

De la interdisciplina a las prácticas interdisciplinarias

Carina Muñoz | UNER
edacarinamunioz123@gmail.com

Resumen

El artículo presenta una revisión del concepto de interdisciplina en el contexto de una investigación que estudia las experiencias de intervención educativa de docentes y profesionales de la salud mental en escuelas secundarias. Recupera los aportes de Rolando García, así como algunas resonancias de su estudio pionero junto a Jean Piaget. Examina asimismo el concepto de disciplina a partir de la noción de *campo*, de Pierre Bourdieu y, finalmente, retoma la noción de *proceso grupal* de Enrique Pichon Rivière, para explorar una conceptualización de interdisciplina como práctica o proceso grupal, identificando algunos de los desafíos que el trabajo en equipo –equipo interdisciplinario– impone a los sujetos.

Palabras clave: interdisciplina- grupo - prácticas interdisciplinarias - salud mental - educación

From interdisciplinary to interdisciplinary practices

Abstract

The article presents a review of the concept of interdiscipline in the context of an investigation that studies the educational intervention experiences of teachers and mental health professionals in secondary schools. It recovers the contributions of Rolando García as well as some resonances of his pioneering study with Jean Piaget. Its examine the concept of discipline based on the notion of field, by Pierre Bourdieu and, finally, its recover the notion of group process by Enrique Pichon Rivière, to explore a conceptualization of interdiscipline as a group practice or group process, identifying some of the challenges that team work–interdisciplinary team– imposes on the subjects.

Keywords: interdisciplinaria - group - interdisciplinarias practicas - mental health - education

Este artículo forma parte de las producciones realizadas en el marco de un proyecto de investigación en educación denominado *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria. Interdisciplina y Trabajo Grupal*¹, que buscó revisar y reconceptualizar los aprendizajes desarrollados durante cuatro años –2014 a 2018– en proyectos de enseñanza, extensión e investigación, cuya línea se perfila *entre* educación y salud mental². Dichos proyectos consistieron en acompañamiento pedagógico en dispositivos de salud mental para jóvenes y adolescentes, en una primera etapa y, luego, intervenciones situadas en escuelas secundarias con equipos *pedagógicos* interdisciplinarios que incluían profesionales de salud mental. El estudio actual se centró en las experiencias de profesionales de la salud mental y docentes con intervención en escuelas secundarias, buscando profundizar, precisamente, en el trabajo interdisciplinario.

Sobre los campos disciplinares y la interdisciplina

Para nuestros propósitos cabe considerar, en primer lugar, algunos rasgos identitarios de las dos disciplinas –educación y salud mental– en cuyas zonas de intersección circula nuestra indagación. En términos de Pierre Bourdieu, nos referimos al *campo* de la educación y al *campo* de la salud mental. Y con esta denominación comenzamos también a indicar nuestro punto de vista sobre el asunto.

La definición de conocimiento científico como *campo* es uno de los aportes epistemológicos más significativos de Bourdieu. Según sus propias palabras, un *campo* puede definirse analíticamente como una “trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu, 2005:150). Es decir, que se configuran objetivamente en su existencia, en una lógica que impone determinaciones a cada ocupante de esas posiciones, ya sean estos agentes o instituciones. Ello implica una dinámica de presiones, de tensiones entre “su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital)” (Bourdieu, 2005:150). La disposición de esa distribución de poderes “comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo” (Bourdieu, 2005:150).

El autor asocia la noción de *campo de poder* con la de *juego*, en el sentido de un proceso dinámico, es decir, un proceso histórico de posiciones en transformación, que hace de las disciplinas científicas configuraciones no solo teóricas, sino estrechamente entramadas a las relaciones de la sociedad capitalista:

El campo científico como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente

¹ Proyecto de Investigación *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en educación secundaria. Interdisciplina y trabajo grupal* (PID 3173- FCEDU-SCyT UNER- Inicio octubre de 2018a 2021). Hasta marzo de 2020 estuvo bajo la dirección de la autora, y luego de su retiro, quedó a cargo de su co-directora, Mg. Sonia Luquez.

² PIID –Programa de Formación Docente Acompañamiento Pedagógico en dispositivos de salud mental para jóvenes y adolescentes (2014, 2015) Secretaría Académica UNER, el PIID Programa de Formación Docente Acompañamiento Pedagógico en escuelas secundarias desde la perspectiva de Derechos en Educación y Salud Mental (2016) Secretaría Académica UNER y Proyecto Integral Convocatoria Integración de Funciones Universitarias «Prácticas y Territorio» 2016 Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización. Secretaría de Extensión Universitaria (UNER).

reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad en materia de ciencia). (Bourdieu, 2000:12)

En ese sentido, contra la epistemología tradicional que concibe a las disciplinas en términos de teorías –objeto y métodos– y particularmente contra la noción de paradigma científico de Kuhn –de contexto, de descubrimiento y justificación– así como la propia noción de comunidad científica, los campos de conocimiento no pueden comprenderse fuera de la lógica del capital, concluye Bourdieu.

La configuración de la salud mental como campo de conocimiento responde a posicionamientos político epistémicos en el contexto de la posguerra en el siglo xx. La *salud mental* se ha constituido desde el vamos como campo complejo y heterogéneo, no sólo en cuanto a las disciplinas, sino a las perspectivas dentro de ellas. Precisamente, a propósito del objeto y métodos de la psicología, María Teresa Lodieu examina este rasgo constitutivo recuperando la dura polémica que Georges Canguilhem, referente ineludible de la epistemología en salud, entabló en el año 1956 a partir de la pregunta ¿qué es la psicología? Su crítica señalaba la imposibilidad de considerarla una disciplina «debido a la heterogeneidad de objetos, de métodos y de prácticas, incluidos bajo su denominación» (Lodieu, 2006: 52).

En efecto, en la emergencia de la salud mental confluyen por una parte los debates entre las diferentes corrientes teóricas dentro de la psicología, la crítica sociológica a las instituciones totales, una de ellas, el trabajo de Erving Goffman (2000) sobre las condiciones sociales de los enfermos mentales en Estados Unidos, el debate en torno a los derechos humanos que se instaló durante el Estado de Bienestar en la posguerra, y las dificultades del sistema de salud para dar respuesta a las demandas impuestas por el sufrimiento psíquico masivo, las guerras, las catástrofes, las migraciones y las emergencias sociales.

Es decir, el campo de la salud mental articula el creciente movimiento político ideológico contra la psiquiatría tradicional, biologicista y las prácticas de encierro, como explica Paulo Amarante (2006) y también en debate con las perspectivas más fuertes del psicoanálisis, entre la terapia individual, privada y la atención comunitaria de la salud pública, como la posición de Franco Basaglia (2008), referente de la reforma antimanicomial italiana. El posicionamiento de la salud mental por una parte pone la mirada en el sujeto y sus condiciones de vida, en el entorno y, por otra, plantea el trabajo comunitario e interdisciplinario como modalidad privilegiada de abordaje.

Después del terrorismo de Estado, apenas restituida la democracia en Argentina, el entonces Director Nacional de Salud Mental, Dr. Vicente Galli planteaba su programa de política pública asegurando que la salud men-

tal excede conceptual y operativamente al sector salud para enfatizar la necesidad del trabajo intersectorial e interdisciplinario. En este contexto, Alicia Stolkiner una psicoanalista especializada en salud pública, referente en salud mental y derechos humanos, en un libro compilado por Nora Elichiry (1987) –referente del campo de la educación–, decía lo siguiente:

La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos. Tal es el caso de Salud o Educación, abordadas además en este caleidoscópico territorio cultural de América Latina. (Stolkiner, 1987: 313-315)

Más tarde, al hilo de políticas neoliberales de los '90, las miradas individualistas desplazaron a las perspectivas colectivas; la meritocracia y los privilegios se postulaban como criterio político antes que los derechos. El programa neoliberal terminó por arrasar lo que había comenzado a reconstruirse después de la dictadura. Sin embargo, el ideario de reforma de la salud mental se mantuvo en diferentes espacios de militancia social y sanitaria. Tanto dentro del sistema de salud como de universidades y espacios de formación, hubo grupos que desarrollaron una fuerte y tenaz resistencia que, a partir de 2003, encontró resonancia en las políticas públicas que se expresaron en todas las Leyes de Ampliación de Derechos, las 26 mil. La Ley Nacional de Salud Mental –sancionada en 2010– forma parte de ese grupo de conquistas legislativas de luchas sociales.

En el campo de la *educación* hay un movimiento análogo, pero diferente. La configuración de las *ciencias de la educación* se da también en el siglo xx, en diálogo con el campo de las ciencias sociales y humanas –la historia y la antropología; la sociología y la economía política– precisamente, en contra de las llamadas pedagogías individualistas, basadas en la relación docente-alumne-conocimiento. En este debate se operó una demarcación de posiciones entre las ciencias de la educación como campo respecto de los profesados de pedagogía y con las psicopedagogías. Aunque persisten muchas huellas institucionales, dicha confrontación ha perdido su vigor, pero podemos establecer nexos con el debate actual entre las perspectivas que sostienen las determinantes sociales de la educación y las perspectivas reduccionistas o individualistas del aprendizaje, como las neurociencias, por ejemplo. Ahora bien, la matriz individual de lo educativo goza de buena salud en un imaginario cultural según el cual la organización escolar se concibe en términos de le profesore, le direttore, le maestro, le asesore, y no de equipos docentes, directivos, asesores.

En la última década y media, a partir de las transformaciones en las políticas educativas de nuestro país, la Ley de Educación Nacional, sancio-

nada en 2006, extendió la escolaridad obligatoria y se planteó el acceso de niñas y jóvenes con discapacidad a la educación común. En particular en las escuelas secundarias, estas transformaciones se vivieron como un cimbronazo muy importante. La inclusión educativa de personas con discapacidad y el desafío de sostener la escolaridad de jóvenes con problemáticas sociales que formaban parte del histórico desgranamiento naturalizado de la exclusión, puso en crisis la noción dominante de sujeto pedagógico y las prácticas docentes. En vista de esos problemas, la nueva legislación introdujo, junto con la ampliación de obligatoriedad, las llamadas configuraciones de apoyo a la docencia, y de este modo se incorporaron a las escuelas secundarias, de manera creciente, profesionales del campo de la salud mental, o del *campo psi*.

En nuestra provincia de Entre Ríos la normativa que regula los Equipos de Orientación y Tutoría ha sufrido muchas transformaciones. Se trata de un proceso de institucionalización complejo, con marchas y contramarchas sobre los perfiles y funciones requeridos, que oscilan en priorizar lo pedagógico, lo psicológico y lo social. Marina Chaves (2020) señala cómo en ese contexto de precariedad laboral, hay una presencia cada vez más fuerte de psicólogos, trabajadores sociales y psicopedagogos en las escuelas secundarias.

Las situaciones emergentes en la escuela secundaria que justifican esta demanda suelen revestir una enorme complejidad social, e involucran a niñas, adolescentes y jóvenes vulnerados en más de un sentido. La calidad de las intervenciones escolares resulta decisiva para garantizarles no sólo el derecho a la educación, sino también las posibilidades de hacer lazo, es decir, cumplen una función subjetivante. La reflexión y producción teórica sobre esas experiencias está en un desarrollo incipiente por lo que parece importante, entonces, elucidar –y repensar– el concepto de interdisciplina en estos contextos. Como explica Rolando García, el trabajo interdisciplinario es metodológica y políticamente la forma de investigar e intervenir en los sistemas complejos, pero advierte también –como enfatiza Leonardo Rodríguez Zoya– que «contar con un equipo de diversos profesionales no alcanza para asegurar dicho trabajo interdisciplinario» (Rodríguez Zoya, 2017: 221-242).

Algunos antecedentes del debate

Con el retorno de la democracia en la Argentina, a mediados de los '80 se instala con fuerza el problema de la interdisciplina en el debate educativo y de salud mental, acompañando el regreso de la politización de las prácticas sociales. De regreso en el país, Nora Elichiry –quien había tomado contacto con el trabajo de Jean Piaget a través de Rolando García y Emilia Ferreiro durante el exilio– retoma estos aportes en el contexto de investigaciones educativas interdisciplinarias, en publicaciones como *El niño y la escuela*. Estas ideas son revisitadas en un trabajo del 2009. Dice Elichiry:

La orientación interdisciplinaria surge de una concepción constructivista de la realidad, siendo ésta considerada como una totalidad estructurada, pero a la vez estructurante. Desde esta visión, la interdisciplina reconoce que la realidad no es algo obvio, unívoco y simple que se puede comprender fácilmente, sino que es contradictoria. En este sentido la interdisciplina se basa en la complejidad y unidad de la realidad, por un lado, y en la división del trabajo científico necesario para la evolución de la ciencia, por otro. (Elichiry, 2009: 135)

La autora introduce algunas demarcaciones interesantes para pensar en ese sentido, a saber: la diferenciación con la transdisciplina, y la necesidad de mantener la formación disciplinar. Siguiendo la tradición constructivista de Piaget y García, sostiene que la manera de garantizar la interdisciplina es que cada uno de los participantes sea especializado en la suya, y sostiene el argumento con la metáfora de José Merino Fernández sobre la orquesta de música: en los equipos interdisciplinarios, del mismo modo que en la orquesta, hay necesidad de afinar los instrumentos en una misma nota, es necesario mantener una rítmica común, al igual que la independencia de cada instrumento, es decir, una armonía, una estética, y una ética, lo importante es la obra como unidad. Finalmente, retomando a Giovanni Gozzer, Elichiry plantea que la interdisciplina requiere una doble integración en términos teóricos-disciplinarios y, al mismo tiempo, en términos de los miembros del equipo, quienes deben aportar a una producción convergente, pero además, postula cinco pre-requisitos complementarios:

1. Trabajo en equipo: formación de actitudes cooperativas en el grupo.
2. Intencionalidad: que la relación entre las disciplinas sea provocada. El encuentro fortuito entre disciplinas no es interdisciplina.
3. Flexibilidad: que exista apertura en cuanto a búsqueda de modelos, métodos de trabajo, técnicas; sin actitudes dogmáticas, con reconocimiento de divergencias y disponibilidad para el diálogo.
4. Cooperación recurrente: que haya continuidad en la cooperación entre las disciplinas para lograr cohesión del equipo. Una cooperación ocasional no es interdisciplina (esto se relaciona estrechamente con el punto dos).
5. Reciprocidad: está dada por la interacción entre las disciplinas. La reciprocidad lleva al intercambio de métodos, conceptualizaciones, códigos lingüísticos, técnicas, resultados, etc. (Elichiry, 2009:137)

Nos interesa recuperar y explorar especialmente esta dimensión grupal y comunicativa que la autora introduce en el análisis del concepto y que, parece no ser retomada cuando se habla de interdisciplina. En efecto, bue-

na parte de la problematización se restringe a problemas teóricos como la unidad o diversificación de las fronteras disciplinarias y, en relación con esto, las posibilidades y limitaciones de la producción científica en problemas cruciales. En cambio, la dimensión de las prácticas concretas de los equipos, de los sujetos encarnados, de los cuerpos, parece quedar fuera del análisis. Los pre-requisitos complementarios que destaca Elichiry, en verdad, hacen a las condiciones de posibilidad del trabajo en equipo y, en consecuencia, a la posibilidad real de la interdisciplina. Retomaremos en el apartado final estas cuestiones, aunque en un sentido un poco diferente.

Con la instalación del neoliberalismo durante los '90, lo que parece registrarse es un uso extendido del término que, salvo excepciones, se ha integrado bastante aproblemáticamente al sentido común académico y al vocabulario científico, en todos los campos. En educación, la reforma neoliberal corrió pareja con el desarrollo de los posgrados en la esfera universitaria, muchos de los cuales eran considerados interdisciplinarios. Sin embargo, este enfoque, antes que con una perspectiva epistémica, estaba concebido más bien con una política de captación de matrícula.

Si bien la interdisciplina sigue siendo una premisa fuerte en las prácticas sociales que buscan transformaciones ante situaciones problemáticas complejas, en la formación profesional universitaria, la interdisciplina no ha sido un criterio pedagógico para la integración de equipos docentes, o para enfoques de las prácticas profesionales del grado y son relativamente escasas las experiencias de investigación interdisciplinaria que reflexionen teóricamente sobre el trabajo científico interdisciplinario.

En el año 2006, mientras Rolando García publicaba su libro sobre sistemas complejos y la interdisciplina como metodología, Roberto Follari publica un breve artículo, *Interdisciplina revisitada*, en el que propone –no sin ironía– una cuasi-sentencia, «la interdisciplina siempre retorna» (Follari, 2006: 65-73). Este nuevo viejo concepto, dice coincidiendo con Leo Apostel, hizo irrupción en los '70 como respuesta a las demandas estudiantiles del mayo del '68, para aquietarles y luego ha regresado con oleadas de moda como en los '90, de la mano de discursos neoliberales, que buscaban instalar la relación de la universidad con las empresas.

Insiste en que se trata más de una etiqueta discursiva que de un trabajo sobre las barreras disciplinarias que, por otra parte, olvida el origen conservador de la interdisciplina. Su crítica reclama diferenciar el dudoso concepto de la genuina necesidad de trabajo de grupo que resulta imprescindible. Descuida –a nuestro juicio– su crítica algunos aspectos teóricos y experiencias de la historia importantes, aunque tomamos su reto acerca de la necesidad de pensar lo grupal y lo epistemológico.

Como ya señalamos, en el campo de la salud mental, la interdisciplina cobra nuevo vigor en el contexto del debate y sanción de la Ley Nacional de Salud Mental en 2010, que plantea el abordaje interdisciplinario de la atención y organización de los servicios. Asimismo, en el proceso de implementación de las reformas que introdujo la ley, la Comisión Nacional

Interministerial de Salud Mental y Adicciones (CoNISMA) elaboró un documento de *Lineamientos para la mejora de la formación de profesionales en salud mental*, destinado a las universidades de todo el país que tuvieran carreras de medicina, enfermería, psicología, derecho y trabajo social. Dicho documento incluye un capítulo dedicado a la interdisciplina y la intersectorialidad como enfoques centrales para la formación de grado en este campo, en concordancia con la nueva legislación³. Es decir, se configuró allí una demanda desde el campo de la salud mental hacia el campo educativo en torno a la formación interdisciplinaria desde las carreras de grado, lo cual resulta del todo una interesante invitación para pensar.

Interdisciplina, marco epistémico. Los aportes de Rolando García

En el libro *Sistemas complejos...*, Rolando García (2006) examina experiencias concretas de trabajo interdisciplinario en el campo de la problemática ambiental y despliega una conceptualización cuyo aporte más interesante a nuestros propósitos es la noción de *marco epistémico*, en la que nos detendremos especialmente. En su estudio del trabajo de Rolando García, Leonardo Rodríguez Zoya afirma que a diferencia de Morin, García aporta una herramienta metodológica clave para el abordaje de los sistemas complejos. Rodríguez Zoya se refiere al concepto de *marco epistémico* cuyo carácter esencialmente político deriva de su reflexión a partir de experiencias concretas, histórica y socialmente situadas. Dicho aporte epistémico-metodológico resulta decisivo para orientar operativamente la práctica interdisciplinaria.

Como destaca Rodríguez Zoya, la interdisciplina no acontece con meramente reunir un equipo multidisciplinario; requiere el arduo proceso de construcción de un marco epistémico común, lo que supone por un lado la construcción del problema, las preguntas, el modo de abordaje, y por otro, un posicionamiento político. Coincidimos con este análisis, pero a diferencia de él, nos parece necesario separar esta argumentación de García de otras dos discusiones con las que guarda estrecha relación, pero a las que sólo haremos una breve alusión, por una parte, (1) la tensión entre unidad y diversidad del conocimiento científico –las teorías– y por otra, (2) el problema de la complejidad –los hechos–.

Acerca de la primera, la posición de García se mantiene en la línea que había trabajado tempranamente con Jean Piaget, quien sostenía:

Nada nos compele a dividir lo real en compartimentos estancos, o en pisos simplemente superpuestos que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas, y, por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la búsqueda de instancias y mecanismos comunes. La interdisciplinariedad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso. (Elichiry, 1987: 3)

³ CoNISMA (2015) Lineamientos para la mejora de la formación de profesionales en salud mental [En línea] Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/6c_lineamientos_rrhh_salud.pdf. Fecha de consulta: 28/03/2021.

García retoma la interrogación de Wallerstein acerca de los criterios aparentemente claros y serios con que se pretende justificar las fronteras disciplinares, ya que en la práctica, frente a los problemas, los campos temáticos, presupuestos teóricos y metodológicos no parecen válidos y que incluso, al mismo tiempo y paradójicamente, «las diferencias reconocidas de objeto, de método o de trabajo teórico, son mayores en el seno de las *disciplina*» (García, 2006: 22). Tal como advertía Canguilhem sobre la psicología, la posición de García es un poco diferente; asume que esta es una tensión constitutiva del devenir de la historia del conocimiento, pero se trata de tendencias opuestas que organizan el devenir a la vez que no constituyen alternativas. La biología, según su ejemplo, no puede ser pensada como la mera articulación de la botánica y la zoología que la precedieron. Hay un cambio de mirada, dirá él, una operación que consiste en delimitar una problemática nueva que por otra parte no reclama ninguna abdicación de la especificidad disciplinaria.

Acerca de la segunda cuestión, su concepción antiempirista de la ciencia subsume y reordena el problema de la complejidad. Los sistemas complejos son, desde su punto de vista, una construcción de la mirada teórica que adopta un posicionamiento crítico frente a la normatividad social. Dicha mirada es la que construye el problema que emerge así como objeto de investigación. García enfatiza que no hay sistemas complejos dados por fuera del trabajo de reflexión crítica. Siguiendo la idea de Karl Marx –«Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones» (Marx, 2007: 22)–, entiende que cualquier problemática puede ser concebida como sistema de elementos. Y desde esa perspectiva entiende que es posible integrar enfoques disciplinarios en una mirada común: «De ahí que la interdisciplina implique el estudio de problemáticas concebidas como sistemas complejos y que el estudio de sistemas complejos exija de la investigación interdisciplinaria» (García, 2006: 33).

Son obvias, dice el autor, las implicaciones metodológicas de estas afirmaciones, pero su fundamentación es estrictamente epistemológica: si el problema emerge de este punto de vista común, construido en una posición crítica respecto de la normatividad social, es decir, desde un posicionamiento teórico con implicaciones ético políticas, no hay la posibilidad de un observador neutro para quien las características dadas del sistema le sean accesibles de manera directa. En ese sentido, explica que:

La delimitación de un sistema complejo no sólo requiere de una concepción común entre los miembros del equipo de investigación sobre la problemática general a estudiar, sino también de una base conceptual común y de una concepción compartida de la investigación científica y de sus relaciones con la sociedad. (García, 2006: 33)

Vale la pena retener aquí que todo esto es sin necesidad de renuncia alguna a la especificidad disciplinar para adentrarnos ya en la noción central de

marco epistémico. Subrayamos que si la interdisciplina no es un hecho natural o espontáneo, que resulte de la mera reunión de disciplinas diferentes es porque requiere la construcción activa de un marco interpretativo común que, además, se asuma críticamente respecto de los procesos sociales. Sin dicho posicionamiento crítico, no es posible comprender los procesos científicos. Según García ésta es la base del trabajo realizado con Piaget en *Psicogénesis e historia de la ciencia* que enfatiza el papel del contexto social, en sus aspectos económicos y políticos en el desarrollo de la ciencia⁴. Es decir, entiende la producción científica como proceso situado.

El marco *epistémico* es el punto de partida porque permite formular las preguntas que orientarán la investigación. En efecto, el marco epistémico común es condición de posibilidad para seleccionar los componentes del sistema, sus límites e interrelaciones, esto es, definir el propio sistema a estudiar. El trabajo interdisciplinario consiste en la construcción de este marco común que articula diferencias en el desarrollo de una práctica convergente: se trata de un trabajo arduo que no está carente de escollos, afirma García. Requiere del esfuerzo de los diferentes especialistas para tomar una cierta distancia con respecto a los problemas particulares de sus propios campos y entenderlos desde nuevos ángulos poco familiares», ésta advierte nuestro autor, «constituye la primera dificultad» (García, 2006: 67).

García describe ese proceso de construcción como un proceso de experimentación continua e invención, en el que se enfrentan dificultades en la resolución de problemas analíticos y operativos en una tensión permanente entre la formación especializada de cada uno y la tarea colectiva interdisciplinaria. Ésta sin duda puede ser una experiencia fructífera pero también perturbadora –dice él– porque oscila entre dos peligros, el de la absoluta especificación y la excesiva generalidad. Además de estos aspectos teórico-conceptuales el autor introduce como dimensión metodológica central *la integración activa del grupo de trabajo* (sic) para sortear todos esos riesgos. Y con ello se refiere a lo que define como un doble proceso de diferenciación e integración que constituye la clave del procedimiento metodológico:

(...) Un gran esfuerzo por reconciliar en cada momento unidad y diversidad, especialidad y universalidad (...) significa una apertura a métodos, conceptos y lenguajes poco familiares. Se trata, sobre todo, de una búsqueda constante, desde cada área de estudio, (...) el proceso de *diferenciación* de una totalidad dada y de *integración* (o *reintegración*) de una totalidad conceptualmente más enriquecida. (García, 2006: 68)

Destacamos aquí el papel de lo grupal entendido como búsqueda constante y esfuerzo por la apertura a métodos, conceptos y lenguajes poco familiares. Sobre este punto volveremos más adelante dialogando con el

⁴ Ver Piaget, Jean y Rolando García (1984). *Psicogénesis e historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI Editores, 2da. Ed.

concepto pichoniano de proceso grupal. Pero avancemos en otro aspecto crucial de su conceptualización de *marco epistémico*, a saber, la dimensión ético política. Dicho marco está orientado necesariamente por una normatividad extradisciplinaria de contenido social –afirma García– que implica por un lado la pregunta por lo que *debería hacerse* y, por otro, supone compartir una posición crítica a los presupuestos científicos asumidos como verdades, muchas veces erigidos como mitos. En resumen, el autor dirá:

Damos el nombre marco epistémico al conjunto de preguntas (o interrogaciones no siempre formuladas como preguntas precisas) que el investigador plantea cuando se enfrenta con un dominio de la realidad que se propone estudiar. El marco epistémico representa cierta concepción del mundo y, en muchas ocasiones, expresa –aunque de un modo vago e implícito– la *tabla de valores del investigador*. (García, 2006: 140)

Coincidiendo con la lectura de Rodríguez Zoya, sostenemos que en efecto, el concepto de marco epistémico es a la vez que epistémico, metodológico y político. Desde este punto de vista, la sospecha sobre el concepto de interdisciplina que Follari plantea queda despejada, en la medida en que, desde esta perspectiva, no se puede concebir el concepto en términos abstractos, sino como una práctica situada histórica y socialmente, asumiendo una posición epistémica crítica en el propio proceso de producción de conocimiento. Ahora bien, este valioso aporte de García deja pendiente aspectos centrales en cuanto a lo metodológico, sobre todo. Dichos aspectos pueden revisarse en un diálogo teórico con el concepto pichoniano de Grupo Operativo, con el que guarda mucha afinidad, no sólo en la matriz marxista de su autor, sino en la propia noción de proceso y en la exigencia de la heterogeneidad como necesidad de lo grupal. La teoría de Pichon Riviére define el proceso grupal como proceso de aprendizaje y comunicación para la construcción de un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) común. Nos parece interesante y prometedor explorar estas resonancias.

El concepto de Proceso Grupal de Pichon Riviére para pensar el proceso del grupo interdisciplinario

La obra de Enrique Pichon Riviére no ha sido aún lo suficientemente justipreciada en la calidad de sus aportes, en parte porque su escritura es fragmentaria y poco ordenada, sino, sobre todo, porque nuestra matriz cultural capitalista ha construido tenaces prejuicios sobre el valor epistémico de la producción grupal –sinónimo de facilismo– en contra del sobrevalorado esfuerzo individual, ligado al éxito. René Kaës en su libro *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*, presenta un extenso trabajo sobre esta cuestión. Allí recupera a Pichon Riviére dentro

de los referentes más importantes que aportaron a pensar lo grupal desde el psicoanálisis:

En Argentina, las primeras investigaciones de Pichon Rivière sobre la utilización del grupo como instrumento de formación y terapia preceden en algunos años a las iniciativas de Foulkes y Bion. La idea inicial tiene como fuente su práctica de psiquiatra confrontado con las disfunciones del hospital: él mismo comprueba que el grupo es un poderoso medio de acción social y un notable instrumento terapéutico para el individuo. En ese marco nacen varios conceptos práctico-teóricos, principalmente el de grupo operativo (Kaës, 2010: 41).

El grupo operativo es definido por Pichon como una *técnica* en el sentido instrumental, centrado en una tarea primaria, y con la finalidad de aprender a resolver las dificultades que aparecen en el proceso grupal, especialmente, la elaboración de los miedos básicos al ataque y a la pérdida. Dicho proceso grupal se organiza como dispositivo, con un coordinador y un observador que tienen la función de colaborar en la organización de la tarea mediante un juego de asunción y adjudicación de roles (líder, portavoz, saboteador, chivo emisario) cuyo rasgo saludable-deseable es el de la intercambiabilidad. Coordinador y observador devuelven al grupo los emergentes que aparecen en cada encuentro. La heterogeneidad en los integrantes del grupo resulta clave, a fin de posibilitar el intercambio, dado que la experiencia grupal se plantea como un doble proceso: como *enseñaje*, un proceso de enseñanza y aprendizaje ejercido por todos y cada uno de los integrantes del grupo; y como proceso de comunicación, en sus formas explícitas e implícitas, en las que pueden aparecer también malentendidos y ruidos.

Kaës destaca que el análisis, desde el punto de vista terapéutico, no está centrado en el individuo ni tampoco en el grupo como en otras corrientes, sino que «en cada aquí-ahora-conmigo en la tarea grupal se opera en esas dos dimensiones, constituyendo en cierta medida una síntesis de todas las corrientes» (Kaës, 2010: 41). En efecto, la dimensión horizontal, sincrónica del grupo implica un proceso dialéctico de configuración de un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) común, a través de avances y retrocesos en una suerte de espiral ascendente, cada vez más amplia, en sucesivas síntesis en las que se integran los puntos de vista grupales con la dimensión vertical, singular de cada sujeto. Para Kaës, este modelo «propone una comprensión del grupo en términos más marcados por una psicología social psicoanalítica» (Kaës, 2010: 41) y subraya que el subtítulo del libro *El proceso grupal* es «del psicoanálisis a la psicología social» (Kaës, 2010).

En nuestro estudio recuperamos las experiencias subjetivas de profesionales que participan en nuevos modos de abordaje interinstitucional de situaciones educativas complejas. Según hemos podido analizar, más allá

de los nuevos marcos legales, las intervenciones interdisciplinarias son una decisión pedagógica o clínica –o ambas cosas– en las que el proceso puede asumir la forma de una división social de tareas, mientras que algunos profesionales deciden, otros ejecutan; o la configuración de un espacio de acción colectiva articulando una diversidad de perspectivas. En general, los profesionales de salud y de educación refieren una valoración positiva de la práctica interdisciplinaria, intersectorial, aunque admiten dificultades en al menos dos órdenes de cuestiones, unas referidas a *la comunicación o interpretación de las situaciones y lógicas institucionales*; otras relativas a *las posibilidades operativas del sostenimiento y seguimiento de las decisiones e intervenciones*. ¿Qué pueden aportar a la reconstrucción teórica de las experiencias interdisciplinarias las lecturas que hemos recorrido?

Desde la teoría pichoniana, dichas prácticas podrían ser pensadas como un proceso de configuración de grupo operativo. En efecto, los equipos interdisciplinarios están organizados en torno a una tarea primaria, que constituye el aquí-ahora del grupo. Ahora bien, es preciso atender la dimensión vertical de la grupalidad, es decir, a las historias singulares de procedencia de cada uno de los integrantes.

La potencialidad de un grupo interdisciplinario radica, precisamente en esa heterogeneidad, pero al mismo tiempo, es preciso que el grupo desarrolle un proceso deliberado de conformación de un ECRO común en el que puedan comprenderse las diferencias singulares. Recordemos, el grupo, tal como lo concibe Pichon Rivière, se configura en un arduo proceso que implica comunicación, *enseñaje*, para desarrollar pertenencia grupal y pertinencia en la tarea. Dicho proceso se despliega en una dinámica de adjudicación y asunción de roles, y supone la tramitación de los miedos básicos, a la pérdida (de la identidad propia frente al grupo) y al ataque (miedo a lo desconocido).

De la interdisciplina a las prácticas interdisciplinarias

Ensayemos ahora la posibilidad de reconceptualizar la interdisciplina, enfatizando su carácter procesual, situado. Como dijimos, nuestra exploración se ciñe a las experiencias compartidas entre el campo de la salud mental y la educación. Sabemos lo que Canguilhem ha denunciado tempranamente acerca de la pedagogía y la salud: tienen como rasgo común corresponderse con las dos instituciones modernas normalizadoras por excelencia (Canguilhem, 1971). En segundo lugar, también tienen en común una heterogeneidad epistemológica constitutiva, tanto que dentro de cada una de ellas hay perspectivas antitéticas por completo, las psicologías del yo, y las del inconsciente; o la pedagogía por objetivos y la pedagogía de la liberación, por citar antinomias reconocidas.

La perspectiva de nuestro proyecto se inscribe en ciertas opciones teóricas de ambos campos, las pedagogías emancipadoras, y la perspectiva psicoanalítica del sujeto; sin embargo, esta opción nos obliga a repensar

seriamente aspectos de la subjetividad: mientras que para la pedagogía la subjetividad alude a procesos conscientes, para el psicoanálisis, no. Este es un punto completamente delicado en lo teórico que, sin embargo, no impide el trabajo interdisciplinario sobre las diferencias: en relación con situaciones concretas, unas las *leen* de una manera y otras, de otra.

Las diferencias se hacen presentes y se pueden comprender y sostener como tales, pero la construcción de un marco epistémico tiene entre otros desafíos, considerar estas diferencias cruciales y construir posicionamientos epistémicos y políticos desde los que pensar los problemas. En este sentido, un piso común entre ambos campos aparece en el horizonte de la perspectiva de derechos e inclusión social, en cuyo marco pueden repensarse y cobran nuevos sentidos estas diferencias conceptuales.

Como consecuencia de lo expresado, vale la insistir para enfatizar que la índole de la interdisciplina se comprende y explica mejor en términos de una práctica colectiva situada. Parece una obviedad, pero si nos detenemos un poco, podemos advertir que nuestro hábito mental nos lleva a pensar en *la interdisciplina* antes que en *prácticas interdisciplinarias*. En su uso sustantivado –predominante–, el concepto alude a una entidad empírica cuyos procesos de configuración y producción, se pierden de vista. De manera tal que pensar de nuevo este concepto de relativa estabilidad semántica, requiere atender a este desplazamiento que va del objeto interdisciplina como concepto abstracto a las prácticas interdisciplinarias situadas. Del singular, a la posibilidad de una pluralidad. En este territorio, como decíamos al principio, hay mucho por reflexionar aún.

Retomamos entonces, por una parte, el señalamiento de García sobre (1) el requerimiento de un marco epistémico común, que no significa una única teoría omniabarcadora, sino compartir una posición crítica hacia los conceptos aceptados, hacia el sentido común académico, como condiciones necesarias para las prácticas interdisciplinarias, es decir, para pensar un problema en común. Y por otra parte, retomamos también la preocupación de Elichiry por (2) la dimensión relacional del equipo interdisciplinario, es decir, las pre-condiciones intersubjetivas para el trabajo. Estos dos aspectos completamente relevantes constituyen a nuestro entender uno de los caminos por explorar en vistas a repensar el tema. Y en esa dirección, encontramos en la psicología social de Pichon Rivière un conjunto de muy valiosas herramientas para profundizar en esos dos aspectos que destacamos.

La configuración grupal en las prácticas interdisciplinarias enfrenta, desde este punto de vista, al menos dos grandes desafíos problemáticos para la construcción de un ECRO común:

1.- La construcción de la pertenencia grupal, que exige revisar críticamente las disciplinas, es decir, una ruptura con la idea ingenua de conocimiento fundado en el orden natural de las cosas para comprender su historia social que incluye relaciones de poder. Advertir el carácter de dispositivo de normalización en la medida en que producen normas que se

imprimen en lo social, como por ejemplo, las escalas jerárquicas entre las disciplinas del hacer y las del pensar, distribución basada en el dualismo mente cuerpo y la consecuente desvalorización de lo corporal frente a lo intelectual. Asimismo, es preciso una lectura crítica de las posiciones sedimentadas y fundamentalismos perspectivistas, por ejemplo, la clínica de la subjetividad versus la comunidad; o estigmatizaciones profesionales, *le maestro, le enfermere, le médique, le psicólogo*, por citar algunas.

Requiere asumir el campo disciplinar propio como no-todo, una *bildung*, en el sentido hegeliano, una formación capaz de considerar el punto de vista disciplinar como *une dentro de otros*. Es decir, un gesto intelectual maduro, que no necesite de la autoafirmación en detrimento de otros, con una visión crítica a la lógica individualista del capital.

Finalmente, cabe señalar que una disciplina, una comunidad científica es también una comunidad discursiva, o como explica Ludwig Wittgenstein, *un juego de lenguaje*, una situación reglada en la que los significados se construyen como un todo entretelado de palabras y de acciones (Wittgenstein, 1988). Una disciplina científica puede ser entendida como una lengua, y entonces, en la configuración del ECRO un grupo interdisciplinario se requiere de un trabajo de traducción. La práctica interdisciplinaria puede entenderse también como una práctica *entre* lenguas.

2.- En el proceso grupal es preciso trabajar las ideas paranoides que desencadenan la desestructuración del orden cotidiano y el hábito intelectual. En este sentido operan el temor a la disolución y a la pérdida de identidad. Algunos profesionales de la salud en el ámbito escolar registran esta vivencia con mucha preocupación y del mismo modo los docentes en dispositivos de salud. Es preciso que el grupo pueda dar lugar consciente a la elaboración de estos miedos a fin de poder construir una versión de lo propio en nuevos términos.

Por último, la fantasía de la unidad. La demanda idealizada de *todes juntas para el mismo lado* puede transformarse en un severo obstáculo. Lo que Felix Guattari (1995) llama el trabajo sobre *lo inconsciente de la institución*, o la fantasía de la unidad totalizadora. Dicho imaginario entrama por un lado la fantasía del individuo elogiarse en oposición al grupo sospechoso y su contracara, le sospechoso resistente y el grupo bien intencionado. Ambas series en realidad se comprenden en el mismo equivalente: el valor positivo de la homogeneidad versus la heterogeneidad como obstáculo para la producción. Así, la imposible unidad totalizadora, se vive como un fracaso del grupo. Siguiendo a Pichon Rivière, en el proceso grupal es preciso construir formas de dar trámite a la diferencia/resistencia, a partir de la explicitación y elaboración de tales fantasías.

Los integrantes de equipos interdisciplinarios pertenecen a campos de conocimiento que, en términos de Bourdieu, se organizan como campos de poder, con una dinámica de distribución de formas de capital y de posiciones jerarquizadas. En general, la formación profesional de grado no incluye espacios interdisciplinarios como tales, más bien lo contrario.

Por lo tanto, las prácticas interdisciplinarias suelen ser parte de las experiencias de trabajo profesional para las que efectivamente, no hemos sido preparados. La felicidad con la que integramos un grupo de estas características depende de la posibilidad de construir una cierta conciencia epistémico-política como profesional de una disciplina, a contrapelo de la propia formación.

Bibliografía

AMARANTE, Paulo (2006). *Locos por la vida: la trayectoria de la reforma psiquiátrica en Brasil*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.

BASAGLIA, Franco (2008). *La condena de ser loco y pobre*. Alternativas al manicomio. Buenos Aires: Topía.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.

BOURDIEU, Pierre; Loïc Waquant(2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CANGUILHEM, Georges (1971). De lo social a lo vital. En: *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CHAVES, Marina (2020). Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria desde las voces de los psicólogos. Documento de Trabajo N°3. Informe de Avance *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en educación secundaria. Interdisciplina y trabajo grupal*. (PID 3173- FCEDU-SC y T UNER)

DULUC, Silvia; Carina Muñoz y otras [en línea] (2008). Prácticas políticas en las universidades argentinas de fin de siglo. Revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Año XIX, N° 36, mayo de 2008. Concepción del Uruguay: EDUNER. [Consulta: 29 de marzo del 2021]. Disponible en: <https://www.revistacdyt.uner.edu.ar/>

ELICHIRY, Nora (1987). *El niño y la escuela*. Reflexiones sobre lo obvio. Buenos Aires: Nueva Visión.

—————(2009). *Escuela y aprendizajes*. Trabajos de psicología educativa. Buenos Aires: Manantial.

FOLLARI, Roberto (2006). Interdisciplina revisitada. *Revista Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2, N° 3, 65-73, abril de 2006. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.

GARCÍA, Rolando (2006). *Sistemas complejos*. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Editorial Gedisa.

GOFFMAN, Erving (2000). *Internados*. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.

GUATTARI, Felix (1995). *Cartografías del deseo* (compilado por Gregorio Kaminsky). Buenos Aires: La Marca Editora.

KAËS, René (2010). *Un singular plural*. El psicoanálisis ante la prueba del grupo. Buenos Aires: Amorrortu.

LODIEU, María Teresa (2006). *Psicología, objeto y método*. Buenos Aires: Eudeba.

MARX, Karl (2007). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. Borrador 1857-1858. Vol. I. México: Siglo XXI Editores.

RODRÍGUEZ ZOYA, Leonardo (2017). Complejidad, interdisciplina y política en la teoría de los sistemas complejos, de Rolando García. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*. 17(33), 221-242. doi:10.22518/16578953.910

STOLKINER, Alicia (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En: Elichiry, Nora (Comp.) (1987). *El niño y la escuela*. Reflexiones sobre lo obvio. Buenos Aires: Nueva Visión.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Editorial Crítica. UNAM.

Eda Carina Muñoz | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

edacarinamunioz123@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales y magister en Salud Mental. Es licenciada en Enfermería y profesora en Ciencias de la Educación. Es miembro del Comité Académico de la Maestría en Salud Mental (FTS- UNER). Fue docente de la FCEdu (UNER) donde inauguró una línea de investigación sobre inclusión y accesibilidad educativa y realizó proyectos de extensión en el campo de la salud mental. Ha publicado numerosos artículos sobre problemas de la Educación, de las Ciencias Sociales y del campo de la salud mental.