las que se realizan en las casas de personas particulares o las que se ofertan a través de la prensa, pendones o internet. Sólo fue posible detectar en esta ocupación, un docente del sexo masculino, en el caso de la escuela; y, como estaba recién incorporado en esta modalidad de educación informal, no poseía la experiencia suficiente en el campo de estudio ni el conocimiento necesario acerca de la misma, para ser entrevistado.

Con el propósito de narrar los relatos expresados por los participantes de la investigación, resultó pertinente la combinación de diferentes técnicas e instrumentos a los fines de obtener la información, éstas estuvieron en correspondencia con el diseño de estructura emergente y el abordaje metodológico utilizado.

Las técnicas empleadas en la presente investigación fueron: (a) la observación participante, (b) la entrevista en profundidad y (c) la revisión de los materiales teóricos, en la bibliografía general y especializada.

1. La observación participante: hizo énfasis en la participación no sólo en la vida social y cultural de la comunidad sino también en la vida particular de las personas y las familias. Significó un intento por conocer una comunidad desde dentro, el *foco*, más que en la “observación”, es puesto en la “participación” (Moreno, 2005).

En el caso del presente estudio, la observación participante se realizó de manera periódica con el propósito de descubrir e interpretar lo que acontecía en el ámbito de estudio. La misma se efectuó a la par que se realizaban las entrevistas en profundidad, mediada por los registros, como instrumentos empleados para recabar las observaciones que se hacían en el propio contexto donde se llevaban a cabo las tareas dirigidas.

b. La entrevista en profundidad: Contribuyó a captar creencias, sentimientos, vivencias y conceptos de los informantes, para lo cual resultó procedente el uso del grabador de voz, previo permiso y aceptación por parte del entrevistado.

Se recurrió a la formulación de preguntas no estructuradas relacionadas con el ejercicio de las tareas dirigidas en el cual se veían inmersos los actores. A través de la conversación con los entrevistados, iban emergiendo las distintas preguntas, lo que permitió incorporar los planteamientos que surgían de la propia dinámica de las entrevistas.

A medida que se avanzaba en las entrevistas, se iban transcribiendo las respuestas aportadas por los entrevistados en cuadros-matrices, diseñados por la investigadora, diferenciados por nudos temáticos, preguntas, actores e interpretación.

Las observaciones y las entrevistas realizadas, contribuyeron a dar forma y coherencia a los hechos narrados, apreciar gestos no verbales e indagar el significado que le atribuyen los actores a sus acciones (Bolívar y otros, 2001).

c. La interpretación de los referentes teóricos: sirvieron de argumento al proceso investigativo, para ajustar teorizaciones y medidas al curso real de los propósitos del estudio (Esté, 1995).

La revisión de los materiales teóricos, bibliografía general y especializada, resultó de utilidad para establecer la necesaria articulación entre los sustentos teóricos y las explicaciones empíricas relacionadas con las tareas dirigidas y el contexto de la educación informal. También sirvió de fundamento para el análisis narrativo, de

referencia para interpretar la información que emergía del contexto y de soporte para las aproximaciones teóricas.

Cuando las observaciones y las entrevistas no propiciaron nuevos elementos al proceso de estudio, se aseguró el rigor metodológico de la investigación a partir de los criterios de adecuación y suficiencia. La adecuación estuvo referida a seleccionar la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y el diseño emergente. Mientras que, la suficiencia tuvo relación con la cantidad de información obtenida, y alcanzó “el estado de saturación” cuando la información que se obtenía no aportaba nuevas comprensiones a los fenómenos en estudio (Belloni y Villalobos, 2006).

El proceso de interpretación centró su atención en el significado de las situaciones, imágenes, expresiones de los actores, acontecimientos y acciones observadas en el contexto de estudio de las tareas dirigidas, y consideró, además, la experiencia derivada de la investigación realizada. En tal sentido, resultó de utilidad la aplicación de los criterios que se enuncian a continuación: (a) Aproximarse al grupo humano; (b) Tener presente los objetivos e interrogantes iniciales que orientaban la investigación; (c) Leer y releer las entrevistas, los registros o notas de campo, para ir detectando los nudos o ejes temáticos que iban emergiendo; (d) Interpretar las situaciones observadas a partir de las recurrencias encontradas; (e) Comparar las reflexiones e interpretaciones iniciales con las concepciones y sustentos de la bibliografía específica y general; (f) Analizar las perspectivas y conceptos que iban emergiendo, dando inicio a la organización de las interpretaciones habidas.

Como quiera que la interpretación se realiza sobre la base de la realidad educativa estudiada, los supuestos que se emplean deben demostrar, según Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), que los hallazgos obtenidos pueden ser aceptados.

Garantizar la calidad de la información requirió de los criterios que, comúnmente, se utilizan para evaluar el carácter científico de un estudio cualitativo, denominados por Guba y Lincoln (1985) auditabilidad o autenticidad y credibilidad o confirmabilidad de los datos.

La *auditabilidad, autenticidad o evaluabilidad* es concebida, por Miles y Huberman (1984), como la base del discernimiento que nos aproxima a la realidad estudiada y permite comprenderla e interpretarla. De acuerdo con Salgado (2007), este

procedimiento consiste en que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones parecidas o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas afines o análogas.

La credibilidad buscó dar cuenta de los procedimientos efectuados para llegar a establecer esas “verdades provisionales”. El valor de *verdad o credibilidad* se refiere a la confianza que ofrecen los resultados de la investigación, basándose en su capacidad explicativa ante casos negativos y en la consistencia entre los diferentes puntos de vista y perspectivas. Es decir, al isomorfismo que se establece entre los datos recogidos y la realidad (Guba y Lincoln, 1985).

Con el propósito de garantizar la credibilidad y la confianza en los hallazgos que se resultaron del estudio realizado, se empleó la observación participante, a través de la permanencia del investigador en el campo de estudio, como manera de ofrecer una mayor garantía y verosimilitud a la información que emergía del propio contexto, a la vez que, permitió profundizar en aquellos aspectos más característicos de la situación percibida (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005)

Los procesos enunciados (auditabilidad y credibilidad), como criterios de calidad, requirieron, simultáneamente, de estrategias complementarias de triangulación metodológica de la información, semejante a lo que denomina Rodríguez y Gutiérrez, (2005) como auditoría interna y externa. Esto consistió en documentar la información y contrastar las observaciones desde diferentes perspectivas de tiempos, espacios, teorías, datos, fuentes y disciplinas (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005)

La aplicación del procedimiento de la triangulación metodológica consintió en comparar los diferentes tipos de testimonios obtenidos a través de la observación, las entrevistas y la interpretación de los distintos materiales teóricos (Goetz y Le Compte, 1988).

CUARTO ESCENARIO

Los actores sociales construyen diferentes representaciones desde las cuales perciben la realidad en la que actúan (Van Dijk, 1978). Es a partir de esa realidad, que

se hizo posible comprender las situaciones referidas al ejercicio de las tareas dirigidas, los compromisos y las relaciones pedagógicas entre maestras y estudiantes, las cuales estuvieron marcadas, algunas veces, por la rutina y, en otras oportunidades, por ir más allá de la ritualización de las actividades escolares. Permitió además, identificar las percepciones de los representantes en relación con esta modalidad de educación informal.

Mediante el empleo de las narrativas, se pudo comprender la influencia del mundo sobre el sentido y significado personal (Bruner, 1997) e interpretar la interrelación entre la situación social, la acción, los actores, las estructuras sociales y la historia (Josselson y Lieblich, 1993).

La práctica en el proceso de interpretación y análisis de los datos, se realizó contrastando los relatos derivados de cada participante y las reflexiones del investigador. De esta manera, se pudieron apreciar las voces de los entrevistados y sus gestualidades, a la par que se iba conversando, repreguntando, aclarando dudas e indagando las preocupaciones que subyacen a los actores, en relación con las tareas dirigidas.

Al mismo tiempo, se iba triangulando metodológicamente la información lograda, a través las entrevistas, con las observaciones registradas en las notas de campo, por parte del investigador, y las interpretaciones de los referentes teóricos.

El análisis narrativo se realizó a través de: (a) la combinación de los tres tipos de lecturas: factual, temática y simbólica, planteada por Selin About (citado por Córdova, 1990), (b) la adopción de las propuestas de Bolívar, Domingo y Fernández (2001); y (c) el empleo de los criterios señalados por González, Pareja, Martín, Robles y González, A (2008-2009). En el capítulo IV del presente estudio se describen cada uno de los elementos enunciados.

El Análisis se abordó de manera paralela y sucesiva a la realización de las entrevistas y observaciones. Éste se efectuó, en primera instancia, a través de la lectura general de los diálogos y de los registros realizados como versión inicial del proceso interpretativo, en el cual se fueron definiendo los primeros núcleos temáticos del análisis. En segunda instancia, se realizó la lectura repetida y detenida de la información contenida en el cuadro matriz, diseñado por la investigadora; lo que condujo a

interpretar los relatos, rearmar e integrar los nudos temáticos iniciales, precisar los contenidos en el discurso de los actores y obtener una mayor claridad conceptual. Y finalmente, hubo la revisión, análisis e integración de los resultados habidos, decantando y precisando los últimos núcleos temáticos, y re-agrupándolos, posteriormente, en dimensiones, a los efectos de ir construyendo las aproximaciones teóricas del estudio. Una vez cumplida con todas las instancias enunciadas, se elaboró el informe conclusivo de la investigación, materializado en la presente tesis.

En lo que se refiere al análisis de las distintas narraciones, producto de las entrevistas realizadas, se siguió la propuesta de Alliaud (2006), quien plantea poner a dialogar entre sí a los relatos obtenidos de cada actor, a fin de producir una nueva trama, en la que no se desdibujaran ni los discursos únicos y singulares de cada participante ni tampoco las regularidades o recurrencias que pudieran aparecer en las informaciones. Seguidamente, se intentó equilibrar; por una parte, las temáticas comunes que aparecían en los relatos, procurando recuperar la totalidad de los episodios; y, por otra, se fueron integrando y detectando el sentido que tenía cada uno de los temas en la producción de una totalidad relatada.

El procedimiento empleado en el análisis narrativo, enmarcado en una perspectiva hermenéutica-narrativa, mostró que la subjetividad de los actores se constituye a partir de la experiencia y la percepción que cada uno de los participantes posee acerca del curso de acción de las tareas dirigidas, tanto en sus alcances como en sus limitaciones.

La incursión en dos ambientes de aprendizajes diferenciados, como la escuela y el hogar, lugares desde donde se lleva a cabo la orientación de las asignaciones escolares, contribuyó a diferenciar los aspectos significativos de la práctica pedagógica.

Ese ir y venir en la lectura de la información recabada e integrada al análisis narrativo, orientaron la caracterización de las prácticas pedagógicas y de las novedades que se iban suscitando entre maestros y estudiantes en el desarrollo de las tareas dirigidas. Unido a ello, los relatos orales, comentarios y las reflexiones de docentes, niños y representantes, permitieron concluir con las aproximaciones teóricas que se mencionan en el siguiente escenario.

QUINTO ESCENARIO

En el recorrido histórico del hombre, distintas explicaciones han ido emergiendo acerca de la evolución social del conocimiento, lo que ha permitido comprender el mundo en el cual se habita. Ese proceso de transformación, ha incidido, de alguna manera, en la construcción de un cuerpo sistemático de ideas y conceptos que dan cuenta de los diferentes enfoques de un determinado fenómeno, derivando en lo que podríamos denominar *teoría*.

Una teoría es un conjunto de supuestos lógicamente interrelacionados, a partir del cual se derivan hipótesis, susceptibles de ser sometidas a prueba empíricamente (Merton, 1967). Según Marina (citado en Picón Medina, 2001)), es un conjunto de hipótesis que se apoyan y controlan mutuamente; una construcción conceptual que organiza los conocimientos de un campo y que puede ser corroborada o refutada.

A juicio de Spencer (1982), “la característica distintiva del espacio cognitivo de la teoría es que los conceptos que lo conforman son formulaciones puramente teóricas, constituidas por entidades y procesos abstractos, tales como ‘normas’, ‘actores’, ‘interacción’, ‘competición” (citado en Picón Medina, 2001).

Vistos los referentes expresados, se coincide en que, una teoría comporta una formalización conceptual que la define, todo lo cual es construido en forma lógica para responder hipótesis y proposiciones. De acuerdo con Picón Medina (2001), el proceso de construcción de la teoría no responde a una secuencia lineal, se concibe como ciclos que configuran el proceso de una investigación que persigue generar conocimientos.

Por tal motivo, en este quinto escenario referido a las aproximaciones teóricas, presentamos esa manera de mirar el mundo de las tareas dirigidas; de construir una perspectiva que permita comprender la complejidad de su naturaleza en el que se ha de especificar las creencias, valores, estrategias de acción y supuestos o premisas, entre otros, que le asignan los actores a esta modalidad de educación informal, en términos de la misión encomendada al Sistema Educativo Venezolano.

En nuestro caso, las aproximaciones teóricas, a las cuales se llegan en la presente investigación, se construyeron a partir del análisis de la información obtenida, agrupando los nudos temáticos en dimensiones, de acuerdo con lo expuesto en el escenario anterior. En algunas oportunidades, las fronteras de los nudos temáticos

resultaron borrosas, por lo que no fue posible delimitar o clasificar cada uno de ellos con una única dimensión. También fueron considerados los propósitos del estudio.

La agrupación de los núcleos temáticos dio origen a las dimensiones que conformaron, finalmente, las aproximaciones teóricas, concretadas en:

1. *La Cultura de la Informalidad en el contexto educativo.*

Desde la antropología cultural, se ha entendido la cultura como un conjunto de normas, reglas o patrones que configuran un modo de vida propio (relación cultura/personalidad). Dicho de otra manera, la cultura es, primariamente, “un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia (un *éthos*) a un grupo, institución o sociedad” (Bolívar, 1993, p. 2).

Asociar el término cultura al campo educativo, permite concebirlo como una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto organizativo específico (Bolívar, 1996).

A partir de la consideración de las referencias enunciadas, podemos entender la cultura escolar como el “conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro” (Rossman, Corbett y Firestone, 1988:4). La cultura escolar provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas, y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación (Bolívar, 1996).

Tomar como núcleo *la cultura de la informalidad* para transferirla a la realidad del ejercicio de las tareas dirigidas, y relacionarla con los conceptos emitidos en los párrafos precedentes, significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria. Ello hace que cada ambiente de trabajo (escuela, guardería o casa particular) pueda tener un carácter común y propio, enmarcado, en este caso, en la interioridad y la experiencia personal de cada actor.

El ejercicio de las tareas dirigidas, como modalidad de educación informal, ha contribuido a mediar entre dos culturas, la escolar y la extracurricular, dos tipos de educación, la formal y la no formal, y dos formas diferentes de observar el aprendizaje y la enseñanza.

De acuerdo con la investigación realizada y sobre la base de las consideraciones señaladas, se percibió, también, un conjunto de aspectos significativos que comunica

una realidad socio-educativa, concretada en una serie de premisas que caracteriza a la cultura de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal. Estas, sin atender a un orden pre-determinado, se sintetizan en los aspectos siguientes:

a. Son acciones educativas que proporcionan atención pedagógica a los estudiantes, tanto de forma individual como de manera colectiva, dirigidas a convalidar el conocimiento expuesto en la clase regular o aula convencional.

b. Complementan la educación formal, no requieren de una planificación previa ni exigen sistematizar los procesos que se emplean en una clase de tipo convencional.

c. Son ofertadas desde diferentes espacios físicos, dispuestos y organizados para enseñar, tales como: el aula regular de la propia escuela, guarderías escolares o ambientes de aprendizajes no estructurados, caso representativo de esto es el hogar familiar.

d. Son emprendidas sobre la base de la experiencia y de la costumbre, expresadas a través de actividades que buscan dar continuidad a los contenidos ya estudiados en el aula convencional (práctica pedagógica).

e. Están asistidas por un grupo humano muy heterogéneo, en cuanto a competencias profesionales e ingresos económicos. Pueden ser ejercidas por profesionales de la docencia, por personas que no ostenten éste título o por quienes no posean algún grado de educación superior, que los pudiera habilitar para ejercer como docentes.

f. Están estructuradas y planificadas sobre la base de las asignaciones escolares, lo cual hace previsible el orden de la clase y que toda la jornada esté pre-determinada.

g. Ejercitan cada aspecto de la asignación escolar en un tiempo que es igual para todos los estudiantes; razón por la cual no parece ser posible avanzar o indagar sobre los contenidos más allá de lo establecido.

h. Producen un lenguaje de entendimiento entre docentes y niños en cuanto a la ejercitación y la costumbre de la actividad que se realiza de manera rutinaria.

i. Resultan más flexibles y están fuera del dominio exclusivo de la escuela.

j. Carecen de regulación y no se estipula su funcionamiento en la legislación venezolana vigente; tampoco se prevé, lo contentivo en materia de seguridad social, ni la supervisión por parte del ente rector. En consecuencia, no entrega certificados ni constancias de su ejecución.

k. Resultan beneficiosas para los representantes, en cuanto a que una persona externa, sustituye las funciones de orientación en las asignaciones escolares que antes eran ejercidas por los padres.

La educación informal, según se deriva del análisis realizado, activa los ámbitos de aprendizajes en los que la escuela formal no actúa. Sin embargo, las tareas dirigidas no compiten con la educación formal, más bien la complementan en lo que respecta a sus propósitos de instrucción, mediadas por el diseño curricular o los contenidos de un programa de estudio.

En este marco de ideas, pudiéramos conceptualizar la cultura de la informalidad en el contexto educativo, en el caso concreto de las tareas dirigidas, como una práctica social que pretende dar respuestas socio-cultural a un grupo humano que demanda complementar y reforzar los contenidos escolares ofertados a los estudiantes en la educación formal, una vez que concluye la jornada regular de las clases.

2. Valores, creencias, significados y concepciones que subyacen al comportamiento de los actores.

El ejercicio de la educación informal, nos permite comprender que cada actor representa un ser diverso que aprende poniendo en juego sus aptitudes, conocimientos, actitudes y valores, a través de la experiencia cotidiana.

Al asociar lo expresado por Mafalda, la protagonista de las caricaturas de Quino, al referirse a la partida de su hermano a otro país: “Qué distinto su irse de mi irme,...pero me siento cada vez más, una integrante de esa parte de abajo del mundo, a la que no renuncio, sin miedo a que se me caigan las ideas”, nos ubicamos en la importancia que cobra para la persona su identidad, su pertenencia con el medio en el cual se sitúa, su interacción con el otro y la defensa o evocación de sus ideas, cuyos valores son el producto del proceso educativo.

El ser humano, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), enseña con su palabra, sus gestos, su estilo y manera de vivir; aprende un sin fin de experiencias, vivencias y conocimientos, que muchas veces no son percibidos, sino hasta el momento en que se requiere su aplicación, y de manera inconsciente, se lleva a cabo espontáneamente.

Conforme lo señala Merino (2008), el relato, las experiencias, la presentación de enigmas o situaciones sorprendentes, ayudan siempre a presentar y desarrollar la exposición de un tema o problema.

Fueron precisamente los eventos referidos por los actores los que permitieron indagar acerca de esa convergencia de valores, convicciones e ideas en relación con las tareas dirigidas como modalidad de educación informal, teniendo presente sus particularidades y realidades.

Los valores, a juicio de Esté (2010), son concebidos como *complejas instancias de fe*. Simbolizan los grandes referentes en el marco de los cuales se construye el mundo, que cada quién, que cada grupo y sociedad acepta y tiene como tal. Se constituyen a partir de complejas interacciones sociales, en el juego de su ejercicio.

Así, la construcción (o *instauración*) de los valores es inseparable de una práctica consecuente al ejemplo. Los ambientes de aprendizaje son buenos para su cultivo en la medida en la que se ejercen. A esa práctica, debe agregársele el ejemplo, el imprescindible modelaje que contribuye a crear ese ambiente donde los valores se hacen referentes para el actuar, decidir y aproximarse a las cosas y relaciones (Esté, 2010).

En este sentido, fue posible identificar, a partir de los referentes de los propios actores, los valores, creencias y significados que subyacen en relación con las tareas dirigidas, los cuales se mencionan a continuación:

a. Las tareas dirigidas tienen su razón de ser en el fortalecimiento de los contenidos dados a conocer en el aula de educación formal, valoración en la cual coinciden maestras y representantes. Son admitidas como una actividad socialmente válida por complementar la acción de la escuela. Resultan de utilidad en la atención pedagógica que brindan al estudiante ante la ausencia de un representante que debe responder a los compromisos laborales.

b. La familia asumía, anteriormente, su papel de educadora y la madre explicaba al niño la manera cómo podía resolver las asignaciones de la escuela. Hoy, esto, ya no es posible, en virtud de las necesidades económicas de la familia que incorpora a la madre al mercado laboral; también porque el conocimiento ha avanzado y escapa a la actualización del representante. El hecho de que ambos padres trabajen para poder brindarles un mejor nivel de vida a sus familias, o de que sea la madre el único sustento

del hogar, se ve reflejado en la falta de disponibilidad del tiempo suficiente para controlar, seguir y orientar a los hijos en las tareas escolares.

c. La actividad de las tareas dirigidas se afianza en recordar los contenidos escolares, producto de las creencias de que es importante consolidar lo que el estudiante ya conoció en la clase de educación formal, como manera de alcanzar un mejor rendimiento académico y un mayor dominio de los saberes.

d. El deseo de las madres es que los niños progresen en la escuela. Sin embargo, en el caso del estudiante, el interés se centra en proporcionar una respuesta favorable al sacrificio económico que realiza la madre, de manera que le sea reconocido su esfuerzo a través estímulos, tales como: palabras de aliento o felicitación, por parte de la progenitora y del mismo docente de educación formal, o se le complazca en la adquisición de algunos bienes materiales de orden personal.

e. La asistencia y permanencia en las tareas dirigidas viene dada por la capacidad económica que posea el representante, para que el niño tenga acceso a este tipo de modalidad de educación informal. Con la concurrencia de algunos niños a este tipo de actividad, se niega, en cierto sentido, la supuesta igualdad de oportunidades de la educación para todos, en cuanto que se marginan a unos y se excluyen a otros. Si no se cuenta con los recursos financieros, para cancelar este tipo de modalidad educativa, no es factible asistir a ella.

f. La dinámica de las clases en las tareas dirigidas hace abstracción de los problemas familiares y conflictos de orden social que coexisten en el contexto actual. El proceso, más que formar se enfoca en informar y ejercitar, concretado en una realidad lineal, en la que existe un emisor que debe proseguir transmitiendo conocimiento y unos estudiantes receptores que lo reciben pasivamente. No obstante, cuando el número de alumnos que atiende la docente es poco (2 ó 3 niños), esta es capaz de percibir cómo afecta el contexto familiar o social el comportamiento del estudiante.

Autores como Buxarraís, Martínez, Puig y Trilla, (1998), consideran que la educación no supone únicamente formar valores, sino formar las actitudes y las habilidades necesarias para actuar coherentemente con ellos. Sin embargo, las actividades en esta modalidad de educación informal deja de lado, en la práctica, el trabajo personal de reflexión, el cultivo por el afecto, el amor, los valores universales y

la tolerancia hacia las demás personas, este tipo de responsabilidad pareciera ser función de otros, pero no de la maestra que atiende al estudiante en tareas dirigidas.

La investigación realizada nos aproxima a la comprensión de nuevos significados acerca de la concepción de las tareas dirigidas, a los fines de valorarlas, transformarlas y dotarlas de sentido moral (Litwin, 2008). Compartiendo lo planteado por Pérez Esclarín (2004), se hace necesario llevar a la práctica los principios de:

- Aprender a Escucharnos: El diálogo supone búsqueda, disposición a cambiar, a “dejarse tocar” por la palabra del otro.
- Aprender a Mirarnos: Indagar por qué las cosas están como están y no contentarse con explicaciones superficiales, con repetir slogans y frases hechas, sino trata de ir al fondo de los problemas, de los conflictos, para convertirlos en oportunidades de crecimiento.

Conforme al estudio realizado, podemos concluir que permanece, en el docente, la creencia, de que el afianzamiento en los contenidos escolares resulta efectivo para que el estudiante pueda comprender los saberes que aprendió en la escuela. A tales fines, resulta necesario proseguir con el mismo esquema de explicación didáctica, empleado, hasta ahora, tanto en la clase regular que se oferta en la escuela como en el desarrollo de las actividades de las tareas dirigidas.

El significado que le atribuyen, tanto docentes como representantes a las tareas dirigidas, viene dado por la repetición de los saberes escolares, los cuales sirven de marco y de criterio para controlar la disciplina y el dominio del conocimiento.

Este dominio del saber es valorado por el docente, en cuanto que se asume la clase como un proceso condicionante y racional en la que sólo los contenidos de tipo conceptual son importantes.

3. Caracterización de las Prácticas Pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas que asumen los docentes en el ejercicio de las tareas dirigidas, se caracterizan por una enseñanza en la que resulta prioritario el dominio de los contenidos de tipo informativo: datos, hechos y definiciones. Las actividades se organizan sobre la base del saber y de la explicación del docente, orientadas al esclarecimiento de las asignaciones escolares, cómo se resuelven y dónde se ubica la información en el libro de texto.

A pesar de que en los distintos ámbitos de la sociedad, las TIC han alterado la esfera de lo posible en lo que respecta a la comunicación y a la manipulación de la información, enfrentándonos a un nuevo modelo de sociedad que ha sido denominada como ‘Sociedad de la Información’ (Castells, 1997; Castells, 1998), y al nacimiento de un nuevo entorno social propiciado por la tecnología, denominado el ‘Tercer Entorno’ (Echeverría, 2000); estos cambios no han surtido su efecto real en las concepciones básicas de enfocar la clase en la escuela y, por ende, tampoco han sido asumidos en el ejercicio las tareas dirigidas. La escuela, de acuerdo con Pérez (2000) y Area (2001) sigue basando su modelo de enseñanza en una tecnología muy concreta: la de la palabra impresa.

De ahí que, la persistencia por reafirmar los contenidos de la clase, en mayor proporción de tipo conceptual, no permite optar por la realización de otras actividades distintas en el curso de las tareas dirigidas. El recurso más utilizado es el libro de texto. Únicamente la maestra que labora desde la casa, tiene la posibilidad de emplear internet, como medio didáctico, del cual se vale en determinadas circunstancias.

Una de las funciones, que debe cumplir el docente que labora en *tareas dirigidas*, consiste en supervisar y garantizar que el niño realice todas las asignaciones escolares enviadas para ese día, y, en caso de que el estudiante no haya comprendido algún tema desarrollado en la clase, del aula de educación formal, le corresponderá al maestro, que lo está orientando, aclararle todas sus dudas. Una vez terminadas las tareas escolares, constatará que estén correctamente realizadas.

Para el alcance o dominio de los contenidos escolares, por parte del estudiante, se dispone de la conformación de espacios físicos que permiten la ejercitación de las tareas dirigidas a una cierta cantidad de alumnos; mientras mayor es el número de alumnos que debe atender el docente menor es la oportunidad de interacción entre estos y la docente. Es así como, por ejemplo, el funcionamiento en la escuela de grupos relativamente grandes, 25 niños, está definido en términos de una participación limitada, en virtud que todos los estudiantes deben ir al mismo ritmo para dar respuestas a las asignaciones escolares, no existen momentos para el diálogo ni el debate.

En tanto que, el funcionamiento de las tareas dirigidas en una casa particular que se habilita para ello, o en una guardería que atiende entre siete u ocho alumnos por docente, la atención, por parte del que ejerce el rol de maestro, resulta más personalizada, prevalece el intercambio comunicativo, el planteamiento de inquietudes

y hasta la conversación de los problemas personales por parte de los niños que allí concurren.

Las correcciones que efectúa la maestra del aula de educación formal y las calificaciones o comentarios que ésta registra en los cuadernos de los estudiantes, representan el indicador de evaluación para la docente que atiende a esos alumnos en las tareas dirigidas. Las calificaciones se convierten en una manera de verificar los aciertos o desaciertos de la explicación habida durante la resolución de las asignaciones escolares y, por otra parte, significan una auto-validación del ejercicio del docente en esta modalidad de educación informal.

Por otro lado, existe un desconocimiento por parte de la maestra del aula de educación formal acerca de cuántos y cuáles alumnos asisten a tareas dirigidas. Este hecho es ignorado y se desconoce la incidencia que pudiera tener esta modalidad de educación informal en el rendimiento del niño o en el mejoramiento del aprendizaje escolar.

Las competencias por las docentes de tareas dirigidas en su formación pedagógica resultaron importantes para su ejercicio profesional. Las asignaturas cursadas en la Universidad, según lo expresaron las docentes entrevistadas, inciden en su práctica pedagógica al momento de planificar, seleccionar estrategias didácticas, evaluar, entre otras, el desarrollo de la clase. Por otra parte, la aplicación de los sustentos teóricos en disciplinas como la psicología, la didáctica y la sociología, contribuyeron a comprender mejor a los estudiantes en sus inquietudes y actitudes.

Estas caracterizaciones enunciadas, referidas al ejercicio del docente durante la práctica pedagógica, nos orientaron a la conformación de un conjunto de proposiciones que dan forma al perfil del docente en tareas dirigidas, a saber:

a. El énfasis de la práctica está dado en procurar la reproducción de los contenidos temáticos, a través de la continuidad del conocimiento iniciado en el aula de educación formal.

b. El trabajo docente, en el desarrollo de las tareas dirigidas, está centrado en instruir más que en educar. El rol principal del maestro es ayudar a resolver o complementar la explicación de algunos problemas centrales de la programación de la enseñanza ofertada por la escuela

c. El desarrollo de actividades gira alrededor de la explicación de la maestra, quien estructura la secuencia de la clase partiendo, por lo regular, del área de matemática y lengua, diseña las estrategias de trabajo para los diferentes momentos y propone la organización de lo que se va a realizar.

d. El contenido a trabajar, en la sesión programada, es organizado sobre la base de las asignaciones escolares que deben ser realizadas por el estudiante y circunscritas para ser resueltas únicamente en ese día.

e. La evaluación diagnóstica integral está ausente de la programación, lo que limita la posibilidad de conocer las potencialidades y fallas que poseen los alumnos.

f. El docente es percibido como una persona *sustituta* que resuelve el conflicto de la madre en la atención y orientación de las tareas asignadas, a pesar de que éstas deberían ser resueltas, autónomamente, por el estudiante en su hogar.

g. Las competencias alcanzadas en el proceso de formación docente a nivel de la Universidad, resultan necesarias para los procesos de orientación, explicación, organización de la información y manejo de la disciplina en clase.

Las conclusiones en esta dimensión, nos permiten señalar que existen dos maneras en las cuales pueden ser asumidas las prácticas docentes en el ámbito de las tareas dirigidas. Una, la que se desarrolla desde la escuela, la cual prosigue con el formalismo de alguien que explica y otro que recibe la información, en la que se atienden entre veinte y veinticinco alumnos por docente y todos deben ir al mismo ritmo del trabajo. Ello impide conocer los alcances y las consecuencias de las actividades desarrolladas. La otra, emprendida desde la guardería o desde un espacio de una casa en particular, habilitada para ello. En ellas se atienden entre dos a ocho estudiantes como máximo, por maestra y, aunque la docente procura que el participante de respuesta a la asignación escolar de ese día, existe una atención más individualizada y personalizada.

El escenario reseñado nos permite finalizar comentando que existe una práctica instaurada en la manera de administrar las tareas dirigidas, en la cual prevalece el cumplimiento de la continuidad de lo que se hace en el aula convencional, la explicación por parte de la maestra, como estrategia predominante, y la memorización de lo aprendido. El desarrollo de las actividades sólo está dirigido a dar respuesta a la asignación escolar. Es notoria la fragmentación del conocimiento, lo que nos indica que el trabajo por proyecto está ausente en las tareas dirigidas.

4. *Un sistema educativo que olvidó sus funciones.*

Un sistema educativo puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones (Antropología en la escuela, 2007).

De acuerdo a lo expresado, conviene profundizar en la naturaleza del sistema educativo de Venezuela, que en tanto responsabilidad específica del Estado, debería estar centrada en la atención fundamental de los derechos y necesidades educativos de los ciudadanos, de acuerdo con la diversidad poblacional y procurando dar respuesta tanto al que asiste al régimen escolar formal, como al no escolarizado e informal.

La misión del Estado venezolano, en materia educativa, está definida en el máximo instrumento legal como es la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). En ella se expresa, entre otros fundamentos, en los artículos 102 y 103, que es deber del Estado asumir la educación como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad, garantizando una educación de calidad, libre y democrática para todos sus ciudadanos.

La reglamentación de la norma constitucional se ve expresada en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), que en su artículo 5 establece que el Estado docente es la expresión rectora en materia de educación, cuya función es indeclinable en la materialización de políticas públicas.

De tal manera que, el responsable de instrumentar la filosofía y garantizar el cumplimiento de los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad, contenidos en el artículo 5 de la LOE (2009), es el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). Éste organismo, de acuerdo a lo que comunica su página web, constituye el órgano de la Administración Pública Nacional responsable de la regulación, formulación y seguimiento de las políticas, la planificación y realización de las actividades del Ejecutivo Nacional en materia de educación.

El ente rector en materia educativa en Venezuela, ha considerado fundamental impulsar una Revolución Social haciendo el viraje preciso en la Misión del MPPE, a través de la transformación y adecuación del sistema educativo de acuerdo con lo

previsto en el Plan de Desarrollo Sustentable de la Nación. En este sentido, hace alusión a la necesidad de realizar cambios globales y profundos, no sólo en los niveles del sistema formal, sino en todos los sectores de la actividad social, científica, tecnológica y deportiva (pagina web MPPE, 2010).

No obstante, se buscó la misión pautada al ejercicio de las tareas dirigidas como modalidad de la educación informal por parte del sistema educativo actual, encontrándose que éstas no están consideradas dentro la estructura de la Ley Orgánica de Educación del 2009; a pesar de su percibida incidencia en los saberes, actitudes y valores de los ciudadanos.

Artículo 26. ...Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley. La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidos en la ley especial de educación básica y de educación universitaria (LOE, 2009).

Como se puede apreciar, a pesar de la oferta creciente en las tareas dirigidas, como modalidad de educación informal, ésta no aparece incluida en la LOE, ni siquiera enunciada como actividad extra-curricular. Por otra parte, el articulado que estaba contemplado anteriormente en la Ley Orgánica de Educación de 1980, referido a las finalidades y características de la educación no formal ha sido eliminado, por lo que quedaron abiertas muchas interrogantes vinculadas a la conceptualización, orientación y alcance de la educación informal.

A juicio de Arríen (2005), toda persona se educa en el ámbito escolar formal e informal. Ambos conforman el todo educativo nacional y a ese todo se le debería visualizar como *sistema educativo nacional*. Para ello, se requiere de la creación de conexiones que beneficien el proceso educativo integral de las personas y de la población. En este sentido, una Ley de Educación debería tener en cuenta, la integración de un sistema educativo nacional, respetando las particularidades de cada modalidad y los derechos de los ciudadanos, pero aprovechando sus respectivas potencialidades educativas.

En lo que respecta al proceso de supervisión escolar, no existe ningún mecanismo de seguimiento ni de reconocimiento o acreditación, a lo que se hace o se deja de hacer,

en el contexto de la educación informal. Toda la actividad que emerge en ese ambiente, en especial en las tareas dirigidas, queda bajo la propia voluntad o arbitrio de quien la ejerce. Al asumir un lenguaje metafórico pudiera ser comparado, el ejercicio en esta modalidad educativa informal, con el libre mercado; sólo que en este caso, lo que está en juego es la educación de niños y adolescentes.

Los señalamientos anteriores, derivan en otra preocupación referida a la legalidad o legitimidad de las tareas dirigidas como modalidad de educación informal. Maul, Bolaños, Díaz y Calderón (2006), expresan que la legislación ha promovido la idea de un ciudadano ideal a lo largo de sus múltiples dimensiones. Este ciudadano ideal no agota la rica variedad de la diversidad humana, de allí que sea mucho más fácil describir a un formal que a un informal: pues hay pocas formas de ser formal, pero miles de formas de ser informal.

En este sentido, la existencia de una separación cultural entre el mundo jurídico y la práctica ejercida en las tareas dirigidas, se ven legitimadas con la extensión y uso de los propios interesados a través del reconocimiento social, y con la permanencia de los niños en esta modalidad de educación informal. Es decir, se oferta una actividad al margen de la legalidad. Lo que conduce a un nuevo orden legítimo

En efecto, una acumulación de acciones elementales legales y legítimas producen un resultado general, que puede parecer legal pero no necesariamente legítimo. De ahí que, el ejercicio de las tareas dirigidas sean aceptadas y legitimadas por sus actores socialmente, producto de las costumbres y prácticas comunes que los cohesionan.

Autentificar las experiencias de los participantes en las tareas dirigidas, a partir del análisis e interpretación de los relatos, permitió constatar que las mismas significan una oportunidad educativa valiosa, que puede ser ejercida dentro y fuera del ambiente escolar formal. Sus actores señalan la necesidad de que sean ofertadas a través del tiempo, lo que le imprime reconocimiento y legitimidad a la actividad que se realizan.

Como aproximación final, y sobre la base de la investigación realizada, podemos concluir que las tareas dirigidas representan una modalidad de educación informal que responden a un conocimiento instrumental, basadas en el principio explicativo de las asignaciones escolares o de complementariedad de la clase trabajada en educación formal. Epistemológicamente, siguen una lógica inalterable; la creencia en el

reforzamiento del conocimiento, independientemente del contexto y de los nuevos avances en la sociedad de la información. Culturalmente, se orientan por códigos escolares que ignoran la diversidad personal y educativa, trasladando los criterios de homogeneidad y repetición del conocimiento, que operan en la educación formal.

A MANERA DE PROPUESTA

La permanencia en el tiempo del ejercicio de las tareas dirigidas puede interpretarse como un llamado de atención para que el sistema educativo revise la forma como está dando cumplimiento a la misión que le ha sido encomendada. Éste debería cumplir con el propósito de fijar políticas que garanticen, en todos los ambientes de aprendizaje, un servicio de calidad y de igualdad para todos los niños que allí concurren, dando prioridad al concepto pedagógico y avalando el empleo de profesionales de la docencia para el ejercicio de la enseñanza.

Cabe destacar, que una de las maestras participante de la presente investigación, comprende las tareas dirigidas como un concepto que involucra la participación, la esperanza y la investigación. Con ella, aprendimos que optimizar pedagógicamente esta modalidad de educación informal, es posible y factible. El mejor intento, de acuerdo a la docente, es ir más allá del fortalecimiento en las asignaciones escolares para ocuparse de la formación integral de los niños, tomando en cuenta su contexto familiar.

Algunos preceptos que pudieran poner su acento en el cambio de las tareas dirigidas, se mencionan a continuación:

1. Promover una tarea escolar que despierte la necesidad por investigar, en lugar de la mera repetición de ideas o conceptos, como se ha realizado hasta ahora.

2. Transformar la práctica pedagógica requiere sistematizar, revisar y reflexionar sobre lo que acontece en el ambiente de aprendizaje. Ello implica, trabajar con los niños y convalidar las experiencias con otros docentes del aula de educación formal; el propósito sería intercambiar ideas acerca de lo que hacen, cómo lo hacen y cuáles han sido las fortalezas habidas y errores cometidos.

3. Delegar en los profesionales de la docencia o estudiantes de esta carrera, que se ubiquen en semestres avanzados, el desarrollo de esta modalidad, proporcionando formación permanente a los docentes que ejerzan en educación informal. Esto debe ser responsabilidad y preocupación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

4. Planificar las asignaciones escolares partiendo del encuentro de los maestros que laboran en educación formal con los que laboran en la modalidad de educación informal, llevándolos a trabajar juntos en grupos de cohortes o equipos en atención a los propósitos de la enseñanza y evitar caer en, lo que denominan Patton, Jayanthi y Pollock (2001), la excesiva cantidad de tareas escolares, como manera de prevenir el estrés, la frustración y el incumplimiento de la asignación escolar.

5. Repensar las funciones de las asignaciones escolares con el propósito de orientarlas hacia la construcción de páginas web, de blogs, a la promoción de foros, entre otros, como manera de intercambiar experiencias y saberes sobre la base de lo que se indaga. Esto contribuye al desarrollo cognitivo, pero también favorece la comunicación con el otro.

A juicio de Castell (2005; 1997), se hace necesario adaptar las prácticas pedagógicas al nuevo mundo educativo, a fin de favorecer el desarrollo tecnológico o, por lo menos, no entorpecerlo.

6. Ejercitar los principios de la interacción constructiva, propiciando una relación más cercana entre docentes y estudiantes, de manera que éstos últimos se sientan comprometidos y hagan explícitos sus inquietudes y curiosidades.

7. Asumir los tipos de evaluación explorativa y formativa, como manera de repensar el aprendizaje, concibiéndolo como el desarrollo de procesos del pensamiento, de reflexión, construcción, indagación, entre otros.

8. Formar a los estudiantes de pre-grado para el ejercicio de las tareas dirigidas, con la incorporación de cursos o seminarios, durante la carrera docente, que promuevan la administración de estrategias didácticas, investigación y evaluación en esta modalidad de educación informal.

9. Revisar la relación de continuidad académica entre las tareas dirigidas y el proceso escolar formal, a través de la incorporación conjunta de docentes y representantes. Esto permitiría alcanzar una visión integradora en la formación del niño y tener conocimiento de lo que ocurre en ambos ambientes de aprendizaje; además que

favorecería la inclusión de valores que promuevan la democracia, la participación, la responsabilidad, la equidad, la tolerancia, entre otros,

Construir un mundo posible, a partir de la re-orientación de la acción pedagógica, se pudiera traducir en algo difícil de materializar, si nos lo imaginamos, como reto, en términos inmediatos. Sin embargo, la perspectiva de avanzar y mejorar no puede ser abandonada, se debe evitar caer en la desesperanza.

El desafío que planteamos es provocar una transformación pedagógica en este maravilloso e intrincado mundo de la educación informal. ¿Cómo lograrlo? dándole credibilidad a las necesidades de los niños, formando y proporcionando espacios de intercambios para la participación real de los maestros y representantes y abriendo los espacios de la escuela para el intercambio académico con las Universidades.

Aspiramos, finalmente, haber contribuido con el conocimiento de uno de los fenómenos educativos que emergen en el contexto de la informalidad, como es el caso de las tareas dirigidas, con la esperanza de que en un futuro se desarrollen los cambios planteados y se prosiga profundizando en este mundo tan diverso e inquietante que incide, de alguna manera, en la orientación de nuestros estudiantes. En este sentido, las conclusiones y aproximaciones teóricas que expusimos, constituyen, más que el fin, el inicio de un largo camino por indagar, transitar y enriquecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aebli, H. (1987). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Nausea, S.A de Ediciones.

- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. *Colección: La Educación* [Colección en línea], I(117). Disponible: www.educoas.org/portal/.../index.aspx?...es [Consulta: 2010, junio 29]
- Alliaud, A. (2006, junio 11). *La Biografía Escolar en el Desempeño de los Docentes*. Documento Trabajo 22. Conferencia pronunciada en el Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Alonso, M. E. y Tanoni, C. (2005). Vecinos de un lugar, habitantes del mundo Nosotros y los otros. *AUA- Aula Unida Argentina-* [Documento en línea]. Disponible: educared.org.ar/aua/2005/links_internos/propuesta2005/ [Consulta: 2010, junio 29]
- Amat y León, P. (2003). De lo cotidiano a lo público: visibilidad y demandas de género. En M. León T. (Comp.), *Mujeres y trabajo: cambios impostergables* [Documento en línea]. pp 58-77. Disponible: <http://alainet.org/publica/mujtra/mujeres-trabajo.pdf> [Consulta: 2010, junio 27]
- Antropología en la escuela. (2007, mayo 15). [Blog en línea]. Disponible: antropologiaenlaescuela.blogspot.com/.../la-cultura-escolar-en-la-sociedad.html [Consulta: 2010, agosto 27]
- Apple, M. (1986). *Maestros y Textos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Araujo H., Elena y Sarasola, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373-382.
- Área, M. (2001). *¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI?. Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital*. As Novas tecnoloxías como eixos de innnovación nos centros educativos non universitarios. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. [Documento en línea]. Disponible: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento9.htm> [Consulta: 2010, agosto 26]

- Arnold-Cathalifaud, M. (2008). Las Organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopoiéticos *Moebio* [Revista en línea], (32), 90-108. Disponible: www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html [Consulta: 2009, abril 14]
- Arrién, J.B. (2005, Septiembre 18). Lo informal en la educación. *El nuevo diario Managua, Nicaragua* [Artículo en línea], Edición 9014. Disponible: impreso.elnuevodiario.com.ni/2005/09/18/opinion/1391 [Consulta: 2010, mayo 23]
- Belloni, P. y Villalobos, D. (2006). *Estudio de las representaciones sociales de los profesores de la Escuela Básica N° 1739 Niño Levántate y El Desarrollo de Resiliencia en los alumnos*. Santiago: Centro de Atención y Estudios del Niño y la Mujer.
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* 219, (noviembre), 68-72.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Revista en línea], 4(1). Disponible: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [Consulta: 2009, febrero, 14]
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis-Ciencias Humanas* [Revista en línea, Bauru-Sao Paulo], 25(1), 17-42. Disponible en: <http://www.edusc.com.br/colecoes/revistas/mimesis/index.htm> [Consulta: 2009, julio, 31]
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar B., A., Fernández, M. y Molina, R. E. (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Revista en

línea], 6(1). Disponible en: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
[Consulta: 2009, julio, 31]

Bourdieu, P. (Ed.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En: Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Buxarraís, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1998). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Ediciones Edelvives.

Carbonell S., J. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Editorial CISSPRAXIS, S.A.

Cardemil, C. (2000, Mayo). Practicas de Enseñanza y aprendizaje en las Aulas de Enseñanza Básica: Una Cuenta Pendiente de la Reforma Educativa en Chile. *Revista Digital UMBRAL* [Revista en línea], 9. Disponible: www.reduc.cl
[Consulta: 2010, mayo 16]

Carpio J, Klein E. y Novacovsky I. (Comp). (2000). *Informalidad y exclusión social*. Buenos Aires: OIT/Fondo de Cultura Económica.

Castillo, E. y Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica* [Revista en línea], 34(3). Disponible: colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34No3/cm34n3a10.htm [Consulta: 2007, junio 6]

Castells, M. (1997). *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura* (Vol.1). La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (1998). *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura* (Vol.2). El poder de la identidad. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2005). *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura*. (Vol.1) La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

Castro García, G. (2002, Noviembre). *El sistema de formación no convencional en el campus universitario de los valles de la Universidad de Guadalajara* [Documento en línea]. Disponible: www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso1/MesaB/mesa-b_6.pdf [Consulta: 2008, noviembre 7]

Castro, E., Morillo, R. y Peley, R. (2006, septiembre). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.

Chica, R. (2005). Ciudad Solle: Pista Histórico-Culturales para representar la Memoria y la Identidad en las Prácticas del consumo mediático de la música-mundo en Cartagena (Colombia). *Revista Investigación y Desarrollo*, 002(13), 318-341.

Cid R., A. (2009). *Formación del profesorado de ingeniería, desde la teoría de la complejidad: un estudio cualitativo*. [Documento en línea]. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1127109-111419 [Consulta: 2010, julio 5]

Colás, P. y Buendía, E. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Colom, A. J. (1998). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

- Coombs, P. H. (Coord.). (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36860, diciembre 30, 1999.
- Cooper, H.; Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987–2003. *Review of Educational Research* [Revista en línea], 76(1). Disponible: <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/76/1/1> [Consulta: 2009, marzo 23]
- Córdova, V. (1990). *Historias de Vida*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Cornejo, M. (2006, mayo). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psyche* [Revista en línea], 15(1), 95-106. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-2282006000100008&script=sci_arttext [Consulta: 2009, septiembre 7]
- Cruz Díaz, M. del R. (2003). *El ámbito de la educación no formal como espacio de formación civil: la participación ciudadana*. [Documento en línea], Universidad Huelva, Hergué. Disponible: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/10272/3497/1/b15761642> [Consulta: 2010, julio 31]
- Daza, J. (2006). *Determinantes legales de la informalidad laboral* [Documento en línea]. Disponible: www.trabajo.gov.ar/seminarios/2006/files/281105/DAZA.doc [Consulta: 2007, julio 31]
- Decreto Presidencial No. 3125 (Reforma parcial del Decreto sobre organización y funcionamiento de la Administración Pública Central). (2004, Septiembre 15).

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38.024, septiembre 16, 2004.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ed. UNESCO.

De Miguel, J. (1996). Autobiografías. *Cuadernos Metodológicos*, 17, 14-15.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En N.K.Denzin y Y.S.Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.

Diccionario Larousse Ilustrado (2006). Argentina: Edición Larousse.

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002). Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. (Segunda edición). México: Mc Graw Hill.]

Díaz, G. y Ortiz, R. (2005) *La entrevista cualitativa* [Documento en línea]. Universidad Mesoamericana. Disponible: www.geiuma-oax.net/cursos/entrevistacualitativa.pdf [Consulta: 2010, septiembre 27]

Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del Saber Pedagógico*. Caracas: Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación (FONDEIN) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Díaz Sánchez, P. y Gago González, J. M. (2006). La construcción y utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *Hispania Nova*. Revista de Historia Contemporánea [Revista en línea], 6. Disponible: <http://hispanianova.rediris.es> [Consulta: 2010, junio 2]

Domingo, J. y Fernández, M. (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Domingo Moratalla, T. (2007). *La contribución de Paul Ricoeur a la ética hermenéutica* [Documento en línea]. Disponible: saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/AEEFP/.../036.pdf 1769152 [Consulta: 2010, agosto 7]

Duero, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: una concepción narrativa de la identidad personal. *Athenea Digital* [Revista en línea], 9, 131-151. Disponible: dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=1769152 [Consulta: 2010, julio 16]

Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.

Elliot, J.; Barret, H.; Hull, Ch.; Sanger, J.; Wood, M. y Haynes, L. (1986). *Investigación-acción en el aula*. España: Generalitat Valenciana.

Esté, A. (1994). *El Aula punitiva*. Caracas: Tropykos.

Esté, A. (1995). *Educación para la Dignidad*. Caracas: Tropykos.

Esté, A. (1998). *Metodología, Propuesta de investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Centro de Investigaciones Educativas TEBAS.

Esté, A. (2010, agosto26). *La Construcción de Valores* [Blog en línea]. Disponible: www.aeste.blogspot.com [Consulta: 2010, septiembre 7]

Ferrarotti, F. (1991). *La Historia y lo Cotidiano*. Barcelona: Península.

Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

Fernández- Manjón, B. y Fernández- Valmayor, A. (1997, septiembre). Education and Information Technologies. *Educational Resources Information Center Digest* [Revista en línea], 3(2), Disponible: <http://www.springerlink.com/content/u031nmn4543e/?p=494fdbd3ddaf4149b28f01dd5720d994&pi=48> [Consulta: 2009, abril, 23]

Fernández Sierra, J. y Santos Guerra, M. A. (1.992). *Evaluación Cualitativa de Programas de Educación para la Salud*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Freire, P. (1993). *Pedagogía da esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

Giacchetti P., A. (2005). Una mirada al Perú actual. Persona y Cultura [Editorial en línea], *Arequipa*, 4, Revista de la Universidad Católica San Pablo. Disponible: www.personaycultura.org/index.php [Consulta: 2007, julio 23]

Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores Ricoeur.

Ghiso, A. (2000). *Pedagogía Social en América Latina Legados de Paulo Freire* [Documento en línea]. Disponible: www.uv.mx/serviciosead/RedEad/Articulos/articulo1.htm [Consulta: 2007, julio 23]

Goetz, J.P. y Le Camppte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.

Gómez M., F. (2007). *Crecimiento, informalidad y pobreza Santo Domingo* [Documento en línea]. Disponible: [www.clavedigital.com/Reporte/Articulo.asp? Id](http://www.clavedigital.com/Reporte/Articulo.asp?Id) [Consulta: 2007, septiembre 16]

Gómez Ocampo, M. L. (2001). *Dispositivos Pedagógicos y Competencias Valuables. Un Imaginario del Tercer Milenio* [Tesis en línea]. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible: <http://www.tdx.cat/TDX-0107102-132331> [Consulta: 2010, julio 5]

Gómez Villalpando, A. (2009, abril). Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal. *Revista de Investigación Educativa EDUCATIO* [Revista en línea], 7. Disponible: www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Gomez.pdf [Consulta: 2010, junio 16]

González C., Mancano, F., Ramirez G., Prada, E., Taddei, E., Campione, D., Toche, E., Figueroa I., C., Boron, A., Martinez, O., de la Cueva, H. y Bello, W. (2003). *OSAL, Observatorio Social de América Latina* [Revista en línea], 11. Disponible: <http://sala.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0osal--00-0-0Date--0prompt-10---4-----0-0l--1-es-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-800&cl=CL1&d=HASH9fed74f79f33019a6aa413.2>=2> [Consulta: 2010, mayo 8]

González, D. y Esteves, L. (2006). El chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL: Un análisis de conversación. *Paradigma* [Revista en línea], 1(27), 349-363. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512006000100006&lng=es&nrm=iso [Consulta: 2010, Mayo 26]

González-García, Javier. (2009, Enero-Junio). Lectura compartida de cuentos: una experiencia en España y México. **Magis. Revista Electrónica Internacional de Investigación en Educación** [Revista en línea], 2. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-dos/magis-3-arti-2-> [Consulta: 2010, Mayo 26]

González, R., Pareja, M. I., Matín, P., Robles, C. y González, A. (2008-2009). *La investigación biográfica-narrativa*. [Material en línea]. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible: www.uam.es/personal.../stmaria/.../Inv_Biografico-Narrativa.pdf [Consulta: 2010, abril 3]

Guba, E. G. (1991). The alternative paradigm dialog. En: *The paradigm dialog*. California, Beverly Hills: Sage Publications.

Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology. Journal*, 4(30).

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Guerra Sotillo, A. (2005) *Gerencia pública y economía informal: Las Políticas Microempresariales en el Estado Lara, Venezuela*. Barquisimeto: Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, Eumed.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En McEwan, H. y Egan, K. (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gutiérrez Nieto, C. (2003, Octubre). *Educación informal y cultura escolar: una reflexión desde la interconexión teoría-práxis* [Documento en línea]. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano en comunicación y educación: Luces en el Laberinto Audiovisual. Disponible: www.ateiamerica.com/pages/edumedios/espaf1a3.htm - 122k [Consulta: 2008, septiembre 16]

Hawes, G. y Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de la docencia en profesores universitarios: Un estudio cualitativo. *Educational Policy Analysis Archives* [Revista en línea], 11(11). Disponible: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n11/> [Consulta: 2007, junio 16]

Herrera, A. M. (s.f.) *Las Tareas Escolares en Contexto de Complejidad* Universidad Nacional de Tucumán [Documento en línea]. Disponible: www.feeye.uncu.edu.ar/.../106%20-%20Herrera%20-20UN%20Tucuman.pdf [Consulta: 2010, mayo 23]

Hodes, A. (1972). *Encuentro con Martin Buber* [Documento en línea]. Disponible: www.infed.org/thinkers/et-buber.htm [Consulta: 2009, abril 14]

Instituto Nacional de Estadística (2010, julio 10). *Resumen Estadístico*: sección de Estadísticas Económicas [Datos en línea]. Disponible: <http://www.ine.gov.ve> [Consulta: 2010, julio 10]

Iñiguez, L. y Muñoz, J. (2004, Enero). *Análisis Cualitativo de Textos: Curso Avanzado Teórico/Práctico*. [Documento en línea]. Disponible: [antalya.uab.es /liniguez/aula/grounded%20theory.pdf](http://antalya.uab.es/~liniguez/aula/grounded%20theory.pdf) [Consulta: 2010, abril 3]

Iranzo G., P. (2002). *Formación del Profesorado para el Cambio: Desarrollo Profesional en Cursos en Formación y en Proyectos de Asesoramiento en Centros* [Tesis en línea]. Tesis doctoral, Universitat Rovira I Virgili. Disponible: <http://www.tesisenred.net/TDX-1204102-163449> [Consulta: 2010, junio 24]

Jáuregui, J.M. (2004). Favelas en la ciudad: articular, no separar. *Café de las Ciudades* [Revista en línea], 19. Disponible: www.cafedelasciudades.com.ar/tendencias politicas19.htm [Consulta: 2007, septiembre 7]

Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*. [Revista en línea]. Disponible: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html> [Consulta: 2010, agosto 23]

Josselson, R y Lieblich, A. (1993). *The Narrative Study of Lives*. Newbury Park: Sage Publication.

Kemmis, S y Mactaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laentes.

La Belle, T.J. (1982). Formal, non formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, (2), 28-35.

- Laerte D., M. C. (1997). La Narrativa como herramienta para la Reflexión Docente [Documento en línea]. Disponible: www.sectormatematica.cl/seccion/Ensayo%20narrativa%20.doc [Consulta: 2009, abril 16]
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ledezma Ruiz , M. (2006, Abril/Junio). El director y la vida cotidiana en la escuela secundaria. *Vida Cotidiana en la Escuela* [Revista en línea], 37. Disponible: http://educar.jalisco.gob.mx/37/educar_37.pdf [Consulta: 2010, enero 15]
- Lema, J. (s/f). *El Empleo Informal al Finalizar el Milenio* [Documento en línea]. Disponible: www.jorgelema.com.ar/trabajo.htm - 63k [Consulta: 2007, agosto 16]
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, agosto 15, 2009.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, INC.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., Zilber, T. (1998). *Narrative research: Lectura Reading , Análisis e Interpretación*. Newbury Park: **California CA : Sage**.
- Lijmets, J.I. (1991). Lo general y lo particular: acerca de la concepción regional de la enseñanza. En: *La educación y la enseñanza. Una mirada al futuro*.(Comp.) (M. Shuare, Trad.). Moscú: Editorial Progreso.
- Litwin, E. (2008). *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- López, J. (2003). La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. En: G. García (ed.). *Compendio de Pedagogía*, pp. 102-108. La Habana: Pueblo y Educación.

- Lozares, C. y Verd, J.M. (2008) La entrevista biográfico-narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio-personal. *REDES*. Revista hispana para el análisis de redes sociales [Revista en línea], 6(15). Disponible: <http://revista-redes.rediris.es> [Consulta: 2009, septiembre 7]
- Martín-Barbero, J. (2003, Mayo-Agosto). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 32, 17-34. Disponible: www.rieoei.org/rie32a01.htm. [Consulta: 2007, abril 14]
- Martínez, M. (2002). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación, Manual Teórico Práctico*. México: Trillas.
- Massonnat, J. (1989). Prácticas de observación y construcción de un dispositivo de estudios. En: Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A. (eds). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 62-85). Madrid: Narcea Editores.
- Maturana, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (octava edición). Santiago de Chile: Dolmen, Ediciones S.A.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maul, H., Bolaños, L., Díaz, J. y Calderón, J. (2006, Mayo). *Economía Informal: Superando las barreras de un Estado excluyente*. Guatemala: Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (Cien)

Mendoza Martínez, V. (2004). *Pedagogía de la Esperanza en una Época de Terrorismo*. Tesis de doctorado, Universidad La Salle, México.

Merino, S. (2008). *Investigación en torno a las Prácticas de la Enseñanza. Interrogando el grado de actualidad y relevancia de las secuencias de actividades de aprendizaje en Ciencias Sociales* [Documento en línea]. Proyecto de Investigación presentado a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Disponible: www.igeopat.org/index.php?option=com_docman&task [Consulta: 2010, febrero 12]

Merton, R. R. (1967). *Teoría y Estructuras Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Miles, N. y Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis a Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications, INC.

Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. The Structuring of Organizations (A Synthesis of the Research), 1979. Barcelona: Ariel.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2010). *Memoria y Cuenta*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2010). [Página web en línea]. Disponible: <http://www.mppe.gob.ve> [Consulta: 2010, julio 10]

[Documento en línea]. Disponible: [www.uctemuco.cl/... /articulos/metodo.htm](http://www.uctemuco.cl/.../articulos/metodo.htm) [Consulta: 2010, septiembre 6]

Moreno, A. (2005). *“Historias de vida” e Investigación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html> [Consulta: 2010, abril 28]

- Moreno G., W. (2007). La Educación Corporal en los Rituales Escolares. *Ágora para la EF y el Deporte* [Revista en línea], 4-5, 111-129. Disponible: www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_.moreno_6.pdf [Consulta: 2008, mayo 23]
- Núñez, V. (2003). Los Nuevos Sentidos de la tarea de Enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35.
- Ontiveros, T. (2002, septiembre.-diciembre). Caracas y su gente la de los barrios. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 3(8), 151-178.
- Organización Internacional del Trabajo –OIT- (1993). *Conclusiones de la Decimoquinta Conferencia Internacional de Estadísticas del Trabajo*. Informe III. Estadísticas de Empleo en el sector informal. Ginebra: Autor.
- Overwien, B. (2000). Informal Learning and the Role of Social Movements. *International Review of Education Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Revue Internationale de l'Education*, 46(6), 621–640.
- Pacheco B., R. (2008, mayo 9). *Legalidad y Legitimidad* [Blog en línea]. Disponible: http://raulpachecoblanco.blogspot.com/2008/05/legalidad-y-legitimidad_09.html [Consulta: 2009, noviembre 11]
- Padrón, J. (2004, Julio-Diciembre). Aspectos Clave en la Evaluación de Teorías. En: *Copérnico, Revista Arbitrada de Divulgación Científica*, 1 (1), 71-82.
- Palma, D. (1987). *La informalidad, lo popular y el cambio social*. Lima: Desco.
- Palma, D. (1993, mayo-agosto). Educación, empleo e informalidad. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 2, Madrid, OEI. Disponible: www.rieoei.org/oeivirt/rie02a02.htm - 44k [Consulta: 2007, julio 23]
- Patton, M. (1982). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Patton, J.; Jayanthi, M. y Polloway, E. A. (2001) Home-School Collaboration About Homework: What Do We Know and What Should we Do?. *Reading y Writing Quarterly*, 17, 227-242.

Pérez Tornero, J. M. (Comp.). (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós, Papeles de Comunicación.

Pérez Esclarín, A. (2004). Educar en tiempos de crisis. *Revista Educación en Valores* [Revista en línea], 1, pp. 79 - 90. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2222565> [Consulta: 2006, junio 24]

Pérez Sáinz, J. P. (1996). Los nuevos escenarios en América Latina. *Nueva Sociedad*, 143, 20-29.

Pérez Sáinz, J. P. (1998, mayo). *Notas sobre Informalidad y Pobreza Urbana en América Latina*. Ponencia presentada en el Seminar on Urban Poverty sponsored by ALOP and the World Bank, Rio de Janeiro, pp. 14-16.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.

Picón Medina, G. (oct. 2001). El Comportamiento y El Cambio en las Organizaciones Educativas: Vías para una Investigación Educativa Crítica. *Investigación y Postgrado*, v16(n2), 25-52.

Picón M. G., Fernández de C. M., Magro P. M. y Inciarte, A. (2005). *Cuando la Universidad va a la Escuela*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Piña, C. (1988). *La construcción del "sí mismo en el relato autobiográfico*. Santiago de Chile: Flacso.

Piña, C. (1999, marzo 29). Tiempo y memoria sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones* [Revista en línea]. Disponible: http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP29/15PINA.DOC [Consulta: 2008, Diciembre 12]

Quijano, A. (1998). Marginalidad e Informalidad en debate. En: A. Quijano (eds). *La economía popular y sus caminos en América Latina*. [Documento en línea] Disponible: www.memoria.com.mx [Consulta: 2008, Diciembre 12]

Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (eds) *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.unmsm.edu.pe/psicologia/documentos/documentos2007/libro%20eap/04LibroEAPQuintana.pdf> [Consulta: 2007, junio 6]

Respuesta de Mafalda a Miguelito. (s/f). Disponible: alternautas.blogspot.com/.../respuesta-de-mafalda-miguelito.html [Consulta: 2009, mayo 21]

Ramos C., M. (1997, octubre-diciembre). Descripción de la práctica docente en las escuelas secundarias. *Educación*. Revista de Educación/Nueva Época [Revista en línea], 03. Disponible: educar.jalisco.gob.mx/01/01indice.html [Consulta: 2008, noviembre 24]

Ricobaldi, M. y Ravazzani, C. (s/f). *Algunas reflexiones en torno a la construcción de escenarios educativos enseñanza*. Centro de Actualización en la Enseñanza Superior (CAES) [Documento en línea]. Disponible: www.ort.edu.uy/ie/caes/articulo_diciembre09.php [Consulta: 2010, junio 17]

Ricoeur, P. (1978). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25, 189-207.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rincones, B. (2003). *Propuesta de aplicación de modelo de investigación de Argyris en la formación del rol de investigador en los docentes* [Tesis en línea]. Tesis doctoral. Disponible: <http://www.urv.es> [Consulta: 2006, Abril 3]

Roberts, B. (1989). The Informal Sector in Comparative Perspective. En M. E. Smith (ed.). *Perspectives on the Informal Sector*. Lanham: University Press of America.

Rodríguez, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.

Rodríguez, F. (2005). Memoria, Ciudad y Construcción de Ciudadanía. *Mañogo*, 25, 63-78.

Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005, julio- diciembre). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad *SOCIOTAM*, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México [Revista en línea], XV(002), 133-154. Disponible: redalyc.uaemex.mx/pdf/654/65415209.pdf [Consulta: septiembre 2]

Rodríguez, C. y Gutiérrez, J. (2005). Un modelo de validación de estudios empíricos en Investigación Educativa mediante procedimientos de triangulación. Aplicación a un estudio de caso sobre disfunciones y desajustes asociados a la Reforma de un Plan de Estudios Universitario. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 39(1), 135-157.

Rodríguez, A. (2007, junio). La cuestión del método en Pedagogía Social. *Educación y Educadores*, 1(10), 161-178. Universidad de La Sabana (Colombia).

- Rodríguez, A. (2009). Una mirada a la escuela como comunidad de práctica y su cultura creadora de conocimientos. En: G. Picón Medina (Coord.). (2009). *Investigación y Cambio en Educación desde una Perspectiva Crítica*. Caracas. Caracas: UPEL-Serie de libros arbitrados por el Vicerectorado de Investigación y Postgrado.
- Rosemond, J. (2002). *Tarea sin problemas*. México: Selector, Actualidad Editorial.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. En: Ruthellen Josselson y Amia Lieblich (eds.). *The narrative study of lives* (1), 59-91. Newbury Park: Sage.
- Rossmann, G.B.; Corbett, H.D. y Firestone, W.A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools: A cultural Perspective*. Albany, NY.: State University of New York Press.
- Ruano R., L. (2006, abril junio). *La cotidianidad: estudio y experiencia sociales*. *Educación Revista de Educación* [Revista en línea], 37. Disponible: http://educar.jalisco.gob.mx/37/educar_37.pdf [Consulta: 2007, agosto 16]
- Ruiz, A. (1998, junio). *Legalidad y Legitimidad*. Ponencia Presentada en el VIII Encuentro Nacional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto, Estado Lara.
- Sacristán, A. (1990, Enero). *La investigación curricular y el estudio del contexto escolar: Paradigmas Emergentes*. Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 90. La Habana Cuba.
- Salgado L., A.C. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *Liberabit*, Lima (Perú), 13, 71-78.
- Santos Rego, M. (2000). El pensamiento complejo y la acción de la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 26, 133-148.

Sarramona, J.; Vázquez, G.; Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel, pp:11-25.

Sarasola, J. L., Sánchez-Serrano, J. L., Malagón B., E. y Barrera, A. (2006). Análisis y Aplicación de algunas Técnicas de Intervención Social en el Desarrollo de la Mediación Intercultural. *Portularia*, 1(VI), 59-66. Universidad de Huelva.

Schermuk, D. (2007, Noviembre) Enseñanza y acompañamiento *12(ntes)*, *papel y tinta para el día a día en la escuela*, 19(2), [Revista en línea]. Disponible: www.12ntes.com/revista/numero19.pdf [Consulta: 2010, septiembre 19]

Silva Batatina, M. (2006). *Educación para la ciudad, como opción de cambio*. Trabajo de ascenso no publicado. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Caracas. Caracas.

Silva Batatina, M. (en imprenta). *La informalidad en educación*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas Tebas-UCV.

Somavia, J. (2000). *Reducir el déficit de trabajo decente: un desafío global*. Memoria del director a la 89ª Conferencia Internacional del Trabajo, OIT, Ginebra.

Introducing informal education. Informal Education. Explores informal and community education in the U.K. and Ireland [Documento en línea]. Disponible: www.infed.org [Consulta: 2007, septiembre 19]

Smith, B. y Sparkes, A. (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. *Qualitative research in psychology*, 3(3), 169-192.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P., Man, L., Roizman, G., Grandal, S., y Bolaña, M. (2004, Octubre). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategia de Investigación Cualitativa-interpretativa* [Documento en línea]. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y III Simposio Internacional sobre las relaciones entre la Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible: www.lpp.buenosaires.net/.../ArtPon/.../Ponencia%20Joaquin.pdf [Consulta: 2009, mayo 24]

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Toffler, A. (1970). *Future Shock* (4ª ed.). Barcelona: Plaza y Janes. Edición en español 1993.

Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular. *Educación de Adultos* [Revista en línea], 69. Disponible: www.iizdvv.de/index.php?article_id=279&clang=3 [Consulta: 2008, noviembre 23]

Torres, A. y Cendales, L. (1993). *Los otros también cuentan*. Bogotá: Dimensión Educativa.

UNESCO. (1973). *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y Fundación HINENI (2003). *Cada escuela un mundo de diversidad. Experiencia de Integración Educativa*. Santiago de Chile: Autor.

- Valente, M.; Soto,A.; Soto,K. y Piñero,A. (2002). Desempeño del sector informal en el Estado Zulia, durante el período 1984-1998. *Espacio Abierto*, 11 (004), 683-706.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Vargas H., J. G. (2003). Teoría de la acción colectiva, sociedad civil y los nuevos movimientos sociales en las nuevas formas de gobernabilidad en Latinoamérica. *Revista Latina de comunicación social* [Revista en línea], 53. Disponible: dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=326475 [Consulta: 2010, marzo 7]
- Vela Altamirano, J.C. (2005, septiembre 6). *La formalización de la informalidad*. [Documento en línea]. Disponible: www.universia.edu.pe/noticias/principales/destacada.php [Consulta: 2007, noviembre 24]
- Verna, G. (2001, marzo). ¿Cuando lo legal no es bueno y lo ilegal no es malo? *Revista Probidad* [Revista en línea, San Salvador], 13. Disponible: www.fsa.ulaval.ca/personnel/vernag/PUB/peru.html [Consulta: 2006, septiembre 9]
- Viloria, J. (2009). *Escuela-Comunidad-Maestro: Una relación compleja*. En: G. Picón Medina (Coord.). (2009). *Investigación y Cambio en Educación desde una Perspectiva Crítica*. Caracas: UPEL-Serie de libros arbitrados por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Vizcaya, F. (2001). Los Vicios, reaccionar y prevenir. (La tarea profunda de educar). *Derecho y Sociedad*, (2), 63-99.
- Wainwright, D. (1997, Julio). Can Sociological Research be Qualitative, Critical and Valid?. *The Qualitative Report* [Revista en línea],3(2). Disponible: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/wain.html> [Consulta: 2008, Diciembre 8].
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación en la enseñanza*. Madrid: Paidós.