

VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-222-6

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”
Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur
30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015

Coordinación
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.
Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

Autoridades

Universidad Nacional del Sur

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini
Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini
Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera
Departamento de Humanidades
Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez
Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez
Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia
Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi
Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

Comisión Organizadora

Srta. Daiana Agesta
Dra. Marcela Aguirrezabala
Dr. Sebastián Alioto
Lic. Carolina Baudriz
Lic. Clarisa Borgani
Prof. Lucas Brodersen
Lic. Gonzalo Cabezas
Dra. Rebeca Canclini
Lic. Norma Crotti
Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz
Dra. Marta Domínguez
Srta. M. Bernarda Fernández Vita
Srta. Ana Julieta García
Srta. Florencia Garrido Larreguy
Dra. M. Mercedes González Coll
Mg. Laura Iriarte
Sr. Lucio Emmanuel Martin
Mg. Virginia Martin
Esp. Andrea Montano
Lic. Lorena Montero
Psic. M. Andrea Negrete
Srta. M. Belén Randazzo
Dra. Diana Ribas
Srta. Valentina Riganti
Sr. Esteban Sánchez
Mg. Viviana Sassi
Lic. José Pablo Schmidt
Dra. Marcela Tejerina
Dra. Sandra Uicich
Prof. Denise Vargas

Comisión Académica

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Anahí **Mastache**

Elda **Monetti**

(Editoras)

Enseñar y aprender en las instituciones educativas

Volumen 7

Índice

Enfoques y propuestas de enseñanza. Una mirada al interior de las propias prácticas	356
<i>Cristina Adrián</i>	
Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna.....	363
<i>María Inés Barilá, Andrés Amoroso</i>	
Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de 'modalidades de aprendizaje' y 'modalidades de enseñanza' de Alicia Fernández	370
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico</i>	
El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes	378
<i>Analisa Noemí Castillo, Betiana Mansilla</i>	
Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario.....	383
<i>Patrizia Coscia</i>	
Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar	388
<i>Sandra Della Giustina</i>	
Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo.....	394
<i>María Luján Fernández</i>	
Enseñar y aprender en la UNISAL.: experiencias de la Licenciatura en Educación	400
<i>Verónica García, Laura Loíacono, María José Lopetegui, Stella Maris Pérez, Héctor Rausch</i>	
¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee? Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula	407
<i>Clarisa Hernández</i>	
El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores.....	413
<i>Vanesa Elizabeth Leiza, Natalia Romina Luque</i>	
La autoridad y la autonomía, sus sentidos.....	421
<i>Elda Monetti, Viviana Sassi</i>	

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego	427
<i>Claudia Pechin, Silvana Franco, Adriana Garbarino</i>	
La relación pedagógica: una mirada desde el docente.....	433
<i>Nicolás José Prícolo, María Rosa Prat, Elda Monetti</i>	
Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011	439
<i>Silvia Haidé Prost</i>	
Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje	446
<i>Florencia Antonella Tobio</i>	
Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica.....	452
<i>Guadalupe Urrutia, Facundo Ezequiel Martínez Cantariño</i>	
Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos	460
<i>Verónica Marcela Zalba</i>	

Enseñar y aprender en la UNISAL¹: experiencias de la Licenciatura en Educación

Verónica García
Universidad Salesiana Argentina
vgarcia@juan23.edu.ar

Laura Loiácono
Universidad Salesiana Argentina
lauracloiacono@hotmail.com

María José Lopetegui
Universidad Salesiana Argentina
mjlopetegui@gmail.com

Stella Maris Pérez
Universidad Salesiana Argentina
flasantin@yahoo.com.ar

Héctor Rausch
Universidad Salesiana Argentina
hrausch@donbosco.org.ar

A modo de presentación

La Universidad Salesiana Argentina fue aprobada a comienzo del año 2014. Entre sus ofertas académicas se encuentra la Licenciatura en Educación que busca la formación de licenciados con capacidad para interpretar los problemas de realidad educativa e intervenir en ámbitos complejos y críticos.

En este sentido, algunos modelos formativos muy afianzados en el nivel Superior, poseen dificultades importantes para dar respuestas a los desafíos presentes. Por eso se ha diseñado un plan que combina modos alternativos para el aprendizaje del oficio de las acciones vinculadas a la educación. Es el objetivo de esta presentación, analizar las intencionalidades, los supuestos, las tensiones y primeros resultados de esta opción formativa en su primer año de concreción.

El plan de estudios prevé que, durante los primeros cuatro años, una de las materias desarrolle, además de los contenidos previstos, la función de interacción con la realidad social, comunitaria y educativa. Dicha función supone mantener, para cada uno de estos años, un eje orientador que problematice y articule aspectos recogidos de la observación y el registro, de la reflexión teórica y de la progresiva inserción en la realidad educativa por parte del equipo de educadores y alumnos, dado que a su vez integra los contenidos trabajados en las materias de cursado paralelo.

¹ Universidad Salesiana Argentina.

La materia que cubrió este papel integrador, durante el primer año, fue la cátedra de Pedagogía, en fuerte conexión con otros espacios curriculares: Filosofía, Psicología y Sociología.

En el intento de superar posturas meramente academicistas, se interactúa con un Programa Comunitario y Social, Giravida², que trabaja por la erradicación del trabajo infantil. Puntualmente, durante este ciclo lectivo, los coordinadores del Programa le solicitan a profesores y estudiantes de la UNISAL espacios de reflexión compartida a partir de algunas problemáticas presentes en los barrios. La propuesta invita a pensar juntos la relación escuela-familia, interpelando los modos de hacer habituales, trabajando en la elaboración conjunta de un documento para la discusión con maestros, directivos e inspectores de área involucrados.

Opciones metodológicas

En el diseño de investigación, seguimos básicamente los lineamientos de la “Teoría fundamentada en los datos” (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En este sentido, la codificación es: “(...) la primera operación a desarrollar y consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2006: 156). Realizamos la codificación abierta, en algunos casos usando las expresiones manifestadas por los actores (códigos in vivo), comparándola con los materiales existentes y dando lugar a las primeras categorías. “Los elementos básicos de una teoría son las categorías, las propiedades de las categorías y las hipótesis” (Soneira, 2006: 157). Los especialistas en metodología de la investigación consultados (Vallés, 1999; Soneira, 2006; Piovani, 2007; Sirvent, 2008) recomiendan, en el primer paso, maximizar y agrupar las similitudes; para, en un segundo momento, realizar el proceso inverso.

Los datos recabados pertenecen a registros diversos³ realizados por profesores, coordinadores del Programa y alumnos de la Universidad, en varias reuniones mantenidas en la sede académica y en los barrios, que siguiendo los lineamientos mencionados arriba; generan las siguientes categorías:

- El vínculo entre teoría y práctica en los espacios formativos. Los aportes a partir del concepto de experiencia.
- El surgimiento y la consolidación del pensamiento práctico.
- Las ventajas y las dificultades del trabajo entre cátedras a partir del registro y la escritura.

Teoría y práctica en los espacios formativos: la articulación a partir de la experiencia

Cuando pensamos en la práctica educativa no podemos dejar de tener en cuenta que el término práctica se corresponde con la palabra griega *praxis*. Los griegos distinguían dos formas de acción humana: *praxis* y *poiesis*. La *praxis* está dirigida a un bien que es interno a la acción misma. La *poiesis*, en cambio, es una acción cuyo fin consiste en realizar algún producto, es decir, un bien externo a la acción. En este sentido, el fin de la *praxis* no deriva su valor del objeto o artefacto que produce, sino que sólo se realiza y existe en la acción misma.

² ONG presente en los barrios Villa Caracol y Bajo Rondeau. Los contextos se presentan con alto nivel de vulnerabilidad y territorialmente cercanos a la sede Académica de la UNISAL.

³ Se cuenta con el registro escrito de las reuniones y con los escritos personales de coordinadores, alumnos y profesores. En todos los casos los ubicamos en el texto con el formato (...) identificando a qué tipo de actor nos referimos.

(...) La praxis difiere de la poiesis precisamente porque el discernimiento del bien que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión. La práctica es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación (Carr, 1996: 96).

En cuanto a los bienes o fines intrínsecos a la práctica, hay que decir que ellos, a diferencia de los fines poiéticos, no son inmutables ni fijos, sino que están siempre sometidos a una revisión y reinterpretación constantes a través del diálogo y la discusión en el marco de una tradición. La praxis, en tanto acción reflexiva o deliberativa posibilita la transformación de la teoría que la rige. En la praxis, la teoría es modificada y revisada continuamente, como la práctica misma. El modo de teorizar que proponemos en este trabajo se constituye a partir de la reflexión sobre nuestra propia práctica y, esto acontece sólo a través del diálogo y el debate interdisciplinario

Gira Vida aporta el diagnóstico de la comunidad barrial y las distintas intervenciones realizadas desde el Programa, en base al trabajo que ha efectuado a lo largo de su permanencia en el barrio; como así también los distintos aportes y conocimientos de los profesionales que forman parte del equipo técnico ... (F. A., Animadora de Giravida)

En realidad para revisar el proyecto tuve que leer más de Pedagogía que para el parcial, quería ver que estuviera muy bien fundamentado lo que decíamos... (H.B., alumno de la UNISAL).

Se trata entonces del enriquecimiento recíproco a partir de acciones de intercambio. Para los alumnos universitarios significa el contacto, la inserción y el análisis en contextos reales y complejos desde el primer año de la carrera. Para los coordinadores del Programa el encuentro con interlocutores para el diálogo, a partir de la tensión entre la descripción de la realidad y los marcos teóricos. De este modo se concibe a la práctica no como mero campo de aplicación sino como ámbito de intercambio situado y espacio de potente aprendizaje a partir de procesos sistemáticos de indagación y reflexión que ponen en tensión la teoría y la práctica.

El surgimiento y la consolidación del pensamiento práctico

Pérez Gómez llama “pensamiento práctico” a las “teorías en uso, no las teorías declaradas”. Agrega, a su vez: “La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico” (2010: 43). Lo presenta como integración indisoluble entre elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales.

Liliana Sanjurjo (2009) parafrasea a Schön para afirmar que las situaciones inciertas, singulares, conflictivas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. “Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional” (Sanjurjo, 2009: 19). De ahí la importancia de este conocimiento para resolver situaciones que, en su mayoría, son singulares.

A nosotros nos parecía que alguna bibliografía utilizada en el proyecto no nos gustaba tanto, no estábamos muy de acuerdo; pero no sabíamos cómo decirlo, la profesora nos ayudó y pudimos expresar lo que nos hacía ruido... (B. A.; alumna de la UNISAL).

Los conceptos de Schön de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados (Sanjurjo, 2009: 20).

En este sentido una de las animadoras dice:

Por tanto, se considera importante complementar la teoría y la praxis, ir realizando un análisis e interpretación de los acontecimientos de la educación y el vínculo con las familias, pudiendo, a partir del sentir de las personas involucradas, tanto docentes como padres y niños/as, construir un proyecto sustentado en lo que la práctica señala como emergente pero sin dejar de contemplar las cuestiones teóricas y metodológicas que el saber académico nos aporta. Desde ahí, es que se cree que el aporte de ambas instituciones puede potenciar la capacidad de cada una y generar un modelo de abordaje superador. (Relato registrado en las actas de las reuniones conjuntas).

Si bien este modo de construcción de la práctica profesional vinculado al conocimiento práctico “ha venido para quedarse” y deseamos sostenerlo e instalarlo en nuestras propuestas formativas; no deja en sí mismo, de producirnos algunos interrogantes: ¿cómo se evalúa el proceso de construcción de este tipo de saber?, ¿cómo puede sostenerse con docentes formados en otras lógicas de enseñanza?, ¿cómo conviven, al interior de la Universidad, estilos tan disímiles y hasta opuestos? Este modo de conocimiento no parece de fácil desarrollo y permanencia. En palabras de Pérez Gómez “la práctica mayoritaria en la formación actual tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica” (2010: 54).

Las ventajas y las dificultades del trabajo entre cátedras a partir del registro y la escritura

Una de las mayores dificultades que implica el desafío de implementar este tipo de propuesta, es lograr un verdadero enfoque interdisciplinario que no desdibujase las particularidades que hacen a la formación del licenciado en educación. Por otro lado también remite a la complejidad de tratar, al inicio de la carrera, una investigación que involucrase, entre otras tareas, la del registro y producción escrita de documentos e informes.

La experiencia de la propuesta señala que la diversidad de discursos disciplinares, permite el encuentro en un diálogo interdisciplinario a partir de compartir la matriz lógica e instrumental de todo diseño de investigación científica, y a su vez, como efecto adicional, mejora las habilidades transversales de la lectura crítica y la escritura académica.

Más allá de las especificidades propias de esta experiencia, estas reflexiones apuntan a compartir ciertas dificultades y bondades en la enseñanza y adquisición de herramientas propias de la escritura académica. Estas cuestiones han resultado ser en nuestro trabajo, no sólo “contenidos” a ser transmitidos, sino también han sido facilitadores del trabajo interdisciplinario.

Como se dijo con anterioridad, la posibilidad de articular diversos discursos disciplinares de los docentes participantes, se da como una consecuencia de la particular organización con que cuenta la carrera (eje integrador anual). La enseñanza basada en el abordaje de problemáticas reales y la constante necesidad de conformar grupos interdisciplinarios de planificación de contenidos, facilitan el diálogo al momento de participar en un proyecto de investigación.

Sin embargo, con la experiencia de trabajo interdisciplinario en docencia, no alcanza para delinear un proceso de investigación que, de manera acabada, coherente y sistemática, dé respuesta a un problema de investigación. Es necesario construir herramientas de trabajo conjunto, de registro de actividades que se dan con un docente o grupo de alumnos y que debe ser compartido. Deben articularse competencias, registros lingüísticos, niveles y perspectivas de conocimientos. Y es aquí donde la escritura académica aporta al trabajo interdisciplinario de investigación generando la posibilidad de registrar, criticar, transmitir, sugerir y construir información entre los diferentes participantes del proceso de investigación.

Antes de avanzar específicamente en los ámbitos en que esta experiencia aporta en términos de escritura académica, es importante señalar qué entendemos por interdisciplinariedad, diferenciándola de los conceptos de multidisciplinariedad, y transdisciplinariedad.

Aunque todos estos conceptos se vinculan entre sí dado que apuntan a colaboraciones heterogéneas, no implican lo mismo. En realidad, implican una secuencia de menor a mayor complejidad. La multidisciplinariedad o polidisciplinariedad implica una asociación de diversas disciplinas para trabajar sobre un proyecto o un objeto que le es común y cada una de ellas son llamadas como expertas para dar respuesta a un problema determinado (Morín, 2005); por lo tanto hace referencia a diversas miradas sobre un objeto sin que se renuncie a la especificidad disciplinar. En general se trata de una yuxtaposición de puntos de vista sobre determinado fenómeno (Stevenson *et al.*, 2013).

En cambio, la interdisciplinariedad implica el esfuerzo de construir y compartir un objetivo en común. Significa mucha mayor colaboración y, en general, el trabajo se divide e integra entre los diferentes participantes. Al hacer esto, los mismos comienzan a comprender las otras disciplinas y a compartir un mismo lenguaje, aunque este último sea de carácter precario. Recién al alcanzar el nivel de la transdisciplinariedad nos encontramos con la posibilidad de un equipo estable que comparte un lenguaje definido e integrado, cuyas disciplinas de origen quedan separadas (aunque no opuestas) a las nuevas perspectivas de investigación. No es posible afirmar que el proyecto en cuestión llega al nivel de la transdisciplinariedad, pero sin ningún tipo de duda, se supera la multidisciplinariedad para alcanzar el nivel de interdisciplinariedad.

¿Cuál es el lenguaje que inicialmente permite que distintas perspectivas teóricas coincidan en un proyecto? El lenguaje académico. Lo que auna todos los enfoques, entre otras cuestiones, es la construcción de un espacio de intervención en una perspectiva que busca ser sistemática y transmisible. En este sentido el lenguaje y la escritura académica facilitan el trabajo interdisciplinario, siendo no sólo una competencia a aprender sino también un facilitador del trabajo entre varias disciplinas. Revisemos entonces cómo se llevó a cabo el mismo en el proyecto en cuestión.

El punto de partida está formulado por la delimitación del problema y de los objetivos de investigación. Dicha tarea queda en manos del docente de Pedagogía y de la ONG pero se comparten materiales que se discuten en cada una de las áreas y que los estudiantes coordinan en un trabajo de síntesis y contra propuesta a la ONG. De esta manera, la heterogeneidad queda garantizada por el tratamiento en las distintas materias.

Es fundamental para la formación en investigación, la discusión de los distintos enfoques. El hecho de leer y discutir, sumado a la necesidad de tener que transmitir las ideas emergentes, favorece directamente la escritura. No hay necesidad de imponer temas, tiempos o responsables. La propia dinámica de responder a la ONG obligó a una escritura que se corrige entre los propios estudiantes o con los docentes. Se confeccionan distintas producciones de acuerdo a los intereses de cada integrante y a las demandas particulares de cómo se presenta la problemática. Con esto se dio lugar a un primer cuerpo de conceptos interdisciplinarios que fueron modificados con el avance del proceso de investigación.

Pero además de la introducción a la investigación, el hecho de trabajar interdisciplinariamente genera una serie de espacios de trabajo comunes que facilitan el desarrollo de capacidades como la escritura. En comparación a otras experiencias semejantes, esta actividad no se relega a una sola materia, ni queda limitada a un espacio curricular específico (taller de escritura).

No queda todo resuelto en relación a la tarea de escritura pero es importante puntualizar algunas cuestiones específicas, aunque también es interesante mencionar el creciente interés de los alumnos por participar en estas distintas actividades y los logros de sus producciones:

- Parafraseando a Sautú (Sautú y Wainerman, 2001) y su planteo para la investigación: “a escribir se aprende escribiendo”. Diseñar espacios de trabajo colaborativos e interdisciplinarios, favorece la práctica continua de la escritura, sin pérdida de motivación y con un objetivo claro.
- Tampoco se escinde a la escritura de la actividad académica general. No hay “un espacio” o “un momento” para escribir. Se hace como parte de un programa de trabajo más general.
- Los interlocutores, destinatarios, propósitos y referencias son “reales”. No se definen como “tipos ideales” o “supuestas situaciones”. Como corolario, el valor instrumental de la escritura aumenta y también el incentivo para hacerlo.
- No sólo se observa este valor instrumental sino que también se colabora en la construcción del objeto de investigación e intervención, generándose una aprehensión y compromiso mayor por parte del estudiante.
- También se facilita la tarea docente al combinar el saber disciplinario con el uso de una herramienta como es el dominio del lenguaje académico. No aparecen escindidos, sino que, por el contrario, es el marco que permite la integración de las distintas áreas y de los diferentes actores involucrados en la experiencia: docentes, estudiantes y animadores de la ONG.

Reflexiones finales y nuevos interrogantes

Los desafíos de la Educación Superior son múltiples y complejos. Nos preguntamos sobre la potencialidad de las prácticas que llevamos a cabo en la formación de Licenciados en Educación. Sostenemos la relevancia de generar prácticas que pongan en diálogo los diversos saberes disciplinares, que inviten a indagar en la experiencia, que pongan en tensión la relación teoría-práctica adentrándonos en procesos de investigación y escritura compartidos.

¿Cómo sostener estas experiencias durante toda la formación? ¿Qué impacto tiene esta propuesta en la formación de los Licenciados en Educación? ¿Cómo implicarnos en espacios de pensamiento colectivo? Estos y otros interrogantes siguen tensionando el pensamiento y nos invitan a revisar los modos de hacer para buscar nuevas claves que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza en la Universidad.

Bibliografía

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Ediciones Morata.

Morin, E. (2005). “Sobre la interdisciplinariedad”, *Boletín n.º 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET)*.

Disponible en <http://www.pensamientocomplejo.com.ar/autor.asp?IdAutor=1&Estado=Docs>

Sanjurjo, L. (2009). “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas”, en: Sanjurjo *et al.* *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Rosario, Homo Sapiens.

Sautú, R. y Wainerman, C. (Comps.) (2001) *La trastienda de la investigación*, Tercera edición, Buenos Aires, Lumiere.

Stevenson, D. K. *et al.* (2013). “Transdisciplinary translational science and the case of preterm birth”, *Journal of Perinatology*, n.º 33, pp. 251-258.

Pérez Gómez, A. (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Reinventar la profesión docente*, Madrid.

Soneira, A. (2006). “La Teoría fundamentada en los datos”, en: Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.