



Familias y Contextos Socioeducativos

“Como peces en el agua”

Estudiante:

Agustina Rivara

Docente:

Laura Grassi

2°B MPI

II. NN. de Montevideo

INTRODUCCIÓN

El presente documento, realizado en el marco de la propuesta de parcial individual de la asignatura Familias y Contextos Socioeducativos de segundo año de la carrera de Maestra en Primera Infancia, presenta el análisis de una situación educativa basado en la lectura de autores propuestos en el programa del curso: Martí (2005), Martinis (2006), Isaza (2013), Dabas (1998), Vidal (1995) y Barbagelata (2003).

La propuesta surge como resultado de uno de los objetivos planteados para el curso por parte de la docente, Mg. Laura Grassi, a modo de generar un acercamiento por parte de las estudiantes no sólo a la construcción de aprendizajes significativos basados en los contenidos obligatorios del curso, sino también de continuar el proceso de construcción de la identidad docente y propiciar prácticas informativas pedagógicas propias del perfil de Asistente Técnico en Primera Infancia y de Maestra en Primera Infancia.

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

Hace poco más de una semana comenzaron las prácticas educativas semiprofesionales, prácticas que forman una parte imprescindible de toda formación docente. En esta instancia, me interesa comunicar una experiencia que vivencié, que me llamó significativamente la atención. El martes pasado, en el centro educativo inicial ubicado en un barrio central de la capital departamental, entre las calles Avda. Gral Fructuoso Rivera y la Rambla, al ingresar a la organización, no pude evitar notar la presencia de una pecera con dos grandes peces en ella. Al momento en que entramos, los niños y las niñas se hallaban en los salones, por lo que la pecera no estaba siendo mirada ni admirada por nadie.

Sin embargo, al aproximarme nuevamente a dicha puerta, en la entrada frontal principal, para acompañar a un niño y a una niña de nivel 3 que volverían a sus casas en una camioneta escolar al momento de la salida, encontré a otros cuatro niños de los otros dos niveles, cuyas túnicas eran de otros colores, observando a los peces con fascinación. Recuerdo haberme acercado para poder apreciar qué era lo que les estaba llamando la atención: estaban comiendo. Sin tocar el vidrio de la pecera, por momentos los señalaban mientras hablaban entre ellos. “¡Wow! ¡Qué lindos peces! ¿Cuántos hay?”, les pregunté. “¡Dos!” dijo un niño, “¡No! Hay tres”, contestó otro, a lo que le siguió una auto-corrección: “¡Dos, es el espejo!”. “¿Seguros?” les contesté, pues desde el lugar en que estaba parada, a

la derecha del grupo, la refracción de la luz en el agua me había hecho creer haber visto tres peces, y no dos. “¿Y qué comen?”, seguí. “*Esas piedritas*”, dijo el primero de los niños que habló, con túnica verde del salón de nivel 4. “*No, le ponen comidita, así, arriba*”, dijo una niña que hasta ese momento no había hablado, haciendo un pequeño gesto, como espolvoreando algo con su mano.

Aquella situación me recordó al liceo al que fui toda mi vida, en el cual había un gran estanque repleto de peces hacia el frente del patio y, al igual que esos pequeños de la primera infancia, también yo solía pasar mucho tiempo sentada a su lado observándolos. Algo en el movimiento constante, en la intriga de vivir en otro medio, el acuoso, y moverse de manera distinta a la nuestra, aunque observando que, como nosotros, también se alimentan y desechan restos metabólicos, resulta cautivador.

¿Qué se habrá buscado al colocar esa pecera? Por supuesto, que esté allí no es casualidad. Una pecera, un filtro y dos peces no terminan en la entrada de una institución educativa "porque sí" o "de casualidad". Todo debe tener una intencionalidad. Pensando en el patrón de similitudes entre una situación y otra, también noté que ambos hábitats de peces se encuentran en la entrada, o cerca de ella. ¿Será para llamar la atención de quienes entran a la institución? Entonces, parecería que la pecera no sólo está pensada para llamar la atención de niños y niñas, pues si estuviera en el patio trasero, en donde los niños pasan los recreos, también podrían apreciarlo - quizás aún más, incluso, que estando en la puerta de entrada. Parecería entonces, que parte de la intención ha sido que la pecera sea apreciada también por las familias de aquellos niños y niñas que ingresen por la puerta principal. ¿Qué efecto producirá una pecera en aquellos adultos? ¿Generará lo mismo que en los niños y las niñas?

Me decidí por realizar algunas entrevistas a distintas funcionarias en el correr de la semana siguiente, para poder buscar algunas respuestas a tales preguntas. Al llegar a la institución y marcar mi horario de entrada en la planilla de prácticas, me encontré con la Maestra Directora. Me le acerqué y le pregunté acerca de la antigüedad de la pecera y su parafernalia, a lo que me comentó que ya se encontraba allí cuando asumió como directora, en el año 2012, y que había sido donada por parte de otra institución en un barrio aledaño, hacia el norte de la ciudad, en donde trabajaba como maestra. Por otra parte, cuanto le pregunté acerca de quién se encargaba de alimentar a los peces y de realizar el mantenimiento de la pecera me comentó, mientras salía por la puerta dándome la espalda, “*claramente hace*

falta que la limpien, ¿si querés podes limpiarla vos!”. Ambas nos reímos, yo con algo de incomodidad, y se fue.

El siguiente interrogatorio fue dirigido a mi Maestra Adscriptora. Intenté hacerle las mismas preguntas, para poder comparar y contrastar las respuestas. Le pregunté hace cuánto que estaba la pecera en la institución, a lo que me dijo “*y... yo trabajo acá hace veintidós años... yo pienso que la pecera debe estar acá desde hace unos dieciocho, ponele...*”. No obstante, no supo decirme quién tenía la tarea de limpiarla, o por qué creía que la pecera había sido colocada en el lugar en el que está. “*Pa, la verdad ni idea... Está hace mucho tiempo*”, contestó. Por último, le consulté a la auxiliar de limpieza, que muchas veces oficia de auxiliar docente, acerca del mismo hecho: sólo me dijo que estaba hace muchos años. Nada más.

Una situación tan simple, en realidad, implica un amplio abanico de cuestiones para pensar acerca de ello. Esta situación generó que me hiciera muchísimas preguntas de frente a una situación de la que fui una observadora tan sólo por unos segundos.

ANÁLISIS REFLEXIVO

Un microsistema, según Bronfenbrenner (1979), se compone de “*un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares*” (Bronfenbrenner, 1979, como se citó en Martí, 2005, p.151). Por lo tanto, puede afirmarse que el microsistema donde se dio la situación descrita estuvo compuesto no sólo por la pecera, sino también por los otros niños que la rodeaban y por mí, en aquel rincón junto a la puerta principal. Es decir, de un *yo* y unos *otros* con quienes uno podía, o no, tener un vínculo previo, pero que de todos modos se generó gracias a la interacción y la compartición de una actividad, de una experiencia. En ésta, los niños tienen la oportunidad de interactuar “*de manera libre y no predeterminada, y aparecen nuevos patrones de conducta y de relaciones que no estaban formados previamente, y que no pueden reducirse a los componentes individuales*” (Martí, 2005, p.139). Entre ellos, pares, escucharon o compartieron ideas propias, opiniones, respuestas y razonamientos, a la vez que lo compartían conmigo, un adulto a quien no conocían. A lo sumo, puede ser que hayan llegado a verme en el patio durante un recreo o caminando por el pasillo principal. De esa manera, puede decirse que

nuestro posicionamiento en el espacio de extranjería como espejo donde vernos reflejados los unos en los otros (Barbagelata, 2003), abrió la posibilidad de compartir, entre nosotros, una “*fantasía social común*” (Barbagelata, 2003, p.81) que permitiera que se le diera un sentido a la vivencia de observación e intercambio. Ampliaré esta idea.

Normalmente, aquellos niños comparten la cotidianidad, dentro de lo que Isaza (2013) denomina *contexto secundario* o *contexto escolar*, con su maestra y sus compañeros de clase. No obstante, en ese momento se construyó una vivencia fuera de la cotidianidad áulica de cada uno, en las que se pusieron en práctica los aprendizajes sociales en los que el docente tiene un rol esencial (Isaza, 2013). De esta manera, el autor menciona cómo el desarrollo de aptitudes interpersonales en el contexto escolar “*permite a niños y niñas relacionarse con sus compañeros, asimilar los papeles y normas sociales, generar la integración del niño o niña en el grupo, expresar sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de un modo adecuado*” (Isaza, 2013, pp.42-43). Al mismo tiempo el contexto, que estaba siendo compartido por esos cuatro niños y por mí, no era exactamente el mismo para todos; la percepción que nosotros generamos de él ha de ser distinta, debido a nuestro carácter de sujetos únicos, complejos, y por lo tanto, irrepetibles. La forma en que percibimos el mundo dependerá de las experiencias que conformen nuestra historia personal, nuestra *identidad*: en este caso, en compañía de otros, también únicos, complejos y, por lo tanto, irrepetibles.

De acuerdo a Rogoff (1997), “*los adultos guían a los niños y adolescentes en un aprendizaje paulatino y progresivo del mundo social*” (Isaza, 2013, p.41). Los aprendizajes sociales, humanos y académicos son formados por parte de los estudiantes, en parte, de acuerdo al estilo de enseñanza adoptado por el docente a través de su modo de ser y hacer (Isaza, 2013). En este caso, al acercarme a la pecera, mi intención fue propiciar un intercambio con aquellos niños con quienes, en parte, sentí una gran identificación. Ellos, como yo, habían estado observando, curiosamente, a aquellos animales nadar de un lado a otro. Desde ese momento, sentí que compartimos *algo*, aunque en ese entonces no lo supe a nivel consciente. De ese modo, al intentar generar espacios de construcción de conocimientos entre el grupo de pares y yo, me apropié del “*estilo que posibilita la participación del alumno en la enseñanza*” (Isaza, 2013, p.42). Podría, quizás, haber dicho “*¡Miren esos dos peces!*”, dándoles la información sin dar lugar a que ellos los cuenten y den una respuesta, o se equivoquen y luego corrijan su cálculo. Podría haber dicho “*¿saben cómo se alimentan? Todos los días les ponen alimento por acá arriba, en el agujero que tiene la pecera, y ellos*

comen”. Pero no era ese mi objetivo; no quería darles la información ya procesada. La idea era que a través de un diálogo pudieran, entre ellos, generar sus propios aprendizajes. Al enfrentarse a un mismo desafío como parte de un mismo eje generacional horizontal, aunque difieren en cuanto a ejes verticales develado por el color de sus túnicas, esos niños conformaron aquello que Vidal (1995) denomina un *subsistema fraterno*. De este modo, se propició la construcción de sus subjetividades en entornos extrafamiliares, observable tanto en aquel niño que manifestó creer que los peces se alimentaban de piedras, aquel que creyó ver tres peces donde eran dos, así como también la niña que explicó a los otros cómo se les daba de comer. ¿Y el cuarto niño? ¿No haber dicho nada en voz alta, significa que su subjetividad no estaba siendo puesta en juego en ese momento? Para eso debería considerar que la vinculación entre los cinco fue únicamente el diálogo verbal, y no el hecho de haber presenciado un mismo fenómeno en un mismo momento.

Siguiendo la línea del posicionamiento docente a la hora de enseñar, Martinis (2006) señala la importancia que tiene para el *ser* Maestro, no sólo ser capaz de transmitir algo sino que, a la vez y por sobre todo, lograr establecer un vínculo, una *relación educativa*, con aquel a quien se pretende educar. En mi búsqueda por generar un vínculo con ellos, me pregunto si mi intervención supuso algún tipo de violencia. Seguramente sí, pues mis preguntas *exigían* respuestas. Si no hubiera esperado que ellos me contestaran, me hubiera quedado callada. Yo quería observar qué ideas manifestaban a raíz de sus razonamientos, que no son observables en sí mismos por ser procesos psíquicos. ¿Por qué uno de los niños creyó, al igual que yo, que había tres peces y no dos? Él supo explicarlo, a su modo, diciendo que había un espejo por no conocer el fenómeno de la refracción. ¿Por qué otro de los niños señaló que los peces se alimentaban con las piedritas? Al ser pequeñas y blancas, quizás diferían del esquema de *piedra* que ese niño tenía. Quizás no supiera, siquiera, que esas eran piedritas, o tal vez sí y creyó que un pez podría alimentarse de ellas. Podrían estar allí para que los peces se alimentaran cuando su cuerpo les enviara las señales fisiológicas que indiquen una sensación de apetito, pues no gozan de la disposición de salir de la pecera a buscar el frasco con alimento para peces para saciar su necesidad biológica alimentaria. Las posibilidades son numerosas, y sería sumamente difícil declarar con certeza qué fue lo que llevó al niño a realizar tal conjetura, y si hubiera dicho lo mismo, o no, en otras circunstancias. Esta situación fue el resultado de la interrelación del desarrollo de cada uno de los individuos que formamos parte de ella, en tanto el “*desarrollo es concebido como el proceso resultante de*

un incesante intercambio entre el sujeto y el entorno, intercambio que debe ser abordado de forma dinámica, recíproca y sistémica” (Martí, 2005, p.140).

En cuanto al mantenimiento de la pecera, ¿qué conjeturas puedo realizar al respecto? Claro está que supone una inversión adicional; de electricidad gracias al filtro que oxigena el agua y al calentador, que mantiene la temperatura del agua en un punto estable y necesario para la sobrevivencia de los animales que la habitan; de agua, así como también de alimento y de mantenimiento cada vez que hay que vaciar la pecera para limpiarla. Si bien el Estado brinda un presupuesto a ANEP, parte del cual está destinado a los llamados “*gastos corrientes*”, es decir el “*consumo y funcionamiento ordinarios de la administración pública*” (INEC, s.f., p.5), no se incluyen en estos las inversiones destinadas al alimento y el mantenimiento; únicamente la luz y el agua. De hecho, “*el mantenimiento normal de una pecera incluye el recambio del 20% del agua cada dos semanas, el monitoreo de la química del agua mediante pruebas, y el cuidado y la limpieza básica de todo el equipamiento del acuario*” (Holcombe, s.f., p.6). A través del análisis, puedo comprender que una pecera no sólo implica trasladarla hasta el lugar, llenarla con agua, y colocar a los animales dentro de ella. Se requiere de atención, tiempo, trabajo y, por supuesto, dinero. El quintil con el que se caracteriza a la organización (Dabas, 1998) escolar, ¿es condicionante de este hecho? ¿En aquellos centros educativos categorizados según otros quintiles, hay peceras? Si bien no cuento con datos que contesten a esta última pregunta, sí creo que las oportunidades de observar otras realidades, como lo son las de los peces, a través de inversiones estatales que se destinen también al alimento y mantenimiento de peceras resultaría sumamente redituable en la mayor cantidad de contextos socioeducativos posibles. Tal vez la Comisión de Fomento del centro educativo en cuestión, descrita por la Maestra Directora en situaciones ajenas a la mencionada como “*muy, pero muy buena*”, haya sido un condicionante, aunque no un determinante. Cracknell (2015) realizó un estudio en la Universidad de Plymouth donde concluyó que la observación de acuarios “*no solo reduce la tensión o el ritmo cardíaco, sino que un mayor número de peces ayuda a mantener la atención de las personas durante más tiempo y "mejora su estado de ánimo"*” (EFE, 2015), por lo que la posibilidad utilizarlos como recursos didácticos para poner a la luz conceptos esenciales vinculados a la vida no es el único rédito posible.

Por otra parte, los peces, que aparentan ser peces blancos de cola de Milano, eran sorprendentemente grandes para el tamaño que tienden a tener cuando están disponibles para

ser comprados en las veterinarias. Parecería ser que están allí hace varios años. ¿Qué implica, en la imagen del centro, que tengan ese tamaño? Que se los atiende, que los cuida, y que los peces han crecido sanos y salvos allí. Puede que ese mensaje llegue, de manera casi imperceptible, a las familias. Los niños y las niñas están en un lugar donde los cuidan y donde los atienden, y podrán crecer fuertes y sanos, al igual que aquellos grandes peces blancos.

Esa misma pecera tiene una historia en el centro educativo; forma parte del jardín incluso tiempo antes de que esos niños nacieran. Compone el *contexto escolar*, el “conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que (...) confieren un peculiar estilo a dicho centro” (CERE, 1993, como se citó en Isaza, 2013, p.41). Ya estaba influyendo, desde hacía muchos años, en el *mesocontexto* (Martí, 2005) institucional - y por lo tanto, en las vidas de los niños y las niñas, sus familias, y las docentes.

Entonces, ¿por qué estaba sucia? Y, ¿por qué la maestra directora realizaría un comentario tal? Castro (2011) señala que “*ni la risa ni una disposición a reír son condición necesaria para que algo se considere gracioso*” (Castro, 2011, p. 87-88), por lo que puede entenderse que no necesariamente su comentario, por haber causado risa en ella y en mí, haya sido tal; la incomodidad también genera risa. Incomodidad causada por la contradictoria imagen de cuidado y de descuido que dilucidó ese diálogo. ¿Se da de comer a los peces, pero no se higieniza el espacio que habitan? “*A ser director se aprende, y siendo director se enseña*” (Directores que Hacen Escuela, 2015, p.7). ¿Qué me enseñó a mí en ese momento, como estudiante de práctica, acerca de la importancia que se le adjudica en ese centro a temas de higiene y mantenimiento? Martinis (2006) habla sobre cómo la acción educativa posee un *carácter incalculable*, en tanto “*puedo dar curso a una intervención educativa en relación con otros, intervención acerca de la cual me está vedado poder anticipar resultados*” (Martinis, 2006, p.266). Por ello, intuyo que en ese momento puede haber ignorado el tipo de repercusiones que tendrían, en mí, sus palabras. Empero, si reconociera la tarea de limpiar la pecera como parte de *su* responsabilidad, ¿habría hecho tal comentario?

Por otro lado, me pregunto por qué tanto la Maestra Adscriptora como la auxiliar de servicio hicieron hincapié en la antigüedad. Haber consultado a la persona encargada de alimentar a los peces habría sido una buena idea, mas no lo tomé en consideración al momento de realizar las entrevistas. Asumí, posiblemente de manera errónea, que, al igual

que en el colegio al que fui en donde había un estanque, una de las auxiliares de limpieza se encarga de ello. Retomando la idea anterior, ¿representará un símbolo de la antigüedad de la organización? Dado que fue aquel el único aspecto que mencionaron, la temporalidad, da la impresión de que es la única información relevante al respecto. ¿Será una forma de manifestar que allí ciertas cosas permanecen iguales desde hace muchos años? Esto, no necesariamente es puramente positivo o negativo. Sin dudas, se formó aquello que Martinis (2006) denomina *discurso*, una “*formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones, articulados en torno a una significación particular*” (Buenfil, 1991, como se citó en Martinis, 2006, p.260). Martí (2005) destaca la característica de los contextos de ser *cambiantes*, por lo que es cuestionable la idea de que “*todo permanezca igual*” únicamente porque un acuario esté allí desde hace varios años. En parte, esta noción de inmutabilidad podría suponer un carácter de estabilidad de la organización institucional, necesaria para enfrentarse a las tareas de cuidar y educar; aunque nocivo en cuanto pueda suponer una falta de disposición y adaptación al cambio. Indudablemente, aquel dispositivo conforma ya un aspecto material de la *cultura institucional* (Martí, 2005).

Un pequeño acuario puede haber significado una innovación tecnológica hace años, cuando llegó al centro. No obstante, hoy en día se requiere de un dispositivo significativamente más llamativo para cautivar la atención de los adultos. Rodeados de computadoras, proyectores, reproductores de música y celulares, dispositivos que se encuentran disponibles en dicho centro educativo para fines comunicativos y educativos, un pequeño estanque con dos peces que se mueven de un lado hacia el otro puede pasarse por alto. La atención de los niños, sin embargo, sí resulta atraída por el fenómeno. Ellos, a diferencia de los adultos, no han visto esa pecera cada día hábil de la semana durante tantos años, incluso puede que sea el primer lugar en donde se encuentren con un fenómeno similar. A su vez, el *entorno* (Martí, 2005) donde se encuentra la pecera, junto a la puerta principal y el Pabellón Nacional, la Bandera de Artigas y la de los Treinta y Tres Orientales, coincide con el lugar donde niños y niñas han de esperar a que lleguen las camionetas escolares al momento de la salida, hecho que propicia el encuentro con ella.

Como estudiante de segundo año de la carrera de Maestra en Primera Infancia, siento haber aprendido y aprehendido el carácter imprescindible de buscar dotar de sentido e intencionalidad cada una de nuestras prácticas educativas pues, en definitiva, todas las prácticas que llevamos a cabo dentro de una organización educativa lo son. Sartre, desde el

siglo XX, señalaba cómo el ser humano está condenado a ser libre mediante la obligación eterna y constante de *tener* que elegir, tomando una decisión incluso al elegir no hacerlo. Ergo, así como lo que *no hacemos* también significa una elección, toda consecuencia que desencadenen nuestras elecciones y acciones o *no-acciones*, sean positivas o negativas, son nuestra responsabilidad. En la situación descrita, mi rol como docente no sólo se manifestó a modo de disparador de posibles preguntas para pensar las diferencias y similitudes con animales distintos a nosotros, sino que fue un medio a través del cual se posibilitaron nuevos aprendizajes compartidos *entre* los niños y la niña presentes.

REFERENCIAS

- ANEP, (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo III*. Uruguay.
- ANEP- CEIP, (2013). *Monitor educativo. Informe sobre Educación Inicial - Jardines de Infantes*.
- Barbagelata, N., (2003). Lo extranjero: entre la atracción y la repulsión. *Revista Ensayos y experiencias, número 48, pp. 74-83*.
- Castro, S. J., (2011). El chiste como paradigma hermenéutico. *Revista Diánoia, volumen LVI, número 67: pp. 87–111*. España.
- Directores que Hacen Escuela, (2015), en colaboración con Victoria Abregú. *Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda*. Buenos Aires: OEI.
- EFE, (29 de jul. de 2015). Las peceras ayudan a mejorar el bienestar físico y mental de quien las observa. *Montevideo Portal*. Recuperado de <https://www.montevideo.com.uy/Salud/Las-peceras-mejoran-el-bienestar-fisico-y-mental-de-quien-las-observa-uc279252>
- Helcombe, R., (s.f.). *Pensando en peceras: un acuario en el aula*. Recuperado de <https://profesoresverdes.com/wp-content/uploads/2020/07/Pensando-en-Peceras.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), (s.f.). *Conceptos y definiciones*. Panamá.
- Isaza, L., (2013). Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social. *Revista Realitas, volumen I, número 2: pp. 39-45*. Colombia.
- Martí, E., (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martinis, P., (2006). *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*, en *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Editorial Psicolibros-Waslala.
- Vidal, R., (1995). *Conflicto psíquico y estructura familiar*, pp. 73-113. Montevideo: Editorial Ciencias.