

XXIII ENCUENTRO NACIONAL DE PSICÓLOGOS

“Aportes para la construcción de prácticas interdisciplinarias”

Lic. Mag. Sandra Falero

Este trabajo pretende mostrar algunos aportes que surgen de la tesis de Maestría en Psicología y Educación, cursada en UDELAR y culminada con su defensa en marzo del corriente.

La misma se denomina: “Construcción de prácticas interdisciplinarias. La relación con el saber de un equipo que trabaja con fracaso escolar”.

Este es un recorte del trabajo de investigación, pensado para el encuentro. Pretende contribuir al tema que nos convoca, es decir, al propósito de entretejer miradas a la hora de trabajar, desde nuestro rol, en el campo de lo educativo.

El campo de los problemas escolares implica se consideren una multiplicidad de dimensiones, que se conjugan e inciden en cada situación singular. Esto requiere que los abordajes sean interdisciplinarios. Sin embargo, la realidad muestra las dificultades presentes a la hora de poner en juego el intercambio de saberes.

Partiendo de mi práctica profesional, en el marco de distintos equipos encontramos diversas formas de construcción de los intercambios.

Desarrollaremos algunos aspectos de la misma, como las conceptualizaciones actuales de interdisciplina y las representaciones acerca del tema de las informantes calificadas entrevistadas.

Compartimos finalmente los elementos que aparecen como facilitadores así como los que surgen como obstáculos a dicho funcionamiento.

Representaciones de interdisciplina

Para pensar lo interdisciplinario, considerado no como una sumatoria de lugares desde donde buscar una aproximación a la comprensión del problema, se toma a Devereux (1972), quien plantea la noción de complementariedad para explicar los fenómenos humanos y considera la importancia de contar con diversos sistemas explicativos.

Prefiere hablar de pluridisciplinariedad para tomar distancia de la interdisciplina, entendida por este autor como adición, síntesis. Por el contrario, subraya la necesidad de interdependencia, pero manteniendo la autonomía disciplinar.

Desde el análisis de las relaciones entre psicoanálisis y etnología, denomina doble discurso explicativo a la necesidad de que cada campo disciplinar sostenga los sistemas de explicación que le son propios, ya que los mismos no pueden ser mezclados ni sostenidos en forma simultánea.

La posibilidad de explicar de forma “completa” un fenómeno humano por lo menos de dos maneras (complementarias), demuestra, por una parte, que dicho fenómeno es a la vez real y explicable y, por la otra, que cada una de sus dos explicaciones es “completa” (o sea válida) en su propio marco de referencia. Es así que el “doble discurso” posibilita una doble previsibilidad del fenómeno, ya que cada uno de los dos medios de predecirlo lo convierte en “inevitable dentro del marco del sistema explicativo utilizado.” (Devereux, 1975:11).

Es decir, se da una relación de complementariedad entre la explicación psicológica y la explicación sociológica del mismo fenómeno. Aborda el comportamiento del individuo desde el marco psicológico, y el comportamiento de un grupo desde un marco sociológico, no solamente como agregado de individuos, sino regido por principios socioculturales de relacionamiento.

“Más importante es quizás el hecho de que parece existir una auténtica relación (rapport) de complementariedad entre la comprensión individual (psicológica) y la comprensión socio-cultural (colectiva) de un fenómeno dado.” (Devereux, 1975:117). Sin embargo, señala que resulta imposible pensar de manera simultánea según dos marcos de referencia distintos, que se realiza en tiempos distintos, según referenciales diferentes y complementarios, entre la comprensión sociológica y la comprensión psicológica de los fenómenos. Es decir, en términos de temporalidad, cada lectura, abordaje o aproximación realizado desde un enfoque necesita excluir momentáneamente el otro abordaje, que se integrará en otro momento del análisis. Devereux toma el concepto de complementariedad de los planteos desarrollados por Bohr, realizados en el campo de la biología, y que representa una generalización del principio del indeterminismo, de la incertidumbre formulado por Heisenberg, quien abordaba la problemática en el campo de la física. Dicho principio

sostiene la imposibilidad de calcular, determinar, en forma simultánea y con la misma precisión, la posición y el momento de un electrón (Devereux, 1975). Al ampliar dicho concepto, originariamente planteado en la física y trasladado al campo de la biología, Bohr conceptualiza el principio de complementariedad. Asimismo, Devereux señala en relación al campo de la experimentación y la observación, que “todo estudio experimental demasiado exhaustivo del fenómeno vida destruye precisamente lo que trata de abrazar con demasiada precisión: la vida.” (Devereux, 1975: 18).

También señala que el principio de complementariedad se manifiesta incluso en la auto observación del investigador, en que el observador y lo observado van conjuntamente. El abordaje complementarista de Devereux, “no constituye realmente una “teoría” sino una generalización metodológica. Por esa razón, el método complementarista, por él propuesto, no excluye otros métodos o teorías válidas, sino que los coordina.” (Perrés, 1994:433).

Por otro lado, Morin (1994) propone una visión integradora, un pensamiento múltiple y diverso, que tienda a la integración de saberes dispersos en el acceso al conocimiento, lo cual se considera es objetivo del trabajo interdisciplinario. Muestra la importancia de la comunicación y articulación de lo que se encuentra disociado. Se trata de aceptar la complicación que proviene de la aceptación de la complejidad.

Introduce la noción de multidimensionalidad, en el sentido de que toda visión unidimensional es pobre, parcial. Dicha posición atenta contra una ilusión de completud, de verdad total a la que podemos llegar. La complejidad implica poder aceptar multiplicidad de contradicciones: entre lo simple y lo complejo, entre lo racional y lo irracional, entre la armonía y la disarmonía, entre el orden y el desorden.

Los modelos de conocimiento pre-existentes, monistas o dualistas, objetivistas o subjetivistas, materialistas o idealistas, relativistas o positivistas, han demostrado sus límites para explicar la complejidad de las interacciones que se observa en los procesos de conocimiento. Por eso surgen nuevos enfoques complejos, holísticos, sistémicos o multirreferenciales para explicar los procesos del conocimiento. (E. Morin: 1986-1992).

En nuestro medio, Mendilaharsu (1998) marca la necesidad de concurrencia de múltiples saberes para interrogar problemas complejos. Postula tres requisitos básicos para la conformación de un equipo interdisciplinario: el respeto por la heterogeneidad, la autonomía relativa y la solidaridad.

Destaca el enriquecimiento que produce la interdisciplina, concebida como intertextualidad, producto del encuentro con otros modelos.

Considera no desconocer las diferencias discursivas en pos de la extraterritorialidad. Por lo tanto, se trata de ampliar el modo de mirar el asunto o tema a pensar, haciendo foco en determinado aspecto, que podrá ser en un momento el contexto (lo inter) y en otros el texto (lo disciplinar).

La Real Academia Española, define la disciplina como: "Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral, "Arte, facultad o ciencia".

Una disciplina pensada como un área cognitiva, es entendida como poner en orden, se tiene un "objeto de estudio", a partir del cual se organiza un discurso, se toman las herramientas a trabajar y se piensa un área de pertenencia. La disciplina puede ser pensada como "territorio cerrado", donde hay fronteras claras, el objeto de estudio está terminado, y donde es difícil salirse de esta; se puede pensar que los integrantes de la misma creen tener la verdad sobre su disciplina.

Najmanovich (1998) aborda el concepto de interdisciplina apelando a dos de los significados de dicho término: uno comprendido como poner orden (imponer obediencia) y otro referido al discurso acerca de un área de conocimiento.

Entiende la interdisciplina como diálogo con los diferentes, y manifiesta que la misma siempre ha sido tanto temida como deseada, ya que las disciplinas se ponen en riesgo en ese diálogo.

También muestra los beneficios del encuentro: abrirse a otras perspectivas que permitan la construcción de narraciones multidimensionales, que a su vez impliquen una ruptura con la "propiedad privada" disciplinaria.

Plantea: "Las disciplinas no existen en abstracto, sino a través de la acción humana en el seno de la cultura y en un espacio determinado (...) este proceso tiene lugar en el seno de las instituciones: las comunidades científicas." (p. 2).

Parece haber, para esta autora, una marcada distancia entre el mundo académico, con sus instituciones cada vez más fosilizadas, y el mundo real nuestro de cada día. Es así que, en una conferencia sobre interdisciplina de hace varios años, ya se planteaba que el mundo tiene problemas y la universidad, departamentos. Agrega luego que los problemas actuales se presentan indisciplinados, difíciles de encasillar, ya que requieren de prácticas sociales imbricadas en cuerpos conceptuales diversos.

Tanto las instituciones como las teorías de la modernidad tienden a naturalizar sus puntos de vista, visualizando el peligro de que las comunidades científicas se transformen y funcionen en forma cerrada.

Desde su concepción del conocimiento, el mismo no es nunca un proceso abstracto ni un producto. Es algo que ocurre en el espacio "entre": entre un sujeto y otros, entre el sujeto y sí mismo. Surge de la interacción del sujeto y el mundo.

Dicho proceso supone una gran tensión cognitiva y emocional, que implica la alternancia entre posibilidades y límites.

De su discurso se desprende la necesidad de coordinar, articular, crear puentes, generar movimientos entre sus integrantes, porque, como dice Najmanovich (1998), si cada uno sigue en su lado del puente, no hay una construcción común.

Siguiendo con la explicitación de los presupuestos o hipótesis de los que partimos, que forman parte de nuestro marco teórico inicial, consideramos, junto a Ponce de León (2010) que para el trabajo interdisciplinario es necesaria:

- la conformación del equipo
- la creación de un esquema referencial común
- la capacidad de descentramiento de cada uno de los integrantes
- la reflexión acerca del propio funcionamiento
- el mantenimiento de la especificidad de cada disciplina
- la percepción del trabajo interdisciplinario como factor de protección para el propio equipo: como micro red que favorece compartir las responsabilidades.

Finalmente, desde la perspectiva de Tuzzo, Garay y Díaz (1997), "interdisciplina significa el establecimiento de vínculos múltiples, complejos, variables, entre conocimientos y habilidades generados en todo el espectro de

la producción, tanto científica como cultural o artística: implica la flexibilidad necesaria para realizar recorridos por diferentes materias y disciplinas.” (p. 95). Considera que se impone la interacción con otras disciplinas en los casos en que intervienen factores múltiples y heterogéneos, para dar una respuesta integral, logrando una conjunción teórico-práctica nueva, que va más allá de las disciplinas particulares puestas en juego.

Es así que la interdisciplina se convierte en una estrategia, un camino que privilegia la complementariedad, en el que se renuncia a la omnipotencia. Requiere del trabajo de reflexión y elaboración permanentes, así como de capacidad de autocrítica y crítica constructiva.

Otro presupuesto básico, considerado previo para que una experiencia interdisciplinaria sea posible, implica la existencia de un espacio de consensos, de acuerdos en torno a determinados principios. Tomando a Gandolfi, Cortázar (2006): “(...) nos referimos a una concepción de salud integral, un posicionamiento ético-ideológico que enmarque las acciones en una perspectiva de derechos humanos en general y especialmente de equidad en salud, una actitud de respeto hacia las personas y comunidades destinatarias de las acciones, y una ubicación del saber disciplinario en un contexto de diálogo con otros saberes, no solo universitarios, sino también los que se producen y se transmiten en las comunidades.” (p. 75).

Pichón Rivière (1985) aporta también a la conceptualización de interdisciplina, ya que se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial, considerado como un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace, promoviendo a la vez en ese grupo un esquema sustentado en el común denominador de los esquemas previos” (p 110). En este proceso el coordinador tiene como tarea establecer enlaces entre las distintas disciplinas.

El autor promueve una didáctica interdisciplinaria, en la que grupos de alumnos estudien materias comunes en un mismo espacio físico, creando interrelaciones entre ellos. Asimismo, plantea que se generen comités de articulación interdepartamentales, agrupando a representantes de distintas disciplinas.

Toma ejemplos de diversos países, en los que se nombra un coordinador o encargado de establecer enlaces entre las distintas disciplinas (p 111).

Destaca la importancia de la heterogeneidad en los grupos con relación al problema que se va a estudiar.

Es importante distinguir entonces entre multidisciplinario, inter y transdisciplinario, ya que no siempre se corresponden con enfoques y modos diferentes de problematizar.

Se considera el trabajo como multidisciplinario cuando diversas disciplinas opinan acerca de un mismo tema, pero conservando el enfoque de su profesión.

Interdisciplinario, cuando se produce la articulación desde el diálogo acerca de la situación-problema, más allá de la singularidad de cada uno. Se requiere poder relacionar, pero también separar.

Transdisciplinario, como aquellos momentos en los cuales se da la posibilidad de trascender la propia disciplina y construir más allá de la misma.

Se hace necesario explicitar que para considerar las conceptualizaciones sobre interdisciplina de los sujetos entrevistados, partiendo de las representaciones que los mismos manifiestan con respecto al tema, se toma el término representación en la acepción de Moscovici (2005), quien la considera como el conjunto de conceptos y explicaciones que se originan en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales, podría decirse que son los constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común.

Son "(...) un sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas". (Moscovici, 1981, en Perera, M, 2005: 44).

Interdisciplina desde las informantes calificadas

En sus discursos se destaca el valor dado a la experiencia: “(...) esas cosas se aprenden en los equipos, porque el conocimiento que nos dan los demás colegas no es una cosa que hayamos estudiado en particular, sino que de tantos años (...) pero no es una dislalia, te dice un psicólogo: esto me parece un trastorno fonológico: ¿y lo sabe, por qué? por los equipos (...).

El objeto de estudio, el ser humano, es sumamente complejo, entonces no podemos pensar que una sola disciplina va a dar cuenta de lo que le pasa realmente.”

Se afirma “(...) la interdisciplina conlleva un conocer común, y que se borren medianamente, no totalmente, los límites de cada disciplina, porque yo tengo que apoderarme del conocimiento del otro en parte, porque si no, no es interdisciplina. Yo tengo que saber de psicología, el psicólogo tiene que saber las cosas del lenguaje, todos los que integran el equipo, porque tienen un conocimiento armado común... y esto se construye con tiempo de los equipos de permanencia”.

Luego se agrega: “El tiempo es un factor fundamental y necesario, En este mundo moderno, las cosas son más rápidas y efímeras, ya lo decía Bauman con lo de la sociedad líquida, y eso lo vemos en todo... es que el tiempo es una variable que, tanto para los equipos como en la enseñanza es fundamental, no lo podemos omitir; para realmente aprender, se necesita tiempo, y la construcción de un equipo es aprendizaje” (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

Compartimos a continuación, lo que surge como facilitadores de la misma, por parte de las informantes calificadas.

La mayoría de ellas destacan como necesario para la conformación de un equipo, el tiempo.

Se necesitan instancias de discusión en problemáticas tan complejas como el fracaso escolar. Es fundamental la diversidad de miradas, pero también respetando las especificidades de cada uno: “(...) para mí lo importante es que tú, desde tu formación, estudiando a ese niño (en el entendido de que tú estás formado para hacerlo desde tu saber y desde tu competencia), después lo ponés en común, entre todos, y probablemente el diagnóstico no sea ni de la psicopedagoga, ni de la psicóloga, ni de la psiquiatra, porque te enriquecés o no habías visto cosas y a la luz de lo que vio el otro decís, sí: tenés razón (...). Pero los equipos que construyeron historia son los que permanecieron durante 20, 30 años, la gente de neuropediatria del Clínicas, de la época de Mendilaharsu, en el Pereyra, nombrabas a Tuana, Martha Zubiaurre, Grompone. Tú ves que esos equipos realmente han construido saber como equipo, y han salido una cantidad de materiales, incluso escritos, que testimonian ese saber colectivo. También, el caso de clínicas como referentes: en su momento fueron

Prego o Clínica Uno, cuando la universidad por ejemplo había diezclado una cantidad de cosas, gente que se fue del país, y bueno, entonces hubo momentos como de oro de esos pequeños lugares (...)

(G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

También se señala como facilitador la dimensión personal: *"(...) yo creo que en primer término es la personalidad, alguien que esté dispuesto a escuchar, sobre todo. Escuchar realmente y recibir lo que otros dicen, asimilarlo a sus propios esquemas. pero con el otro.*

Se dice: "creo que no es por las ideas, me parece más por las cualidades personales, por la tolerancia, o por el contrario el dogmatismo, el encerrarse cada uno en su saber; eso no funciona." (E. Martínez, comunicación personal, junio 2013).

Otra informante calificada, destaca los factores personales y el saber compartir, por ejemplo elementos teóricos.

"Es lo ideal cuando uno va a buscar gente, busca gente con la que se lleva bien, pero no es imprescindible"... "tener un área en común de interés. Pero en relación a la bibliografía saber que parte de esto la conoce él y hay otra que conozco yo",... " daba la posibilidad de que uno accediera a otra bibliografía, pero eso se da por el trabajo" (E. Tuana, comunicación personal, marzo 2013).

Se torna necesario considerar diversas dimensiones para que una práctica interdisciplinaria sea posible. En el ámbito educativo, se pueden instrumentar cambios, que apunten a la integralidad. Si se desconocen los elementos necesarios para que un nuevo modo de funcionamiento se instale, probablemente se generen fracturas en la articulación de las disciplinas.

Algunos de ellos, citados anteriormente, refieren a los aspectos personales de los profesionales intervinientes: *"la capacidad de escucha, la tolerancia, el respeto mutuo. Lo mismo sucede con los cambios en el modelo de salud. Una entrevistada trae el ejemplo de un equipo que se crea para abordar las distintas problemáticas de la adolescencia, integrado por nutricionista, ginecólogo, dentista, etc., pero que trabajan en forma separada, no generando un momento de encuentro ni de reunión por internas personales que imposibilitan que funcionen los espacios de intercambio"*.

(J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

En relación a lo que aparece como obstáculos para las informantes calificadas, algunas entrevistadas han destacado el tema del dinero, del costo que implica

el funcionamiento interdisciplinario. Se reitera la dificultad económica para solventar a tantos técnicos, o para el pago de los espacios de discusión de equipo.

Otro de los obstáculos es la primacía de valor disciplinar otorgado al saber médico, que atraviesa los discursos de las diversas profesiones.

En el estudio de caso investigado no aparece el conflicto y la tensión en torno al modelo médico hegemónico, ya que el equipo no está integrado por médicos.

En el caso de las informantes calificadas, plantean la permanencia del valor otorgado a la palabra del médico, que en este tipo de equipos son psiquiatras infantiles, neuropediatras, portadores del modelo médico hegemónico.

Plantea una entrevistada, psicopedagoga: *"(...) costó mucho que todos estemos en igualdad de condiciones, que tu palabra y mi palabra..., y bueno, en esta sociedad, con un componente tan médico en la formación, que la mirada médica no valiera más que la mirada del psicólogo por ejemplo, de lo afectivo, fueron muchos años (...)"* (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

Otra informante calificada dice: *"Esto se observa desde la denominación del lugar de estudio, como "Escuela de colaboradores de médicos, dentro de Facultad de Medicina. La mayoría de las disciplinas que integran estos equipos de trabajo se forman así: el saber lo tiene el médico y tú colaborás."* (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013). Se manifiesta la dificultad de su participación en las reuniones de equipo y de considerar valiosos los aportes de las demás disciplinas, ya que están acostumbrados a resolver, llegar a un diagnóstico desde una única mirada.

Un analizador en ese sentido sería ver quién coordina el equipo, ya que en la mayoría de los casos lo hace el médico: son pocos los equipos que son coordinados por un trabajador social u otro técnico. Y se plantea la importancia de que, en la etapa formativa de las diversas carreras, se analice este aspecto, de lo poco que sabemos, de la necesidad de apoyarse en otras disciplinas, abrir las fronteras, para poder dar respuestas más efectivas a quienes nos consultan. También en la etapa de posgrados, donde ya los formadores pueden ser de diferentes disciplinas, y la mirada sea un poco más integral.

Una de las entrevistadas comenta que actualmente permanece el "todo lo puedo", y desde ahí se "aplata" lo que no se puede complementar. Dice: *"(...) acá todos queremos dominar con lo que sabemos, imponer nuestra forma y chau, y eso me parece que está truncando el conocimiento y las posibilidades de avanzar, no sólo entre distintas disciplinas sino entre distintas corrientes, poder dar paso a otra cuando*

vemos que el niño no avanza con la nuestra (...). En este sentido, también se señala que si bien a nivel social se considera fundamental la incidencia de las fallas en el lenguaje en relación al fracaso escolar, se forman equipos en los CAIF en donde no se convoca a fonoaudiólogos. *“Todo el tema de la estimulación del lenguaje, que atraviesa todas las capas sociales, se torna más potente cuando se está bajo la línea de pobreza. Pero también en las capas medias y altas vemos fracturas en los aprendizajes de los cuidados maternos, en lo intersubjetivo, imprescindibles para el desarrollo, fracturas en la trasmisión de los cuidados necesarios.”* (J. Canosa, comunicación personal, abril 2013).

Otro factor fundamental que se repite en las entrevistas es el tema de las relaciones humanas: *“las personas para poder trabajar en equipo tienen que tener determinadas características, ser flexibles, abiertas.*

Se plantea el requerimiento de un conocimiento grande de todos los profesionales, un trabajo de ese grupo de personas que favorezca el autoconocimiento, la confianza. Lo valedero que es discutir y poder llegar a que a uno lo convenzan o no, en pos de una mirada más integral sobre el niño.

En esas instancias interdisciplinarias se mueven cosas y existe gente que las tiene más trabajadas que otra, es decir la formación como persona, la psicoterapia personal. El tema de lo humano es fundamental.” (G. Croce, comunicación personal, marzo 2013).

Una entrevistada plantea: *“(…) Distintos saberes de distintas profesiones, por ahí cuesta, pero se puede...creo que de pronto tiene más que ver con las personas que con los saberes. También el tema de las jerarquías como rivalidad, como obstáculo: el otro no es mi compañero, es mi jefe o dependiente.”* (E. Martínez, comunicación personal, junio 2013).

Si bien no es lo central en este trabajo plantear los resultados específicos del estudio de caso realizado, consideramos compartir brevemente algunas de las conclusiones en relación al tema interdisciplina a las que se arriba en la investigación.

Se concluye que el equipo estudiado logra un funcionamiento interdisciplinario.

Las representaciones de interdisciplina de los integrantes del equipo estudiado dan cuenta de algunos elementos que consideran fundamentales. Ellos son: la necesidad de complementariedad de saberes, el reconocimiento de la mirada de las otras disciplinas sobre la temática.

Se visualiza como construcción, como proceso que se da en algunos momentos.

Se sintetizan a continuación los elementos que surgen como facilitadores y aquellos que emergen como posibles obstáculos para el logro del funcionamiento interdisciplinario.

Se incluyen como facilitadores las transferencias múltiples que se generan hacia el equipo y hacia cada profesional por parte de los integrantes de la familia o de la institución educativa con quien se establece un vínculo. Las transferencias múltiples favorecen el encuentro y la escucha otorgada a los profesionales intervinientes. Lo que para el trabajo psicoanalítico podría ser un obstáculo, en este caso puede ser un facilitador.

Los elementos transferenciales también operan a la interna del grupo, entre los propios profesionales, de manera que el otro en el grupo ayuda a la manifestación de los diversos afectos que se ponen en juego en el encuentro de la familia con el equipo. Facilita también el despliegue de la demanda, de modo de poder proyectar aquellos aspectos más hostiles, más temidos, más rechazados, en uno u otro integrante, facilitando se puedan depositar otros (expectativas o temores) en los demás integrantes con las que se da el encuentro. Los elementos transferenciales, cuando adquieren el carácter de masividad, pueden obstaculizar el proceso. El encuentro con más de un profesional permite que se depositen diversos aspectos en los distintos integrantes, disminuyendo la masividad de los mismos, que podrían obturar el proceso de trabajo.

También si se considera la posición subjetiva de los técnicos, para algún integrante será posible generar mayor empatía con quienes consultan, lo que facilita el encuentro.

Otro elemento destacado por el equipo, como facilitadores de la interdisciplina son que esté asegurado el intercambio, así como el poder plantearse objetivos en común.

Para ello se necesita un encuadre preestablecido, formalmente pautado que explicita un momento de encuentro. Ese espacio requiere de la implicación y la participación de todos los integrantes, en un día y horario de reunión.

En este equipo esto está pautado, aunque muchas veces no se cumple, dadas las reiteradas inasistencias de algunos integrantes del mismo.

Se valorizan además otros lugares que se pueden denominar "informales", pero que se consideran muy valiosos, relevantes para los intercambios. Se otorga protagonismo

a otros espacios físicos (pasillos, cocina) para que ello acontezca. En ellos es posible ver al niño en su integralidad y no fraccionado, integrar al niño en lo que es, una persona única.

Los integrantes del equipo también plantean la incidencia del tiempo de conocimiento y trabajo compartido como facilitador. Los que integran el mismo y se conocen entre sí hace años, lo valoran como posibilitador del encuentro así como de la construcción de conceptualizaciones comunes que facilitan trabajar en forma integrada. No sucede lo mismo con los integrantes que recién se integran, que son los que en su mayoría no concurren a las reuniones de equipo.

Varias de las integrantes pertenecen hace mucho tiempo al equipo de trabajo (en algún caso hace veinte años). Esto favorece el conocimiento entre ellos y la confianza que otorga el tiempo de trabajo compartido.

Se genera así una historia compartida por el equipo, el sentido de pertenencia al mismo, lo que contribuye a la cohesión y habilita la reflexión. Sitúan en el pasado las experiencias de intercambios teóricos, bibliográficos, que se daban con mayor fluidez.

Por otro lado, hay muchos integrantes nuevos, por lo que este funcionamiento interdisciplinario aparece “debilitado”, ya que no comparten parte de lo que se fue construyendo como grupo de trabajo entre los más antiguos.

Se plantea que se requiere un conocimiento importante entre todos los profesionales, un trabajo de grupo, de autoconocimiento, de confianza. Lo valedero es discutir y poder llegar a que a uno lo convenzan o que no lo convenzan, en pos de una mirada más integral del niño.

También se destaca como facilitador la dimensión singular, las cualidades personales, como la capacidad de escucha, la flexibilidad, la apertura.

Estos factores son reconocidos entre sí por algunos de sus integrantes, por lo cual se considera forman parte de las características de este equipo.

Se analizan ahora los elementos que surgen como obstáculos. Se nombran las dificultades en la participación en la actualidad, a nivel social.

En parte se adjudica a la juventud (a los nuevos modos de relacionamiento actual, que conllevan poca participación grupal), así como a la poca asiduidad a las reuniones. También se atribuye a las ansiedades que genera el trabajo en grupo y con mayor fuerza ante la falta de experiencia.

Otra posible explicación que ellos traen para la baja participación en las reuniones de equipo es el multiempleo, que deja poco tiempo disponible para los encuentros.

El crecimiento institucional, dado el aumento de la demanda, implicó el ingreso de un número importante de profesionales. La numerosidad se considera un obstáculo para el funcionamiento de un grupo (actualmente son treinta y siete profesionales)

Surge también el malestar que implica la convivencia entre tantas personas. Se manifiesta a partir de las dificultades para mantener en orden los materiales de uso compartido. No se identifica si ese malestar (puesto en los materiales) refiere a algo más que no se pudo identificar. Aunque las fuentes consultadas indican que la confrontación es un elemento inherente al trabajo en equipo, en este caso aparece silenciado.

Este crecimiento implica movimientos de resistencia al cambio (malestar que genera la mudanza y la incorporación de más profesionales). Estos cambios traen aparejadas modificaciones en el funcionamiento que parece propio de este grupo, como de “entre casa”, familiar. Se pierde la intimidad, la cercanía en los vínculos.

Quizá el malestar que genera la pérdida de intimidad, se puede relacionar con una necesidad inherente al ámbito clínico. El malestar que genera la pérdida de intimidad podría relacionarse con una necesidad inherente al ámbito clínico. En los intercambios clínicos se despliegan movimientos transferenciales y contratransferenciales entre los integrantes, que denotan una exposición de la subjetividad de cada uno, para la cual se necesita un marco de intimidad. También en lo referente a la confidencialidad, la numerosidad parece poner en riesgo el resguardo necesario para dichas prácticas. Se considera la incidencia de estos aspectos en el reclamo que el equipo realiza de la pérdida del vínculo personalizado entre ellos, a los intercambios de pasillo, más cercanos.

La pérdida de intimidad podría pensarse como obstaculizando el funcionamiento interdisciplinario en este ámbito.

Otro de los elementos que se destacan como obstáculo es el tema del dinero. Se ha planteado el costo que tiene el tiempo dedicado a reunirse para pensar, y ese tiempo no es pagado por parte de la institución.

La directora manifiesta que en los convenios con los que se trabaja se paga solamente el trabajo con el niño, y no son rentadas las otras actividades importantes para un buen desempeño de la práctica: las reuniones de equipo, las entrevistas con docentes y otros técnicos intervinientes, etc.

Tanto desde el recorrido teórico de los diversos autores mencionados, como de lo planteado por las informantes calificadas, queda claro lo complejo que se torna el encuentro disciplinar.

Concluimos que el mismo es posible pero “acontece” en ocasiones.

Pretendemos contribuir a pensar los dispositivos que se construyen para abordar los problemas escolares desde diversas disciplinas. Esperamos se puedan considerar los factores que favorecen el encuentro, así como los que son obstáculos al mismo, para de esta manera aportar, desde nuestro rol, a construir respuestas integrales a las demandas cada vez más complejas que se presentan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo de Mendilaharsu, S. (1998). -La Interdisciplina. *Rev. Uruguay de Psicoanálisis*, 88, (p189-192).
- Alastuey, S. (2003). *Acerca de la problemática interdisciplinaria en el abordaje psicopedagógico*. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/art.2>
- Araújo, A. (2004). Desde la construcción de nuestras identidades, hacia la búsqueda de una posible interdisciplinaria. En *Las transformaciones en el mundo del trabajo y los desafíos del movimiento sindical* (p 29-33) Comisión sectorial de educación permanente
- Arocena, R. (2012). *Interdisciplina en el estuario: saberes orilleros*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.13/num5/edit>
- Devereux, G. (1972). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, U. (1997) *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa.
- Gandolfi, A. y Cortázar, M. (2006). El desafío de la interdisciplina en la formación de los profesionales de la salud. En *VIII Jornadas de Psicología Universitaria*.(73-78) *Universidad de la República, Facultad de Psicología*.
- Garay, M., Tuzzo, R. y Díaz, A. (1997). *Emergencias emocionales, abordaje interdisciplinario en el primer nivel de atención*. Montevideo Comisión sectorial de educación permanente.

- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- M. de Bagatini, C., Valdes, L. y Ulriksen de Viñar, M. (2001). *La aventura interdisciplinaria*, Clínica Uno, Montevideo Gráficos del sur.
- Martínez, E, Rama, B, Mosca, A, Gómez, G García, S, Falero, S, (2004). *El fracaso escolar: un enfoque preventivo*. Montevideo: Mano a mano.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. *Tramas, Revista de la Asociación Uruguaya de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 4 (49-60).
- Parisi, E. (2006). Psicología, interdisciplina y comunidad. *Rev. Enseñanza e investigación en Psicología*, 11 (2),373-384.
Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211212.pdf>.
- Perrés, J.(1994).Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones Epistemológicas. En G. Delahanty y J. Perrés, *Piaget y el psicoanálisis (435)* México: UAM- Xochimilco.
- Ponce de León, E. (2010). El psicoanalista y lo interdisciplinar en la clínica de niños. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 100 (375-392).
- Rivièrè. P. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Scocozza, M. (2002). *Interdisciplina: un encuentro más allá de las fronteras* (Inédito).
- Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. *En Diálogo*, (1-8).
- Viera, E (2003). Equipo de Trabajo-Trabajo de equipo. En: (2003) *Construyendo aprendizajes*.

