

IV Jornadas de Investigación en Humanidades

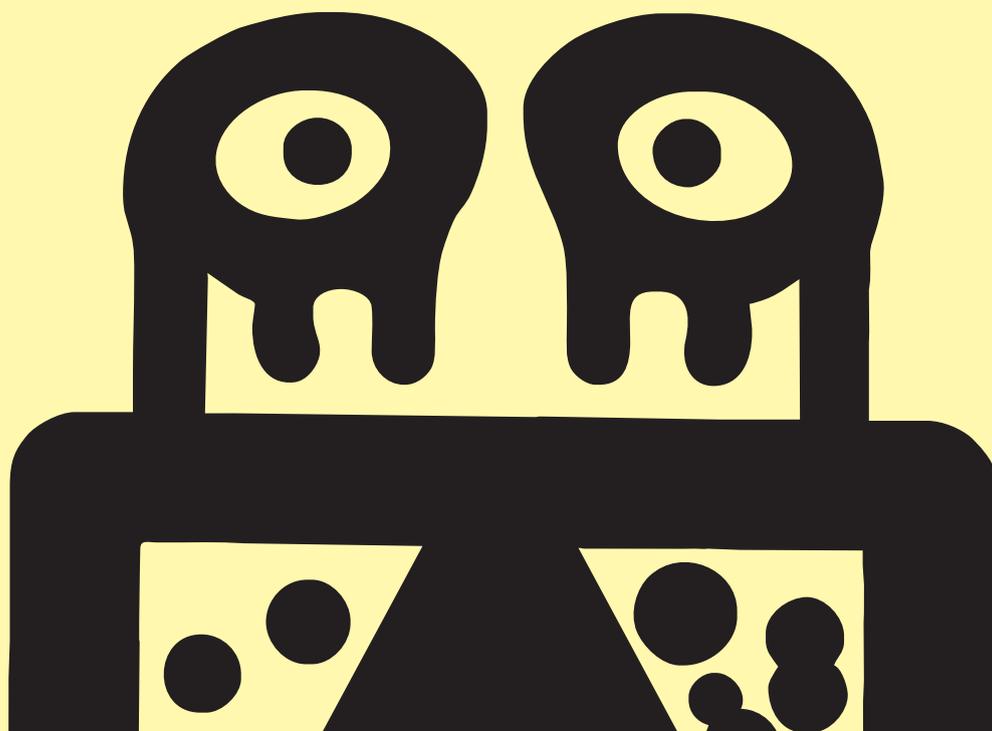
Homenaje a Laura Laiseca

29, 30 y 31 de agosto de 2011

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

ACTAS



ACTAS

IV Jornadas de Investigación en Humanidades

Homenaje a Laura Laiseca

Bahía Blanca, 29, 30 y 31 de agosto de 2011

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Vinculación entre investigación participativa y prácticas de filosofía con niñ@s

María Belén Bedetti
Universidad Nacional del Sur
mbelenbedetti@hotmail.com

Laura de la Fuente
Universidad Nacional del Sur
delafuente.laura@gmail.com

María Paula Giordano
Universidad Nacional del Sur
paula_gior@yahoo.com.ar

Laura Morales
Universidad Nacional del Sur
lmorales@criba.edu.ar

Geraldina Pérez
Universidad Nacional del Sur
geraldina_azul@hotmail.com

Un recorrido por nuestra historia

Este trabajo se encuentra enmarcado en un proyecto de extensión e investigación en filosofía con niños y niñas, propuesta teórico-metodológica que tiene su origen en el programa *Filosofía para Niños* de M. Lipman.¹ Ambas propuestas vinculan a la filosofía y a la infancia haciendo énfasis en la actividad dialógica que se vivencia entre los miembros de la indagación-sesión filosófica. Los integrantes de la misma comparten un tiempo, la atención y el valor de la palabra del otro y se ejercita, por lo tanto, el cuidado. Afirmamos “la filosofía como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica” (Waksman & Kohan, 2005:70). En este sentido entendemos la filosofía de modo diferente al de las prácticas academicistas: defendemos una concepción que llamamos “filosofía filosofante”, distinta a la filosofía concebida como disciplina normalizada. En este espacio de extensión y de investigación, consiguientemente, se redefinen los roles tradicionalmente atribuidos a los investigadores universitarios y a los docentes de otros niveles educativos.

Para el desarrollo de este trabajo, que pretende cuestionar aquellos acercamientos y distanciamientos entre este proyecto de filosofía con niños y la investigación-acción, consideramos necesario explicitar cuál fue nuestro recorrido a lo largo de seis años de trabajo.

El proyecto se inicia en el año 2005 cuando un grupo de integrantes y egresadas del Departamento de Humanidades de la UNS, aunadas por inquietudes y experiencias

¹ Cf. (Lipman, 1992).

previas, nos nucleamos para formarnos y trabajar en la escuela primaria N°74 de Bahía Blanca. En el año 2006 este proyecto es avalado por el Departamento, como Proyecto de Extensión en el marco de la materia “Didáctica Especial de la Filosofía” con el nombre “Filosofía con niños, niñas y adolescentes, hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”.

Posteriormente participamos en un PGI-TIR y un Voluntariado Universitario dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Durante el desarrollo de dichos proyectos se conformó la Red Institucional de Filosofía con Niñ@s y Adolescentes, de la cual formamos parte junto a las instituciones educativas de nivel Inicial y Primario de Bahía Blanca y la zona. Actualmente, 29 instituciones de distintos niveles educativos trabajan en la red.

En los encuentros de la red las docentes comprometidas en el proyecto comparten las experiencias de las indagaciones filosóficas y los interrogantes que surgen a partir de las mismas. Además, se generan espacios de formación acordes a las inquietudes que se presentan en los encuentros de la red.

Como integrantes del proyecto trabajamos junto a cada institución en particular proponiendo un espacio de reflexión sobre las prácticas de indagación filosófica con los alumnos, acorde a las realidades de cada establecimiento.

También, como grupo de la universidad, nos reunimos periódicamente para profundizar nuestra formación como grupo de investigación y docencia, plantear las problemáticas y experiencias de cada institución, debatir sobre las temáticas trabajadas en la red y cuestiones afines a la administración del proyecto.

En el año 2009 obtuvimos fondos de los concursos de Voluntariado y Proyectos de Extensión de la UNS y organizamos las Jornadas de Extensión Universitaria con carácter internacional denominadas “Escuelas, Filosofías e Infancias”.

A la luz de todo esto nos centraremos aquí en las tensiones existentes entre práctica, técnica, experiencia, generadas por nuestras prácticas institucionales. Estas tensiones serán analizadas a partir de los marcos metodológicos de la investigación-acción, aunque sostenemos que también encontramos desencuentros con las categorías que este modelo de investigación nos propone.

Técnica, práctica y experiencia: tensiones y pre-tensiones

Exploremos ahora los conceptos de técnica, práctica y experiencia, pues, si bien sus significados se solapan en el lenguaje común, en la tradición filosófica poseen sentidos propios. Para realizar esta distinción conceptual, que nos ayudará a pensar nuestra propia forma de trabajo, retomaremos la conferencia *La experiencia y sus lenguajes*, de Jorge Larrosa. En ella el autor afirma que la educación ha sido pensada históricamente desde las dicotomías ciencia-tecnología y teoría-práctica. Para superar ambas miradas del fenómeno educativo, al entender que los discursos de ambas posiciones ya han sido agotados, Larrosa propone pensar la educación desde el par experiencia-sentido (Larrosa, 2006).

Cuando hablamos de la educación como *técnica* estamos haciendo hincapié en la idea de que quienes trabajan en educación se remiten a la aplicación de herramientas pedagógicas diseñadas por expertos. Así, las ciencias de la educación producen un conjunto de saberes –entendidos como procedimientos– que aplicados a situaciones educativas permiten la realización de ciertos resultados esperados. En este sentido, la

técnica es un saber que busca ser universal y que ha de ser aplicado en situaciones concretas. Suele entenderse –aunque esta no sea la opinión de nuestro grupo de trabajo y por ende no cultiva el término relacionado con la experticia– que los expertos en educación son los encargados de crear o formular este conjunto de herramientas, mientras que los docentes las recibirán y aplicarán mecánicamente logrando de esta manera los resultados perseguidos.

Por otro lado, la perspectiva de la educación como *práctica* privilegia la acción, la actividad realizada en virtud de la crítica y el compromiso político de los sujetos. De esta forma, la educación ha de ser un medio para la transformación social y, tanto la acción de los sujetos como su reflexión acerca de ella serán las herramientas para lograr tal fin.

Por último, reflexionar acerca de la educación desde la *experiencia* –propuesta que realiza Larrosa– implica pensarla desde un sujeto pasional y receptivo que se permite lo impredecible, lo novedoso, lo extraño. La experiencia es entendida como aquello que *le pasa* al sujeto transformándolo y, en este sentido, requiere una apertura o receptividad de sí. Así, irrumpe un acontecimiento subjetivo y por ello mismo intranferible, incomunicable. Resultará necesario aceptar primero la imposibilidad de objetivación y generalización, ambas características de suma importancia para la ciencia moderna y, en general, para todo investigador que desee construir conocimiento valorado como tal. A su vez, pensar la educación desde la experiencia, desde lo impredecible, interpela a abandonar la primacía del paradigma de la eficiencia y la búsqueda de resultados. También difiere, profundamente, tanto de la práctica como de la técnica en cuanto en ambas la consecución de objetivos es lo que ofrece el sentido de la acción.

Ahora bien, retomando la manera en que como grupo hemos trabajado a lo largo de nuestra historia, nos encontramos en una tensión constante entre estas tres categorías de interpretación y acción en educación. En tanto poseedores de un saber técnico, concurrimos a las escuelas y jardines para trabajar con otras compañeras docentes en otros niveles educativos. Al mismo tiempo, somos un grupo que comparte ciertos objetivos políticos, entre los cuales se encuentra propiciar espacios de diálogo y reflexión entre los niños y los docentes, ubicándonos en la perspectiva práctica, en la acción que busca alcanzar mayorías y transformar ciertos aspectos de la realidad –en particular de la educativa–. A su vez, compartimos con Larrosa la propuesta de incluir a la experiencia en la escuela, tanto al propiciarla en las aulas como al pensar la educación desde la propia noción de experiencia.

Creemos necesario que convivan en la escuela la técnica, la práctica y la experiencia, pero –tal como lo desarrollaremos más adelante– sostener esta tensión no se vuelve fácil en el trabajo cotidiano en tanto docentes-investigadores. Habitarla nos posiciona en una labor que nos incomoda: expertos, especialistas, asesores, formadores, orientadores, acompañantes, ¿cuál es nuestro rol? Para nosotros las denominaciones son relevantes, pues dan cuenta de perspectivas sobre las cuales no es fácil tomar posición en virtud de las tensiones ínsitas que conllevan.

La metodología en cuestión

Cuando en el año 2006 decidimos poner por escrito nuestro proyecto, nos propusimos trabajar, según los casos, en función de tres metodologías: aula taller,

indagaciones filosóficas e investigación-acción. Las dos primeras no las vamos a considerar en este momento, sí, la investigación acción, en tanto constituye un problema relevante en el análisis de nuestras prácticas.

La investigación-acción es, para Carr y Kemmis, la respuesta al problema de la brecha entre el proceso de crítica y su transformación en acción: “La investigación-acción es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones en las cuales ellas tienen lugar” (Carr & Kemmis, 1988:174).

Este paradigma de investigación tiene dos objetivos esenciales: mejorar e interesar. La idea de mejorar apunta a tres aspectos: el mejoramiento de una práctica, el del entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan y, por último, el de la situación en que tal práctica tiene lugar. Por su parte, el objetivo de interesar apunta a que los participantes deben intervenir en todas las fases del proceso de investigación y prevé que a medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción irá interesándose en el mismo un círculo cada vez más numeroso de los afectados por la práctica.

En tanto metodología, consiste en una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Por medio de este espiral de actividades se crean las condiciones que permiten establecer comunidades de aprendizaje; esto es, comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica, así como a mejorar tal acción en la práctica.

En síntesis, la investigación-acción implica una reestructuración de las relaciones sociales en educación: para que la acción del docente deje de estar al servicio de teorías ajenas se propone un papel activo en la tarea de investigación. Para ello el docente debe realizar un trabajo de revisión, en el sentido de ir a la propia conciencia y analizar qué teorías son las orientadoras de su práctica, para lo cual ha de desarrollar un plan de acción a la luz de sus propias reflexiones.

En nuestro trabajo grupal y al cabo de recorrer poco tiempo, descubrimos que algunas de estas ideas, tan claramente expresadas por los autores, no se darían de modo sencillo, y aún más, algunas no ocurrirían nunca y luego de este proceso de investigación-acción, no nos contraría que así sea. Cuando llegamos a la primera escuela, en nuestra “ingenuidad”, pensamos que nuestras novedades iban a interesar, a involucrar a todos y que la espiral que propugnan Carr y Kemmis resultaría, en algún aspecto, relativamente sencilla de llevar a cabo.

Por esta razón nos propusimos investigar las relaciones entre la biografía escolar y de formación docente con la filosofía como saber enseñado y las prácticas de filosofía con niños/as, con el objetivo de relevar obstáculos y facilitadores para generar condiciones que permitieran incluir la filosofía con niños/as en el curriculum de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Buenos Aires. Para ello, la capacitación docente y la labor de investigación en las instituciones configurarían el trabajo de campo que, junto al análisis documental curricular y la investigación filosófica, permitirían determinar los límites y posibilidades de la propuesta en Bahía Blanca y su proyección provincial (AA. VV., 2006).²

² Cf. (AA.VV.:2008).

Pero esto no fue así. El decurso de la investigación-acción nos llevó a propuestas que se alejaban de nuestras primeras pretensiones: aprendimos que la sintonía con los intereses de las docentes era nodal, y que este interés incluye muchas veces no participar del proyecto. De este modo pasamos a entender que el compromiso institucional no implica que todas las docentes participen en proyectos áulicos de indagación filosófica, sino que se facilite que lo realicen quienes lo desean. Esta situación entra en tensión con nuestro propio deseo de que formen parte de estas experiencias la mayor cantidad tanto de niños, niñas y adolescentes, como de maestras y profesoras. Por ello aspiramos a que, en tanto nosotras esperamos este tipo de encuentros de indagación, esto posibilite la concurrencia con el interés del otro, el contagio y la construcción de un interés compartido.

En esta relación ha entrado a jugar no la noción de técnica ni la de práctica, sino la de experiencia, con su componente plenamente subjetivo e intransmisible y que, por tanto, no puede ser sujeta ni a la racionalidad práctica ni a la instrumental.

El cultivo de la tarea y sus límites

Ahora bien, ¿cómo aunar condiciones de posibilidad técnicas, prácticas y experienciales en el marco de nuestra labor investigativa en la educación institucionalizada? A fin de considerar esta pregunta, es pertinente dar cuenta de las distintas culturas que habitan en el seno de las instituciones educativas (Elliot, 1997:95-96): la cultura del rol, la de la persona y la de la tarea.

La cultura del rol es producto del control burocrático estatal a fin de lograr la organización de los procesos de escolarización. Así, las instituciones son vistas como organizaciones estructuradas a través de conjuntos de roles o puestos de trabajos unidos por una secuencia lógica y ordenada. Estamos aquí en el seno de la ingeniería social, donde los sujetos son engranajes de la maquinaria organizacional y la comunicación entre los mismos se da de manera formalizada, a través de controles de calidad y procedimientos de evaluación. Este es el campo de la racionalidad técnica que pretende garantizar determinados objetivos.

La cultura de la persona es aquella que pone en primer lugar al sujeto, entendido como una individualidad que posee una capacidad que se considera socialmente como talento. En este marco la organización, como tal, no existe sino que se generan estrategias de auxilio para sostener a las “estrellas”, por ejemplo: cámaras, asociaciones, facultades. Este ha sido el campo paradigmático de la organización de las instituciones académicas hasta mediados del siglo XX en Europa y EEUU y, mucho más cercano en el tiempo, en Latinoamérica.

En la cultura de la tarea se considera que la base de la organización está dada por la formación de grupos de personas competentes en un tema, que comparten técnicas y responsabilidades a fin de resolver determinados desafíos que se renuevan constantemente. En esta cultura las relaciones afectivas son un elemento central del trabajo cooperativo de compañeros que si bien tienen una jerarquía, esta no es excesiva ni el centro de la organización. Desde esta perspectiva de resolución de problemas, eje de la cultura de la tarea, el trabajo se sustenta más a través de planes de acción que de procedimientos y de revisión de procesos que de evaluaciones de productos.

Si tenemos en cuenta que este tipo de cultura busca enraizarse en un modelo de equipos de docentes-investigadores en las escuelas bajo la supervisión de un

coordinador y no de un gerente o de un referente indiscutido y si, a su vez, “enlazar los equipos en redes locales, regionales e incluso más amplias” (Elliot, 1997:101), no cabe duda que es una cultura propicia para aunar condiciones de posibilidad técnicas, prácticas y experienciales para nuestra labor investigativa.

Esta afinidad con el concepto de cultura de la tarea se puede mostrar en nuestro trabajo a través de lo siguiente: trabajos de investigación grupales, que quiebran la tradición en la materia dentro del campo disciplinar de la filosofía; co-coordinación del grupo de trabajo en general y de determinadas instancias en particular –como capacitaciones y formaciones con docentes, reuniones de organización y de estudio–; procesos de investigación que rompen con la tradición de la experticia, en tanto las docentes de niveles primario e inicial, también intervienen en el mismo; participación de docentes, alumnos y graduados universitarios en el proyecto, sin que esas procedencias sean definitorias al momento de la asunción de responsabilidades; entre otras características organizativas.

Sin embargo, al momento de querer tener una incidencia en el espacio público, en virtud de la intencionalidad política de nuestra labor, es imposible negar los aspectos de la cultura del rol que trae toda institucionalización y las dificultades concomitantes que con ellas devienen.

En consideración a nuestra experiencia cabe señalar como aspectos más relevantes: las dificultades de construir grupalmente el conocimiento debido a las improntas individualistas de nuestra formación; las formas canónicas de escritura en la disciplina y los obstáculos que ello implica al momento de la escritura grupal; las jerarquías académicas que condicionan el trabajo intra e interinstitucional; la evaluación técnica que se centra en los productos y la cuantificación –trasuntado en el formato de toda la documentación a completar para aplicar y gestionar proyectos–; la burocracia que conlleva la ejecución de fondos públicos; la relación entre los tiempos cronológicos –cuantificadores de las operaciones técnicas– y los que hacen posible la experiencia y las prácticas de indagación filosófica; las disposiciones reglamentarias que impiden la participación de graduados de nivel terciario no universitarios en proyectos vinculados con otros ámbitos de la comunidad. Todo ello se podría resumir en la necesidad de la objetivación para incidir en el espacio público que implica jugar con las reglas de la lógica de la productividad capitalista en el ámbito de la investigación y, a su vez, tratar de sortearlas y sabotearlas.

Consideraciones finales

Sería incoherente con lo hasta aquí planteado arribar a conclusiones, pues las pretensiones de unir técnicas, prácticas y experiencias hace que nos sintamos incómodas con el espiral de evolución que propone la metodología de la investigación-acción. Ello porque los procesos de racionalidad práctica, aun cuando subsuman a los de racionalidad técnica, no están regidos exclusivamente por los usos del lenguaje y por ende no basta generar condiciones de interacción dialógica para que estas se den.

Por otro lado, nuestra incomodidad se da también con planteos donde la experiencia, entendida como la hemos visto aquí, se quede en el plano subjetivo y no aspire a una experiencia política que geste espacios emancipatorios. Si bien diferimos de la consideración de que hay una necesidad ontológica que permita cumplir nuestros

anhelos al respecto, militamos el espacio de la esperanza, donde el conocer quiénes somos para ser algo diferente y mejor es el fin de nuestras acciones e investigaciones.

Todo ello nos llevan a pensar en la necesidad de encontrar nuevos dibujos que den muestra de nuestro hacer, ya que tanto el espiral como la flecha no dan cuenta de nuestras complicaciones y anhelos.

Bibliografía

- AA.VV. (2006), “Proyecto de extensión universitaria: Filosofía con niños, niñas y adolescentes: hacia la configuración de nuevas prácticas de articulación en el espacio público educativo”, Mimeo.
- AA.VV. (2008), Proyecto de Grupo de Investigación–Temas de Interés Regional, “La filosofía con niños y niñas en la escuela pública. Alcances, límites y proyecciones de su práctica en el distrito de Bahía Blanca”, UNS. Disponible en:
http://www.uns.edu.ar/neoweb/proyinentivos/clarear_menu.asp?referencia=invest_fondo.asp&anio=2008. [Consultado por última vez el 27 de agosto de 2011].
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988), *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Elliott, John (1997), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Larrosa, Jorge (2006), *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, en: “La experiencia y sus lenguajes” (conferencia), OEI – Propuesta de Cooperación para la formación docente. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. [Consultado por última vez el 26 de agosto de 2011].
- Lipman, Matthew *et al* (1992), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de La Torre.
- Waksman, Vera & Kohan, Walter O. (2005), *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas.