

COMPLEJIDAD DE LO INTERDISCIPLINAR EN LAS PRÁCTICAS TÉCNICO- PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN. UNA MIRADA EPISTEMOLÓGICA

*The interdiscipline's complexity of technical
professional's practices in education's field:
an epistemological analysis*

Soledad VERCELLINO* y Sandra BERTOLDI**

* *Universidad Nacional del Comahue y Universidad Nacional de Río Negro (Argentina)*

Correo-e: solevercellino@yahoo.com.ar

** *Universidad Nacional del Comahue (Argentina)*

Correo-e: bertoldi@speedy.com.ar

Recepción: 14 de agosto de 2010

Envío a informantes: 8 de septiembre de 2010

Aceptación definitiva: 17 de febrero de 2011

Biblid. [0214-3402 (2012) (II época) n.º 18; 97-110]

RESUMEN: Desde inicios del siglo XX existen registros sobre la conformación en el sistema educativo argentino de servicios que tienen la función de atender aquellas problemáticas presentes en el escenario escolar. Las políticas públicas argentinas, especialmente a partir de la apertura democrática (1983), orientaron a que la intervención de estos servicios adquiriera un carácter *interdisciplinar, a través de equipos técnico-profesionales*.

El estado del arte muestra que la pregunta acerca del *alcance* de la intervención interdisciplinar de estos equipos técnicos sigue vigente. Interesados por esta cuestión y ante la observancia de experiencias diversas respecto de la posibilidad de circulación de saberes entre profesionales y equipos técnicos en la provincia de Río Negro, hemos desarrollado desde la Universidad Nacional del Comahue un trabajo de investigación, tomando como estudio de caso los equipos técnicos del *nivel medio* del sistema educativo.

Es nuestra intención dar a conocer algunas reflexiones epistemológicas sobre aquellos datos obtenidos en esa investigación vinculados a los sentidos que adquiere la noción de interdisciplina en las normativas educativas y en las prácticas de los equipos técnicos.

PALABRAS CLAVE: interdisciplina, epistemología, intervención técnico-profesional, educación, escuela media.

ABSTRACT: From beginnings of the 20th century there are records of the conformation in the educational Argentine system of certain services that have the function to attend educative problems. The public policies of our country, especially from the democratic opening (1983), orientated to that the intervention of these services was acquiring a character to interdiscipline, across technician – professional teams.

The state of the art shows that the question about of the scope of the intervention to interdiscipline of these technical teams is still in force. Interested in this question and before the observance of diverse experiences of traffic of knowledge between professionals and technical teams in Río Negro state, we have developed from the National University of the Comahue, a research about the technical teams of the high school.

It's an intention of this article to announce some epistemological consideration about some information obtained in this investigation linked to the senses that the notion of interdiscipline acquires from the educational regulations and from the practices of the above mentioned equipments.

KEYWORDS: interdiscipline, epistemology, technical professional intervention, education, high school.

Introducción

DESDE EL AÑO 1925 EXISTEN REGISTROS, en el sistema educativo argentino, de la conformación de ciertos servicios que tienen la función de atender aquellas problemáticas presentes en el escenario escolar que inciden tanto en la escolarización de los alumnos como en el funcionamiento de las instituciones escolares.

Las prácticas que desarrollan estos equipos devienen en ‘especializadas’ y son connotadas como ‘técnicas’. Prácticas que se constituyen en un locus institucional que, según la jurisdicción, adquiere diferente denominación: «Gabinete Psicopedagógico», «Gabinete Psicotécnico», «Equipo Interdisciplinario», «Equipo de Orientación Escolar» y que, a su vez, está a cargo de profesionales de distintas disciplinas: psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, asistentes educacionales, asistentes sociales, fonoaudiólogos, entre otros.

Las políticas públicas de nuestro país, especialmente a partir de la apertura democrática (1983), orientaron a que esta intervención adquiriera un carácter *interdisciplinar*. Así nos encontramos que los sistemas educativos provinciales comienzan a crear Direcciones que tendrán a su cargo equipos técnicos interdisciplinarios. Entre ellos podemos mencionar a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Provincia de Buenos Aires; la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario (DAEI) en la provincia de Córdoba; la Dirección de Centros de Apoyo Escolar (CAE) en La Pampa y la Dirección de Servicio de Apoyo Técnico (SAT) en la provincia de Río Negro.

La práctica de estos equipos técnicos ha sido abordada a través de estudios que, aunque en su mayoría no se trata de trabajos de investigación, dan cuenta de la complejidad que significa llevar adelante esta orientación.

Un grupo de trabajos identifican, a partir del análisis de prácticas concretas, las *principales dificultades* –enunciadas en términos de obstáculos, tensiones y/o problemáticas– que se les presentan a los equipos técnicos para efectivizar una

intervención interdisciplinar, en los contextos internacional (España y Uruguay), nacional (ciudad de Córdoba y Buenos Aires) y local (Provincia de Río Negro).

A nivel internacional, Elena Martín (1999) describe entre los aspectos más problemáticos de la *intervención psicopedagógica* en el sistema educativo obligatorio español la diversidad de ámbitos de intervención, las ventajas y desventajas de su localización (dentro o fuera de la escuela), los retos que plantea una intervención interdisciplinar, la coordinación con otros servicios y los contenidos de la formación inicial de los profesionales. Por su parte, Adolfo Fernández Barroso (1993) explica con respecto a lo interdisciplinario que esta modalidad pretendía atender y dar una respuesta global a la realidad biopsicosocial de la persona, pero presentó algunas dificultades en la aplicación, como por ejemplo la falta de experiencia en intervención sociopsicoeducativa, la total falta de hábito de trabajo en el modelo propuesto. Gustavo Daniel Conde y otros (2006), investigadores de la Universidad de Uruguay, señalan que la interdisciplina es un desafío a construir, que la escuela debe dar lugar a que quienes intervienen sean interlocutores válidos, pero que los equipos deben aprender a valorar los saberes de los actores institucionales, sin olvidar que los sujetos del cambio son ellos.

A nivel *nacional*, el trabajo de Nilda Cosarinsky (2009) coincide con esa última apreciación. Por su parte, Eduardo López Molina (1988) señala que la principal dificultad se relaciona con la complejidad de las problemáticas que tratan y la escasa experiencia que acreditan los profesionales intervinientes, identificando en ellas tres tipos de obstáculos: la tendencia a absolutizar las posiciones en el análisis, los obstáculos subjetivizantes y los justificacionistas. A estos obstáculos, el trabajo de Daniel Valdez (2001) agrega la falta de claridad acerca del tipo de intervención de cada uno de los integrantes del equipo, lo que termina siendo reemplazado por acumulación y distribución de tareas según coyuntura laboral en la que prima la formación profesional, el contexto sociopolítico, las restricciones económicas, las condiciones de trabajo, las políticas educativas. Asimismo identifica –al igual que E. López Molina– tendencias absolutizantes en el análisis de los profesionales entre polos dicotómicos.

Finalmente, el trabajo de María del Carmen Porto y otros (2004-05) identifica también obstáculos, a nivel de la provincia de Río Negro: la demanda excesiva por parte de las instituciones escolares; la falta de recursos humanos, edilicios, temporales, movilidad, mobiliario, entre otros; y las dificultades para establecer acuerdos al interior del equipo y/o con las instituciones escolares y con otras instituciones del lugar.

Otros trabajos, guiados más por la preocupación de si *¿es posible la intervención interdisciplinar?*, rescatan preguntas que se hacen los equipos técnicos y esbozan algunas líneas de acción. Alicia Stolkiner (1999) afirma que la temporalidad de estos equipos suele carecer de dispositivos específicos en los cuales conceptualizar rigurosamente sus prácticas. Rescata preguntas de los profesionales vinculadas a: ¿disciplina o profesión?, ¿cómo incorporar la amplia gama de saberes que no son disciplinarios?, ¿disciplinas o incumbencias y perfiles profesionales?, ¿cómo trabajar en contextos institucionales que no son académicos?, ¿cómo formular un programa a desarrollar y sus objetivos?, ¿cómo establecer acuerdos básicos para un marco referencial común?, ¿qué márgenes de autonomía posee el equipo en sus definiciones? En el mismo nivel de análisis, Nora Elichiry (1987) plantea que la interdisciplina se da no sólo a nivel de las disciplinas, sino también a nivel de los

miembros del equipo, cuyos *prerrequisitos* básicos son el trabajo en equipo, la intencionalidad, la reciprocidad y flexibilidad y la cooperación recurrente. Clemencia Baraldi (2005), por su parte, puntúa algunas *premisas* de las que habría que partir para ubicarse en una clínica de este tipo: suponer un territorio de conocimiento de alta complejidad; tener en cuenta cómo cada uno de los discursos habita en el profesional que lo representa, pues se responderá desde el saber académico y también desde la posición subjetiva. Para ello, propone mantener espacios de intercambio y partir de un acuerdo básico.

Como puede apreciarse, la pregunta acerca del *alcance* de la intervención interdisciplinar por parte de equipos técnicos sigue vigente, al punto que algunos autores dejan abiertas líneas de investigación. Por ejemplo, Daniel Valdez (2001) plantea indagar la dinámica de funcionamiento de los equipos y sus relaciones con la comunidad educativa con el fin de realizar una revisión crítica de las prácticas actuales y delimitar el campo de intervención. Alicia Stolkiner (1999) propone analizar el cómo se desarrolla lo interdisciplinario incluyendo dos niveles de análisis: uno, referente a lo subjetivo y lo grupal y otro, en lo individual. Daniel Korinfeld (2003) propone develar la relación entre las transformaciones conceptuales de los modos de intervenir y sus prácticas cotidianas concretas, para esclarecer la posición subjetiva e institucional que propician y producen.

Interesados por esta cuestión y ante la observancia de experiencias diversas respecto de la posibilidad de circulación de saberes entre profesionales y equipos técnicos en la provincia de Río Negro, hemos desarrollado entre los años 2006 y 2009 un trabajo de investigación denominado «Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinar de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro»¹.

Por lo tanto, es intención de este artículo presentar algunas reflexiones epistemológicas sobre aquellos datos obtenidos en esa investigación vinculados a los sentidos que adquiere la noción de interdisciplina en las normativas educativas y en las prácticas de los equipos técnicos.

1. Consideraciones metodológicas

En la investigación de referencia se optó por una modalidad de corte cualitativo, pues se trata de una estrategia metodológica que nos permitió acceder al sentido que diferentes actores del sistema educativo y, en particular, los integrantes de los equipos técnicos, otorgan al carácter interdisciplinar de sus intervenciones. Lejos de superponer la interpretación del investigador a la de los participantes se asumió la presencia de la subjetividad de cada uno de ellos en el proceso de conocimiento.

El área de localización de la investigación fue la provincia de Río Negro, ubicada en la Patagonia Argentina.

¹ Trabajo desarrollado por un equipo de investigación integrado por: Mgter. Sandra Bertoldi (Dir.), Mgter. María del Carmen Porto (Co-Dir.), Dr. Leandro De Lajonquiere (As.), Lic. Daniela Sánchez, Lic. Soledad Vercellino y Mgter. Liliana Enrico (Int.) UNCO-CURZA.

La población total de los profesionales que conformaban los equipos era, al momento de la indagación, de 478 técnicos aproximadamente, localizados en las Sedes de Supervisión de las diferentes Delegaciones Regionales de Educación (Andina y Sur, Alto Valle Oeste, Alto Valle Este, Valle Medio y Atlántica), atendiendo, cada uno, entre 10 y 15 establecimientos educativos de los niveles Inicial, Primario (Común, Especial y Adultos) y Medio. En particular, el Nivel Medio –nivel en el que se focalizó esta investigación– contaba con 65 técnicos que integran 17 equipos conformados por un cargo de Técnico Pedagogo, Técnico Psicopedagogo, Técnico Psicólogo y Técnico Asistente Social.

Las unidades de análisis (equipos técnicos) consideradas se seleccionaron a través de los siguientes criterios:

- Dimensión poblacional de la localidad en la que tiene sede el equipo: localidades pequeñas y grandes.
- Diversidad regional de la provincia, entendiendo por esta la peculiaridad socio-económico-política de las diferentes zonas en que se divide la provincia.
- Ámbito geográfico de cobertura de cada equipo. Se clasificaron entre equipos que atendían escuelas de hasta 3 localidades ubicadas a menos de 70 km de distancia de la sede laboral; y equipos que atendían a escuelas ubicadas a más de 70 km de la sede y/o a 4 o más localidades, aunque no necesariamente superaran los 70 km de distancia de la sede.

En base a estos criterios la selección recayó sobre equipos ubicados en las siguientes localidades rionegrinas: Río Colorado, Cipolletti, Ing. Jacobacci, Bariloche y Viedma.

Dado que la técnica de recolección de información privilegiada fue el Grupo Focal, para su conformación en cada una de las localidades arriba enunciadas se siguieron los siguientes criterios: que estén representados los diferentes cargos, la antigüedad del técnico y su situación de revista. Así, quedaron conformados 6 (seis) grupos focales con la participación de 31 (treinta) técnicos.

La información recabada por estas técnicas se trianguló con la de Análisis Documental en la que se analizaron estadísticas oficiales, documentos internos de los organismos oficiales (programa/planificaciones, documentos de trabajo, circulares, legajos, informes técnicos, actas de reuniones) y las normativas (leyes, decretos, disposiciones) referidas al funcionamiento de los ETAP.

Si bien también se desarrollaron grupos focales con supervisores y directores de las instituciones educativas, en este artículo no se considerará la información allí recabada.

En síntesis, este proceso de recolección de información y el tiempo estipulado para llevar adelante la investigación –3 años– permitió ingresar a la realidad en la que están inmersos estos equipos y acceder a un primer nivel de conocimiento de los modos particulares que adquiere su funcionamiento y formas de intervenir según las distintas características regionales presentes en nuestra provincia. A la vez nos permitió acceder a los sentidos que adquiere la noción de interdisciplina en las normativas educativas y en las prácticas de los equipos técnicos. Este aspecto es objeto de reflexión en los siguientes apartados.

2. La interdisciplina: sus sentidos desde las normativas educativas

Con la apertura democrática, en Río Negro la noción de interdisciplina se institucionaliza en el ámbito de la asistencia técnica del campo educativo en el año 1986, con la creación del Servicio de Apoyo Técnico (SAT). La misma viene a *adjetivar el abordaje* que debían llevar adelante los equipos técnicos en oposición al realizado por los profesores orientadores (PO), forma inicial de dicha asistencia para el nivel medio². La norma sostiene que esta forma de reorganización del sector es tendiente, en sus fundamentos «*al abordaje interdisciplinario de la problemática del aprendizaje [...] desde lo institucional, enfatizando en lo preventivo, a fin de optimizar la tarea pedagógica y por ende la calidad del proceso educativo*» (Res. 1831/86 – *el resaltado es nuestro*).

La apelación al trabajo en equipo en forma interdisciplinar se encuentra en otras normativas de la época, como por ejemplo en la Res. n.º 964/86, mediante la cual se reestructura el nivel medio, la cual señala que «una Reforma del Nivel exige proyectos basados en la interdisciplinariedad a través del trabajo en equipo...» (02)³. Como puede apreciarse aparece en esta época una fuerte apuesta desde los instrumentos normativos de las políticas educativas hacia la interdisciplina, «como una “panacea epistemológica” llamada a curar todos los males» (Peñuela Velázquez, 2005) que afectaban a la educación media posterior al gobierno de facto.

Ahora bien, esta noción sufre marchas y contramarchas.

Se la deja de enunciar en el año 1996, cuando en el marco de una fuerte política de restricción de recursos y de focalización de las intervenciones, el SAT es reemplazado por los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP)⁴, que en este nuevo dispositivo quedan conformados por sólo dos cargos técnicos cubiertos por los perfiles de pedagogo y psicólogo.

² Por Resolución n.º 1090/81 el Consejo Provincial de Educación crea, en ocho escuelas de la provincia, el cargo del Profesor Orientador (PO). La misma se origina en la Recomendación n.º 5 del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFC y E), en tiempos de la dictadura militar. El profesor orientador tiene dos funciones preponderantes: la orientación escolar y vocacional y el «asesoramiento técnico pedagógico» a docentes y equipo directivo. La orientación al alumno tiene por objetivo que éste logre: «La plena realización como persona; el desarrollo de su individualidad como ser autónomo, creador, libre y responsable de acuerdo con su destino trascendente; una conducta conforme a los valores éticos y religiosos necesarios para una vida humana, digna y coherente; descubrir y conocer sus aptitudes y emplearlas provechosamente; integrarse efectivamente al medio social, en particular al escolar y familiar; aprender y utilizar técnicas de estudio eficaces, individuales y grupales; realizar una elección profesional de acuerdo con sus posibilidades y aspiraciones» (Res. 1090/81. Art. 2).

³ El diagnóstico del nivel medio, sistematizado en el llamado «Documento Base» elaborado a partir de una consulta general a los docentes de la provincia, señala como principales dificultades del mismo: «La fragmentación del saber originado por la sumatoria de materias desvinculadas; programas enciclopedistas; desequilibrio curricular entre lo teórico práctico y el trabajo intelectual y manual; sistema de evaluación cuantitativo; profesores remunerados por horas cátedras prestando servicios en varios establecimientos dificultándose así la tarea en equipo» (Res. 964/86).

⁴ El impacto de los cambios socioculturales y las políticas neoliberales de los años 90 no tardan en expresarse en la provincia. Río Negro enfrenta una fuerte crisis fiscal, que hace eclosión en el año 1995, en la cual se llegó a una virtual cesación de pagos. En ese marco, las autoridades educativas privilegiaron la reducción del gasto, con medidas tales como la derogación de la Reforma del Nivel Medio y la supresión de todos los cargos del Servicio de Apoyo Técnico, entre otros (Aliani *et al.*, 2002).

Luego, esta noción retorna en el año 1999, pero ya no adjetivando el modo de abordaje, sino como argumento para justificar la incorporación de un nuevo perfil al equipo, el cargo de Técnico Asistente Social. Esto desde la consideración de que las emergentes problemáticas sociales que acosan a la provincia e impactan en la escuela requieren «enriquecer el funcionamiento de los Equipos Técnicos de Nivel Medio» y aportar «un enfoque social de las situaciones que se plantean» (Res. 1101/99). Ahora lo interdisciplinar queda circunscripto a la *conformación del equipo*.

Finalmente, en el año 2004 en el marco de un fuerte malestar escolar –producto del impacto de las políticas de la década de los 90– y junto a un trabajo colectivo de evaluación que contenía aportes de técnicos y supervisores escolares, las autoridades educativas proceden a reestructurar a los ETAP (Res. n.º 1452/04 y su modificatoria 1946/04). En esta reestructuración la noción toma nuevos bríos, tanto en el primer sentido enunciado, es decir, *adjetivando la intervención* de los equipos:

Los cambios sufridos por las escuelas debido a la situación económico y socio-cultural de nuestro país en los últimos años han incidido negativamente en las instituciones educativas ocasionando dificultades en el aprendizaje de los alumnos/as, estas dificultades por su grado de complejidad y característica de la demanda exceden la posibilidad de intervención de los equipos docentes de manera exclusiva, ya que requieren *abordajes interdisciplinarios* que permitan la atención integral del proceso educativo [...] que permitan un abordaje preventivo e institucional de dichas problemáticas educativas (Res. n.º 1452/04 y su modificatoria 1946/04).

Como en el segundo sentido, es decir, aludiendo a la *conformación* de los mismos, ya que, como puede apreciarse en el art. 5 de la misma normativa, se incorpora un nuevo perfil profesional al equipo, ahora el de Psicopedagogo. De este modo, el equipo vuelve a tener la conformación de las épocas del SAT: «La conformación de los ETAP tendrá en cada Supervisión de Nivel Medio la siguiente estructura básica: 1 cargo de Técnico Pedagogo, 1 cargo de Técnico Psicopedagogo, 1 cargo de Técnico Asistente Social y 1 cargo de Técnico Psicólogo» (Res. n.º 1452/04 y su modificatoria 1946/04).

Este recorrido por la noción de interdisciplina, presente en las políticas de la asistencia técnica provincial, da cuenta de su insistente retorno, de su apelación para engalanar normativas y legitimar programas técnicos que garanticen por se un abordaje superador al desarrollado por los profesionales en soledad. Asimismo, es dable observar que se establece en el imaginario de la completud, de la correlación, tal vez ingenua, entre problemas y saberes disciplinares⁵.

Existen numerosos trabajos (Piaget, 1979; Morin, 1999; Bixio y Heredia, 2000; Follari, 2005; Peñuela Velázquez, 2005) que muestran el importante desarrollo teórico en torno a la interdisciplina. No obstante, estos mismos autores nos advierten que es en la articulación con la dimensión práctica donde se pueden determinar los alcances y limitaciones de ésta. En la investigación llevada adelante, hemos indagado tal dimensión práctica, tratando de conocer los principios epistemológicos que pudieran sacarla del plano de la propuesta política hacia el de su viabilidad o fecundidad práctica. En el siguiente apartado, veremos los alcances que los actores dan a esta noción desde sus prácticas.

⁵ FOLLARI (2005) sostiene que en el campo científico-epistemológico la *reinventada* propuesta de lo interdisciplinar se establece de nuevo en cada ocasión como si fuese la primera, reprimiendo su origen para que no sea advertida en lo que tiene de repetición y de retorno.

3. La interdisciplina: sus sentidos desde las prácticas

¿Qué es la 'interdisciplina'? no se presentó como una preocupación de los actores. Ante la pregunta, por parte del equipo investigador, la misma fue presentada como una categoría obvia –no fueron pocos los que nos interpellaron: «Por qué nos preguntan sobre eso habiendo tantos otros temas urgentes en nuestras prácticas»– y autonomizada de su origen, en tanto las conceptualizaciones dadas –como veremos a continuación– en ningún momento aludieron a los debates que sobre la temática se han desarrollado a lo largo del tiempo⁶.

Ahora bien, en el diálogo con ellos y entre ellos⁷, fue emergiendo el sentido dado a esta noción, desde su uso y aplicación; es decir, la forma que tienen de pensar y de hacer interdisciplina al interior de estos equipos.

Unos enuncian

diferentes disciplinas abocadas a un mismo caso. Hay casos que son competencia exclusivamente de un psicólogo y no hace falta que se interrelacione con un pedagogo o un asistente social, y en otros casos si es necesario [...] en la medida en que podemos, intentamos hacer un trabajo unificado [...] o también sucede que cuando la complejidad es tan abrumadora, por ejemplo un chico está internado, o tenemos que ir porque tiene una discapacidad, estamos los distintos perfiles.

Las reuniones del equipo, hablo desde mi experiencia, son reuniones para informar sobre una situación, pero no para trabajarla. Ni siquiera para organizar la tarea.

Mantenemos el contacto con los técnicos que estamos interviniendo en el caso.

La noción de interdisciplina presente en estos discursos enfatiza en la *conformación de los equipos*.

Si analizamos esta conceptualización desde algunos principios epistemológicos, encontramos un supuesto de sumatoria de partes frente a un todo factible de ser fraccionado para ser estudiado científicamente por diversas disciplinas⁸ y abordado por el perfil profesional 'más adecuado'; desde el reconocimiento de que los campos disciplinares son un «reflejo» de distintos objetos reales.

Tal noción se vincula con una demanda instrumental de la división social del trabajo propia de la sociedad capitalista, fuertemente promovida a partir de la

⁶ Referimos a los debates en torno a cómo y cuándo surge, a las diferentes conceptualizaciones dadas desde el plano epistemológico-teórico y práctico, en diferentes épocas. Tal lo resume el texto de PEÑUELA VELÁZQUEZ (2005).

⁷ La técnica de grupo focal propuso a los técnicos-profesionales en ejercicio invitados, como uno de los temas de discusión, «la cuestión de la interdisciplina». Se llevaron adelante 6 grupos focales, en distintas sedes de la provincia, en los cuales participaron 31 técnicos.

⁸ Esta tendencia a la división del saber en disciplinas, subdisciplinas, escuelas, especializaciones, etc., al decir de Alain Badiou «como proceso infinito» (CAROZZI, 2007: 48) encuentra, fundamentalmente a partir de la década del 70, algunas voces disonantes que la comienzan a cuestionar desde diferentes campos. Se alude al «fetichismo de las disciplinas» (STOLKILNER, 1999), a su insularidad, a «las exclusiones» que provocan (MORIN, 1999), al disciplinamiento intelectual que generan, al distanciamiento con el sentido común, etc. Al punto de asignar a esta fragmentación y falta de diálogo entre disciplinas parte de responsabilidad en el fracaso de la ciencia a la hora de cumplir sus promesas de progreso y bienestar. Reclamo que encuentra su punto culminante en el Mayo francés. En ese marco de multiplicación infinita de la parcelación de saberes surgen nuevas consideraciones acerca de la noción de «disciplina» así como tentativas desesperadas de agrupamiento parcial; tentativas que tomarán el nombre de pluri-, multi-, inter- o transdisciplina.

década de los '50, en la que se la asocia a la de noción de «equipo», entendido como el conjunto de personas que intentan solucionar un problema en el que consideran que todos tienen algún grado de conocimiento⁹.

En términos operativos esto se traduce, al interior del equipo, en prácticas de separación y clasificación de las problemáticas a abordar, para una posterior distribución de tareas según especialidades, operándose así una fragmentación de la misma. Frente a ello, la circulación de información es condición suficiente para hacer interdisciplina. Ahora bien, frente a la complejidad de ciertas situaciones el 'estar todos' los posiciona en mejores condiciones para dar respuesta, aunque les exige estar 'más en contacto con el otro' e ir, en algunos casos, más allá de la mera circulación de información.

Esta noción también tiene fuerte presencia en el escenario escolar y sostiene la insistente demanda de *directores y supervisores*¹⁰ hacia las autoridades ministeriales, de mayor cantidad de perfiles y de técnicos para que se garantice un trabajo de intervención interdisciplinar,

Yo no sé si eso es interdisciplina, yo estoy reclamando los 4 perfiles [psicólogo, el psicopedagogo, el psicólogo y el social] porque estoy teniendo problemas que son competencia del campo de cada uno [...] cuatro porque son diferentes las demandas, cuatro que podrían ser cinco porque también es necesario un fonoaudiólogo, si seguimos buscando problemáticas desde las especificidades.

Otros refieren:

Buscar respuestas comunes desde lo que cada uno pueda aportar.

Mostrar este punto en común para pensar una problemática particular, porque si no es como que cada uno se queda en su disciplina y produce una pluridisciplina o una multidisciplina. Buscar un acuerdo.

Los martes cuando nos juntamos para mí es un espacio único porque me permite revisar, mirar, compartir, escuchar al resto de mis compañeras. Aunque a veces decimos, por ejemplo, vos que tenés camino andado en la justicia, ¿a ver cómo era esto? O vos, a ver ayudame... pero siempre tratando de no estancarnos tanto en la especificidad del rol y del perfil.

No son los casos del psicólogo, o del asistente social o de la psicopedagoga. Acá los temas son trabajo de equipo, si después el que interviene es uno o dos técnicos, bueno esa es una manera de trabajar.

Básicamente trabajamos con las demandas de las escuelas, hemos ido armando muchas cosas en el equipo, entre ellas la forma de intervenir, siempre tratamos de compartir, está bueno tener distintos puntos de vista, distintos pareceres [...], nunca actuamos solos, es premisa del grupo no tener ningún tipo de actuación sin la previa discusión, análisis, por lo menos con una parte del equipo [y] con quien hizo la demanda que generalmente es el director, nunca vamos a la escuela con una respuesta cerrada.

Una condición casi básica sería problematizar la situación desde los saberes de cada perfil [...] Poder ver cara contra-cara de una misma situación, ver cosas diferentes y a partir de esto definir qué hacemos.

⁹ Lo paradójico de este concepto es que se vincula con una forma de control social, de control productivo, de control universitario. Al decir de A. Badiou «es la lucha por prohibir la soledad, porque el solitario no puede ser controlado» (CAROZZI, 2007: 55).

¹⁰ Sin intención de detenernos en ellos, aunque también fueron consultados en la investigación.

La noción de interdisciplina presente en estos discursos enfatiza en lo que se juega *en el encuentro del equipo*.

Esta consideración conlleva un supuesto epistemológico de articulación de partes en un todo que presenta mayor complejidad que la simple sumatoria de los elementos que lo componen, que por lo tanto desborda cualquier intento de fraccionamiento para ser estudiado por los profesionales. Entendiendo a las disciplinas ya no como un dominio del saber que se corresponde «necesariamente» con lo real, sino discerniendo que el objeto de intervención del equipo no es idéntico al objeto de ninguna de las disciplinas, ni surge de la sumatoria del de cada una de ellas, sino que exige una reconstrucción teórico-conceptual de dichos objetos (búsqueda de un *punto en común, un eje, acuerdos*).

Tal noción se vincula con algunos desarrollos actuales sobre la temática, que apuestan a «la articulación de sectores acotados de saber – se trata de una interdisciplinariedad local, no global (Benoist, 1982; Follari, 1992), desechando explícitamente la posibilidad de grandes síntesis abarcativas del conocimiento» (Bixio y Heredia, 2000: 91). Se trata de ciertos desarrollos teóricos ubicados desde la lógica de la articulación –y alejados de las facilidades del eclecticismo– que emprenden la tarea de concebir los diferentes saberes en una coexistencia conflictiva, sin que la existencia de uno corte el camino al otro¹¹. Desde este lugar, elaboran nuevos principios organizadores del conocimiento que promuevan y legitimen nuevas interacciones «entre saberes» en pos de construir nuevos sentidos ante la «indisciplina de lo real» (Stolkiner, 1999).

En términos operativos esto se traduce al interior del equipo en una tarea compartida desde la comprensión de que las situaciones o problemáticas de análisis no pueden ser divididas, separadas «cartesianamente» (clasificadas), sino que deben ponderarse procesos de síntesis y articulación e integración. Supone un tipo de intercambio entre las disciplinas, que va más allá de ellas, así como del rol o del perfil profesional, que participen de forma práctica y resolutive de las situaciones problemáticas tratadas, previo análisis de la demanda/pedido. Esta definición «resiste» a la división social del trabajo en equipo y se apoya en «acuerdos» o «premisas» básicas sostenidas en la trayectoria de trabajo de los mismos.

En tal contexto, los espacios de discusión, reflexión y circulación de la palabra tienen un lugar central al interior de los equipos de trabajo. Afirman que este modo de trabajo les da «muy buenos resultados» y, por ello, lo priorizan y lo «defienden» frente a otras tareas.

Hace tres años que lo estamos sosteniendo, este ritmo y la verdad que nos está dando muy buenos resultados [...] Y se respeta a rajatabla, digamos, hay urgencias, la reunión de equipo es reunión de equipo, si hay emergencias estamos acá, saben dónde encontrarnos.

De esta práctica destacan que se trata de un trabajo construido y sostenido por todo el equipo en el que valorizan el «punto de vista» del otro y la trayectoria del equipo.

¹¹ Recuperamos, en analogía, el planteo de Miguel ABENSOUR (2005) sobre la articulación entre teoría crítica y filosofía política para proponer lo que podría ser una «filosofía política crítica».

Y lo fuimos recreando, reinventando, con teoría [...] me parece que fue algo que fue surgiendo como intuitivo, mucho tiene que ver la confianza que nos tenemos...

Yo creo que básicamente somos respetuosas, lo que no quiere decir que siempre pensemos lo mismo, ni que acordemos lo mismo, que no nos hagamos observaciones sobre las intervenciones, eso también, nos permite caminar más tranquilas.

Aprendiendo que el límite de la intervención está y que vamos aprendiendo juntos [...] y que es bueno que ocurra [...] porque nos abre la cabeza también...

Como puede observarse la apuesta al trabajo con otros no surge de una exigencia teórica o metodológica a priori, sino, más bien, como una alternativa de respuesta ante la complejidad de la práctica cotidiana, y es desde ese lugar que se establecen los criterios que hacen posible la conexión entre disciplinas, saberes, experiencias.

Esta noción también fue encontrada –aunque en menor medida– en algunos supervisores y directores escolares¹², y son los que expresan:

Si realmente hay un buen trabajo en equipo, más allá de lo específico de cada profesional, cada uno de ellos tendrían que estar en condiciones de poder abordar las situaciones que se presentan dentro de la escuela y resolverlas [...] a mí el tema de la especialización mucho no me cierra, me parece que los acota y después en cada escuela la problemática de un chico no es de una sola causa.

Finalmente, también están los técnicos que expresan que la interdisciplinariedad *sólo existe en el campo normativo* y *ponen en duda la posibilidad* de llevarla adelante por cuestiones temporales y/o personales

Interdisciplina es un enunciado muy lindo en la normativa pero no se hizo nunca [...] si alguna vez, hubo algo con intención de trabajo interdisciplinario aún en el SAT, tenía que ver con un acuerdo de llevar adelante un trabajo en conjunto, personas amigas, que además tenían diferente formación profesional [...] tenía que ver con la amistad, el respeto, querer enriquecerse con el otro, desde su práctica y que bueno, que puede ser tomado como algo que no se asimila así de una, son aportes, que uno lo puede ir anclando en la formación, pero siempre teniendo en cuenta que hay algo que queda sin transmitir.

¿Hasta dónde es posible el trabajo de equipo, si el abordaje implica, aun cuando convivan en el mismo turno –que es una realidad que no siempre se da–, si el trabajo es una mañana en una escuela, otra mañana en otra escuela, en qué momento me siento a repensar y a hablar?

Nos ha pasado que hemos tenido circunstancialmente otra persona en el equipo, que han surgido diferentes problemas, tener que actuar a sabiendas de que la otra persona por ahí podía dar vuelta algo de lo que vos estabas diciendo, y bueno, cuestiones así. Pero depende mucho de cada uno.

La posibilidad de abrirse a disciplinas distintas está en cada profesional. No, no pasa por el perfil, pasa por la posibilidad de cada uno.

¹² Estos actores, si bien sostienen otra noción de interdisciplina, insisten en una lógica, tal vez afín a su función en el sistema, que es la de garantizar la atención y resolución de los problemas escolares. Sobre este tema se puede ampliar con VERCELLINO y ENRICO (2006) y en el Informe Final de Investigación (2009).

En el mismo sentido, *supervisores y directores escolares* expresarán que tal posibilidad depende de la actitud (de apertura) de los integrantes del equipo, de su experiencia (su trayectoria), de su formación profesional, de su mirada.

Creo que es la actitud del sujeto [...] tiene que ver con la persona.

Tiene que ver con una formación y yo le agregaría el ejercicio hecho al respecto, o sea son personas como M. que tiene años en esto, de poder mirar, sea un sujeto o una situación desde todas las dimensiones.

Por características personales, trayectoria, por una manera de mirar la realidad.

Resulta significativo que estos discursos no refieran a la falta de inclusión programática de la interdisciplina en el dispositivo de asistencia técnica actual de la provincia de Río Negro, inclusión que sí estaba prevista en el dispositivo del SAT.

Así el tiempo dedicado a reuniones de discusión de casos, ateneos compartidos, reuniones de elaboración de modelos de historias clínicas, entre otros, no es reconocido formalmente como parte del tiempo de trabajo y queda supeditado a las «iniciativas» y «convicciones» de los distintos equipos.

No son pocos los autores que advierten que la interdisciplina exige, en la práctica, que se institucionalicen espacios y tiempos, entre otros recursos, para la coordinación de actividades grupales. Alicia Stolkiner (1999) señala que «son éstos los espacios en donde [los equipos] pueden pasar de la sustentación pragmática o intuitiva a la explicitación de los distintos saberes en interjuego» (4).

Cierre

Hemos intentado en este escrito poner a disposición algunas reflexiones epistemológicas sobre aquellos datos obtenidos en la investigación realizada, vinculados a los sentidos que adquiere la noción de interdisciplina en las normativas educativas y en las prácticas de los equipos técnicos. Como puede apreciarse, no existe una «única» noción acerca de la misma, por el contrario, coexisten diversas interpretaciones. Se presenta como una categoría ambigua y con sentidos que van desde la mera *conformación en equipo* hasta lo que se juega *en el encuentro en el equipo*. Es innegable que se trata de un «conflicto de interpretaciones» y que éstas se derivan del avasallamiento que ha provocado como concepto y que ha impregnado todos los ámbitos de la vida cotidiana y de las instituciones.

Lo interesante es que en estos esfuerzos, jugados en la práctica, por distanciarse del «principio de organización disciplinar» se elaboran principios alternativos de organización que legitiman otras interacciones entre disciplinas, saberes, profesionales, experiencias y posibilitan nuevos sentidos ante lo real. Nuevos sentidos producidos en la contingencialidad, en la inteligibilidad e incommensurabilidad de los lenguajes de cada disciplina, por lo que resulta problemático y dificultoso, cuando no imposible, para algunos técnicos-profesionales producir «algo» en esa frontera, en ese límite, en ese encuentro. Esto deja a las claras que la unión interdisciplinar no tiene nada de natural, es siempre precaria y problemática; y, como dice R. Follari (2002, 2005), es un efecto de trabajo colectivo que exige una larga labor grupal, que no es fácil ni brinda resultados inmediatos.

Por ello, apostamos a la fertilidad de registrar este tipo de prácticas sociales, a poner en evidencia las diversas posturas y proyectos que se amparan bajo la generosidad de la amplitud de esta noción, a darlas a conocer y a poner sobre ellas la mirada epistemológica. Mirada que genere nuevas preguntas en torno a las prácticas efectivas y promueva nuevas reflexiones teóricas acerca de la pregunta por la interdisciplina, pregunta que desde hace tiempo forma parte de la agenda epistemológica, siendo un debate aún no saldado.

Bibliografía

- ABENSOUR, M. (2005) *Voces de la Filosofía Francesa Contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- ALIANI, M.; ALONSO, O. y WELSCHINGER, D. (2002) *Política Educativa entre las Crisis y el Ajuste Fiscal: El caso de la Provincia de Río Negro, Argentina (1991-1999)*. Acta del Congreso de la Universidad de Bio Bio. Chile. Recuperado el 21/12/2009, de <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p5.1.htm>. 21-12-2009.
- BARALDI, C. (2004) *Mujeres y Niños... ¿primero?* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- BIXIO, B. y HEREDIA, L. (2000) Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras. *Revista Interdisciplina*. Publicación del CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba.
- CAROZZI, S. (2007) *Alan Badiou. Justicia, Filosofía y Literatura*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- CONDE, D. (2006) El lugar de los equipos en las escuelas. Actas del Coloquio *Aportes para la construcción de un nuevo equipo de trabajo: La Psicología en el campo de las Políticas Públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos*. Facultad de Psicología Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado el 21/12/2009, de http://www.psico.edu.uy/_academica/areas/-area_salud/tac_tecnicas-atencion-comunitaria/coloquio/dconde.pdf. 21-12-2009.
- COSARINSKY, N. (2008) Los nuevos contextos socioeducativos: aportes del psicólogo institucional incluido en un equipo interdisciplinario. *Psicol. Am. Lat.*, jul. 2008, n.º 13.
- ELICHIRY, N. y otros (1987) *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ BARROSO, A. (1993) Reflexiones sobre algunos modelos de intervención psicoeducativa. *Revista Papeles del Psicólogo*, n.º 56.
- FOLLARI, Roberto (1992) *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aique Grupo Editores.
- (2002) *Teorías débiles*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2005) La interdisciplina revisitada. *Revista Andamios*, México, año 1, n.º 2.
- KORINFELD, D. (2003) La intervención de los equipos técnicos en la escuela y el campo de la salud mental. *Revista Ensayos y experiencias*, n.º 47.
- LEÓN GUEVARA, J. (2011) La Unidad de Producción de Conocimiento como respuesta a los desafíos metodológicos de la educación en el tercer milenio. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 159-169.
- LÓPEZ MOLINA, E. (1988) *Algunas reflexiones sobre el trabajo de los equipos interdisciplinarios*. Ficha de Cátedra Psicología Educacional, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba.
- MARTÍN, E. (1999) La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 87. Dossier Temático.
- MORIN, Edgar (1999) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PEÑUELA VELÁZQUEZ, A. (2005) La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. *Revista Andamios*, México, año 1, n.º 2.

- PIAGET, Jean (1979) La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En J. PIAGET *Mecanismos del desarrollo Mental*. Madrid: Editorial Nacional.
- PORTO, M. C. (2004) Informe final del asesoramiento a integrantes de los Equipos Técnicos de los niveles educativos inicial, primario –modalidades común, especial y adultos– y medio de la provincia de Río Negro dependientes de la Dirección de Asistencia Técnica del Consejo Provincial de Educación. Viedma: Biblioteca Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.
- SCHRIEWER, J. (2001) «Profesión» versus «cultura técnica». La definición y la acreditación de la capacitación profesional en Alemania y Francia. *Historia de la Educación*, Salamanca, 20, 191-213.
- STOLKINER, A. (1999) *La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. Recuperado el 01/12/2009, de <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>.
- VALDEZ, D. (2001) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En N. ELICHIRY *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa*. Buenos Aires: EUDEBA.
- VERCELLINO, S. y ENRICO, L. (2006) De las políticas públicas a las prácticas educativas: estudio sobre la incidencia de la práctica del supervisor escolar. *Revista Complutense de Educación*. Facultad de Educación - Universidad Complutense de Madrid, vol. 17, n.º 2.

Fuentes normativas

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. Resoluciones n.º 1090/81, 1831/86, 964/86, 1101/99, 1452/04 y su modificatoria 1946/04.
— (1984) Documento Base.

Fuentes de información

- BERTOLDI, Sandra y otros (2009) *Proyecto de investigación: «Nivel de complejidad y alcances de la intervención interdisciplinaria de los equipos técnicos en el ámbito escolar. Estudio de caso: Nivel Medio del Sistema Educativo Provincia de Río Negro»*. UNCo.