

**LA CONSTRUCCIÓN INTERDISCIPLINARIA EN LA PRAXIS:  
reflexiones a partir de un caso testigo: Centro Reina Reyes  
(zona oeste de Montevideo)**

**Para optar al título de Magister en Psicología Social**

**Autora: Sandra Mónica López**

**Tutora de Tesis: Dra. Sandra Leopold Costabile**

**Directora Académica: Mag. Cecilia Marotta**

**Montevideo, agosto de 2015**

## RESUMEN

El presente trabajo se plantea como objetivo general: comprender cómo se construye la interdisciplina en la praxis a partir del análisis de un “caso testigo” y desde la perspectiva de referentes de la salud y la educación. La complejidad del estudio exige conjugar enfoques de modo habilitar realmente la comprensión. El Centro Reina Reyes constituye un caso instrumental en tanto la reflexión parte de una experiencia concreta con el propósito de trascenderla ya que el foco es la interdisciplinariedad.

Por lo tanto lo que opera como fundamentación al momento de delimitar el problema se sostiene en las interrogantes y obstáculos constatados en los equipos interprofesionales que plantean trabajar interdisciplinariamente pero donde surgen tensiones que bloquean la tarea a punto de desdibujar el objetivo de comprender colectivamente la complejidad de la situación a abordar. Proceso que llevo a la pregunta: ¿cómo se construye lo interdisciplinar en la praxis?

La búsqueda de antecedentes se circunscribe a Uruguay y Argentina, recorte pertinente en tanto el estudio remite a enfoques contextualizados en nuestro país.

Desde el marco teórico referencial de la Psicología Social Comunitaria se integra al trabajo perspectivas fundamentalmente de referentes latinoamericanos

Se define un enfoque cualitativo y el abordaje de un caso que requiere de una estrategia que integre otras perspectivas para poder cumplir con los objetivos planteados. Se realizan entrevistas individuales a referentes calificadas, observación y registro de diferentes instancias de trabajo del centro y una entrevista grupal a los integrantes del mismo.

Del estudio realizado se concluye que la interdisciplinariedad es praxis. En salud y educación los abordajes interdisciplinarios no constituyen un punto de partida sino que se construyen en procesos de aprendizajes que se re-crean permanentemente en la praxis.

Palabras claves: interdisciplinariedad- praxis -caso testigo

## **SUMMARY**

This paper's general objective is to understand how does interdiscipline is built in the praxis from the analysis of a "Case Study" and from the perspective of Health and Education referents. Due to the complexity of this study, it becomes necessary to blend standpoints as a means to effectively enable comprehension. Reina Reyes center constitutes an instrumental case whereas reflection departs from an specific experience with the purpose of transcending it, since the focus resides in the interdisciplinary nature.

Therefore, what operates as the basis at the moment of delimit the problem sustains in the unanswered questions and obstacles confirmed by interprofessional teams that suggest working interdisciplinarily but where tensions arise that obstruct the task to the point that the objective of collectively understanding the complexity of the situation that is being approached, gets blurred. This process leads to the question: How does the interdisciplinary in praxis is built?

The search for precedents circumscribes to Argentina and Uruguay, relevant cutback since the study refers to contextualized approaches in our country.

From the Community Social Psychology theoretical framework , fundamental Latin-American referents' perspectives are integrated to the paper. A qualitative approach is defined and focusing in a case that requires a strategy that includes other perspectives in order to achieve the goals that have been set up. Individual interviews to qualified referents are made, observation and registration of different stages of the work that is done in the center, as well as a group interview with the members that work there.

From the study we conclude that interdiscipline is praxis. In Health and Education, interdisciplinary approaches do not constitute a starting point but learning processes are built, and permanently re-created in the praxis.

Keywords: interdisciplinarity-praxis-case study

## INDICE

1)	UNA INVESTIGACIÓN, UN HORIZONTE, DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS.....	5
2)	PERSPECTIVAS PREVIAS EN LOS MÁRGENES DEL RÍO DE LA PLATA.....	8
3)	PERSPECTICAS QUE CIMIENTAN INVESTIGAR SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA PRAXIS .....	15
	3.1) Perspectivas de quien investiga.....	19
4)	PERSPECTIVAS QUE CONFIGURAN EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	23
5)	OBJETIVOS .....	25
6)	REFERENTES TEÓRICOS MATIZAN EL HORIZONTE DEL CONOCIMIENTO .....	26
	6.1) Interdisciplinariedad-multiplicidad de perspectivas .....	27
	6.2) Aproximaciones al concepto de praxis-perspectivas latinoamericanas.....	35
	6.3) Perspectivas para trabajar con otros: “Equiparse para trabajar en equipo” .....	39
	6.4) Perspectivas desde la Psicología Social Comunitaria/soporte y aportes para la comprensión de la construcción interdisciplinaria en la praxis.....	41
7)	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.....	45
	7.1) Enfoques cualitativos a un horizonte complejo .....	46
	7.2) Segundo enfoque: abordaje de un caso instrumental integrando otras miradas.....	48
	7.3) Tercer enfoque: proceso de recolección de datos. ....	53
	7.4) Cuarto enfoque: procesamiento de datos .....	59
8)	ENTRELAZANDO PERSPECTIVAS: ANÁLISIS DEL HORIZONTE INTERDISCIPLINAR.....	62
	8.1) La interdisciplina- caleidoscopio de respuestas .....	64
	8.2) ¿Cómo se construye la interdisciplina? .....	67
	8.3) Aprendizajes en el trabajo interdisciplinar.....	73
	8.4) Trabajo en equipos interdisciplinarios: posibilidades-obstáculos-simulacro de interdisciplinariedad.....	76
	8.5) Interdisciplina y formación.....	83
	8.6) Interdisciplina en la praxis .....	89
9)	CONCLUSIONES EN CLAVE DE HORIZONTE .....	92
10)	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....	97
11)	ANEXOS .....	104

*Dedicatoria:  
A mi abuela  
de quien aprendí  
a luchar y amar la vida*

**Agradecimientos:**

A mis hijos por estar siempre  
A mis amigos por la singularidad de sus abrazos  
A mi madre y hermanos por confiar  
A mi tutora de tesis por su solidez personal y académica  
A mi directora académica por su claridad y firmeza  
A los integrantes del Centro Reina Reyes por acompañarme en este viaje  
A mis compañeros docentes (del Programa de Psic. Social Comunitaria, del Instituto de Psic. Social, de otras facultades, de otros países) por todo lo intercambiado en este proceso.  
A todos quienes aportaron para que este trabajo fuera posible gracias, gracias.

A ustedes, les dedico este poema:

**Fuera locura**

Fuera locura pero hoy lo haría;  
Atar un moño azul en cada árbol.

Ir con mi corazón de calle a calle.  
Decirle a todos que les quiero mucho.  
Subir a los pretilos  
gritarles que les quiero.

Fuera locura,  
pero hoy lo haría.

Liber Falco (Poeta uruguayo, 1906-1955)

## 1) UNA INVESTIGACIÓN, UN HORIZONTE, DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS...

Conocer es, por consiguiente, un proceso que siempre se queda un paso atrás del objeto conocido, puesto que al formarse ya lo ha transformado. Por mucho que corramos nunca alcanzaremos el horizonte porque este se desplaza a la misma velocidad que nuestro avance. Conocer no es, por lo tanto, acotar la realidad tal y como es, es construirla de forma distinta, es decir, modificarla. (Ibáñez Gracia, 2001, p.36)

Desde el inicio de un proceso de investigación centrado en la interdisciplinariedad, la amplitud del horizonte epistemológico motivó búsquedas e intercambios, diferentes perspectivas se entrecruzaron y el aprendizaje devino en ese transitar hacia la focalización y el recorte de un problema que habilitará lo posible de ser abordado.

La dimensión de la comprensión en este proyecto es central desde lo teórico, lo epistemológico y lo metodológico. Comprensión entendida según Álvarez Pedrosian (2012) en términos de acción, de poder -desde una escucha activa- aproximarse al fenómeno que se pretende conocer, integrando la dimensión de la reflexión, de la subjetividad y de los supuestos que atraviesan al propio investigador.

Desde esta perspectiva se define el problema de investigación: comprender cómo se construye la interdisciplina en la praxis a partir del análisis de un “caso testigo”. La complejidad del estudio exige conjugar, en términos de acción, la integración de otros enfoques de modo de habilitar realmente la comprensión. Se denomina “caso testigo” al Centro Reina Reyes, considerado en esta investigación como caso instrumental en tanto la reflexión parte de una experiencia concreta con el propósito de trascenderla, y en tanto el foco es la interdisciplinariedad.

Por lo tanto, el foco está en conocer y comprender cuáles son las condiciones para la construcción de espacios de reconocimiento “entre”: entre semejantes, entre disciplinas, entre teoría y práctica, entre saberes diferentes, entre... A partir de la preposición “entre” es pertinente la referencia al “entretexito” que hace Juan Carlos De Brasi (2005) cuando enuncia que el mismo:

... se va bordando con las hebras de la “grupalidad”, esa grupalidad conformada por sujetos historizados, por la singularidad de sus historias, de sus saberes, de prácticas diversas, en sí de vidas entre/cruzadas, constructores de una trama social, cultural e histórica de la cual todos son (somos) partícipes (p.453).

Esta enunciación hace al nudo que atraviesa el problema a focalizar, pues el interés se centra en desentrañar cómo se construye lo interdisciplinar en el marco de un proceso grupal, donde se pretende trascender lo disciplinar y construir algo nuevo que genere alternativas colectivas con potencial transformador. En el Centro Reina Reyes un equipo interdisciplinario articula tareas en salud y educación, y en ese espacio de trabajo, teorías y prácticas se tensionan dando lugar a múltiples interrogantes, y en ese contexto ha sido posible reconocer que “los problemas no vienen organizados por disciplinas” (Cruz, P, Vienni, B, Aguiar, X y Repetto, L.2012).

Por lo tanto, lo que opera como fundamentación al momento de delimitar el problema de investigación se sostiene en las interrogantes y obstáculos constatados en los equipos interprofesionales que plantean trabajar interdisciplinariamente, pero donde surgen tensiones que bloquean la tarea al punto de desdibujar el objetivo de comprender colectivamente la complejidad de la situación a abordar. Proceso que generó el interés de profundizar en ese enigma y abrió algunas preguntas:

¿Cómo se construye lo interdisciplinar en la praxis?

¿En la práctica la reflexión sobre la construcción interdisciplinaria se integra al trabajo de los equipos inter-profesionales?

¿Cuáles son las condiciones necesarias para que un equipo interprofesional trabaje interdisciplinariamente en la praxis?

¿El trabajo interdisciplinario afecta los posicionamientos y prácticas disciplinares?

Los aportes teóricos son variados y el tema ha sido considerado desde diversas perspectivas, pero pareciera que los aportes conceptuales no alcanzan para generar transformaciones en las prácticas y flexibilizar estructuras moldeadas sobre rígidos paradigmas.

La búsqueda de antecedentes se circunscribe exclusivamente a Uruguay y Argentina. Este recorte se enmarca dada la vastedad de trabajos que existen sobre el tema y además se entendió pertinente en tanto el estudio sobre la construcción interdisciplinar remite específicamente a diferentes enfoques contextualizados en nuestro país (una experiencia concreta y aportes de profesionales de la salud y la educación).

El marco teórico referencial se define desde la Psicología Social Comunitaria, y lo definido ha sido integrar al trabajo perspectivas fundamentalmente de referente latinoamericanos

sobre los siguientes conceptos: interdisciplinariedad, praxis, trabajo en equipos y considerar algunos lineamientos disciplinares que aportan a la comprensión del problema de investigación.

Desde un enfoque metodológico cualitativo se parte del estudio de un caso instrumental que requiere la definición de una estrategia que integre otras perspectivas para poder cumplir con los objetivos planteados en la investigación. En ese marco se realizan entrevistas individuales a referentes calificadas de las disciplinas vinculadas al caso seleccionado: Centro Reina Reyes. Proceso que se complementa con la observación y registro de diferentes instancias de trabajo de dicho centro y una entrevista grupal a los integrantes del mismo.

El Centro Reina Reyes constituye un espacio de coordinación interdisciplinario ubicado en el Oeste de Montevideo, del cual participan diferentes actores universitarios y maestros de las escuelas de la zona. Este proyecto surge de “La Mesa de Educación y Salud: Tres Ombúes y Aledaños”, propuesta de coordinación interinstitucional iniciada en el año 2005 que es autogestionada por un grupo de profesionales que trabajan en la zona. Se plantea con el objetivo de intercambiar sobre la realidad de los niños en el sistema educativo (escuelas de contexto crítico) y problematizar sobre las respuestas que ante ello brinda el sistema de salud.

La participación directa de quien investiga en esta experiencia, que pretende articular acciones asistenciales entre salud y educación, se constituyó en clave al momento de definir la selección del caso de estudio. Dado este involucramiento, se entiende pertinente no analizar el caso en sí mismo, y se plantea constituirlo en un caso testigo que habilitará/posibilitará una mayor comprensión de cómo se construye la interdisciplina en la praxis. En consideración de estos aspectos se tomaron algunos recaudos metodológicos para no sesgar la validez del mismo.

Luego de efectuado el trabajo de campo se categorizan y codifican las entrevistas individuales, grupales, las observaciones y registros realizados, y posteriormente se efectúa el análisis articulado con las perspectivas teóricas expuestas, para poder delinear así las conclusiones finales.



## 2) PERSPECTIVAS PREVIAS EN LOS MÁRGENES DEL RÍO DE LA PLATA

En la búsqueda de antecedentes, las bifurcaciones han sido múltiples dado que la interdisciplina como tema de investigación está presente en diferentes áreas de conocimiento, pero además es fuente de conflictos, resistencias e interrogantes. El recorrido ha comenzado por la Universidad de la República y se constata multiplicidad de perspectivas y enfoques entrecruzados, como piezas de un puzle imposible de armar.

¿Por qué partir de la Universidad de la República? Porque en el Uruguay es la institución pública que históricamente asumió la responsabilidad de reconocerse como creadora de conocimiento. La enseñanza, la investigación y la extensión son los pilares que sostienen la formación de los profesionales en todas las áreas, por ende se entiende pertinente considerar esta referencia institucional en un trabajo que centra sus intereses en problematizar sobre la interdisciplinariedad en la praxis.

Se parte de lo afirmado por el ex rector Rodrigo Arocena (2012), quien expresa:

La interdisciplina es lo más antiguo del quehacer académico y, a la vez, su futuro. El trabajo interdisciplinario existe desde Larrañaga, desde antes de la fundación de la Universidad, y se hacía en la academia griega. Por otro lado, la actividad científica moderna tiene un carácter conectivo. Ya sea para interpretar o para transformar el mundo se necesita de distintas disciplinas.

De acuerdo a esta referencia temporal se podría indicar que el paso del tiempo no siempre desata nudos sino que a veces los entrelaza con más fuerza. Y de este modo permanecen algunas ataduras que obturan el resquebrajamiento de viejos paradigmas aún vigentes en este marco académico.

Al historizar la construcción interdisciplinaria dentro de la Universidad, se identifican y se reconocen los espacios existentes en Facultad de Humanidades desde 1985: el Centro de Estudios Uruguayos (CEU) y Centro de Estudios Latinoamericanos (CEL, resolución del Consejo de la Facultad del 5/7/1985). Según expresa dicha resolución, los mismos:

Tendrán la función de coordinar proyectos de investigación de relevancia interdisciplinaria entre los Departamentos de la Facultad en las temáticas respectivas. (...) Como experiencia piloto podrán dar los pasos iniciales para determinar en la práctica la viabilidad de esos temas de investigación.

De acuerdo a lo planteado, los abordajes interdisciplinarios propuestos quedan circunscritos específicamente a las posibles coordinaciones a realizar dentro de la propia facultad.

Mientras tanto, a nivel del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República han sido diversas las resoluciones que explicitaron la voluntad de abordar el tema de la interdisciplina y promover transformaciones. En ese proceso es pertinente considerar las resoluciones tomadas en 1999 con la creación de áreas y unidades académicas, y lo reafirmado en noviembre de 2001 cuando se aprueba una ordenanza sobre el funcionamiento de las mismas que en su artículo 10 refiere a “Redes de Unidades Vinculadas por Disciplinas (Redes Disciplinarias) y a Redes de Unidades Vinculadas por Temas Interdisciplinarios (Redes Temáticas), en la que los integrantes actuarán en paridad de condiciones”. En este contexto es apropiado subrayar el posicionamiento de la Unidad Central de Medio Ambiente, que ante la solicitud del Consejo Directivo Central de elaborar un documento para la integración de una red vinculada interdisciplinariamente, formula una propuesta que destaca la importancia de la interdisciplinariedad para el tratamiento de los problemas ambientales y enuncia:

... el ejercicio de la interdisciplinariedad es una vieja aspiración dentro de la Universidad de la República, que sin embargo ha tenido muchas dificultades y trabas para ejercerse, debido al peso de los enfoques tradicionalmente disciplinarios que han dominado la historia del pensamiento universitario. ... Se requiere de un examen profundo del papel y de la responsabilidad técnica y social de cada disciplina universitaria frente a la cuestión ambiental y al concepto de desarrollo sostenible, y en consecuencia, definir un accionar simultáneo en la formación de los estudiantes y de los propios docentes, así como en la complementación de la formación de los egresados, todo dentro de un proceso permanentemente crítico y dinámico, nutrido de la riqueza de la interdisciplinariedad” (2013, p.10).

En este documento el foco está en el fortalecimiento del trabajo en red hacia la interna de la propia Universidad y en promover nexos con otros sectores de la sociedad, de modo que la producción de conocimiento sobre la temática ambiental se consolide y se articule con procesos de formación e investigación interdisciplinaria.

Posteriormente, en 2007 se crea el Espacio Interdisciplinario, primera estructura interdisciplinaria a nivel central. En el documento nominado “El Espacio Interdisciplinario en la transformación académica de la Universidad” se enuncia:

La modernización académica de la Universidad incluye varias dimensiones; una fundamental es el impulso a las colaboraciones “horizontales” entre disciplinas y servicios universitarios, lo que hace a la esencia misma de la institución como ámbito

de cultivo, enriquecido por interacción, de todas las áreas del conocimiento y la cultura. (Resolución del Consejo Directivo Central, 15/4/2007).

Estas decisiones dentro de la estructura universitaria definen una política dispuesta a promover, generar y reconocer la necesidad de instrumentar propuestas interdisciplinarias. Enunciados que podrían entenderse como propositivos pero que habilitan preguntarse: ¿corre este espacio el riesgo de instituirse con reglamentos y normativas que capturen lo interdisciplinario? ¿Espacios para transformar o para reformar? ¿Cómo operan las lógicas profesionales en la construcción de lo interdisciplinario? ¿Cómo se define la formación en interdisciplina en la Universidad de la República?

Algunas de estas interrogantes fueron abordadas en una investigación realizada en el Espacio Interdisciplinario, un estudio que se plantea considerar la “Situación actual de la interdisciplina en la UdelaR”. Antecedente válido en tanto configura un relevamiento actualizado sobre los grupos de investigación interdisciplinarios y analiza varios aspectos sobre esta realidad. Un avance de ese trabajo se publicó en mayo de 2012 en la revista digital de la Universidad de México con el título “Interdisciplina en el estuario *Saberes orilleros*”. En esa publicación se especifica lo siguiente:

El objetivo general de esta investigación es diagnosticar el estado actual de la interdisciplina en la UdelaR, a partir de un abordaje exploratorio que no parte de una concepción establecida sobre la interdisciplina, sino que apuesta a la emergencia de la misma a partir de las percepciones de los actores universitarios (Cruz, Vienni, Aguiar y Repetto, 2012, p.5).

Ese estudio se planteó, entre otros objetivos específicos, analizar las modalidades de trabajo interdisciplinario, detectar dificultades, obstáculos, fortalezas y ventajas de las diversas propuestas existentes. El fin formulado fue repensar la interdisciplina en los diferentes niveles de la institución universitaria y promover espacios de interacción entre las disciplinas.

La Universidad ha venido transitando por diversas transformaciones y en ese sentido se ha planteado desafíos que ha plasmado en resoluciones respecto a abordajes en clave de integralidad. Esta perspectiva no sólo jerarquiza la interdisciplinariedad sino que la hace parte del proceso de formación en el marco de las tres funciones (enseñanza, extensión e investigación). En el Fascículo N° 10 “Hacia la Reforma Universitaria” se explicita:

... la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento

(construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos).

Estas definiciones tienen carácter general en tanto marcan lineamientos para toda la Universidad, y además jerarquizan la dimensión de la interdisciplinariedad transversalizando las funciones y las acciones universitarias.

Otro trabajo identificado como relevante es el realizado por el equipo de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. En el artículo "Intercambio de saberes, construcciones colectivas y territorios de aprendizajes" (Blanco, García Dalmas, Polla, Martínez y Devicenci, 2011), se plantea desde una perspectiva interdisciplinaria e integral que: "El conocimiento, el saber, no es de algunos, o de los universitarios, sino de todos los seres humanos que tenemos la posibilidad y potencialidad de constituirnos con otros, en sujetos de transformación y cambio" (p. 408). Posicionamiento que se integra en tanto se entendió clave para la perspectiva desde la cual se orienta esta investigación.

En el marco de los antecedentes se integra también la investigación realizada por Rebellato y Giménez (1997, 9), "que se propuso incursionar en torno a la problemática y la dimensión de la ética de la práctica de los psicólogos con las comunidades". Este estudio, además de la aproximación desde la perspectiva disciplinar, conjuga aspectos teóricos, metodológicos y éticos a tener en cuenta en un trabajo de investigación que pretende comprender aspectos vinculados a la praxis interdisciplinaria, y se plantea reflexionar a partir del trabajo de un equipo que desarrolla tareas en la comunidad.

La búsqueda de precedentes se orientó a identificar producciones en el contexto rioplatense, por lo que se consideran relevantes algunos trabajos realizados en Argentina y enmarcados en la línea del problema definido en esta tesis.

La interdisciplina y sus vaivenes convocan a diversas áreas de conocimiento, y en este sentido se considera el proyecto de investigación "Gestión Interdisciplinaria de Conflictos en la Universidad y su Entorno", que se desarrolló en la Universidad de Entre Ríos. La pertinencia del caso se define por su perspectiva de la Universidad como sistema complejo, "permeable e influenciada" por el entorno político-social y cultural, que reconoce a partir de esa permeabilidad los vínculos que establece con los actores sociales, institucionales y vecinos. Si bien los objetivos no aparecen definidos con claridad, hay una evidente intención de producir conocimientos a partir de lo que definen como un "espacio social" sostenido en el diálogo entre académicos y no-académicos. Es de señalar que al momento de presentar

las conclusiones, se centran sobre todo en los aspectos cuantitativos y no integran las otras dimensiones consideradas en la investigación. Estos datos son relevados de un artículo presentado en las “XX Jornadas de Jóvenes Investigadores”, realizadas en Curitiba en octubre de 2012. Publicado bajo el título “La interdisciplina en la educación y la integración”, las autoras (Cepellotti, J.L - Arrías Pabon, M.G.) pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Entre Ríos.

En “Psicología Interdisciplina y Comunidad”, artículo científico de Parisí (2006), se consideran los aportes que surgen del proyecto de investigación “Psicología Política” de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Luis, en el cual se analizan en profundidad los efectos que los procesos sociales-político-económicos de las últimas décadas han tenido en la población argentina. Integra datos de otras investigaciones y reafirma la necesidad de definir abordajes interdisciplinarios para comprender la complejidad y el padecer de los jóvenes con los que trabajan.

En este estudio se integra como variable relevante la dimensión humana y se formulan interrogantes significativas, siendo una de ellas “¿cómo compartimos diagnósticos, certezas y abordajes con otras disciplinas que en la mayoría de los casos provienen de epistemes diferentes, que definen el mundo, el hombre, la sociedad, el conocimiento o la salud de diferente manera?” (p.382). Realiza asimismo una breve reflexión del lugar del psicólogo en el trabajo con las comunidades y hace señalamientos concretos referidos al análisis de la implicación y a la necesidad de evitar fusionarse con el otro, en tanto sólo a partir de un adecuado manejo de la distancia y adoptando una postura crítica no se desdibujará lo que debe ser el objetivo central: la producción de conocimientos.

En el artículo “Trabajo interdisciplinario e interinstitucional: ser o no ser”, publicado en la revista de la Asociación de Microbiología de Argentina (Jar, 2010), la autora plantea, interroga y analiza las dificultades para presentar proyectos de investigación interdisciplinaria. Según Jar, parecería más fácil conseguir recursos que financien propuestas interdisciplinarias que conformar grupos de investigación interdisciplinaria. Esta afirmación es fundamentada en tanto aporta datos de los proyectos presentados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Argentina entre 2006 y 2012, y refiere de manera crítica al lugar que ocupa la interdisciplina en la Universidad de Buenos Aires. Señala que a nivel de grado no se ha logrado instrumentar procesos de formación interdisciplinar, mientras que las carreras de posgrado “explicitan este objetivo entre sus fundamentos, lo que refleja el compromiso con la educación multi/interdisciplinaria” (Jar, 2010, p.2).

Sin embargo, la autora expresa que esta intencionalidad en la formación responde a que “el progreso científico y tecnológico ha actuado como motor de la interdisciplinariedad, y todo hace concluir que lo seguirá haciendo en el futuro” (Jar, 2010, p. 3), aunque todavía integra sólo la letra de los programas.

Si bien fue posible identificar una amplia gama de producciones que refieren a la interdisciplinariedad, son escasos los trabajos focalizados en cómo se construye la interdisciplina en la praxis. Una de las investigadoras argentinas que se han ocupado de ello es Cecilia Hidalgo (2010), quien plantea que en el mundo contemporáneo se conforman redes de conocimiento, lo cual constituye un cambio significativo que requiere un sustento teórico para su comprensión, pero aún no hay estudios suficientes que permitan comprender la dimensión y complejidad de estos procesos. En “Interdisciplina: Construcción de conocimiento en un proyecto internacional sobre variabilidad climática y agricultura” (Hidalgo, Natenzon, Podest, 2007), los autores refieren a las características de la tarea en una investigación científica interdisciplinaria en la que logran identificar el lugar protagónico del coordinador, pues, según constatan, para los demás integrantes del equipo son más los motivos para no participar que para aliarse a la tarea. Y concluyen enfáticamente planteando que trabajar interdisciplinariamente no es “tarea sencilla” (p. 54).

Además, hacen explícito el reconocimiento de la interdisciplinariedad promovida por organismos financiadores de investigación en conjunción con la academia, como estrategia y recurso necesario para abordar problemas complejos. En ese contexto señalan la necesidad de una clara articulación entre universidad-empresa-sociedad, de modo de entrecruzar intereses y objetivos.

Hidalgo (2008) analiza una experiencia concreta y expresa:

... la red que nos ocupa contempló la auto reflexión sobre el proceso de construcción colectiva de conocimiento que se llevaba a cabo. El hecho de que la reflexión sobre la experiencia del trabajo en red fuese objetivo del propio equipo supone una gran diferencia de esta investigación con respecto a otras, en las que las dificultades tienden a negarse y por ende a quedar fuera del registro (Hidalgo 2006). Estamos ante una red que tematizó sus problemas, disponiéndose a analizarlos y superarlos de manera colectiva (p. 464).

La singularidad de este equipo de investigación residió en integrar, a la tarea, la dimensión de la reflexividad sobre lo que iba aconteciendo. Hidalgo da cuenta de que se pudo identificar la validez que ello tiene en el marco de procesos de trabajo interdisciplinarios, pero reconoce que no es habitual que acontezca. De ahí que la referencia a este estudio se

entienda como un antecedente significativo en el marco de esta investigación, dado que lo singular de la propuesta radicó en reconocer e identificar aspectos del proceso de trabajo interdisciplinar, a cómo acontece y a la necesidad de generar estrategias al respecto.

### **3) PERSPECTICAS QUE CIMIENTAN INVESTIGAR**

#### **SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA PRAXIS**

La búsqueda de antecedentes y la indagación bibliográfica posibilitaron identificar que, si bien existen diferentes líneas de abordajes sobre la interdisciplinariedad, son escasas las producciones sobre cómo se construye la interdisciplina en la praxis. Esta confirmación habilitó y motivó la profundización en el problema de investigación definido, en tanto el desafío es poder reflexionar desde una experiencia concreta con el objetivo de comprender y producir conocimiento a partir de ello.

Stolkiner (2012) ha señalado que lo interdisciplinar va más allá de traspasar las barreras disciplinares, que se hace necesario derribar las barreras entre conocimiento y acción. Desde ese intersticio pretende ubicarse este trabajo, que aspira a identificar las vicisitudes de producir conocimiento colectivamente y las consecuencias que ello conlleva al momento de desarrollar una tarea en conjunto.

Mientras tanto, Sánchez (2006), a quien se le reconoce como un referente de la Psicología Social Comunitaria en una ponencia en Puerto Rico en el año 2003, hace foco en lo identificado como nudo del problema a investigar en esta tesis. Él parte de la experiencia de trabajo en la Universidad con la comunidad e identifica obstáculos, logros y la necesidad de un fortalecimiento mutuo, sostenido en una alianza donde la formación y el conocimiento se validen en el encuentro con la comunidad. Proceso complejo en el cual visualiza tanto aspectos positivos como negativos pero reconoce, sobre todo, varias debilidades de los programas que no integran en su diseño el abordaje interdisciplinario. A punto de partida de ello expresa:

La práctica demuestra, insistentemente, que cuando se conforman equipos interdisciplinarios, surgen dificultades que obstaculizan la realización de las actividades. Esto se expresa, por ejemplo, en incompatibilidades teóricas y metodológicas que sectorializan al objeto y que no logran articularse posteriormente en un conjunto coherente, así como también en conflictos de poder, donde no está ausente la vanidad profesional y personal. Es evidente que urge discutir este problema y elaborar proposiciones, para incorporar en los proyectos comunitarios las estrategias y contenidos necesarios que lleven a superar esta debilidad (Sánchez, 2006, p.68).

Lo enunciado por Sánchez resulta relevante considerarlo en tanto avala la pertinencia del estudio propuesto dado las debilidades significativas señaladas y la necesidad de tomar definiciones al respecto.



Por otro lado, en el seminario sobre interdisciplina y políticas públicas realizado en mayo de 2013 en el Espacio Interdisciplinario de la Universidad de la República, el historiador y politólogo Gerardo Caetano delibera y problematiza sobre el término interdisciplinariedad y realiza algunos enunciados categóricos. Señala que “un atajo perezoso es llegar a la interdisciplina sin la profundización de los debates más rigurosos que ponen en peligro la naturalización equivocada de nuestras disciplinas”; pero si a ello se suma el imperialismo que imponen unas disciplinas sobre otras y esa subordinación es aceptada, se instala un “simulacro de interdisciplinariedad.” Afirmación contundente con la que se hace acuerdo porque, en gran parte, ha sido esa dolorosa constatación lo que ha motivado el interés del presente trabajo.

Lo dicho por Caetano (2013) nos interpela y nos lleva a reconocer la responsabilidad de no quedar en la lógica del “como si”, avalando el manejo del poder, las competencias disciplinares y la repetición. Ese simulacro de interdisciplinariedad con el que se opera en determinadas situaciones puede responder a una lógica que repite un modelo de producción científica centrado en la objetividad y el disciplinamiento. Por lo tanto, cuando la tarea debe ser abordada con otros, ya sea en instancias de intervención o de investigación, y no se integra a la reflexión las tensiones inherentes producto de las diferencias disciplinares o profesionales, se instalan trabas que impiden construir estrategias alternativas. Una dimensión a considerar cuando se decide trabajar con otros es reconocer el porqué y el para qué de ese espacio de intercambio interdisciplinar. Es decir, ¿cuál fue el motor de búsqueda que generó ese movimiento?, dado que el trabajo interdisciplinario llevaría consigo la disposición a la apertura y la flexibilización de estructuras disciplinares aprendidas e instaladas como certezas.

Por lo tanto, parecería paradójal que, en los equipos interprofesionales, la búsqueda no inaugure un nuevo espacio sino que la “armadura disciplinar” (denominación propuesta por quien lleva adelante esta investigación) obture la construcción de lo interdisciplinar. En ese contexto, las tensiones desdibujan, se imponen actitudes defensivas e irrumpen lógicas conservadoras definidas en términos de territorios/chacras de las diversas profesiones. La repetición se instala de tal modo que la búsqueda se da dentro de un mismo circuito, inhabilitando lo nuevo, y se re-crea así el simulacro de interdisciplinariedad en prácticas disociadas de análisis reflexivos que no dan lugar una praxis transformadora.

Estos aspectos se constituyen en el soporte sobre el cual pretende focalizar esta investigación y se articulan con lo expresado por Rudolf (2013), que hace un planteo propositivo al referir que no basta con formar profesionales que reconozcan la validez de

integrar equipos de trabajo interdisciplinarios sino que se requiere de profesionales que definan, en sus praxis, el intercambio con actores sociales y que estén dispuestos a transitar por procesos colectivos en la construcción de conocimiento como estrategia válida para el abordaje de los problemas a resolver. Y señala que “hay obstáculos que provienen del mundo académico en el sentido de la determinación de las prioridades, de cuáles son los problemas relevantes o dignos de investigación” (p.63). Dentro de estas perspectivas, otros referentes universitarios reconocen las dificultades y los interrogantes acerca del cómo y del cuándo integrar la dimensión interdisciplinar en los currículos de formación.

En el Seminario sobre Interdisciplina (Espacio Interdisciplinario, 2013), Randall, entonces pro-rector de investigación de la Universidad de la República, refirió a la necesidad de des-alambrar el conocimiento y planteó como prioritario trabajar algunos ejes centrales como: curricularizar la extensión, instrumentar nuevos diseños curriculares, priorizar la investigación grupal sobre la individual.

Estos enfoques deben ser considerados en el marco del papel que juega la Universidad de la República respecto a la producción de conocimiento porque, para que algunas transformaciones acontezcan, urge un cambio de paradigma que aproxime a la complejidad de las exigencias que el trabajo interdisciplinar conlleva. Transformaciones que deberán enmarcarse tomando como punto de partida que: “Lo que cabe esperar cuando se juntan las disciplinas es un problema, no una solución” (Follari, 2007), y considerando al mismo tiempo que:

... la interdisciplina no se da naturalmente sino que se construye. Se construye significa que es fruto de un trabajo específico de producción. Si no se da automáticamente, hay que “armarla”. Esto se arma en el plano directo de las investigaciones, sobre todo, no en el plano directo de la docencia. Y en el plano de la investigación, la investigación interdisciplinaria, suele ser lenta y por lo tanto bastante cara; y eventualmente hay que estar dispuesto a esto porque hay temas que exigen la interdisciplina: por ejemplo la salud, o la planificación urbana. (Follari, 2007)

Estas afirmaciones son pertinentes y relevantes no sólo en el campo de la investigación sino también en los múltiples escenarios donde se pretenda trabajar interdisciplinariamente. Una de las razones que opera como soporte para la elección del problema a investigar es la participación activa en un equipo asistencial que coordina tareas en salud y educación en la zona de Tres Ombúes y Aledaños. El “Centro Reina Reyes” constituye una propuesta interdisciplinaria de atención sostenida en una red de coordinaciones que apuntan a promover abordajes integrales a los niños que concurren a las instituciones educativas de la zona. Es en este sentido que se constituye en caso de estudio habilitante de la reflexión y el

análisis sobre la construcción de lo interdisciplinar, pues se trata de un equipo inter-profesional que en el marco de sus objetivos se propone abordajes interdisciplinarios.

El trabajo en el Centro Reina Reyes reafirmaría lo planteado en los antecedentes, donde se reconoce la complejidad del trabajo interdisciplinar en procesos en los que teorías y prácticas interprofesionales se entrecruzan.

De este modo, si el diálogo se sostiene entre profesionales comprometidos debería primar el convencimiento de:

La necesidad de aprendizajes y desaprendizajes, desestructuraciones y nuevas estructuraciones, deconstrucciones y construcciones de las subjetividades. El psicólogo como todo educador crítico y democrático, no sólo fortalece nuevas subjetividades en las poblaciones, sino que se ve desafiado a transformar radicalmente su propia subjetividad. (J.L.Rebellato, L. Giménez, 1997, 189)

Por lo tanto, es necesario el reconocimiento de los profesionales de su condición de sujetos políticos, de la no neutralidad de las acciones en las prácticas sociales y la responsabilidad de promover transformaciones desde el compromiso social acorde a la responsabilidad de sostener con rigurosidad académica la tarea. Es decir, promover abordajes que se hagan no desde el lugar de “prácticas universitarias” (expresión definida por la propia investigadora) sino desde el compromiso social que compete a la Universidad. El planteo realizado en estos términos pretende interpelar una manera de hacer desde algunas prácticas universitarias que desconocen la dimensión de la reflexión teórica y el reconocimiento de la necesaria articulación del trabajo con otro como cimiento de un trabajo responsable.

En el marco de la pertenencia institucional como docente de Facultad de Psicología (Instituto de Psicología Social y Programa de Psicología Social Comunitaria), la opción en esta línea de investigación pretende contribuir a profundizar y problematizar el tema de la interdisciplina, definido como relevante en los últimos 20 años dentro de la Universidad de la República.

En esta tesis, lo propuesto es reflexionar con el objetivo de comprender el complejo entramado de construcción interdisciplinaria en la praxis y aportar herramientas para que los equipos inter-profesionales no queden atrapados en lógicas que responden más a un paradigma positivista, que obstaculiza y se contrapone a una propuesta de trabajo sostenida en lo colectivo.

Al respecto, el ex rector Rodrigo Arocena (2012) refiere a la necesidad de impulsar “colaboraciones horizontales entre disciplinas”. Este propósito se constituye en un desafío donde el preguntarse e intentar comprender ¿cómo acontece lo interdisciplinar? parece una preocupación esbozada en una de las investigaciones realizadas desde el Espacio Interdisciplinario. Al mismo hace referencia el artículo “Situación actual de la Interdisciplina en la Universidad de la República”, en el cual las autoras reconocen “algunos avances obtenidos del análisis de las entrevistas, en torno a algunas categorías que entendimos representativas: la complejidad que implica la interdisciplina, su vínculo con las disciplinas y las dinámicas de interacción que se dan entre ellas”. (Cruz, P, Vienni, B, Aguiar, X y Repetto, L, 2012)

Ante ello parece necesario convocar y dar lugar a la cooperación, a la solidaridad construida “entre”..., al tender puentes y aproximar/nos al necesario reconocimiento de las limitaciones de lo disciplinar.

A partir del análisis de algunas líneas teóricas, sumado a los posicionamientos de diferentes referentes académicos de la Universidad de la República y al tránsito por experiencias concretas de trabajo interdisciplinar, se entiende que profundizar en el problema de investigación definido contribuirá a la comprensión de la interdisciplina y podrá aportar al desarrollo de un tema relevante que convoca a diversas áreas del conocimiento.

### **3.1) Perspectivas de quien investiga...**

Los motivos que llevan a quien investiga a definir este tema de investigación y no otro, responden a un conjunto de realidades personales, profesionales y académicas entrelazadas. Por ello, en este apartado de la investigación será usado el “mi”, pronombre personal utilizado para referenciar la dimensión subjetiva e histórica que hace de soporte a la elección del tema que devino luego en problema de investigación.

Lo definido ha sido realizar un breve recorrido que integra algunos aspectos de mi historia personal dado que lo propuesto en el estudio desarrollado refiere a la no ajenidad, a la no neutralidad y a que nada se hace porque sí.

Las motivaciones identificadas al momento de realizar este trabajo trascienden mi inserción universitaria; podría reconocer una primera etapa en la adolescencia, cuando en dictadura y viviendo en el interior del país me integro a trabajar en espacios sociales. La única posibilidad habilitada e identificada como viable era participar de los grupos de jóvenes de la

Iglesia Católica, alternativa elegida que se constituyó en formativa en muchos aspectos y permitió algunos aprendizajes sobre cómo trabajar colectivamente con otros. En esos momentos de definición vocacional, aún con cierta ingenuidad desde lo ideológico, logro reconocer la importancia de esos encuentros sostenidos en torno a valores, con la solidaridad y la colaboración constituyéndose en pilares de la tarea.

Desde la singularidad de ese tránsito logro identificar los cimientos de lo que han sido hasta hoy mis decisiones personales, profesionales y académicas. Pero además pretendo con ello dar cuenta de un contexto socio-político que matrizó a varias generaciones que lograron diseñar diversas estrategias de resistencia. Partiendo de esa huella se fueron configurando otras opciones que parecieran re-editarse al momento de definir hacia dónde direcciono una propuesta de investigación. Ese tránsito por las perspectivas que posibilitaron vislumbrar otro horizonte y avanzar, fue realizado siempre con otros, opción que tiene plena vigencia; por lo tanto, no resulta ajeno que la motivación académica haga foco en ello.

En el año 2011, al momento de inscribirme en la Maestría de Psicología Social debí presentar una carta en la que definiera el posible tema de interés a investigar, y lo expuesto fue "la construcción de intersaberes en los equipos técnicos que trabajan en comunidad". En el tiempo transcurrido el problema se fue delimitando, pero ha permanecido el deseo de profundizar en el conocimiento de aspectos relativos a la praxis de los equipos inter-profesionales que trabajan en comunidad.

En el proceso realizado e inherente a toda investigación, entiendo necesario integrar a quienes, desde el intercambio académico, se constituyeron en valiosos interlocutores que posibilitaron vislumbrar con mayor claridad hacia dónde avanzar. En ese sentido fue necesario buscar referentes sólidos (tutores de tesis y académicos) que me acompañaran y ayudaran a reflexionar, problematizando, de modo de abrir nuevas interrogantes y, a su vez, posibilitar la toma de decisiones en un proceso de aprendizaje que requería lidiar con ansiedades y confusiones.

La elección del tema y la insistencia en esa línea de trabajo se fundamentaba, además, en la proximidad con una experiencia auto-gestionada e integrada por un equipo de profesionales de la salud y la educación (Centro Reina Reyes). En ese espacio, lo central era pensar juntos estrategias y alternativas para lidiar con la dolorosa complejidad que afecta a niños y familias que viven en situación de vulnerabilidad social. Esta propuesta se plasma en un proyecto que se plantea, entre sus objetivos fundacionales, realizar abordajes interdisciplinarios como soporte que posibilite comprender y ampliar el horizonte de

conocimientos sobre lo que resulta inabordable en soledad. Esta realidad operó como motivadora al momento de definir qué investigar, y en ese marco surge la consideración de cuáles son las condiciones necesarias para que los equipos de salud y educación que trabajan en comunidad logren articular saberes disciplinares, entrecruzando teorías y prácticas hacia la generación de una trama que sostenga su tarea y habilite posibles transformaciones.

Esa experiencia se constituye en motivadora de esta investigación a partir de lo complejo y arduo que resulta el trabajo de un equipo que pretende definir abordajes interdisciplinarios. Lidar con las dificultades es una tarea permanente, pues a pesar de los esfuerzos emerge (entre otros obstáculos) lo que he dado en llamar “armadura disciplinar”, dificultando y obturando posibles estrategias alternativas.

Por consiguiente, desde el lugar de quien investiga son varias las dimensiones a identificar, dado que no sólo ha operado el análisis crítico y reflexivo sobre los procesos que transitan los equipos interdisciplinares sino que también el movimiento interpelante ha surgido desde lo vivencial. Muchas veces la indignación frente a determinadas realidades también motivó y llevó a diversas búsquedas para comprender porqué acontece lo que acontece. En ese sentido, el proceso de escribir se constituyó en posibilidad para que lo pensado, lo intercambiado tomara una nueva forma y permitiera asumir la responsabilidad de aportar otra perspectiva que posibilite la comprensión sobre la construcción interdisciplinar en la praxis.

El interés, por lo tanto, se encarna en una práctica en la que lo convocante es entender cómo se construye lo interdisciplinar, pues, conceptualmente, interdisciplina no es equivalente a sumatoria y la sinfonía a la cual refiere Stolkiner (1999) se desvanece en el entrecruce de ruidos, obstaculizando la escucha. Esta autora utiliza la metáfora de la sinfonía para referirse a la interdisciplinariedad y comparto su pertinencia en tanto:

... la orquesta sinfónica, en la que cada instrumento tiene su especificidad, su técnica y sus ensayos particulares. Si llegamos antes de que el concierto comience, oiremos una polifonía inarmónica. Sin embargo, cuando la sinfonía comienza, es una. Un solo producto que, no obstante, contiene la diversidad de sonidos de cada instrumento de una manera que no se explica por simple adición (p.1).

La metáfora resulta descriptiva; sin embargo, desde la perspectiva a partir de la cual esta investigación pretende reflexionar el tema de la interdisciplinariedad en los equipos, daría cuenta de algo sabido en la teoría pero no resuelve el obstáculo que aparece en la práctica. Pareciera que, a diferencia de los músicos, no tuviéramos la capacidad de articular la praxis,

detenernos a escuchar y conjugar armónicamente con el sonido del otro generando sintonías novedosas, sino que se imponen otras lógicas y en lugar de sinfonía se producen simulacros. Por ello, para quienes pretenden promover transformaciones desde las intervenciones sociales, es necesario reconocer la diversidad de variables presentes en esos encuentros inter-profesionales, donde por momentos lo disciplinar opera desde el imponer y no da lugar a alternativas. Si bien puede ser del orden de lo sabido teórica y conceptualmente, en estas circunstancias queda relegado a otros planos “la revalorización de la colaboración y la apreciatividad” (S.Fuks 2007).

Esta investigación se constituyó además en aprendizaje relevante desde mi condición de docente del Programa de Psicología Social Comunitaria del Instituto de Psicología Social, donde lo interdisciplinar es soporte de las tareas de investigación, de extensión y de enseñanza.

Por todo lo expuesto, la búsqueda que orienta y motiva este proceso no pretende respuestas con validez universal, pero sí problematizar/me/nos en tanto universitarios comprometidos y abrir nuevas interrogantes reflexivas, desde las cuales intentar no repetir lógicas iatrogénicas y procurar generar “una forma alternativa de entender lo que podría ser digno de transformación desde espacios de acción colectiva” (Montenegro, 2001).

#### 4) PERSPECTIVAS QUE CONFIGURAN EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Transitar el proceso de definir el problema de investigación se ha constituido en sí mismo en un camino de aprendizaje donde ha estado presente el discriminar, ordenar e ir identificando cuánto de la propia subjetividad del investigador genera trama al momento de hacer opciones teórico-metodológicas-éticas.

La experiencia de integrar equipos interprofesionales que pretendían trabajar interdisciplinariamente pagando el costo de sostener tensiones que muchas veces lesionaban los vínculos entre los integrantes, donde no se operativizaba la tarea y el trabajo final terminaba sesgado absolutamente por lo disciplinar, se constituyó en clave para definir el problema.

La bibliografía es muy amplia y si bien el tema ha sido de interés explícito desde principios del siglo XX, la producción se ha acentuado en estos últimos años. Se pudo constatar, por lo tanto, una vasta producción académica teórica pero hay escasos trabajos que focalicen desde la perspectiva de la articulación teoría-práctica. En este sentido se constituye en un reto producir conocimiento en torno a cómo se construye la interdisciplinariedad en la praxis (acción e investigación que producen teoría), donde la pregunta que hace de cimiento puede no resultar novedosa pues explícitamente Najmanovich (1998) señala:

¿Cómo construir un diálogo entre distintas disciplinas, entre distintos modos de conocimiento? Consideramos que el primer paso consiste en reconocer las diferencias, no para integrarlas, sintetizarlas o producir una nueva totalidad más abarcadora, sino para aprender a navegar en la diversidad... Sólo al reconocer que ninguna perspectiva particular puede ser completa, al aceptar la necesidad del vacío y de la incertidumbre, podremos participar de un encuentro dialógico en el que se produzca una fertilización cruzada, en el que podamos nutrirnos en el intercambio. La interdisciplina es el diálogo entre diferentes, manteniendo y disfrutando el poder creativo de la diferencia, enriqueciéndonos con ella. (p.5)

Si bien se reconoce la similitud de la interrogante, el foco en este caso no está en cómo construir un diálogo entre disciplinas sino en cómo se construye lo interdisciplinar en la praxis. Lo central en esta investigación está en la construcción de la interdisciplinariedad, dado que el nudo aparece en tanto no alcanza con conformar equipos interprofesionales para que la producción interdisciplinaria acontezca.

Desde una estrategia metodológica cualitativa y flexible se propone el abordaje de un estudio de caso instrumental, que en conjunción con otras estrategias posibilite la comprensión de lo definido como problema de investigación. El caso testigo se constituye



así en posibilidad habilitante de una aproximación a la reflexión y al análisis para profundizar sobre la construcción interdisciplinar, pero será necesario para cumplir con ese objetivo conjugar otros enfoques.

Dado que quien investiga está vinculada al equipo de profesionales que trabajan en el Centro Reina Reyes (caso único seleccionado), se hace necesario integrar el análisis de la implicación y explicitar que se tomarán los recaudos necesarios para evitar posibles sesgos. Asimismo se garantizó a los partícipes del caso seleccionado que no existirían riesgo o daños que puedan afectar en modo alguno a ninguno de los involucrados en todo el proceso (historia del proyecto-trabajo de campo).

Es del orden de lo ético explicitarlo y asumir que en el proceso de producción de conocimiento acontecen transformaciones en lo estudiado y en el propio investigador. En este sentido se integra al análisis lo señalado por Wiesenfeld (2000) cuando relativiza la simetría planteada en este tipo de investigaciones, dado que el investigador se verá beneficiado de diversas maneras por lo generado a partir del producto alcanzado. Es pertinente lo señalado pero es necesario explicitar en reconocimiento de ello que, acorde al diseño metodológico planteado y a los criterios éticos que sustentan este estudio, lo producido en el marco de esta investigación se constituirá en insumo para la reflexión y el análisis sobre la construcción interdisciplinaria en el Centro Reina Reyes (acuerdo definido al inicio del proceso con los integrantes de la Mesa que avalaron la realización de la investigación).

Wiesenfeld (2000) explícitamente se refiere a que:

El conocimiento se fundamenta entonces en la experiencia compartida y dialogada (REASON, 1994). Se espera, en consecuencia, que los *resultados de este tipo de investigación constituyan productos negociados o co-construcciones* entre investigador/a e informantes, concebidos ambos como entes activos en este proceso (MANNING, 1997). ([28])

Y en el párrafo siguiente agrega que la investigación se concibe como “proceso *relacional*, en tanto la construcción que cada quien elabora moldea y es moldeada por la de su interlocutor/a”. (Wiesenfeld, 2000, [28])

En este marco, la teoría se constituye en la caja de herramientas que habilitará la comprensión y la posibilidad de generar nuevas praxis, desde el sustento epistemológico de que: “Las teorías son prácticas entre las prácticas; en este entre se condensan y parecen

perder su vitalidad, su condición de experiencia, para pasar a ser formas desprendidas que a veces se reiteran, se repiten, otras se pierden.” (Álvarez Pedrosian, 2008, p.123)

Es a partir de hacer foco en el intersticio entre teoría y práctica que se despliegan algunas preguntas que enmarcan el problema a investigar y posibilitan el avance hacia la definición de objetivos.

¿Cómo se construye lo inter-disciplinar en la praxis?

¿En la práctica la reflexión sobre la construcción interdisciplinaria se integra al trabajo de los equipos inter-profesionales?

¿Cuáles son las condiciones necesarias para que un equipo interprofesional trabaje interdisciplinariamente en la praxis?

¿El trabajo interdisciplinario afecta los posicionamientos y prácticas disciplinares de los referentes de la salud y educación?

¿Cómo entienden la construcción de lo interdisciplinar los integrantes del C. Reina Reyes?

¿El trabajo en el Centro Reina Reyes se reconoce como interdisciplinario?

## 5) OBJETIVOS

A partir de las interrogantes formuladas se plantea como **objetivo general**:

Comprender cómo se construye la interdisciplina en la praxis a partir del análisis de un “caso testigo” y desde la perspectiva de referentes de la salud y la educación.

Mientras tanto se definen como **objetivos específicos**:

Conocer y analizar qué entienden por interdisciplina referentes de la salud y educación.

Indagar cómo se construye lo interdisciplinar en la praxis según los referentes de la salud y la educación.

Identificar las características del proceso de construcción interdisciplinar en el C. Reina Reyes.

Analizar cómo los procesos de construcción interdisciplinar desdibujan o potencian los posicionamientos disciplinares de los referentes de la salud y la educación.

## 6) REFERENTES TEÓRICOS MATIZAN EL HORIZONTE DEL CONOCIMIENTO

El conocimiento depende de la mirada parcial desde la cual no se aclama universalidad ni neutralidad, clamor típicamente positivista que tiene como efecto la reificación e inamovilidad de los "hechos" construidos. Se sostiene más bien la necesidad de la responsabilidad ética y política de los planteamientos propuestos. (Montenegro, 2001, p.11)

En el marco de esta investigación se ha transitado por un proceso en cual se han ido conjugando diferentes perspectivas referenciales teóricas-epistemológicas y metodológicas, que han ido coloreando el horizonte del conocimiento. Y en ese contexto la dimensión de la implicación ha estado integrada reflexivamente, delimitando las estrategias y el análisis realizado durante el transcurso de la tesis.

Tal cual lo ya explicitado, es desde el marco teórico-referencial de la Psicología Social Comunitaria y desde la conjunción de las cinco dimensiones a las que refiere Montero (2004) que se enmarcan las perspectivas definidas en esta investigación.

Las cinco dimensiones de un paradigma (ontología, epistemología, metodología, ética y política), no son compartimentos estancos que pueden ignorarse entre sí. Toda epistemología está directamente relacionada con una concepción ontológica, que define al ser y al objeto del conocimiento, en función de los cuales se produce una relación cognoscitiva. A su vez, el método que se aplique refleja igualmente a esos dos aspectos. Y quien habla de ontología, de epistemología y de metodología no puede dejar de referirse a la ética y a la política. El punto central de la ética reside, como hemos visto, en la concepción del Otro, en su definición y en los alcances de su participación en la relación con el sujeto cognoscente. Esto es, en la definición de ese Otro como objeto o como sujeto, como ente cognoscente o como objeto de conocimiento. A su vez, la admisión de la existencia de una carga valorativa en la construcción del conocimiento, supone un ámbito o dimensión política. Y las cinco dimensiones interactúan en todo momento, son inseparables (p.7).

Por lo tanto ha sido relevante procurar coherencia en todos los aspectos, dado que producir conocimiento que posibilite la comprensión de la construcción de la interdisciplinariedad requiere necesariamente considerar multiplicidad de variables (sociales, institucionales, del equipo/en el proceso/en el abordaje de la situación), articular diversidad de enfoques y conjugar de manera coherente la estrategia metodológica.

Es a partir de esta manera de comprender la producción de conocimiento que se pretende problematizar, analizar reflexiva y críticamente sobre algunos conceptos que se constituyen en soporte de este estudio. Y al escribir se re-afirma que no es posible la ajenidad dado que

la subjetividad de la investigadora impregna, con sus propias tonalidades, lo que se va produciendo.

Lo enunciado por estos autores avala la decisión de que esta perspectiva teórica se conjuga con los lineamientos en los cuales pretende enmarcarse la producción de conocimiento sobre la interdisciplina a partir de las praxis, de modo de transformar dialécticamente teorías y prácticas. Pero ante ello surge una cuestión interpelante: ¿El conocimiento transforma las prácticas? ¿Se puede producir conocimiento separado de las prácticas? ¿Para qué un conocimiento que no se articula con las prácticas? ¿La interdisciplina se construye desde la teoría/la práctica/la praxis?

### **6.1) Interdisciplinariedad-multiplicidad de perspectivas**

El término interdisciplina ha sido abordado desde múltiples perspectivas y en esta investigación el punto de partida será una aproximación a algunas nociones enunciadas por Morín. ¿A qué refiere Morín (1995) cuando expresa la necesidad de ecologizar las ideas y sus organizaciones? ¿Será una expresión de deseo o será un horizonte? ¿Será posible? Morín, cuando describe el proceso de producción de conocimiento de los últimos siglos convoca a la necesidad de volver a considerar la condición humana en la producción de conocimiento. Da cuenta de un transcurrir histórico donde las perspectivas positivistas disciplinares fueron impregnando las producciones científicas y distanciándose de lo humano a punto tal de desvirtuar el sentido mismo del conocimiento.

En su análisis conjuga enunciados como “historia oficial de las ciencias”-“cara oscura de la luna” (Morin, 1995) para dar cuenta de cómo la noción de hombre se ha ido resquebrajando y se ha ido imponiendo una lógica fragmentaria, por lo tanto pasa a ser del orden de lo urgente “no olvidarse de que el hombre existe y no es una ilusión naíf de humanistas pre científicos” (1995).

Lo señalado en torno al proceso histórico de construcción de lo disciplinar posibilita la comprensión acerca de cómo se fue estructurado y organizando el conocimiento en parcelas de poder. El autor refiere al origen de la palabra disciplina y ello hace pensar en cómo ese aspecto ha matizado los procesos de construcción de las diferentes profesiones y los marcos académicos en los cuales se han ido inscribiendo estas lógicas en términos de propiedad.

Se sabe que en el origen la palabra disciplina designaba un pequeño fuste que servía para autoflagelarse, permitiendo por lo tanto la autocrítica; en su sentido

degradado la disciplina deviene en un medio de flagelación a los que se aventuran en el dominio de las ideas que el especialista considera como de su propiedad. (Morin, 1995)

Se podría plantear a partir de ello cómo se van acorazando los profesionales con “armaduras” que los van distanciando de lo que debería ser lo esencial del conocimiento en las ciencias humanas y sociales. De este modo los valores propios del sistema capitalista de parcelación y propiedad privada impregnan los saberes disciplinarios y se fortalece el poder de la especialidades, donde las fronteras disciplinares no delimitan sino que “amurallan”. Estas construcciones, dice Morín (1995), comienzan en el siglo XIX avaladas por la consolidación de los espacios universitarios y se profundizan en el siglo XX con el auge de la investigación; este proceso se fue haciendo cada vez más crónico y contribuyó a generar una brecha cada vez mayor entre la academia y la sociedad.

El autor refiere a un proceso que se da conjuntamente: la historia de las disciplinas (incluye en ello la dispersión de las mismas) con la historia de la Universidad, “que a su vez está inscrita en la historia de la sociedad” (Morin, 1995). Y luego refiere a que las circunstancias de la vida misma y de los procesos históricos han llevado a la necesidad de articulación de manera de sortear niveles de complejidad que eran imposibles de abordar desde una única disciplina.

Ese proceso de articulación “entre” las disciplinas es lo que él identifica y define como un “gran problema”, donde no sólo el lenguaje opera como obstáculo sino que los conceptos parecen del orden de lo intransferible entre los distintos paradigmas científicos. Ante ello hace referencia a la necesidad de definir nociones claras como cooperación habilitadora de articulaciones e identificar objetos comunes que sean soporte de proyectos comunes a modo de vías posibles para el intercambio interdisciplinario. Hace explícito que lo propuesto no es quebrar con las disciplinas, ello se constituiría en un riesgo; en cambio, plantea que las disciplinas deben ser como la vida misma, abiertas y a la vez cerradas (Morín, 1995). Hace acuerdo con Blas Pascal sobre un conocimiento en movimiento, que va de las partes al todo y del todo a las partes.

Lo enunciado se enmarca en las consideraciones realizadas respecto a la necesidad de civilizar el conocimiento inherente al paradigma de la complejidad. Perspectiva que lleva consigo el desafío de lo incierto y de que no es posible abarcarlo todo, pero la alternativa no pasa por fraccionar y fragmentar el saber pues entiende que lo mutilante produce acciones mutilantes, y afirma de forma contundente: “Sólo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento” (Morin, 2007, p.35).

Desde el reconocimiento de esa dimensión de la complejidad y, por ende, desde la heterogeneidad de la trama inherente a toda propuesta interdisciplinaria, se entiende que la

misma no puede constituirse en una proposición que congregue pretendiendo tener carácter resolutivo sino que sólo podría constituirse en una alternativa, densa y compleja, para comprender entre y con otros “algo” del entramado que pretende abordar.

Además de esta aproximación al concepto de interdisciplinariedad desde la perspectiva de Morín, es necesario hacer referencia a la noción de complejidad en tanto es relevante para poder comprender el problema de investigación planteado. Al respecto, el autor realiza algunas consideraciones a tener en cuenta: no confundir complejidad con complicación y complejidad con pensamiento complejo.

Lo complicado remite a “enmarañado, de difícil comprensión” (Morín, 2002, p.39) y al significado etimológico de la palabra complejidad en términos de “trenzar, enlazar”, que lleva consigo “el sentido de dualidad de dos elementos opuestos que se enlazan íntimamente pero sin anular su dualidad” (Morin, 2002, p.40). La complejidad no es una complicación pues así entendida “puede reducirse a un principio simple como una madeja enredada o un nudo de mariner”, sino que la complejidad “concierno no sólo la ciencia sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Por lo tanto es un problema de pensamiento y de paradigma. Concierno a una epistemología general” (p.48).

La necesidad de desenmarañar e integrar en este apartado la noción de complejidad remite a que “la complejidad reaparece al mismo tiempo, como necesidad de captar la multidimensionalidad, las interacciones, las solidaridades entre los innumerables procesos” (Morín, 2002, 51). Nociones, conceptos y enunciados centrales al momento de pretender comprender cómo se construye la interdisciplinariedad y por lo tanto los conflictos inherentes que ese proceso conlleva.

Asimismo, el autor refiere a que el pensamiento complejo “está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morín, 2002, p.49). Y luego agrega:

El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia: la del que no sabe y quiere aprender y la ignorancia (más peligrosa) de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza haciendo luz allí donde antes había oscuridad ignorando que toda luz también produce, como efecto, sombras. (Morín, 2002, p.49/50)

Lo conceptualizado por Morín se constituye en soporte de las diferentes perspectivas que a continuación se integran, desde la dimensión que han tenido sus aportes para poder producir conocimiento en las ciencias humanas y sociales.

En ese sentido, Rudolf (2010), en el artículo “La interdisciplina en los procesos de extensión”, destaca que “sólo desde esa mirada que asuma la complejidad estaremos acercándonos a la realidad de una forma medianamente científica” (p.83). En este trabajo el análisis se focaliza en las construcciones disciplinarias, profesionales, interdisciplinarias e integrales en el campo de la salud. La autora ubica en el orden de la necesidad y en el plano de lo ético la conformación de equipos multiprofesionales para abordar los temas de salud. Considera lo enunciado por E. Saforcada y concibe que la conformación de equipos es la única forma de “recomponer ‘la unidad ecológica’ del ser humano (colectivo) con su ambiente, después de los minuciosos análisis que la modernidad hizo de todas esas ‘partículas’ para llegar a la conclusión de que son inseparables” (Rudolf, 2010, p.85). Esta reflexión sobre la interdisciplina en la extensión se aproxima a ciertos puntos que son de interés en la investigación planteada, dado que la experiencia que opera de referencia procura definir estrategias en las que se articula salud y educación.

Rudolf señala la necesidad de ser respetuosos y democráticos no sólo entre nosotros sino también con los otros (no académicos) y con los saberes de los otros. Ante ello y considerando el interés de reflexionar sobre los equipos de trabajo interdisciplinarios surgen algunas interrogantes: ¿entre nosotros somos respetuosos y democráticos? ¿Ser respetuosos y democráticos no constituye algo del orden de lo políticamente correcto? ¿Somos respetuosos de los saberes entre nosotros? Porque en la práctica estos principios parecen regir a modo de pilares el trabajo con los otros pero no necesariamente entre nosotros. Por lo tanto se podría plantear: ¿en qué medida esto puede constituirse en obstáculo de la construcción interdisciplinaria?

Entre los referentes teóricos del Río de la Plata el tema de la interdisciplinariedad ha sido analizado desde diferentes enfoques, una de las autoras argentinas consideradas es Stolkiner (1999), quien refiere a la yuxtaposición de dos tipos de prácticas:

... la de la investigación interdisciplinaria y la de la configuración de equipos interdisciplinarios asistenciales. (...) la diferencia es de énfasis en cuanto al producto. En el caso de la investigación el énfasis es la producción de conocimientos. En el caso de los equipos asistenciales el énfasis está en la producción de acciones. Nadie, no obstante, podría separar de manera absoluta la investigación de su efecto en las prácticas y nadie podría suponer que el desarrollo de acciones no produzca, o deba producir, simultáneamente, conocimientos (p.1).

Esta clasificación implicaría la dimensión de la praxis como inherente e inseparable a los procesos que acontecen tanto en la investigación como en la asistencia. En este sentido se puede puntualizar que la producción de conocimiento ha aportado a la mejor comprensión de los fenómenos, pero no necesariamente acerca de lo que acontece entre quienes investigan juntos y cómo acontece.

La autora en este trabajo hace específica referencia al deslizamiento de disciplina a profesión en tanto movimiento que sucede sobre todo en el área asistencial (campo de prácticas), donde muchas veces estos dos términos se enuncian como sinónimos y si bien cada profesión representaría una disciplina, no deben confundirse como análogos. Asimismo Stolkiner (1999) establece otra diferenciación entre las prácticas: hospitalarias y comunitarias. Estas últimas en muchos casos implican la integración de “otros” que no son necesariamente profesionales y por ello habla de la necesaria construcción de inter-saberes donde resulta central la definición de problemas y objetivos. Lo propuesto es medular a la construcción de estos espacios inter/disciplinares/saberes pero surge el preguntarse en qué medida, al momento de tomar definiciones se incluye, además de la reflexión sobre la realidad que se atiende, el análisis sobre el propio proceso del equipo de trabajo.

Stolkiner (1987) señala que la interdisciplina nace de la indisciplina pues entiende que los problemas complejos son imposibles de enmarcar y circunscribir a una única perspectiva e invita a hacer ciencia desde lo irreverente. Lo planteado se entiende y acepta como una propuesta provocativa de la necesaria transformación en la actual producción de conocimientos y de la necesidad de aunar esfuerzos, desde la responsabilidad que a cada uno le compete, para promover la integración de teoría y práctica entre quienes pretenden trabajar interdisciplinariamente.

El tema de la interdisciplinariedad es enfocado por Stolkiner en sus múltiples aristas y en uno de sus trabajos hace referencia a los aportes de Nora Elichiry, quien reafirma las fragmentaciones existentes en las diferentes áreas del conocimiento.

Elichiry (2009) remite a los procesos de formación universitaria y señala que, en el diseño de los currículos, aparece en los primeros años una fuerte presencia de la teoría y sobre el final se plantean las prácticas. Modelo que además opera aislando la formación de los contextos socio-históricos, generando lo que llama “islas académicas” descontextualizadas. Reconoce que los planes de estudios operan, por lo tanto, no sólo fragmentando el conocimiento en tanto se organiza en compartimentos estancos sino también obstaculizando la comprensión de la realidad.



Para Elichiry, la interdisciplina constituye en sí misma un reconocimiento de la complejidad donde las diferentes disciplinas, desde la cooperación y la reciprocidad, promueven el enriquecimiento mutuo y la transformación, sin perder cada una su especificidad. Destaca que esta última condición es esencial para el trabajo interdisciplinario. Le da asimismo un lugar relevante a los sujetos protagonistas de este proceso de trabajo y plantea una serie de pre-requisitos complementarios para que la interdisciplina sea tal:

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.
- 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)

Lo enunciado daría respuesta a la interrogante respecto a las condiciones para construir acciones/interacciones interdisciplinarias. Es decir, si se toman en cuenta estos cinco puntos podría plantearse que estarían explicitados teóricamente los lineamientos para que el trabajo interdisciplinario fuera posible. Por lo tanto, surge el preguntarse si, desde la teoría, está planteado tan claramente porqué no acontece. ¿Será que no se sabe? ¿O será que con saber no alcanza?

Mientras tanto, desde la perspectiva de Najmanovich (2008) se señala que la modernidad nos ha condenado a lógicas que no responden a la dimensión de la complejidad y desde esa complejidad deberíamos reconfigurar las formas de “producir, validar y compartir el conocimiento” (p.27). Pero además resulta pertinente la referencia de la autora respecto a las limitaciones que imponen posicionamientos paradigmáticos que privilegian el producto sobre el proceso. De este modo se esconden los procesos de los que fueron protagonistas los sujetos y la comunidad, que les dieron sentido en la singularidad de ese transitar. Por lo tanto, desde la linealidad disciplinar no es posible abordar la realidad del “ciudadano planetario de fin de siglo que se encuentra navegando en la complejidad” (Najmanovich, 2008, 136).

Lo propuesto lleva a lidiar indefectiblemente con la incertidumbre conjugada con la certeza de que no hay respuestas completas y que sólo en el intercambio sostenido en un diálogo, al que singularmente denomina “fertilización cruzada”, será posible nutrirse de los aportes de los otros desde una clara diferenciación que dé lugar a lo interdisciplinario desde la irrupción creativa.

Para Najmanovich, el conocimiento no es un proceso abstracto sino que ocurre siempre en el “entre”, y es en ese lugar que surge la posibilidad de lo novedoso. Por esta razón, lo que designa como fertilización cruzada “no implica una mezcla indiscriminada, ni una yuxtaposición, sino que abre el juego a nuevas emergencias sin necesidad de síntesis” (Najmanovich, 1998).

Tal vez en ello radiquen las dificultades/obstáculos en los que pretende detenerse este trabajo y por ello, tal como se planteó en párrafos anteriores, no alcanza con identificar cuáles son los requerimientos para el trabajo interdisciplinario de los equipos interprofesionales, pues la dimensión de la complejidad de los problemas a abordar y de los procesos por los que transitan los sujetos protagonistas constituyen en sí tramas enredadas. Por lo tanto, no hay respuestas que operen como fórmulas y es necesario reconocer que lo interdisciplinario se constituye en sí mismo en un reto. Sobre lo que este desafío constituye, Najmanovich (1998) expresa:

Dijo Kafka: "Aunque no ha sucedido, es quizás imaginable la posibilidad de que alguien se haya salvado del canto de las sirenas, pero de su silencio ciertamente no". Tomando esta deliciosa metáfora, creo que muchos podrán atarse al mástil disciplinario para no escuchar a las sirenas u otros seres fantásticos que encarnan otras disciplinas u otras perspectivas, modos o estilos de conocimiento. Pero nadie podrá dejar de sentir el efecto de su silenciamiento. (Najmanovich (1998)

Palabras hilvanadas en textos que adquieren sentido en tanto se parte de entender que la producción de conocimiento requiere de la necesaria integración de conocimientos/saberes y de asumir una actitud de comprometida vigilancia, de modo no repetir lógicas empobrecidas por la linealidad y la fragmentación.

Con el objetivo de profundizar en la comprensión de la interdisciplinariedad se integra la perspectiva teórica de Follari. Este autor integra en su análisis aspectos socio-políticos y culturales que aportan a la reflexión y amplían el horizonte epistemológico.

Se considerará en primer término lo señalado por el autor en cuanto a que la interdisciplinariedad pareciera próxima al discurso crítico hacia el sistema capitalista dominante; sin embargo, ubica el surgimiento de la misma en lo que él nomina:

... el paquete modernizador post-68, relegitimador del dominio capitalista” y agrega que “las reuniones realizadas para extender y promover la interdisciplina se hacían bajo la clara advocación de que había que calmar la protesta estudiantil, y finalizar con el predominio de la conciencia anti-sistema” (Follari, 2013, p.116)

A partir de esta consideración de interdisciplina analiza los atravesamientos posteriores y las marcas que conlleva en el presente dando respuestas a intereses diversos. Explícitamente refiere a que “continúan dándose esta clase de posiciones que promueven una interdisciplina ligada al mundo tecnocrático y empresarial, utilitarista y anti-teórico, de neto corte liberal-conservador en el plano ideológico” (Follari, 2013, p.117).

Introduce la noción de que bajo el paraguas de la interdisciplina se pueden encontrar diferencias realmente inconciliables tanto desde lo ideológico como desde lo epistemológico.

Follari señala que las propuestas interdisciplinarias son avaladas y promovidas en muchas ocasiones por la derecha ideológica proempresarial, por lo que plantea como erróneo que hablar de interdisciplina responda siempre a posicionamientos de un paradigma crítico. En este proceso ubica también la relación universidad-empresa y las consecuencias generadas a partir de ello en:

... demérito relativo de la formación científica tras el acento puesto en la formación exclusivamente profesional. Se “operativizó” la formación de acuerdo con la lógica eficientista de los empresarios privados o del Estado como (por entonces) gran empresario, subordinando el pensamiento crítico y las posibilidades de actividad profesional no regida tan directamente por la dinámica inmanente de la ganancia (Follari, 2005, p.8).

Reafirma que estos efectos propios del sistema imperante sesgan también las investigaciones y el perfil de las mismas. Predomina lo utilitario y lo inmediato al servicio de una burocracia que prioriza la innovación técnica sobre lo social. Reconoce en ello el riesgo que se da a partir de pretender imponer lo real sobre construcciones teóricas y distanciar teoría y práctica. Complementa estos enunciados integrando la dimensión vincular y el trabajar colectivamente con otros como condición necesaria en tanto no hay interdisciplina unipersonal. Asevera que la interdisciplina es una construcción que implica exigencias teóricas y metodológicas de las disciplinas participantes donde lo inter hará posible la integración en tanto existan propósitos prefijados, y si bien se requiere de posicionamientos

flexibles y de apertura esa construcción exige la materia prima de lo disciplinar. Proceso que caracteriza como lento y requiere de paciencia ya que “la interdisciplina desafía el tiempo de las burocracias” (Follari, 2013, 128).

## **6.2) Aproximaciones al concepto de praxis-perspectivas latinoamericanas**

Desde el marco referencial teórico de la Psicología Social Comunitaria que opera como soporte de esta investigación y considerando el origen pluridisciplinario de la misma es que se integran estas pinceladas conceptuales sobre praxis. El punto de partida es reconocer que para abordar teóricamente el concepto de praxis es necesario realizar un vasto recorrido que trasciende las posibilidades de este estudio. Por lo tanto lo definido es tomar puntualmente algunas nociones básicas de tres referentes latinoamericanos de modo que sus aportes habiliten el análisis a realizar en esta tesis de Maestría.

Los autores considerados pertenecen a las ciencias sociales y humanas, provienen del campo de lo social, lo educativo y lo ético, es decir se les reconoce como claros referentes vinculados al problema de investigación planteado. El recorrido definido será de norte a sur: Fals Borda, Paulo Freire y José Luis Rebelatto.

Se parte de Fals Borda y de lo escrito en 1978 en “Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla”:

Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento. De allí que no podamos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos y que, en consecuencia debamos saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social. Asimismo se satisface también nuestra vivencia. (Borda, 2014, p.213)

El autor parte del análisis de la realidad colombiana y considera la dimensión del compromiso de los científicos ante un proceso histórico que requiere de un claro posicionamiento del investigador en tanto no es ajeno a los fenómenos que investiga. Refiere al riesgo de hacer de la teoría “un fetiche”, dado que pretender ajustarla a la vida y reducir la realidad a conceptos definidos obtura el análisis y la reflexión. Fals Borda afirma:

En este limitado esfuerzo por adquirir conocimiento válido y útil a la vez, surgió finalmente otro factor que no era nuevo, sino reiterativo: la dimensión del “hecho” como proceso histórico, que la realidad es un “complejo de procesos”.

Reconfirmamos por enésima vez que, en lo social, no puede haber realidad sin historia: los “hechos” deben complementarse con “tendencias”, aunque éstas sean categorías distintas en la lógica. (Borda, 2014, p.223)

De modo tal que, para ello, era necesario plantearse la necesaria integración de las disciplinas y promover transformaciones estructurales que dieran lugar a una ciencia social crítica apropiada a las necesidades de la región y a las producciones científicas del momento. En este marco, para referir al concepto de praxis el autor remite a las definiciones de Hegel y Marx y plantea: “la praxis, entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (Borda, 2014 p.225).

Señala la necesidad de entender la praxis de modo tal que permanentemente sea posible reiniciar ciclos rítmicos de investigación-acción. Ello conlleva a la reflexión sobre la práctica una y otra vez, donde a punto de partida de los resultados se promueva el intercambio entre conceptos y hechos. Estas consideraciones darán lugar a procesos de cambio si la producción de conocimiento logra conjugarse con el compromiso social de los protagonistas en tanto actores políticos de su tiempo, dado que “no se estudia nada porque sí” (Borda, 2014, p.228).

Esta expresión de Fals Borda se entrelaza coherentemente con lo enunciado por Freire (1997) cuando plantea:

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres (p.42).

Además de la necesaria articulación entre reflexión-acción, para Freire es ineludible integrar la dimensión de la libertad frente a una realidad opresora que requiere de una toma de conciencia que permita identificar opresores y oprimidos. Donde lo intersubjetivo humanice a los protagonistas y para ello son fundamentales acciones solidarias, definidas no en un plano donde prime la racionalidad sino que estén sostenidas en un auténtico diálogo habilitante del reconocimiento de las diferencias.

En este sentido plantea que la liberación auténtica lleva consigo la dimensión de la praxis entendida como “la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, p. 84). Y en ello reconoce el valor de la educación siempre y cuando logre ser problematizadora. Con ello pretende dar cuenta de un proceso que logre trascender el transferir o depositar conocimientos desde una lógica bancaria a una propuesta liberadora,

capaz de romper con la inercia educador-educando dando lugar a una propuesta dialógica. “De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”. (Freire, 1997, p.92).

Para este autor, en el diálogo la palabra es protagonista en sus dimensiones de acción y reflexión, siempre y cuando la misma tenga un carácter verdadero y transformador. Si no, será palabra inauténtica vacía de sentido, mero palabrerío que hace que la acción devenga en activismo sin mediar la reflexión; en procesos donde no se problematiza, los efectos que se generan terminan siendo alienantes en sí mismos.

Hace especial hincapié en la relación opresor-oprimido e identifica que esta lógica recrea una modalidad vincular donde el oprimido queda adherido al opresor sin poder “objetivarlo” y se constituye así un proceso de deshumanización. Reconoce que sólo a través de la praxis se podrán realizar cambios que habiliten otra percepción del mundo y transitar, a partir de la concienciación, de un lugar de objetos al lugar de sujetos de la historia.

Freire en 1992 escribe “Pedagogía de la Esperanza”, libro en el que ratifica lo postulado anteriormente. Reconoce que la opresión tiene diferentes caras según el momento histórico y reafirma el valor de la dimensión pedagógica de la educación, pero insiste en el carácter esencialmente político de la misma. Y postula con firmeza la necesidad de la esperanza anclada en la praxis, diciendo al respecto: “qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy” (Freire, 2002, p.154) y más adelante agrega:

Una de las tareas del educador popular progresista, tanto ayer como hoy, es tratar de colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Ésta es una esperanza que nos impulsa (Freire, 2002, p.154-155).

Desde la “Pedagogía de la Esperanza” y de acuerdo al recorrido trazado se llega a Rebellato (2000), quien en uno de los capítulos de “Encrucijada de la ética” refiere a “La utopía como fuerza histórica” y en uno de los primeros párrafos plantea que en “las utopías residen nuestros sueños, nuestras esperanzas, nuestros deseos, nuestras expectativas de cambiar la realidad” (p.179).

Referir a la esperanza es parte del posicionamiento ético desde el cual se ubica la producción teórica-conceptual y metodológica de este autor. Integra a la concepción de praxis transformadora la perspectiva de una ética transformadora en tanto apuesta que sólo así es posible transformar la realidad. Refiere a praxis y no a práctica dado que reconoce en

el término una explícita intencionalidad integradora del componente cognoscitivo y teórico con la acción. Es un concepto que no fragmenta sino que posibilita aproximarse de forma a global a la realidad y de ese modo comprender la dinámica misma de la esencia del hombre. Lo humano singularizado por el potencial creativo hace posible que la praxis devenga en praxis creadora.

Rebellato (2009) define relaciones inseparables entre teoría-praxis-ética, que en tanto unidad conceptual no pueden ser consideradas en forma fragmentada pues ello conlleva el riesgo de rupturas en la producción de conocimiento. “Conocer es transformar y transformarnos. Pero, a la vez, todo intento de conocimiento y de opción es una tarea pedagógica y política. Conocer es educarnos y comprometernos” (p. 58).

La relevancia que tiene la perspectiva de este autor es fundamental en el marco de lo planteado como problema de investigación. Varios de los ejes que orientaron el trabajo y sobre los cuales se entiende necesario profundizar y problematizar se enmarcan en el decir de Rebellato (2009).

... la praxis transformadora es única, en el sentido que en ella convergen todas las dimensiones disciplinarias. Esta es una profunda contradicción que no se resuelve con facilidad. Una consecuencia de esta dificultad radica en que, generalmente, depositamos el problema en los estudiantes; a ellos les toca "hacer la síntesis". Esto que, sin lugar a dudas es verdad, no niega otra verdad: ellos deben hacer la síntesis porque nosotros no encontramos espacios para hacerla. Más grave aún: porque huimos de esos espacios (p.113)

Lo dicho en el párrafo precedente resuena con el proceso de búsqueda por el que se ha transitado en el trabajo de tesis y da sentido a las interrogantes planteadas. Pero tal cual lo expresa el autor, quienes deben asumir la responsabilidad frente al desafío de construir estrategias interdisciplinarias transformadoras muchas veces huyen de esos espacios dado lo que implica lidiar con la incertidumbre. Por consiguiente, podría plantearse que todo trabajo interdisciplinario encierra necesariamente el cuestionamiento profundo de la propia disciplina, y eso podría explicar el porqué de la huida.

Tampoco deja de ser menos verdadero que muchas veces lo interdisciplinario se convierte en "paradigmas" de eclecticismo, donde la creatividad se vuelve sinónimo de improvisación y donde cada uno se siente libre de desarrollar temas para los cuales no se ha capacitado" (Rebellato, 2009, p.113).

En este sentido corresponde reafirmar la perspectiva ética que el autor integra, pues si lo que se promueve es la praxis interdisciplinaria, la ética no es una dimensión más a considerar sino que es la misma praxis puesta en clave de transformación. Y una praxis éticamente transformadora sólo es posible si se logran superar las lógicas basadas en polaridades y se promueve en las ciencias, sobre todo en las sociales, producciones colectivas e integradoras de saberes que nos aproximen a comprender más "acerca del hombre que vive en sociedad, para que éste se vuelva más comprensible a sí mismo" (Rebellato, 2009, p.120).

### **6.3) Perspectivas para trabajar con otros: "Equiparse para trabajar en equipo"**

"Equiparse para trabajar en equipo" es el título del libro escrito por Carbajal y Suárez (2008), quienes logran con esa nominación condensar un claro posicionamiento del cómo abordar la tarea al momento de trabajar con otros. Y este es uno de los ejes a integrar al momento de comprender los procesos que acontecen en los equipos interdisciplinarios, y se opta por esta perspectiva porque se entrelaza con la propuesta teórica y metodológica de esta investigación.

Desde el enfoque de este estudio se considera integrar la precisión conceptual que realizan las autoras en tanto diferencian el trabajo de equipo del equipo de trabajo. Al respecto puntualizan: si el equipo de trabajo genera condiciones para un trabajo de equipo, posibilita que los objetivos propuestos sean alcanzados y el bienestar impregna la tarea más allá de los vaivenes que el propio trabajo conlleva. Para que ello acontezca es necesaria la disposición manifiesta de los integrantes y, obviamente, los aspectos actitudinales de cada uno; por lo tanto, "los resultados satisfactorios dependen de las posibilidades y capacidades de las personas de conjugar esfuerzos trabajando juntas" (Carbajal y Suárez, 2008, p.10).

Reconocen que el trabajo de equipo requiere tiempo y es complejo, por lo que proponen "irse equipando" como forma de "aprovisionarse respecto de algunos elementos para poder trabajar con otros" (Carbajal y Suárez, 2008, p.9).



Al momento de definir el problema de investigación y de formular las preguntas, este aspecto estuvo presente como telón de fondo que debía ser considerado, ya que en la praxis interdisciplinar no se integra habitualmente al análisis. Se desconocen o se invisibilizan estos aspectos y los efectos que ello tiene sobre la construcción de lo interdisciplinar. Y nuevamente surge el preguntarse acerca de cuánto pesan lógicas profesionales impregnadas por lineamientos de corte más positivista que capturan la tarea bajo el posible supuesto de que con el conocimiento y la excelencia profesional alcanza, con lo que se obstaculizan estrategias colectivas transformadoras.

Por lo tanto, integrar esta perspectiva complementa el proceso de análisis crítico y reflexivo que se ha planteado pues se entiende que si la tarea interdisciplinaria es abordada por un equipo de trabajo, es posible que acontezca lo nominado en esta investigación como “simulacro de interdisciplinariedad”. Mientras tanto, si la propuesta deviene desde un proceso de trabajo de equipo se generarían condiciones para construir interdisciplinariedad con los atravesamientos propios de lo humano: tensiones, encuentros/des-encuentros-obstáculos metodológicos y epistemológicos con los que se deberá lidiar en tanto praxis habilitada/sostenida por un diálogo transformador.

A estos aspectos, Carbajal y Suárez (2008) los ubican en el orden de lo inevitable, siendo esperable que acontezcan al momento que el equipo de trabajo comienza a funcionar como tal, y categorizan estas desavenencias como naturales en términos de conflicto. Refieren al concepto tradicional de conflicto entendido en términos de perjudicial y al concepto moderno con el cual acuerdan, concebido como “fenómeno natural, parte inevitable del funcionamiento social e importante para el desarrollo de los equipos de trabajo y de las organizaciones” (p.42).

Describen diversos tipos de conflictos intrapersonales, interpersonales, intragrupal e intergrupales, y los conflictos funcionales o constructivos (posibilitadores de innovación y cambio) y los disfuncionales o destructivos (perjudiciales para el equipo y la tarea). Y definen que los mismos pueden presentarse en tres niveles: percibido (se constituye en potencia y parte del reconocimiento de las diferencias), experimentado (es disimulado, oculto y tiene efectos nocivos por su no explicitación) y manifiesto (expresado en comportamientos).

Esta referencia al conflicto en el marco de los procesos de trabajo en equipo se constituye en herramienta para el análisis y la reflexión que puede aportar al diálogo transformando la praxis. Asimismo, lo señalado por las autoras acerca de los beneficios del trabajo en equipo se constituye en aporte significativo a considerar al momento de trabajar

interdisciplinariamente. Carbajal y Suárez (2008, p. 78-79) refieren que de esta forma se afianza el compromiso, se incrementa la flexibilidad, la diversidad y la diferencia potencian la creatividad, y la escucha y el respeto al otro devienen en aprendizaje para todos.

#### **6.4) Perspectivas desde la Psicología Social Comunitaria/soporte y aportes para la comprensión de la construcción interdisciplinaria en la praxis**

La base está en la praxis. Es allí donde se construye la realidad y por cuanto eso ocurre cada día, esa realidad, para bien o para mal, existe y está allí, puesto que cada día es construida por las personas que la habitan. Por eso ellas la mantienen o la transforman. Y las teorías de la alienación y de la ideología tienen entonces mucho que decirnos, pues ellas pueden explicar por qué no cambiamos lo que nos maltrata, o por qué ignoramos lo que podría transformar las circunstancias negativas que sufrimos, creamos y mantenemos (Montero,2004,p.64)

Lo formulado por Montero convoca a una comprometida revisión de la realidad y a partir de ello, a hacerse cargo de lo que se va construyendo atravesado por un posicionamiento que implica permanentes movimientos de modo de no quedar atrapados en la alienación.

En este sentido se podría pensar la construcción interdisciplinar como un espacio donde procurar no quedar atrapados en constructos teóricos-discursivos sino habilitar/se, desde el encuentro dialógico, posibilidades de aportar desde el conocimiento disciplinar a la transformación.

Para que ella acontezca se debería apelar a lo propuesto por Sawaia (2003), quien refiere al concepto de comunidad en términos de resistencia y utopía e integra el “deseo por lo común” (p. 9). Lo común “está cada vez más desperdigado y fragmentado en todas las esferas de la vida, lo que lo transforma en una de las más importantes carencias de la actualidad” (p. 11). La autora refiere además al valor del afecto como potencia de la acción social. Por consiguiente, estos dos aspectos, el deseo por lo común y el afecto, serían pre-requisitos que todo profesional comprometido debiera integrar al trabajo interdisciplinar. Estas perspectivas, que se sostienen desde la Psicología Social Comunitaria, son fundamentales al momento de pensar la interdisciplinariedad en la praxis dado que esta disciplina “asienta su trabajo en la construcción de *espacios de encuentro*” (Barrault, 2007, p. 157).

Por lo tanto podría resultar estratégico que algunos conceptos que orientan la tarea en/con la comunidad también operen en la definición de lineamientos para el trabajo de los equipos interdisciplinarios. Pues en tanto redes constituyen:

...un entramado de relaciones que mantiene un flujo y reflujo constante de informaciones y mediaciones organizadas y establecidas en pro de un fin común: el desarrollo, fortalecimiento y alcance de metas específicas de una comunidad en un contexto particular. Los aspectos clave en esta definición son la complejidad de las relaciones (entramado), dada la diversidad de actores implícitos (diversidad de edades, género, formación), la multiplicidad de estilos para establecer y mantener dichas relaciones y la movilidad de los elementos o aspectos de intercambio en pro del objetivo previsto... (Montero, 2006, p.182)

Montero (2006) refiere que estas redes tienen determinadas características: interdependencia, participación, compromiso, interrelación entre sus miembros de modo que en la dinámica de sus relaciones desarrollan acciones colectivas. En ese entramado lo potencial se asienta en las posibilidades creadoras, donde “se multiplica la posibilidad de respuestas no sólo variadas y originales sino incluso inesperadas” (p.179). Esta perspectiva de red puede ser parte de los aportes que los psicólogos comunitarios realicen a los equipos de trabajo interdisciplinarios. Enfoque que puede implicar cuestionamientos pero que no debería obturar las posibilidades de que las herramientas de las que se dispone para el trabajo con la comunidad puedan también ponerse a disposición para el trabajo con/entre otros profesionales.

Los psicólogos que hacen la opción de trabajar desde la perspectiva comunitaria deben asumir, al decir de Alicia Rodríguez (1998), que toda intervención requiere de una planificación imprescindible. Una planificación estratégica que, a modo de herramienta, posibilite trabajar en el contexto de “una realidad contradictoria, turbulenta e impredecible” (p. 91). Desde este reconocimiento surge preguntarse: ¿cuál es tarea del psicólogo, en el marco del trabajo inter-profesional donde los intereses y tensiones se entrecruzan? ¿Debe promover, en el marco de la planificación, estrategias que habiliten el reconocimiento de la diferencias? Es decir, en el marco de una planificación estratégica corresponde definir, como punto de partida, la necesidad de identificar las diferencias y las posibilidades de aportes de cada uno, de modo que las competencias disciplinares queden reconocidas y así habilitar el diálogo evitando caer en lógicas tubulares que embretan a todos en túneles sin salida.

Montero (2004) enmarca la producción de conocimiento en términos de una relación dialéctica que transforma a los protagonistas de la misma y plantea que los psicólogos comunitarios:

... no entran en la categoría de los profesionales que consideran que la teoría se hace y nace detrás de un escritorio o que la práctica es cosa sólo de andar por el campo, sino que han comprendido bien que es el producto de un movimiento dialéctico y aun analéctico... en ciertos casos, que une la práctica a la reflexión para renovar la acción a la vez que se produce teoría informada (p.86)

La autora reconoce que, desde este posicionamiento disciplinar, es constante la reflexión y la preocupación por comprender los fenómenos estudiados e identifica que tal vez eso acontezca pues “no pueden reconocer el uso de la teoría en la praxis cotidiana”. Y además integra dos aspectos que se entrelazan y deben ser considerados significativos desde esta perspectiva; por un lado, que es imposible reducir la tarea a una única disciplina, por lo tanto la producción de conocimiento y las prácticas se definen desde la interdisciplina “sin perder la especificidad de nuestra profesión” (Montero, 2004, p. 94).

Por otro, refiere al componente de la formación y hace referencia a un posicionamiento que trasciende lo actitudinal en tanto se debe priorizar la escucha y el dialogo en términos de horizontalidad, de modo tal que se es un profesional de la psicología comunitaria “en la medida en que cada situación se convierte en un aula de aprendizaje y de enseñanza” (Montero, 2004, p. 94).

Mientras tanto, Wiesenfeld (2000) parte de la hipótesis de un desbalance entre teoría y praxis a favor de esta última. Promueve problematizar la disciplina “al igual que confrontamos las construcciones de la comunidad, y rescatemos a partir de ese doble encuentro la integración teoría-praxis”, y propone “abrir espacios de acción y reflexión conjunta entre los profesionales” (Wiesenfeld, 2000).

Lo propositivo de esta autora se entrelazaría con lo formulado por Alicia Rodríguez (2012) sobre “la imprescindible reflexividad de los operadores sociales”, situando el lugar de los psicólogos sociales comunitarios en procesos donde deben, desde la responsabilidad profesional que les compete, asumir la interligazón existente entre sus opciones ético-políticas, su vida personal y las definiciones teórico-metodológicas. De modo que la reflexividad opere dinámicamente en el trabajo que realiza y que desde la identificación de las causas se promuevan procesos orientados a potenciar la condición de actores sociales de aquellas personas que este sistema cruelmente desigual. Proceso sostenido éticamente en el encuentro con el otro en tanto semejante y donde el lazo social se construya viabilizando la posibilidad de transformación. Nuevamente resuena la misma interrogante ya formulada ¿estas perspectivas y herramientas de la Psicología Social Comunitaria como podrían aportar en los procesos de construcción interdisciplinar? ¿el semejante en el marco del trabajo interdisciplinar es sólo el otro que está afuera?

Retomando lo planteado por Montero (2004) de que las transformaciones son mutuas, es pertinente plantearse si la reflexividad sobre la tarea no debe integrar también la dimensión de la reflexividad entre quienes sostienen la tarea, buscando visibilizar la realidad del profesional y cómo el proceso transitado con otros se encarna o no en sí mismo. Pero no en una búsqueda culpabilizante sino desde el re-crear/se como auténtico protagonista de la praxis.

Ante ello surge el interrogarse: ¿en qué medida la imprescindible reflexividad debe ser condición inherente a nuestro trabajo como aporte disciplinar en la construcción de procesos interdisciplinares? ¿Corresponde? ¿Es posible?

Ibáñez García (2001), en el artículo “¿Fondear la objetividad o navegar en el placer?”, ubica la reflexividad como posibilidad y como límite del conocimiento en tanto la realidad que se pretende conocer es la misma de la que somos parte. Reconoce la posibilidad propositiva que la producción de conocimiento conlleva, pero ello no es equivalente a reconocer que el mismo transforme la realidad. En su perspectiva integra la dimensión del placer y humaniza lo académico pues considera que:

Es construyendo conocimientos mediante nuestra investigación como conseguimos pues ejercitar más plenamente una facultad de pensar que sea capaz de engendrar cambios en nosotros mismos. Y es por eso por lo que puedo afirmar aquí con toda tranquilidad y con toda seriedad que deberíamos sustituir los criterios estándar que utilizamos habitualmente para valorar la calidad de las investigaciones, de los artículos, de las tesis, de las memorias de investigación, por un criterio bien sencillo: la cantidad de placer que nos proporciona tal o cual investigación, o sea, el grado en que contribuye a que nos sintamos vivos. (Ibáñez García, 2001, p.36)

Esta investigación sobre la interdisciplinariedad ha posibilitado conjugar el placer con la producción de conocimiento porque el desafío implicó intercambios permanentes con diferentes actores de modo que el recorrido realizado habilitó múltiples aprendizajes. Tanto las instancias formales académicas (las exigidas y las elegidas) como las informales (con estudiantes, colegas, docentes de la propia disciplina y de otras) fueron siempre fermentales.

También es pertinente reconocer que este artículo de Ibáñez García, además de los aportes conceptuales, produjo un cierto alivio pues el autor logra dar cuenta de la dimensión de la incertidumbre que implica el viaje de investigar, y en ello uno puede por lo tanto reconocerse. Es decir, interrogarse permanentemente es inherente al proceso y el preguntarse una y otra vez sobre lo que se ha definido como problema de investigación y sobre el alcance del conocimiento a producir al respecto, pareciera que también.

## **7) PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**

### **7.1) Primer enfoque: metodología cualitativa**

### **7.2) Segundo enfoque: abordaje de un caso instrumental integrando otras miradas**

**El Centro Reina Reyes: presentación y contextualización del caso testigo**

**Informantes Calificadas: presentación de las entrevistadas**

### **7.3) Tercer enfoque: proceso de recolección de datos.**

**Técnicas utilizadas:**

**Observación**

**Registro**

**Entrevistas individuales**

**Entrevista grupal**

### **7.4) Cuarto enfoque: procesamiento de datos**

**Definición de códigos y categorías de análisis**

## 7.1) Enfoques cualitativos a un horizonte complejo

En este trabajo, optar por la metodología cualitativa (Sisto, 2008, p. 120) de tipo exploratoria permitió avanzar en un ir y venir flexible acorde a la singularidad de lo producido en cada instancia. A partir de lo que fue emergiendo se delinearon los pasos sucesivos de forma que el proceso por el que se transitó no se definió en secuencias lineales pre-establecidas y fijas sino que estuvo signado por una construcción dinámica. Esta opción metodológica se entendió apropiada a los objetivos planteados y al marco teórico referencial que sostiene esta tesis.

En este proceso se parte de que:

La interpretación de los fenómenos estudiados es multivocal y dialógica ya que se erige sobre las construcciones de los diferentes actores, incluyendo las del/la investigador/a. Niega así el carácter privilegiado de cualquier discurso, de manera que el punto de vista del/la investigador/a no prevalece sobre el del informante sino que se reconoce como una interpretación más. [24] 5. (Wisniewski, 2000, p.6)

Wisniewski analiza y reflexiona sobre “las inconsistencias entre los principios pertinentes a la relación investigadores/as-informantes en la IC” (Wisniewski, 2000, p.13); enuncia que en este tipo de investigación la dimensión relacional es relevante en tanto reconoce el lugar protagónico de todos los involucrados. De modo que en el interjuego vincular interacciona la historia de los participantes (investigador/investigado) en procesos de mutua subjetivación y transformación, por lo tanto la reflexión y el análisis de lo que ahí acontece es fundamental.

Integrando esta perspectiva se instala la necesidad de reconocer cómo ha devenido este proceso, dado que quien investiga tiene una participación directa en la experiencia que opera como caso instrumental. Por lo tanto hace a un posicionamiento ético responsable considerar la implicación del investigador. En función de ello se tomaron algunas decisiones reconociendo el contexto desde donde se mira y se procuró reflexionar críticamente con otros de modo de evitar la sobreimplicación, en tanto la misma conlleva la “ceguera que lleva al sujeto a una identificación institucional en la que queda alienado a la voluntad de un poder que lo desconoce en su particularidad” (Acevedo, 2002). Por consiguiente, para evitar este sesgo se tomaron decisiones concretas que fueron pautando las estrategias de trabajo.

En esta investigación se ha definido trabajar a partir del abordaje de un estudio de caso. El psicólogo estadounidense Robert Stake se ha destacado por abordajes cualitativos y ha hecho una clasificación respecto al estudio de casos: intrínseco e instrumental. El primero se caracteriza por que nos interesa ese caso en particular y puede no aportar aprendizajes

sobre otros casos: el foco está en “ese proyecto”, “ese niño”, en tratar de comprender ese caso dado. Mientras tanto, en el estudio instrumental

... el caso sirve para ayudarnos a comprender sus propios fenómenos o relaciones, se necesitan más datos y mediciones categóricas. Prescindiremos de atender a la complejidad del caso, para concentrarnos en las relaciones recogidas en nuestras preguntas de la investigación. La naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador, determinan muy bien el tipo de estrategias que se deben seguir en el análisis: la suma categórica o la interpretación directa. (Stake, 1999, p.71)

En esta investigación el caso instrumental es el Centro Reina Reyes, el foco no está en el análisis del caso en sí mismo sino que es soporte para reflexionar sobre la construcción interdisciplinar más allá de la experiencia concreta. La denominación de “caso testigo” establecida por quien investiga se realiza a punto de partida de reconocer la pertinencia de integrar la voz de los participantes al estudio realizado. Se convoca a los integrantes del equipo del Centro Reina Reyes a analizar/testificando colectivamente acerca de los supuestos de la construcción interdisciplinar en la praxis. Es decir que son sujetos activos del proceso del caso que opera de forma instrumental para profundizar en la comprensión del problema de investigación. En sí, lo que pasa a ser relevante y significativo aporte es lo planteado sobre la construcción interdisciplinaria por los protagonistas participantes de esa experiencia, que no consideran ni analizan otras dimensiones del Centro Reina Reyes.

Stake (1999) refiere que en los casos instrumentales lo dominante es el tema y no el caso en sí mismo, y es desde esta consideración que se reafirma lo planteado respecto al caso testigo, en tanto la pregunta acerca de ¿cómo se construye la interdisciplina en la praxis? es lo central de la investigación.

En el marco de lo planteado se definen algunos criterios metodológicos de modo de salvaguardar la rigurosidad del proceso de investigación propuesto teniendo en cuenta que:

En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de "hacerlo bien". En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan “triangulación” (Stake 1999 p.94)

En función de ello, al momento de la recolección de datos y enmarcado en estas estrategias se define la participación de colaboradores externos. La tarea de observación y registro de las reuniones del Centro Reina Reyes estuvo a cargo de una estudiante de psicología (que se integra al proyecto) y desde ese lugar su tarea se constituye en fundamental para el proceso de trabajo. Mientras tanto, en la entrevista grupal se solicita la colaboración de la



tutora de tesis para que sea ella quien coordine esa instancia. Estas decisiones parten de que se entiende válido el esfuerzo de procurar una forma de trabajo enmarcada en la definición de lineamientos que operen como garantes del proceso de revisión/reflexión por el que se transita.

## **7.2) Segundo enfoque: abordaje de un caso instrumental integrando otras miradas**

### El Centro Reina Reyes: presentación y contextualización del caso testigo

El Centro Reina Reyes es un proyecto de trabajo interdisciplinario que surge en el marco de una propuesta de coordinación inter-institucional: la Mesa de Salud y Educación: Tres Ombúes y Aledaños.

En el año 2005 a instancias de algunos maestros, psiquiatras pediátricos, educadores sociales, psicólogos y trabajadores sociales de la zona que tenían en común muchos años de trabajo en la zona Oeste de Montevideo se convoca a una mesa de trabajo. Este espacio reúne a un grupo de técnicos que visualizaban el riesgo de constituirse en observadores “calificados” del deterioro progresivo del desarrollo infantil que impacta en la población de niños/as y adolescentes.

La permanencia y continuidad en la tarea consolida lo que da en llamarse: Mesa de Salud y Educación: Tres Ombúes y Aledaños. Semanalmente lo propuesto es debatir, coordinar, organizar actividades y crear en forma casi artesanal estrategias educativas y curativas diferentes, tratando de que resulten más efectivas, coordinadas e integradas.

Se parte de la constatación de que las distintas disciplinas de la salud, actuando en forma aislada, no logran respuestas efectivas, las coordinaciones son difíciles y no se logran acciones simultáneas. Mientras tanto, desde lo educativo (educación primaria fundamentalmente) las capacitaciones docentes con énfasis en lo didáctico dejan de lado las condicionantes bio-psico-sociales y, por lo tanto, las características particulares del desarrollo infantil en condiciones de pobreza resultan descontextualizadas. En este marco, los educadores se plantean cada vez con más fuerza la inquietud de saber no sólo cómo aprenden los que aprenden sino, especialmente, porqué no aprenden los que no aprenden y desde este desconcierto/desamparo se integran a estos espacios. Muchas veces llevados por su propio interés y sin respaldo institucional alguno.

Ante las dolorosas situaciones presentes en el aula e inmanejables para las maestras en tanto desbordan las estrategias con las que cuentan, la única posibilidad a la que apelan muchas veces es a la derivación: psiquiatría infantil, psicólogos, escuela especial. La precariedad y la pobreza atraviesan los muros institucionales y el recurso de la derivación de los niños al sistema de salud es muchas veces con un único objetivo: la medicación. El sistema de salud responde acorde a la demanda: pobres respuestas para poblaciones pobres que calman la ansiedad de actores institucionales y niños aparentemente más sosegados. Un circuito repetido y sostenido en la derivación de la responsabilidad donde niños y familias quedan a la deriva de un sistema inoperante, sostenido en la injusticia y la inequidad.

En este contexto, la Mesa de Salud y Educación procura una serie de actividades que se enmarcan en facilitar la coordinación de estrategias de atención (derivaciones coordinadas, estrategias integradas, seguimientos). Organizar actividades de capacitación conjunta para maestros, educadores sociales y técnicos que trabajan en las escuelas y organizaciones de la sociedad civil de la zona. Debatir sobre temas vinculados a la salud de la infancia en situación de vulnerabilidad social y nuevas estrategias educativas y curativas.

Luego de un período de casi tres años de trabajo permanente se visualiza que las intervenciones, si bien se vuelven más efectivas, para un número importante de niños/as con dificultades en su desarrollo resultan insuficientes. Se evidencia la necesidad de contar con otros recursos técnicos y disciplinarios para responder a los requerimientos de atención de los niños que concurren a las instituciones de educación formal y no formal de la zona, y fundamentalmente de un espacio de trabajo interdisciplinario descentralizado a nivel público, de los cuales se carece en la zona.

El Centro Reyna Reyes logra concretarse en abril de 2010 y además de las estrategias asistenciales que procura sostener con muchas dificultades, intenta problematizar reflexivamente sobre el modelo asistencial y educativo. Pretende generar alternativas de atención centrada en la singularidad de las situaciones y generar estrategias de abordajes interdisciplinarios conjugando las perspectivas pedagógicas con las de las diferentes miradas disciplinarias del área de la salud. Se plantea como objetivo la atención integral de las dificultades emocionales, conductuales, del desarrollo y de los aprendizajes, de niños y adolescentes tempranos, con énfasis en la población en situación de riesgo psico-social con más necesidades y menos recursos.

La participación de la Universidad se dio desde el año 2005 con la participación de la cátedra de Psiquiatría Pediátrica del Hospital Pereira Rossell (Facultad de Medicina); en el 2007 se integra Psicomotricidad (Escuela Tecnología Médica) y en el 2012, Facultad de Psicología. De la Mesa y del Centro participan referentes del área de la educación: directores, secretarios, maestros comunitarios, maestros especiales e itinerantes pertenecientes a escuelas y organizaciones de la sociedad civil de la zona.

Desde la Mesa de Educación y Salud, espacio regulador general del Centro Reina Reyes, se ha apoyado la realización de varios proyectos de extensión e investigación de Facultad de Medicina (Clínica de Psiquiatría Pediátrica-Proyecto CONCYT- I+D), proyectos de Psicomotricidad y Fonoaudiología de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica, una investigación sobre Parasitosis (Medicina Preventiva) y dos proyectos de extensión de Facultad de Psicología.

#### Contextualización del funcionamiento y realidad del Centro Reina Reyes

En el Centro Reina Reyes se trabaja a partir de situaciones emergentes en el área educativa (a nivel pre-escolar y escolar) que desbordan las posibilidades de ser atendidas por el maestro de aula. Son analizadas en el marco de este espacio y se definen estrategias de modo de articular acciones entre las áreas de salud y educación. Si bien estos lineamientos sostienen la tarea, las dificultades y obstáculos surgen permanentemente como consecuencia de las tensiones inter-profesionales que obstaculizan la definición de posibles construcciones alternativas interdisciplinarias para el abordaje de esas situaciones complejas.

Es un proyecto autogestionario que no cuenta con un lugar de trabajo, las diferentes actividades se realizan en espacios cedidos por las instituciones de la zona: jardines de infantes, escuelas, organizaciones de la sociedad civil, UTU, SOCAT, etc. Funciona una vez por semana: viernes de 8 a 13 horas, día en que se realiza: asistencia, recepción de nuevas situaciones y reunión del equipo. Se trabaja en espacios simultáneos y se dispone de dos a tres horas de trabajo interdisciplinario para intercambiar, definir estrategias de intervención y preparar las jornadas de formación que se realizan en el año.

No tiene recursos humanos ni presupuestales asignados. Todo el trabajo se sostiene con las cargas horarias que los profesionales que allí trabajan tienen en las instituciones de pertenencia y con trabajo honorario de todos los participantes.

Cada cierre de año se realiza una evaluación de lo trabajado y la incertidumbre sobre las posibilidades de dar continuidad a la tarea se instala siempre. Sin embargo, la esperanza apuntala esta propuesta definida muchas veces como un proyecto militante, al que el afecto y el compromiso de los participantes le han dado permanencia.

### Contextualización del lugar de la maestreaanda en el Centro Reina Reyes

El Centro Reina Reyes como caso testigo es un estudio de un caso único que fue seleccionado considerando el conocimiento previo de la experiencia y del contexto en el cual se enmarca.

Es pertinente encuadrar e historiar la participación de la investigadora en el marco del proceso de trabajo de la Mesa de Salud y Educación y del propio Centro Reina Reyes en tanto se reconoce protagonista de esta experiencia.

La integración a la Mesa de Salud y Educación es en 2005 como integrante de un equipo técnico de una organización de la sociedad civil en la zona de Nuevo París (psicóloga CAIF y club de niños). Se participa del proceso de trabajo desarrollado desde el inicio en este espacio inter-institucional y se reconoce partícipe de la elaboración del proyecto del Centro Reina Reyes. Y desde el año 2012, en el marco de una propuesta curricular de Facultad de Psicología, se inicia otra etapa como docente del Programa de Psicología Social Comunitaria. La propuesta de trabajo desarrollada a partir de ese momento se enmarca en espacios de profundización y sensibilización que incluyen la participación de estudiantes (ciclo de graduación/iniciación respectivamente) que se integran a la misma. Es clave la articulación que se da a partir de ese momento con las otras propuestas curriculares que ya estaban trabajando en el proyecto de centro.

En suma: se entendió pertinente contextualizar el Centro Reina Reyes en los ítems anteriormente descritos de modo de poder dimensionar y comprender los diferentes aspectos integrados en esta investigación.

### **Informantes Calificadas: presentación de las entrevistadas**

Desde mayo a setiembre de 2013 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a informantes calificadas de las áreas de salud y educación. El criterio definido fue seleccionar referentes de las mismas profesiones que estaban participando del proceso de trabajo del Centro Reina Reyes. Se entendió que de esta forma se generaban los insumos que

posibilitarían el análisis y la reflexión sobre la construcción de la interdisciplina en la praxis integrando diferentes enfoques.

Se definió entrevistar a dos referentes del área de educación (maestra especial y maestra comunitaria) que estuvieran en cargos de coordinación y gestión de políticas educativas. En el área de la salud se entrevistó a docentes universitarias con experiencia en trabajo comunitario y de gestión: una médica de familia, una psicomotricista y una psicóloga.

Se pautó un guión-entrevista que fue igual para todas las participantes (ver anexo). Cada entrevista se acordó previamente vía telefónica y se realizó en el lugar definido por la propia entrevistada (trabajo, casa y espacio público). El tiempo de la entrevista fue variable: osciló entre los treinta minutos y una hora treinta. Al inicio se solicitó la firma de un consentimiento informado y se le planteó la entrega de un ejemplar impreso de la tesis luego de finalizadas las instancias académicas previstas en la maestría.

Durante el proceso de recolección de datos se aseguró a todos los participantes el anonimato y la confidencialidad respecto de lo observado y registrado.

### **Presentación: informantes calificadas**

Mujeres

Docentes

Experiencia previa de trabajo interdisciplinar y comunitario

Ocupan o han ocupado cargos de responsabilidad política y de gestión dentro de la especificidad de su disciplina.

Las entrevistadas, al presentarse y dar cuenta de su experiencia de trabajo interdisciplinar, refieren a algunos componentes esenciales donde integran desde el inicio condiciones para que la construcción de lo interdisciplinar sea posible. En esa línea plantean como fundamental: el trabajo en equipo, la actitud del profesional y la dimensión de la complejidad. Reconocen que el trabajo interdisciplinar transforma y aporta al ejercicio profesional específico.

**Referente educación especial (R.m.e)** - Maestra especial. El cargo que ocupa actualmente le implica tareas de coordinación y supervisión en distintas zonas de Montevideo e interior del país. Ha trabajado integrando equipos interdisciplinarios vinculados al área de la salud y la educación. Conoce lineamientos generales de la experiencia del Centro Reina Reyes.

**Referente maestros comunitarios (R.m.c)** - Maestra. El cargo que desempeña actualmente le implica un trabajo pedagógico de coordinación con las instituciones y con la comunidad, donde los maestros trabajan en líneas de alfabetización en hogares, grupos de padres e integración educativa. El objetivo del programa es restituir el deseo de aprender de los niños y afianzar los vínculos escuela-comunidad. No conoce la experiencia del Centro Reina Reyes.

**Referente psicomotricidad (R. pmd)** - Psicomotricista, docente universitaria. Integrante de programas con alto impacto en el desarrollo de políticas en primera infancia a nivel departamental y nacional. Programa Nuestros Niños (I.M.M) y CAIF. Experiencia en trabajo en equipos interdisciplinarios en el área de la salud y la educación. No conoce la experiencia del Centro Reina Reyes.

**Referente medicina familiar (R.m.f)** - Médica, docente universitaria. Integrante del equipo de la Red de Atención del Primer Nivel - ASSE. El cargo que ocupa actualmente a nivel departamental le implica definición, supervisión y coordinación de las políticas de salud. Trayectoria a nivel comunitario en tanto ha sido referente en la coordinación de proyectos inter-institucionales en el área de la salud y la educación. No conoce el Centro Reina Reyes.

**Referente psicología (R.psic)** - Psicóloga, docente universitaria. Ha desempeñado cargos en la Universidad de la República de responsabilidad en la gestión y en desarrollo de políticas vinculadas a la salud y la educación en comunidad. Conoce lineamientos generales de la experiencia del Centro Reina Reyes.

### **7.3) Tercer enfoque: proceso de recolección de datos.**

7. 3 a) Técnicas utilizadas, proceso y período de trabajo.

7.3 b) Entrevista grupal-presentación integrantes participantes y Centro Reina Reyes.

### **7.3 a) Técnicas utilizadas, proceso y período de trabajo.**

De acuerdo a lo que plantea Valles (1999, p.104), en lo que refiere a la credibilidad de los estudios cualitativos es importante considerar las herramientas utilizadas al momento de definir la recolección de datos. Por su parte, Sisto (2008) considera al respecto la pertinencia de integrar al estudio, especialmente, a los actores involucrados. Es en consideración a estos recaudos metodológicos que se definieron las técnicas de observación, registro y entrevista grupal y se tomaron decisiones que garantizarán un proceso de trabajo sostenido en la rigurosidad. Dado el carácter instrumental del caso se realizaron, además, entrevistas semi-estructuradas a referentes calificadas del área de la salud y la educación de modo de conjugar e integrar otras visiones para la comprensión del problema. Las técnicas seleccionadas posibilitaron, a partir del diseño metodológico propuesto, una adecuada aproximación a los datos de modo de cumplir con los objetivos planteados.

La observación y el registro fueron utilizadas en tanto era relevante identificar: interacciones entre los participantes, posturas corporales, contexto en el cual acontecía la experiencia. De esta forma se pudo describir lo sucedido e integrar al registro la perspectiva de quien observaba (estudiante de psicología). Se definieron pautas precisas y se tomaron los recaudos necesarios de modo de garantizar la credibilidad de los datos obtenidos. Estas herramientas fueron utilizadas a partir de la integración en forma directa a la experiencia. En párrafos siguientes se explicitará este punto.

Respecto a la técnica de entrevista, tanto las individuales como la grupal fueron semi-estructuradas. Se plantearon preguntas de tipo exploratorias haciendo foco en el problema de investigación y en ambos casos se constituyeron en guías que pautaron flexiblemente el encuentro entrevistador-entrevistado. Dado el vínculo pre-existente entre los participantes se entendió que la entrevista grupal se constituía en la modalidad de trabajo adecuada en tanto habilitaba el intercambio y las interacciones entre los protagonistas.

La misma fue coordinada por un moderador (tutora de tesis) y contó con la presencia de dos observadoras (estudiante de psicología y maestreanda). Se integran más datos sobre esta instancia específica en párrafos siguientes.

El trabajo de campo se inició solicitando los avales correspondientes de modo de generar las garantías que hicieran posible cumplir con lo planteado en el proyecto de tesis. Por lo tanto era de orden y prioritario tomar las medidas que posibilitaran el trabajo a realizarse en el Centro Reina Reyes (caso testigo). En este sentido, en febrero de 2013, en la reunión de

la Mesa de Salud y Educación (espacio inter-institucional) se informa sobre la posibilidad de considerar al Centro Reina Reyes como caso de estudio para la investigación que se desarrolla en el marco de la Maestría de Psicología Social (Facultad de Psicología). La maestreanda en calidad de integrante de ese colectivo (Mesa de Salud y Educación) solicita autorización en ese espacio inter-institucional dado que la estructura organizativa es la que define los lineamientos de trabajo que orientan y organizan la tarea del Centro Reina Reyes. El aval fue otorgado y posteriormente en las instancias del centro se explicitan detalladamente los pasos a seguir. La solicitud de autorización se realiza en febrero por ser el mes en que se presenta el plan de trabajo a desarrollar en el año, pero la investigación estaba prevista para el segundo semestre del año 2013.

De acuerdo a lo ya explicitado al referir a los aspectos metodológicos y con el objetivo de tomar los recaudos pertinentes que evitarán posibles sesgos en el proceso de recolección de datos, se tomaron algunas medidas al respecto. Una de ellas fue integrar una estudiante de psicología al proyecto de investigación en el marco de su tránsito curricular (ciclo graduación). Lo previsto fue su participación en las reuniones del centro asumiendo la tarea de observación y registro. Antes de concretar esta estrategia se informó a los integrantes del Centro Reina Reyes, se fundamentó y se solicitó autorización. La respuesta fue afirmativa y la estudiante, luego de presentar un plan de trabajo ante Facultad de Psicología y de reuniones con la maestreanda y la tutora de tesis, comenzó en julio de 2013 el trabajo de campo que se extendió hasta marzo de 2014.

La tarea se inicia luego de un proceso de aproximación e intercambio en torno al problema de investigación en tanto la propuesta se constituía en una instancia formativa para la estudiante participante. Realizó rastreo bibliográfico y se definieron pautas de observación y registro de las reuniones semanales del Centro Reina Reyes durante el período julio-diciembre de 2013 (ver anexo).

Además participó en tres de las cinco entrevistas realizadas a informantes calificadas, instancias en las que realizó observación y registro.

La otra medida definida considerando los recaudos metodológicos planteados fue que la coordinación de la entrevista grupal a los integrantes del Centro Reina Reyes estuviera a cargo de la tutora de la tesis. La preparación de esta instancia se realizó en forma colectiva (tutora, maestreanda y estudiante de psicología) de modo de acordar pautas que garantizaran el desarrollo de la misma. La observación y el registro estuvieron a cargo de la estudiante de psicología y la maestreanda (pauta en anexo).



### **7.3 b) Entrevista grupal**

Se realizó una entrevista grupal a los integrantes del Centro Reina Reyes (17/10/2013, salón 10-Facultad de Psicología); el día y la hora fueron definidos previa consulta a los integrantes del centro sobre posibilidades de concurrencia. Una semana antes, en la reunión de trabajo del equipo del día viernes se realizó una invitación abierta a una entrevista de aproximadamente dos horas, se explicitó características (quién la coordinaría y quiénes actuarían en calidad de observadoras), se entregó convocatoria y resumen del avance de tesis.

El día de la entrevista se planteó la firma de un consentimiento que habilitaba a grabar y garantizaba la reserva de lo acontecido, y al final del encuentro se entregó una constancia a cada uno de los participantes. Asimismo se asumió el compromiso de que finalizada la investigación y las instancias académicas que la misma conlleva, se le haría llegar al Centro Reina Reyes un ejemplar impreso de la tesis y se agendaría un encuentro de intercambio sobre las conclusiones del trabajo realizado. Estas definiciones se enmarcan desde un posicionamiento ético de respeto y cuidado a los protagonistas co-participantes de esta investigación.

# CASO TESTIGO

## ENTREVISTA GRUPAL C. REINA REYES

### PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

#### COORDINACION

Esta es una experiencia bastante inédita en un proceso de tutoría de tesis  
No conozco el CRR y eso pautó una distancia con el lugar y con los procesos de trabajo Institucionales que allí se desarrollan.

OBSERVADORA  
ESTUDIANTE  
PSICOLOGIA

OBSERVADORA  
MAESTRANDA

#### CONSIGNA

Esta es una tesis que parte de un supuesto claramente explicitado y es que se entiende que en el CRR se producen acciones en clave interdisciplinar.

La entrevista está organizada en tres ejes pero este es un espacio pautado por la flexibilidad:

- 1) ustedes y sus profesiones
- 2) presentación del C. R. Reyes
- 3) trabajo interdisciplinar en el C. R. Reyes

A modo de presentación se les solicita: profesión, año de egreso y año de integración al C.R. R. o Mesa de Salud y Educación

PSICOLOGO  
EGRESO: 2012  
INTEGRACION  
AL CRR: 2012

Mtra.  
COMUNITARIA  
EGRESO: HACE  
27 AÑOS  
INTEGRACION:  
Mesa S. Y Educ.  
2006/2007

PSICOMOTRICISTA  
EN PROCESO DE  
EGRESO  
INTEGRACION AL  
CRR: 2011

Mtra. ESPECIAL  
EGRESO: 1997  
INTEGRACION AL  
CRR: 2009

Mtra. ESPECIAL  
EGRESO: 1980  
INTEGRACION AL  
CRR: 2009

PSIQ. INFANTIL  
EGRESO: 1991  
INTEGRACION  
Mesa S.  
Educ.:2004/2005

## Consigna: entrevista grupal

### Presentación del Centro Reina Reyes

Historiar el proceso de: cómo surge, porque surge, qué población atiende, cuáles son sus temáticas.

Respuestas dadas por los diferentes integrantes:

El Centro es una cosa intangible, no tiene local por ejemplo, que es algo que siempre identifica

La continuidad se la ha dado la permanencia de las personas y los relevos

Nos llevo años este trabajo que empezó siendo coordinar más bien estrategias con los recursos que cada uno tenía

En principio la población objetivo era aquellos niños y adolescentes tempranos que habiendo utilizado los recursos de salud y educación territorial

La realidad se fue modificando, la estructura del sistema de salud se modificó  
Se modificó el apoyo de las instituciones sociales, entonces la población fue cambiando y en realidad las instituciones hoy son muy críticas

El centro en sí mismo no está colocado en ninguna institución, es como una zona intermedia donde estamos todos. Entonces todos tenemos una cierta responsabilidad institucional en lo que hacemos, pero a su vez tenemos una libertad que no tenemos en la definición, en esta construcción desde el pie que no tenemos en otras

En realidad el centro viene de la Mesa de Salud y Educación. Y tiene toda esa historia de encuentros y desencuentros y eso genera vínculos y otras cuestiones que en el plano de la formación tienen sentido

Nadie te paga, o sea no tenemos cargos, no te dan títulos por esto, no tenemos plata

Una de las premisas de la Mesa fueron las instancias de capacitación conjuntas para maestros, educadores y técnicos de la salud. Y las primeras capacitaciones fueron muy fuertes porque era difícil

Esto parece historia porque ahora se generan tantas cosas comunes parece algo que siempre fue así

#### **7.4) Cuarto enfoque: procesamiento de datos**

##### **Definición de códigos y categorías de análisis**

Culminado el trabajo de campo se inició el de desgrabación y posterior codificación y categorización del material. Para este proceso se utilizó el programa MAXQDA, que permitió un primer nivel de organización de los datos recogidos (entrevistas individuales y entrevista grupal). Se realizó la lectura de las entrevistas, de los registros y se consideraron las interrogantes planteadas para dar inicio al proceso de codificación. Culminada esta etapa se procedió a organizar categorías de análisis y a medida que el material se iba procesando se fueron integrando otras perspectivas. Al principio se definieron categorías específicas para las entrevistas individuales y otras para la entrevista grupal.

Una vez que se finalizó esta etapa se inició un proceso donde se fueron entrecruzando las categorías de modo de ir identificando dimensiones de análisis.

En este devenir la investigación se constituye, al decir de Sisto (2008), en una aventura en la que el investigador va signando un camino y estableciendo nexos marcado por la singularidad de donde emerge la posibilidad de expresar, fundamentar y reflexionar críticamente.

#### 7.4.1) CATEGORÍAS Y CÓDIGOS: E. GRUPAL A INTEGRANTES DEL CENTRO R. REYES

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	CÓDIGOS
Definición de interdisciplina.	Conocer la comprensión que se tiene del concepto de interdisciplina.	1) ¿Desde su posicionamiento disciplinar que entiende por interdisciplina? 2) Respuesta de los maestros. 3) Respuesta de los profesionales de la salud.
Cómo se construye la interdisciplina.	Identificar si lo interdisciplinar se reconoce como proceso en el cual luego de alcanzada esa construcción, la misma permanece o se reformula/recrea o cada instancia es un empezar de nuevo.	1) Condiciones para la interdisciplinariedad. 2) Interrogantes de la práctica interdisciplinaria. 3) Necesidad de la interdisciplinariedad. 4) Qué lugar reconoce que se le da en la práctica.
Aprendizajes en el trabajo interdisciplinario.	Identificar el sentido del porqué y el para qué del trabajo interdisciplinario. Qué aportes significativos se registran de las instancias interdisciplinarias.	
Antecedentes en la práctica interdisciplinaria.	Trayectorias en la práctica del trabajo interdisciplinar y cuáles reconoce como tales.	
Formación disciplinar e interdisciplinaria.	Conocer si en la formación disciplinar curricular se integra la dimensión de lo interdisciplinar. Y si ocurre, ¿cómo se integra?	1) Formación disciplinar e interdisciplina. 2) Singularidad de la profesión e interdisciplina.
Jerarquización de los equipos.	Lugar y tiempo que le dan los equipos a lo interdisciplinar.	1) Qué lugar se le da en la práctica a lo interdisciplinar.
Lo disciplinar / lo profesional.	Identificar en qué situaciones se plantean realidades que refieren más a los límites que se dan por el propio ejercicio profesional (chacras) que por límites disciplinares. Es decir si se reconocen diferencias entre disciplinas y profesiones o si se usan indistintamente para referir a lo mismo.	Se identifica en análisis de las diferentes categorías cómo aparecen planteadas las diferencias o no entre lo profesional y lo disciplinar.
Simulacro de interdisciplinariedad.	En qué medida hay un “como si” de lo interdisciplinar y no se logra poner a dialogar la diferencia.	Se identifica en los diferentes códigos referencias que denoten contradicciones entre lo enunciado y lo que sucede.
Interrogantes a partir de la práctica interdisciplinar.	Identificar si a partir de las prácticas interdisciplinarias se generan interrogantes en los profesionales que participan de las mismas.	

#### 7.4.2) CATEGORÍAS Y CÓDIGOS: REFERENTES CALIFICADAS

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	CÓDIGOS
La construcción de la interdisciplina en el CRR.	Identificar qué reconocen como proceso de construcción de lo interdisciplinar los participantes de la entrevista integrantes del CRR.	1) Acciones interdisciplinarias en el CRR. 2) ¿Cómo se construye la interdisciplina en el CRR?
Condiciones para la interdisciplina en el CRR.	En el marco de la entrevista grupal y del intercambio, qué identifican los participantes como condiciones para la interdisciplinariedad en el CRR.	
La realidad disciplinar en el CRR.	Cómo entienden y describen los integrantes del CRR la realidad de sus profesiones (características de las mismas) y cómo opera eso en la práctica.	
Interdisciplina/ disciplina/profesión en el CRR.	Cómo la experiencia del trabajo en el CRR impacta en relación a su posicionamiento profesional y disciplinar.	

## **8) ENTRELAZANDO PERSPECTIVAS: ANÁLISIS DEL HORIZONTE INTERDISCIPLINAR**

El análisis que se desarrolla a continuación se define entrelazando las perspectivas teóricas con las voces de las referentes calificadas, sumando e integrando los registros del trabajo interdisciplinar en el Centro Reina Reyes y las perspectivas que los integrantes de este equipo manifestaron en la entrevista grupal.

Del proceso de trabajo en el que se clasificaron categorías y códigos de análisis, resultaron seis ejes sobre los que se profundizará con el objetivo de comprender la interdisciplinariedad en la praxis:

8.1) La interdisciplina- caleidoscopio de respuestas

8.2) ¿Cómo se construye la interdisciplina?

8.3) Aprendizajes en el trabajo interdisciplinar.

8.4) Trabajo en equipos interdisciplinarios: posibilidades-obstáculos-simulacro de interdisciplinariedad.

8.5) Interdisciplina y formación.

8.6) La interdisciplina en la praxis.

**Abreviaciones que aparecen en el análisis para identificar las citas a las que se hace referencia.**

**Entrevistas individuales:**

Maestra comunitaria: R.mc

Maestra especial: R.m.e

Médica de familia: R.m.f

Psicomotricista: R.psm

Psicóloga: R.psic

**Entrevista grupal integrantes del Centro Reina Reyes:**

Maestra comunitaria: M.c-EG-CRR

Maestra especial: M.e-EG-CRR

Psicomotricista: Psm-EG-CRR

Psiquiatra: Psq-EG-CRR

Psicólogo: Psic-EG-CRR



## 8.1) La interdisciplina- caleidoscopio de respuestas

Se integra la imagen de caleidoscopio en tanto los giros y movimientos del propio proceso de trabajo posibilitaron el encuentro con la multiplicidad de perspectivas que surgen al hacer foco en la interdisciplina.

En lo enunciado por las referentes calificadas del área de la salud se destaca el énfasis en aspectos que consideran relevantes al momento de dar respuesta a la interrogante sobre: ¿qué entienden por interdisciplina? Expresan que la interdisciplina “es mucha teoría pero es pura praxis” (R.m.f) e integran nociones tales como: “es como la vida misma, se aprende viviendo” (R.m.f), “es como la felicidad, son momentos, no es una cosa constante” (psicóloga). La psicomotricista explicita: “es una construcción donde uno va buscando respuestas en otras disciplinas”.

Entienden la interdisciplina como un “diálogo de saberes, como un principio que tiene que ver con que yo salga del muro del claustro universitario y dialogue con los saberes de los otros” (R.psic). Destacan el rol protagónico de los vecinos entendiendo que si el trabajo es con/en la comunidad, no puede estar ausente la voz de la propia gente. Al respecto, Stolkiner (1999) realiza una clara diferenciación entre prácticas interdisciplinarias que acontecen en espacios hospitalarios y otras que se dan en lo comunitario; según esta autora, cuando el encuentro es con la comunidad surge la necesidad de integrar otros saberes. Estos puntos de vista hacen pensar en lo propuesto por Morin (1995) sobre humanizar el conocimiento científico y cuestionan la brecha entre academia y sociedad.

Las referentes entrevistadas remiten a ello en tanto todas son mujeres que han trabajado en espacios donde han problematizado esta fisura y han pretendido enmarcar su tarea más desde una perspectiva ética transformadora en la línea de lo planteado por Rebellato (2009). En ese sentido se integra una concepción más en clave de integralidad y reafirman que no se pueden hacer abordajes en salud con la misma lógica que armamos un puzle.

... no se concibe la salud comunitaria si no es desde la interdisciplina; realmente la interdisciplina significa aprender además a mirar a esa persona, a esa familia, a esa comunidad con una mirada no sólo de mi saber sino del saber de otros para poder ampliar el espectro de visión que tengo, y no es como un juego de armar y encastar, no es un puzle (R.m.f).

La psicomotricista también toma esta idea de puzle para hablar de multidisciplinariedad, porque la interdisciplinariedad no se construye uniendo partes, según la entrevistada:

... inter para mí no es juntarse varias disciplinas y que cada uno escriba su pedazo. Yo no veo la interdisciplina como un puzle, creo que la interdisciplina no tiene esos límites tan fijos y yo la multiprofesionalidad la interpreto como un puzle donde yo pongo mi saber, mi parte y pongo la otra al lado.

El posicionamiento de esta referente se encuentra en línea de lo que plantea Rudolf (2010), quien toma las palabras de Saforcada y refiere a la “unidad ecológica del ser humano”; propone considerar abordajes integradores en términos de que somos parte de un todo y no partículas analizables por parte.

Mientras tanto, la psicóloga (R.psic) identifica un sentido de la interdisciplina en las prácticas y un sentido epistemológico que es necesario reconocer al momento de dar una definición del término. Desde la intervención analiza la interdisciplinariedad como el encuentro entre diferentes profesionales que definen y trabajan juntos para resolver una situación. Por otro lado define interdisciplinariedad como el encuentro de diversas disciplinas científicas (que va más allá de quien posee el conocimiento) con el objetivo de comprender algún aspecto de la realidad.

Interdisciplinaria sería una práctica, un ejercicio profesional, un actuar en la realidad en el que coinciden las miradas de varias profesiones diferentes. Y no solo coinciden las miradas en la misma acción, en el mismo fenómeno, en el mismo momento, en la misma situación, sino que además elaboran la intervención en esa práctica conjuntamente. Para hablar de interdisciplina hay un encuentro entre los profesionales que van a realizar una determinada acción. Ese encuentro hace que el análisis de esa situación y las propuestas de acción sean elaboradas en conjunto, con los aportes que cada uno haga desde su formación, desde su experiencia, desde su marco teórico. En general esta es una de las posibles utilidades de la expresión interdisciplinaria, pero yo creo que no es precisa... El otro sentido sería interdisciplina en un sentido más epistemológico. Encuentro de miradas de distintas disciplinas científicas no importa quién sea el portador, el profesional que las enuncie o que las utilice. Podes estar en un equipo en el que un médico haga una observación desde una mirada psicológica, desde su formación en psicología...O sea que no importa quién sea el profesional que porte ese conocimiento, pero sí que haya la confluencia de distintas miradas disciplinarias, de distintos orígenes, de distintas cunas científicas y que se apliquen a la comprensión de una determinada situación o de un determinado fenómeno. (R.psic)

Mientras tanto, en la entrevista grupal los integrantes del Centro Reina Reyes hacen explícita referencia a que el centro no es interdisciplinario. Es decir, no lo enmarcan en esa categoría pero reconocen que en ese espacio de trabajo, los integrantes de un equipo constituido por diferentes disciplinas y profesiones, en determinadas situaciones logran realizar acciones interdisciplinarias. Y concretamente expresan:

... voy a hacer una aclaración que me rechina: en realidad yo no sé si afirmaré que el Centro es interdisciplinario sino que hay condiciones para generar prácticas

interdisciplinarias que por momentos se dan, por momentos no, se dan otras cosas, pero no afirmarí que el Centro es interdisciplinario... diría que realiza acciones interdisciplinarias (psicólogo-EG- C.R.R).

En la misma línea de lo que se venía planteando, otra integrante aporta: "lo que vos decís es tal cual, son momentos, tiene sus momentos y genera condiciones de posibilidad para esas prácticas interdisciplinarias, acciones interdisciplinarias" (psiquiatra- EG-C.R.R).

También la psicóloga entrevistada acuerda con estas miradas de que la interdisciplinariedad tiene esa dimensión de transitoriedad y no es un estado permanente que se alcanza y luego de logrado se instala de forma inamovible, sino que, tal cual se enuncia, son acciones, momentos...

Y reitero esto de que es la comprensión de una determinada situación o de un determinado fenómeno porque es como la felicidad. A mí me parece que no existe lo interdisciplinar como una cosa constante y permanente, porque si no ya tendríamos la carrera que se llamaría Interdisciplina. Hay momentos en los que se producen encuentros, intercambios y resultados disciplinarios. Ni siquiera existiendo un equipo de trabajo integrado por esas distintas pertenencias, eso no garantiza que la interdisciplinar sea una cosa permanente. (R.psic)

La maestra especial participante de la entrevista grupal coincide con este análisis y hace otras consideraciones significativas en tanto ubica, al decir de Hidalgo (2008), luces y sombras acerca del trabajo interdisciplinar en el marco de esta experiencia concreta de la cual participa. Define la interdisciplinariedad como "una cosa vaga" que a veces suma pero a veces resta. Es una posibilidad, un intento válido donde se generan estructuras que se arman, se desarman y en determinado momento "hay un clic".

La interdisciplina es una cosa tan vaga... a veces es una suma y ni siquiera una suma, a veces es una resta; esos espacios, esos momentos, esas acciones o esas perspectivas que se van generando. Es como una experiencia que se construye, que te ayuda a pensar, porque tenés una mirada desde tu disciplina pero hay una cabeza, en algún momento hay como un clic de cabeza común y te olvidás de la disciplina del otro y esta posibilidad de generar como estos montajes que se arman y se desarman y por lo menos hay un intento, me parece que eso es todo un aprendizaje que bien vale la pena" (M.e- EG-CRR).

En la entrevista grupal, si bien los participantes no hacen explícita referencia a ello, la tarea interdisciplinaria pareciera cumplir con los requisitos a los que refería Elichiry (2009): trabajo en equipo, intencionalidad, flexibilidad, cooperación recurrente y reciprocidad.

Si bien en la entrevista grupal no se explicitan detalladamente aspectos que enuncien la cooperación recurrente, la reciprocidad y las actitudes cooperativas del grupo, de lo

enunciado y del entretexto se pueden leer esos aspectos como emergentes donde el trabajo en equipo genera condiciones para que acontezca lo nuevo en clave de construcción interdisciplinar.

## **8.2) ¿Cómo se construye la interdisciplina?**

Ante esta interrogante se pueden identificar variadas respuestas, pero hay un denominador común que permitiría afirmar que la construcción interdisciplinaria es una tarea ardua en la cual se entrecruzan múltiples dimensiones: “a mí me parece que es el día a día y en un trabajo en conjunto que no siempre se puede dar porque hay un tema de tiempos y de dineros que no hay que obviar” (R.psm).

Mientras tanto, de los registros de la observación realizada en el Centro Reina Reyes surge el preguntarse: ¿la construcción de lo interdisciplinar siempre recorre los mismos caminos? Porque lo que se vivencia es que, ante cada situación, es necesario volver a empezar y no logran reconocerse los acumulados, y esto no sólo por la singularidad de las situaciones abordadas sino porque pareciera necesario preguntarse siempre:

“¿se va a discutir colectivamente cada intervención o una vez instrumentado el procedimiento ya quedaría para el resto?”

Intervención realizada por una de las psicomotricistas que forma parte del equipo del centro en una instancia donde se establecían criterios para la firma del consentimiento informado. Expresiones válidas en tanto las dudas surgen entre los integrantes del equipo incluso frente a procedimientos de trabajo en los cuales hay acuerdo. Se entiende pertinente esta referencia para dar cuenta de la complejidad que significan estos procesos, donde permanentemente hay diferentes variables en juego pues se entrecruzan dimensiones institucionales, personales y profesionales.

En la educación, los maestros reconocen las contradicciones que aparecen cuando se definen lineamientos de trabajo colectivo ya que si bien parece no haber dudas sobre la necesidad del trabajo en red, coordinado e interdisciplinario, los requerimientos se reducen y delimitan al trabajo en el espacio del aula y en solitario. La referente del área de educación especial manifiesta los obstáculos que encuentran los maestros cuando proponen y organizan sus prioridades de trabajo. Si bien validan la participación en espacios inter-institucionales e interdisciplinarios, ello no siempre es posible dada la población objetivo con la que trabajan; las exigencias y la dinámica de la institución a la que pertenecen (marcada por la verticalidad) implican otros criterios, desconociendo e inhabilitando las opciones que

los maestros definen para atender las necesidades de los niños, sobre todo considerando el contexto en el cual trabajan. Ante la pregunta de ¿cómo acontece lo interdisciplinar?, la entrevistada señala:

No siempre es fácil, los tiempos de la escuela son acotados... el maestro no sólo está para integrar esa red sino está para otras cosas y entonces a veces no es fácil. Pienso que sería fundamental que se contara con docentes que pudieran tener una dimensión más importante y de más peso en los equipos, pero no resulta fácil por la continuidad... el poder sostener ese trabajo, el que sea entendido por los superiores, porque a veces se presiona al maestro con “bueno, no, tenés que hacer esto, tenés que ir a la escuela y hay que ir a dar apoyo a los niños de tal escuela o hay que hacer tal cosa”. Entonces, los recursos humanos no son muchos en Educación Especial y a veces estamos gastando este recurso humano en ir a tal lugar y te dicen “bueno, que ASSE -por ejemplo- ponga sus psicólogos” o “que se consigan maestros por otro lado”, como que está ese tema, no es tan fácil... (R.m.e)

Por ende, lo constatado a partir de lo dicho por la referente de magisterio es que los enfoques siguen siendo en clave de lógicas poco liberadoras y que la tarea del maestro se restringe a una educación más de tipo bancaria y verticalista, que empobrece a sus protagonistas.

Freire (1997), desde su condición de pedagogo es categórico cuando refiere a que “la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser tiene que estar siendo” (p.92). En el marco de lo explicitado por la entrevistada se puede plantear la vigencia de los postulados freirianos en tanto promueve y reconoce la necesidad de que la tarea de todo educador debe sustentarse en “la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Esta es una esperanza que nos impulsa” (Freire, 1992, p.154).

Integrar esa dimensión a la relación educador-educando posibilitará una mayor comprensión del sufrimiento que padecen muchos de los niños insertos en el actual sistema educativo uruguayo y habilitará a los maestros a reconocerse como protagonistas de procesos de transformación. Propuesta que no será posible en la soledad del aula sino con los maestros integrados a un quehacer con otros en el marco de procesos colectivos.

También desde la Universidad se reconoce una política que promueve la interdisciplinariedad, pero según las entrevistadas no está muy claro qué se quiere significar con ello. Se hace referencia a diferentes enfoques, a veces contrapuestos, y a lineamientos institucionales poco claros; en suma, a una complejidad de variables que operan tanto en las intervenciones como en la producción de conocimientos.

Según la psicóloga entrevistada, para algunos universitarios lo interdisciplinar requiere de fuertes posicionamientos disciplinares previos, pero ella no hace acuerdo pues “trabajando con problemas de la realidad, los problemas no tienen fronteras”. Reconoce especialmente

los aportes provenientes de la Psicología Social Comunitaria como herramientas que deberían integrarse al trabajo interdisciplinario, en tanto el problematizar y transitar por procesos que promuevan un análisis crítico y habiliten el diálogo se constituye en soporte habilitante de la interdisciplinariedad.

La referente del área médica plantea que en Facultad de Medicina las contradicciones invalidan el diálogo dadas las discrepancias que existen en ese colectivo, pues para algunos basta con la presencia de distintas especialidades médicas y no se requiere de otros profesionales para realizar abordajes interdisciplinarios. Posicionamiento con el cual no sólo discrepa radicalmente sino que lo interpela al expresar que, para que exista interdisciplina, es necesario integrar además la voz de los actores comunitarios.

Desde su lugar docente promueve un trabajo sostenido en una actitud marcada por la humildad y da cuenta de un enunciado que entiende clave: “Yo siempre digo a los estudiantes: despacio, en silencio y descalzo es como que hay que llegar”.

Lo propuesto define un lugar ético-político en el ejercicio de la docencia universitaria habilitante de procesos de apertura y encuentro que generan condiciones para el trabajo con otro. Rebellato (2009) hace referencia a que cuando en los docentes prima el no hacerse cargo y huyen de la responsabilidad que les compete, dejan a los estudiantes lidiando con la incertidumbre y la complejidad. Este movimiento acontece, según él, en instancias donde se hace necesaria la síntesis de procesos disciplinares y los docentes no encuentran cómo hacerla, dejando a los estudiantes frente a una realidad que se les torna dilemática.

Y lo que expresa otra docente universitaria del área salud permite reflexionar sobre una de las posibles razones a considerar para entender por qué acontece esa huida que evita procesos de síntesis y transformar la praxis. Integra otros aspectos a considerar cuando se trabaja interdisciplinariamente: estar dispuesto a frustrarse, perder la omnipotencia, aceptar los conflictos serían condiciones necesarias para la construcción de lo interdisciplinar.

...hay que estar dispuesto, para trabajar de verdad en forma interdisciplinaria, a frustrarse. A frustrarse porque a veces hay que ceder, a frustrarse porque hay que perder la omnipotencia y el narcisismo de la disciplina... Y también hay que estar dispuesto a discutir, hay que estar dispuesto a argumentar, a animarse, a decirle al otro “no estoy de acuerdo” y decirle porqué y no a tener conflictos a niveles personales sino a ponerlos en el texto y en la tarea. (R.psicm)

La noción de conflicto que analizan Carbajal y Suárez (2008) se entrelaza con lo planteado por la entrevistada, reconociéndolo como “fenómeno natural” (p.42) integrado al desarrollo

de los equipos de trabajo. Por lo tanto, estas perspectivas aportan a la comprensión de la interrogante acerca de ¿cómo se construye la interdisciplinariedad? Es decir, poder identificar procesos de trabajo en equipo donde irrumpen vaivenes y tensiones propias de los vínculos humanos que deberán ser integradas a las propuestas interdisciplinarias, sean ellas de asistencia o de producción de conocimiento, en instancias de enseñanza, extensión o investigación.

En este sentido, las tres referentes universitarias del área de la salud hacen afirmaciones contundentes respecto a que la interdisciplinariedad requiere de espacios de reflexividad donde se integre, además de las dimensiones teóricas y metodológicas, el componente subjetivo que permita reconocer lo que “nos está pasando” con todo lo que ello conlleva, y además la dimensión de la implicación.

... uno necesita espacio para pensarse. Entonces separar el espacio de los que resuelven, están los que resuelven la situación, cómo resolvemos en conjunto y en grupo las situaciones y después hay un lugar aparte con otros que tengo que analizar lo que hago y tengo que aprender que lo comunitario, también como lo clínico, necesita de espacio de supervisión y de reflexión, que lo comunitario no es de segunda y que necesita que vos apeles a lugares donde veas tu implicación, donde puedas analizarte separado de lo que está pasando en el campo y que eso muchas veces no se valora (R.psm).

Mientras tanto, la médica de familia (en la entrevista individual) insiste en reconocer cómo el accionar de los profesionales de la salud de su área, con su proceder, obturan algunos procesos: “los médicos queremos las cosas ya, y aprender a respetar los tiempos de cada persona y de toda una comunidad o de un grupo disciplinar diferente al nuestro es todo un aprendizaje”. Follari (2005) refiere a profesionales que han operativizado su quehacer en términos sólo de eficiencia, y así la praxis se ha ido desdibujando en pos de lo inmediato y lo utilitario.

Estas perspectivas parecen dar cuenta de ejercicios profesionales donde parece primar lo empresarial sobre lo social, y en este sentido, en el marco de este estudio surge referenciar otras voces que convocan a posicionarse en otro lugar para que otra cosa acontezca. Con sencillez y claridad, una de las maestras del Centro Reina Reyes expresa lo valioso que significa “eso de pensar cómo encontramos, de todos movernos un poquito, ¿no? Los médicos salir de las policlínicas, los maestros salir de las escuelas”. Y la otra maestra itinerante agrega que, de esa forma, seguramente se podrá definir lo esencial en tanto el objetivo es comprender y aliviar algo del padecer de los niños con los cuales se trabaja. Desde el compromiso, disponerse a ver con otros sin interpelar saberes sino aceptando las diferencias.

El Centro sigue teniendo ese desafío de poder también transmitir más hacia los otros que están con los niños... transmitir que bueno... que esto no interpela a nadie o más bien nos interpela a todos por igual. Las situaciones de los niños nos hacen preguntar: ¿qué le pasa, por qué sufre, cómo hacemos? Pero sin acusar a nadie y entonces la posibilidad de pensar desde ese lado, pensarlo desde un lugar donde estás con tantas otras disciplinas y con este nivel de afecto y compromiso, que tiene que ser así porque para mí no es menor, es desde ahí que se construye... esta posibilidad de ver diferentes repertorios. (M.e- EG-CRR).

La maestra comunitaria complementa: “es tratar de ver más allá porque el maestro está solo con su problema, con el niño, con las dificultades, y de repente no sabe para dónde arrancar”. Las expresiones de las maestras del equipo del Centro Reina Reyes son consideradas en tanto portavoces de algunos aspectos de la realidad en el sentido que le adjudica Freire (1997). No son enunciados casuales sino que devienen en convocatorias propositivas que llevan consigo el hacerse cargo, pues no les son ajenas y en la medida que los hombres las producen, también les compete la responsabilidad de transformarlas.

La psiquiatra participante de la entrevista grupal abre otro eje de análisis que no había sido considerado. Refiere a otro de los objetivos del Centro Reina Reyes, uno específicamente vinculado a los espacios de formación e intercambio del que participan todos los integrantes del equipo. Instancias que son preparadas previamente y en las cuales se trabaja colectivamente para definir características de las mismas en cuanto a temas, invitados especiales, participantes, días y horas en que se realizarán. Ella reconoce que cuando se preparan esas jornadas de capacitación, se logra trascender lo disciplinar y que no ocurre lo mismo cuando lo que se debe abordar son las situaciones singulares a las que se asiste semanalmente.

Cuando nos sentamos a armar una jornada, digamos, a fijar un tema, intercambiarlo, a ver las prioridades de los maestros, pienso que ahí trascendemos bastante, trascendemos aportando pero trascendemos esto de la disciplina; es un poquito más difícil a la hora de mirar las diferentes situaciones.

Podría entenderse este trascender desde la perspectiva a la que aluden Carbajal y Suárez (2008) cuando remiten a cómo operan los resultados satisfactorios en los equipos. Es decir, cuando logran conjugarse los esfuerzos, el trabajar con otros adquiere sentido. Tarea que conlleva tiempo y a ello refiere la psicomotricista, quien en la entrevista grupal aporta una mirada complementaria pues para ella, en esos momentos se hace evidente el poder del equipo de trascender las diferencias y trabajar colectivamente para esos encuentros.

Yo creo lo mismo y es que como cosa distinta, una cosa es cómo podemos no estar de acuerdo pero igual trabajar en forma interdisciplinaria; de repente vos a lo que te referís es a eso de que no tenemos una coherencia y capaz que pensábamos que no



teníamos tanto y al momento de la jornada decía ¡ah! Es como otro plano, pero de repente, cuando se presenta una situación capaz que no hay acuerdos en todo o nos quedamos ahí, pero no deja de ser interdisciplinario en la medida de que podemos todos aportar desde la mirada nuestra, se entiende como la diferencia. (Psicm-EG-CRR)

Sin embargo, el psicólogo participante de esta instancia relativiza las dificultades específicas de ese grupo interdisciplinar en tanto considera que para él, lo complejo es el trabajar en equipo y alude a que las diferencias disciplinares serían un componente más en el marco de esa complejidad.

Otro aspecto que es pertinente considerar en esto de la interdisciplina, que se suma a la complejidad, es que es un trabajo en equipo; entonces estaba pensando en esto de las dificultades que tenemos en cualquier trabajo de equipo, pensando por ejemplo, en el ámbito de Facultad, entre psicólogos, todos de la misma disciplina, e igual no nos entendemos.

Esta perspectiva hace foco en la necesidad de profundizar y considerar la dimensión de trabajo en equipo, que pareciera trascender lo interdisciplinar. Lo que sí puede entenderse pertinente a partir de lo planteado y valorarse como significativo, es el integrar al trabajo de los equipos interdisciplinares el reconocimiento de la dimensión de la complejidad y las desavenencias propias que la tarea grupal implica, de modo que ese reconocimiento pueda favorecer y no obstaculice el diálogo interdisciplinar. Ello con el propósito de alcanzar lo que Najmanovich (1998) denomina “fertilización cruzada” en tanto la misma no surge de “una mezcla indiscriminada” sino de procesos dialógicos habilitadores de construcción colectiva.

Otra dimensión complementaria que hace también a lo grupal y genera condiciones para la interdisciplinariedad, según el psicólogo (EG-CRR) es considerar al otro en un doble sentido: por un lado tenerlo presente pero también reconocerlo como portador de una perspectiva novedosa, de modo que el encuentro interdisciplinar sea un espacio también de formación. Para que ello sea posible, él refiere a la necesidad de escapar de las lógicas de territorialización disciplinar y aceptar que el otro tiene algo para decir desde otro lugar.

Lo otro que me surgía es el poder entender al otro, esto de hacer presente al otro... yo entiendo que sigue siendo un espacio de formación personal. Lo importante es desde el lenguaje, desde la perspectiva y en ese reconocer al otro que tiene algo para decir como decía la maestra comunitaria, el maestro tiene algo para decir, y sí, ¡claro! Entonces creer que el otro tenga algo para decir... Y también me parece que es la inmediatez de aquí y ahora, en el aquí y ahora están todos y ahí se va a generar algo. Sí, y sumando a eso además del conocimiento propio de la formación de cada uno, uno también, yo lo que veo que aplico es esto del aquí y ahora de la territorialización, de las posibilidades y de las lógicas que escapan a la formación de cada uno”. (Psic-EG-CRR)

Frente a lo expuesto se podría plantear que las alternativas posibles surgirán a punto de partida del reconocimiento de las diferencias en colectivos donde cada uno pueda identificar su lugar no en términos de propietario de determinada parcela del saber sino de una perspectiva singularizada por múltiples atravesamientos. Alternativa posible para escapar a las lógicas impuestas por un sistema que realiza la propiedad privada y que, según Morin (1995), ha ido matizando los saberes disciplinares y fortaleciendo el poder de las especialidades. Por lo tanto, podría entenderse que en algunos contextos aún hay lugar para hacer ciencia desde lo irreverente (Stolkiner, 1999).

Y es en el marco de esa contingencia que la praxis posibilita/habilita la integración de la dispersión entre teoría y práctica. Dando continuidad a lo antedicho, el mismo integrante del Centro Reina Reyes reconoce aprendizajes significativos posibles cuando la búsqueda se sostiene en el interjuego de saberes que -según él mismo expresa- a veces son del orden de lo impensable pero que sólo así se crean condiciones para procesos interdisciplinares. Al respecto señala:

Yo aprendí pila con esto de las lógicas escolares y los manejos y capaz que uno desde el otro lado dice “esto es impensable o no lo podía ver”. El trabajo en el centro te permite ver, podés visualizar a ese otro con esos atravesamientos, con esas responsabilidades, con esas creatividades y ahí me parece es cuando se pueden generar estas condiciones para... (psicólogo- EG-CRR)

A este aspecto refiere Najmnovich (1998) al dar cuenta de que ningún enfoque posibilita abarcar la totalidad del horizonte. Y que el intercambio interdisciplinar nutre si quienes participan de este trabajo en equipo disfrutan del “poder creativo de la diferencia, enriqueciéndonos con ella” (p.5).

### **8.3) Aprendizajes en el trabajo interdisciplinar**

Los profesionales de la educación y la salud dimensionan los aprendizajes desde dos enfoques que se entrecruzan: la dimensión de la complejidad y el aprendizaje con otros integrando equipos y diferentes perspectivas. Reconocen asimismo que la formación disciplinar es en solitario e individual, por lo tanto es necesario generar espacios de encuentro donde el intercambio sea fermental: “te da muchísima experiencia y te abre muchísimo la cabeza” (R.m.e).

Mientras tanto, la referente de magisterio del área comunitaria dice que cada vez más la sociedad nos enseña que de las dificultades se sale pensando y actuando colectivamente. Poder reconocer que nadie puede solo se constituye en premisa para la convivencia y más

aún si las propuestas se promueven/desarrollan en el ámbito comunitario. En esta misma línea, la psicomotricista (R.psm) expresa: “después, el otro aprendizaje es que yo ya no sé caminar sola, primero me aburro y se me hace cuesta arriba, terriblemente cuesta arriba y siento que pierdo, me voy empobreciendo”.

Follari (2013) señala que no hay interdisciplina unipersonal, que siempre estos procesos son lentos, por lo tanto se requiere paciencia y optar por ello desafía el tiempo de las burocracias.

... el primer aprendizaje es que los fenómenos humanos son complejos y si te hablo del cuerpo, el cuerpo es transversal. Los fenómenos humanos hay que mirarlos así, desde una perspectiva que es como múltiple, que es compleja, que tiene que tener distintas miradas, que le vamos a poner énfasis a unas más que a otras, depende donde estés y cuál sea el objetivo de lo que estés haciendo y que vas a tener más presentes unas disciplinas que otras. (R.psm)

En la instancia grupal se coincide también en que si las decisiones son tomadas por profesionales en solitario, las mismas son parciales y las estrategias se repiten sin pensar en la singularidad de las situaciones. Se empobrece la tarea y se fortalece el no hacerse cargo, de este modo se naturaliza un funcionamiento iatrogénico que algunas veces puede ser reconocido pero no siempre modificado.

El trabajo de campo aproxima a lo que Najmanovich (2008) define en términos de condena de las lógicas de la modernidad, donde se desconoce y se niega la complejidad sobredimensionando el producto sobre el proceso. En un contexto en cual los protagonistas enmascaran su condición de sujetos de la historia de la que son partícipes es necesario, según la autora, reconfigurar la forma de “producir, validar y compartir conocimiento” como alternativa para abordar la realidad del “ciudadano planetario de fin de siglo” (p.136).

A partir de la interrogante de si el Centro Reina Reyes es interdisciplinario o si en el mismo se realizan acciones interdisciplinarias, sus integrantes coinciden en que lo interdisciplinario a veces se da y a veces no. Lo enunciado abre la pregunta de si ésto no es siempre así, es decir ¿lo interdisciplinario es un constante en el trabajo de los equipos interprofesionales? O los equipos interprofesionales, en el intercambio y en abordaje de situaciones donde se entrecruzan los aportes de las diferentes perspectivas, a veces realizan prácticas interdisciplinarias pero a veces no.

En este contexto de trabajo (Centro Reina Reyes), de acuerdo a lo que surge del diario de campo, se constata que en algunas situaciones se hace más foco y se ocupa más tiempo en

defender posturas disciplinares que en resolver la situación planteada. De este modo, lo esencial de la tarea se desvirtúa porque pareciera importar más garantizar la presencia de cada una de las disciplinas en cada intervención que reflexionar sobre la pertinencia de la estrategia propuesta. Esta constatación pareciera dar sentido a lo expresado de que el trabajo interdisciplinar a veces no suma sino que resta. Así se desdibujan los objetivos, la complementariedad de miradas se pierde y se actúa en la línea de superponer atenciones no siempre necesarias.

Lo anteriormente descrito se integra a este eje sobre los aprendizajes que el trabajo interdisciplinar implica porque, de lo observado, pareciera surgir que los posicionamientos disciplinares defensivos estereotipan las dinámicas propuestas e irrumpen más allá de las intencionalidades planteadas y acordadas por los mismos integrantes de los equipos en otras instancias.

Mientras tanto, si bien eso surge de los registros en la entrevista grupal, la maestra comunitaria insiste en que en la escuela priman las miradas parciales sobre la realidad, y sin embargo, en los espacios de trabajo del centro ella reconoce que se puede pensar con otros y de esa manera evitar la repetición.

... la visión desde la escuela viene muy parcializada... yo, que tengo la posibilidad de asistir al Centro, veo cómo se encara la situación, qué aportes se pueden hacer desde los distintos lugares y cómo se aborda esa situación, es un pensar todos juntos. Era eso, crear otro modelo, justamente, que no se repitiera siempre lo mismo. (m.com. E.G-CRR)

Esa repetición a la que hace referencia la identifica instalada en la institución escolar. Y plantea que los maestros “la actúan” dado que no pueden pensar-se sino que funcionan desde una lógica en la que se naturaliza la derivación de la responsabilidad, evidenciada en el: “me saco al niño del salón de clase y no me hago más responsable, que se hagan cargo otras instituciones”, eso está mucho todavía en el imaginario docente” (m.com. E.G-CRR). Realidad que dista de los planteos de Freire (1997) de que la “educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (p.92). Pero ante la complicada y dolorosa realidad de los maestros insertos en un sistema que los desconoce, lo propuesto por Freire resulta del orden casi de lo imposible.

Para la maestra especial, el trabajo en el centro y el aprendizaje interdisciplinar acontecen en tanto surge la posibilidad de encontrarse con diversas perspectivas, pero además ella rescata e integra, como valor que sostiene la tarea, el compromiso y afecto que reconoce

entre los integrantes. Rescata el valor de la gente que puede permanecer en un proyecto (casi artesanal y militante) que carece de sostén institucional.

“Para mí eso no es menor... permaneció... no había un local, no había nada... permaneció la gente, con relevos pero permanecieron”. (m.esp. E.G-CRR)

Según Rebellato (2009), una praxis éticamente transformadora sólo es posible en la medida que las producciones colectivas y la construcción de intersaberes nos aproximen no sólo al conocimiento sino a la comprensión del hombre “para que éste se vuelva más comprensible a sí mismo” (p.120).

#### **8.4) Trabajo en equipos interdisciplinarios: posibilidades-obstáculos-simulacro de interdisciplinariedad**

El trabajar en equipos interdisciplinarios en el campo de lo comunitario posibilita/habilita el “abrir la cabeza” (R.psc), pero si además se integra con el reconocimiento de “la necesidad de que otros te den una mano” (R.psm) posicionaría a los profesionales en lugares donde se generan condiciones para un diálogo con sentido transformador.

Tanto las entrevistadas como los integrantes del Centro Reina Reyes coinciden en que conformar equipos y trabajar en ellos se constituye en un desafío con el cual deben lidiar siempre. Hay un claro reconocimiento que va más allá de lo interdisciplinar, por lo tanto integrar esta dimensión complejiza aún más la tarea. En general se señala que la formación es por excelencia en solitario y eso potencia e instala en cada uno algo del orden de la dificultad para reconocer al otro y flexibilizar posicionamientos en procesos de producción colectiva.

Una de las entrevistadas de magisterio reconoce que, desde la especificidad del área en la que se desempeña, es prioritario adquirir herramientas para trabajar con otros pero que este aspecto no necesariamente se integra a su formación.

... el maestro de apoyo itinerante tiene un rol muy específico dentro de la escuela especial; debería, porque digo que no siempre puede ser, pero debería ser un maestro muy formado con una modalidad de trabajo colaborativa, que pueda trabajar en equipo, que tenga una formación sólida porque es la cara visible de la educación especial. (R.m.e)

La entrevistada del área de la medicina hace una afirmación contundente y señala que en médicos opera la omnipotencia profesional y ello dificulta las instancias de trabajo

colaborativo y sostenidas en la horizontalidad, donde puedan integrar o reconocer el posible aporte del otro. Dice:

... los médicos somos muy difíciles en esto, ese modelo médico hegemónico, asistencialista, biologicista y hospitalo-céntrico que todavía tenemos nos hace creer muchas veces que sólo debemos trabajar la enfermedad y que los que curamos somos nosotros así que nosotros somos los que tenemos que estar y con nuestro conocimiento es suficiente. (R.m.f)

Mientras tanto, desde la psicología se reconoce el proceso realizado a partir de integrar en la formación las prácticas dado que “el empezar a hacer prácticas, es una oportunidad de encuentro con otros, puede darse o no, pero por lo menos es una oportunidad”. (R.psic)

El psicólogo que participó de la entrevista grupal hace un análisis donde reconoce que el trabajar con otros es siempre una dificultad, incluso cuando los equipos lo integran profesionales de la misma disciplina, por lo tanto más complejo deviene el proceso si la propuesta es interdisciplinar. Según él, las dificultades del trabajo en equipo surgen por lo difícil de entender y tener presente al otro como otro y reconocer la singularidad de su mirada.

Por lo tanto, en este sentido lo que se debe considerar es cómo en los equipos de trabajo interdisciplinarios se habilitan y se reconocen las diferencias, y a punto de partida de ello las perspectivas del otro se integran posibilitando reformulaciones en el quehacer de los diferentes protagonistas y de la tarea.

“La divergencia, la diversidad, el conflicto, eso te enriquece como persona y después como profesional” (R.m.f), expresa una de las referentes entrevistadas. Tener presente y reconocer la noción de conflicto, según Carbajal y Suárez (2008), es sustancial para el desarrollo de los equipos de trabajo. El conflicto entendido no como portador de efectos negativos sino reconociendo que depende del cómo se transite: puede potenciar o anclar la tarea. Los conflictos son parte del trabajo de los equipos y pueden ser de diferentes tipos: inter-personales, intra-grupales, e inter-grupales, y operar constructiva o destructivamente para el equipo y la tarea.

La psicóloga entrevistada refiere que los equipos interdisciplinarios siempre movilizan y expresa que algunas interrogantes son del orden de lo inevitable, como las que se plantean sobre el funcionamiento, sobre cómo organizar la tarea, sobre la toma de decisiones y otras que surgen y se definen en la propia dinámica grupal.

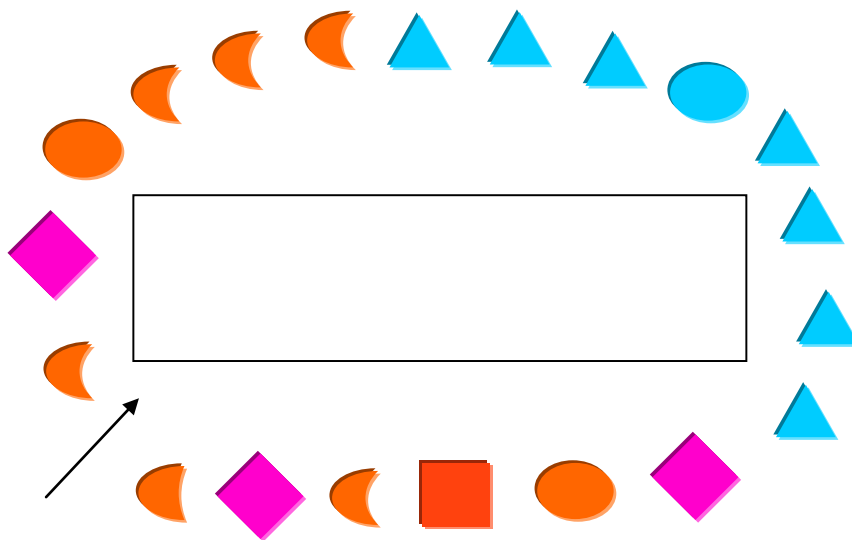
¿Cómo se constituye el funcionamiento de un grupo para transformarse en un equipo de trabajo interdisciplinario? ¿Cómo toma las decisiones, cómo planifica, cómo se organiza el poder a la interna de ese grupo? Y si realmente debatimos entre todos, si intercambiamos y planificamos en conjunto, o si es alguien o “alguienes” por sus características personales o por la profesión a la que pertenece. (R.psc)

De acuerdo a las observaciones de las instancias de trabajo del Centro Reina Reyes se pudo constatar (ver diagrama siguiente), también en la organización espacial, cómo las diferentes profesiones se delimitan y “amurallan” y delimitan los espacios de cada disciplina.

Esta forma de ubicarse en torno a la mesa de trabajo fue una modalidad que se mantuvo prácticamente todo el tiempo y en momentos de tensión se vivía como enfrentamiento entre bandos donde, sobre todo los docentes, quedaban defendiendo rígidamente sus posturas. Eso tenía efectos en los estudiantes, luego se replicaban esas confrontaciones en los espacios de intervención. Esta situación nunca fue abordada, es decir pensada colectivamente sino que cada viernes se repetía la misma dinámica donde alrededor del docente de cada disciplina se sentaban “sus respectivos estudiantes”. En alguna instancia el cambio aconteció pero fue nucleando en la misma línea a las docentes (universitarias y maestras) que participaban de la reunión del centro y del otro lado quedaban los estudiantes.

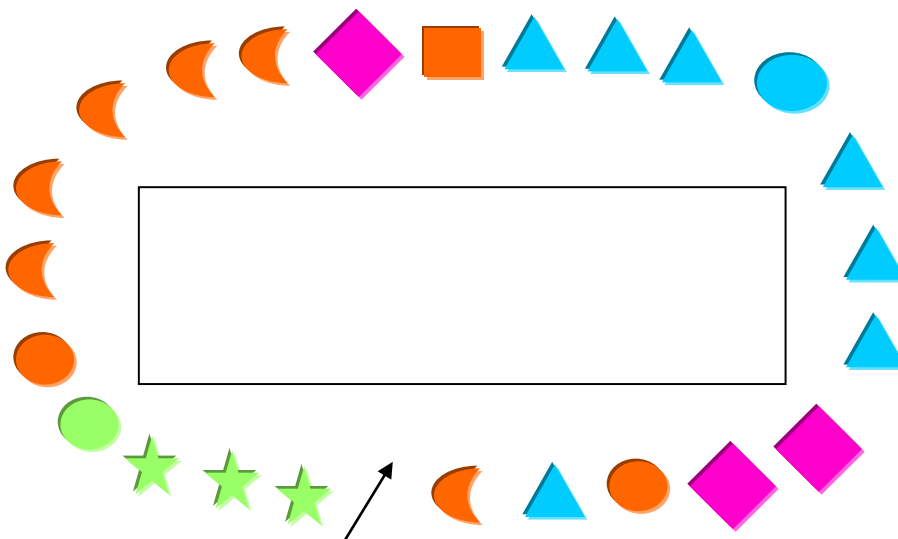
Distribución de los integrantes del centro en la reunión del:

9/8/2013



REFERENCIAS	
	Maestro
	Est.psic
	Doc.psic
	Est.Psm
	Doc.Psm
	Psic. Ong
	Est.Psq.
	Doc.Psq.

23/8/1





Estos diagramas que ilustran la apropiación del espacio re-encuentran con lo señalado por Morin (1995) cuando refería al origen de la palabra disciplina y señalaba que:

... designaba un pequeño fuste que servía para autoflagelarse, permitiendo por lo tanto la autocrítica; en su sentido degradado la disciplina deviene en un medio de flagelación a los que se aventuran en el dominio de las ideas que el especialista considera como de su propiedad. (1995)

Sánchez (2006) señala que en las prácticas interdisciplinarias surgían en los equipos dificultades por incompatibilidades teóricas y metodológicas que no logran articularse coherentemente y él las ubicaba claramente en el orden de las debilidades que obstaculizan la tarea. Su análisis surgía de experiencias en la Universidad de Venezuela y refería a cómo estos conflictos remitían a vanidades profesionales y personales. A partir de esta investigación se podría afirmar que, también por estas latitudes, también los universitarios defienden territorios disciplinares y a ello refiere la psiquiatra en la entrevista grupal:

Yo creo hay que ver otras condiciones también, me parece que desde los vínculos si es cierto son disciplinarios pero son personales también, eso de la confianza y entonces conoces al otro y no insistís demasiado no se por ya sabes donde va no pero hay otra cosa y es algo así como que te pongas a defender demasiado territorios y ahí hay algo así como una zona de malestar me parece que tiene que ver un poco con esta escuela de la universidad (Psic-EG-CRR)

Lo enunciado se entrelaza con el enfoque de la psicóloga entrevistada (docente universitaria), quien reconoce estas dificultades en las prácticas de las diferentes profesiones. Quien investiga cuestiona críticamente esta modalidad de trabajo y nomina como “prácticas universitarias” a quienes sostienen y avalan estas propuestas.

Hay cosas que operan como obstáculos; la rigidez académica de las profesiones, que hace que muchas veces se estereotipen los planes de estudios y las pautas de formación en una especie de carrera para capacitar al estudiante en el uso de determinadas tecnologías. Por ejemplo, viene un grupo de parteras de tal año, se inserta en el barrio y la docente te dice: “el objetivo es que, dentro de tres meses, hayan medido veinte panzas”. ¡Te quieres desmayar! Ese no puede ser el objetivo. ¿Veinte panzas? O sea, no es ver personas, o entender el proceso de embarazo de esta mujer, que tiene nombre, apellido, otros hijos, marido, o no... (R.psc)

Esta explícita referencia a los obstáculos en el análisis lleva consigo una crítica a cómo las lógicas universitarias impregnan el trabajo interdisciplinar en la praxis y por lo tanto pareciera prioritario un reconocimiento de ello de modo de generar estrategias que transformen esas dinámicas dado el costo que ello implica. Y más grave es aún cuando, al decir de Hidalgo (2006), las dificultades se naturalizan y además tienden a negarse.

La médica de familia entrevistada desde su condición de docente confirma lo difícil que significa lo interdisciplinario y remite a que la formación universitaria es estrictamente disciplinar; por lo tanto, cuando las propuestas docentes pretenden diseñarse apuntando al trabajo interdisciplinar, la tarea resulta ardua y complicada.

En el proyecto... a pesar de todos los esfuerzos que hacíamos y de converger muchas escuelas y muchos institutos y facultades era muy difícil negociar entre los docentes las actividades interdisciplinarias. Es muy difícil formar a un recurso humano desde el trabajo puramente disciplinar y decirle “ahora vas a trabajar en x lugar y tenés que trabajar desde la interdisciplina”. Porque si nosotros no conseguimos trabajar en la interdisciplina y los médicos somos muy difíciles en esto... (R.m.f).

Los enunciados precedentes fueron realizados en el 2013; sin embargo, reactualizan lo planteado por Fals Borda en 1978 cuando escribe acerca de cómo investigar la realidad para transformarla y remite a que las herramientas (teóricas y técnicas) que se usan han permanecido en el tiempo. Ello implica asumir conscientemente la dimensión del compromiso de los científicos con los hechos, en tanto “en lo social no puede haber realidad sin historia” (Borda, 2014, p. 223). Por consiguiente no podemos desconocer el impacto socio-político y económico que ello tiene, por lo tanto es del orden de la responsabilidad saber escoger y hacerse cargo.

Otro aspecto a integrar en este eje surge de los registros de las instancias de trabajo del Centro Reina Reyes, de donde se extrae textualmente lo siguiente:

“X (médica-docente de psiquiatría) complementa la exposición de la residente, ampliando la información y dando una verdadera clase en sí misma. El clima es de silencio, escucha y atención por lo que se está compartiendo además de por lo interesante de la exposición-clase de X.”

Lo enunciado adquiere sentido al momento de realizar el análisis de esta categoría pues en varios de los registros realizados se constata que por momentos se instala la dispersión, acontecen diálogos que se superponen a lo que se está intercambiando e incluso en una oportunidad circuló un diario matutino entre varios de los participantes. Por ello se toma esta cita textual del registro, porque quien hace uso de la palabra en esta oportunidad es una docente de medicina. Y si bien su actitud y su integración al equipo se dan desde la horizontalidad, emergen estos efectos que vale la pena considerar en tanto se ponen en juego y recrean aspectos de la realidad que es pertinente integrar al análisis. Y más aún si se tiene en cuenta que de lo registrado surge que, cuando la palabra la toma un estudiante o en algunas oportunidades docentes de otras disciplinas o maestros, no sólo no se les

atiende tan especialmente sino que por momentos no se le da relevancia a lo planteado y se pasa por alto lo dicho.

A esta modalidad se le ha denominado en el marco de este trabajo como simulacro de interdisciplinariedad, haciendo referencia exactamente a esa forma de imponerse una disciplina sobre otra y en este caso, además, se conjuga que quien hace uso habla de la palabra está investida del poder: docente.

Otro aspecto que se puede integrar a esta perspectiva de simulacro de interdisciplinariedad es de otro orden, pero es considerado por una de las entrevistadas cuando refiere que algunas características culturales del Uruguay operan solapando la diversidad, negando aspectos de la realidad y creyendo que somos un país muy diferente del resto de América Latina.

Aquí existe el que cura a través del yuyo, el que cura a través de la magia, de la religión, los que curamos a través de otras cosas, la medicina oriental, todas esas cosas convergen en nuestro país y sin embargo nosotros creemos que no tenemos indígenas, que hay cuatro o cinco negros nada más, que la mayoría del Uruguay está educada, que la clase media sigue preponderando en nuestra sociedad y que todavía la familia son papá, mamá y los dos nenes: la nena y el nene. (R.m.f)

Expresiones que se complementarían con lo dicho por la psicomotricista (R.psm) cuando refiere a que, para trabajar interdisciplinariamente, hay que estar dispuesto a lidiar con determinados niveles de conflicto. Y poder saber discriminar que esas desavenencias no son de orden personal sino que son parte de y hacen a la tarea.

Hay que estar dispuesto a argumentar, a discutir, a animarse a decirle al otro “no estoy de acuerdo” y decirle porqué y no a tener conflictos a niveles personales sino a ponerlos en el texto y en la tarea, cosa que no es tan obvia, sobre todo en el Uruguay. En mi país cuesta esa parte que si yo discuto y te digo que no estoy de acuerdo no es que estoy diciendo que sos mala profesional, no te estoy calificando como profesional, estoy planteando un desacuerdo o un acuerdo frente a un hecho, frente a una tarea y eso no tiene que ver con la persona; la otra cosa es que hay que aceptar la discusión, que es aceptar al otro, aceptar al otro como es y eso que decimos que cada uno de nosotros somos únicos y diferentes tiene que pasar a ser algo real, para mí real quiere decir que lo encarnamos.

Marisela Montenegro abre niveles de reflexión al respecto en tanto convoca a asumir la responsabilidad ética y política de los planteamientos que cada uno formula. En el entendido de posicionarse aceptando la mirada parcial que el conocimiento siempre conlleva pues la pretendida universalidad y neutralidad de corte positivista tiene efectos paralizantes y alienantes sobre la realidad.

## 8.5) Interdisciplina y formación

Las entrevistadas, mujeres pertenecientes al área de la educación primaria y terciaria, coinciden todas en reconocer la carencia de formación para el trabajo en equipo y para el trabajo en equipo interdisciplinar. En la entrevista grupal el tema de la formación no estuvo integrado como una interrogante a considerar, sin embargo aparece y mantiene matices muy similares a lo planteado en las entrevistas individuales. Se parte de reconocer que si bien el foco en el Centro Reina Reyes está en la asistencia, en lo que respecta a la formación disciplinar “se abre un panorama más negro” (psicólogo- EG-CRR).

A nivel de magisterio se hace referencia a lógicas institucionales verticalistas y a cómo se obturan las posibilidades de generar espacios colectivos de trabajo. Si bien expresan que a nivel del discurso está reconocida la necesidad de integrar redes, al momento de tomar decisiones se imponen otras lógicas y el maestro queda por fuera de propuestas que le permitan comprender la complejidad construyendo estrategias para pensar y hacer con otros. Asimismo identifican otras variables puestas en juego que responden a lógicas de mercado: se forman en lo público y luego ejercen en lo privado. Dejando espacios sin cubrir y afectando los procesos educativos de los más vulnerables.

Una fuga del ámbito público al privado, entonces muchas personas que se especializan, que se capacitan, no vuelcan esa capacitación en los ámbitos públicos; eso ocurre ahora, antes hubo una época que quizá fue demasiado dura pero la gente que se formaba, se especializaba, debía trabajar, debía pagar dos años por lo menos trabajando en lo público. (R.m.e)

Follari (2005) alude a que se “operativizó” la formación y de ese modo el interés se centra en capacitar profesionales desde una lógica eficientista y ello tiene consecuencias directas sobre lo social. Fals Borda (2014) señala que no podemos ignorar “el impacto social-político y económico de nuestros trabajos y que en consecuencia debemos saber escoger, para nuestros fines aquello que sea armónico con nuestra visión de la responsabilidad social” (p.213).

Por otro lado, desde el año 2005 los maestros comunitarios se insertan en el sistema educativo público y han tenido que encontrar herramientas e integrarse a espacios interdisciplinarios e inter-institucionales definiendo su tarea en absoluta soledad. Por eso, para los maestros comunitarios participantes del Centro Reina Reyes este espacio configura un lugar de aprendizajes en muchos sentidos. Y uno no menor es sentirse reconocidos y trabajando con otros desde la horizontalidad.

Yo creo además también que todos estamos en un mismo plano, o sea, todos estamos pensando al mismo tiempo en el mismo plano a ver qué, cada uno, podés aportar, no importa el técnico que esté en ese momento proponiendo algo. En primaria uno está más acostumbrado a la parte vertical, no a la parte horizontal de poder sentarse, de poder plantear, de poder pensar juntos, eso se da muy pocas veces, al menos en Primaria, ese pensamiento horizontal donde uno plantea determinadas situaciones no sometido a jerarquías. (M.c-EG-CRR)

Los integrantes del equipo del Centro Reina Reyes refieren también a la complejidad que lleva consigo todo trabajo en equipo, donde el tener al otro en mente y reconocerlo en tanto diferente se define como condición inherente para hacer posible una tarea compartida. La maestra especial (EG-CRR) expresa: “acá no se te da respuestas hechas ni a priori, eso es como una condición importante porque en realidad te permite abrir, escuchar, pensar en conjunto, aportar”.

Desde el inicio, uno de los objetivos que se planteó el Centro Reina Reyes fue resignificar el lugar del maestro como profesional de la educación y procurar que desde ese espacio se revalorizara su trabajo. En varias de las jornadas de capacitación realizadas este tema estuvo planteado y las reflexiones se centraron en cómo se ha ido desdibujando el perfil de esta profesión y en los efectos que ello tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esas instancias interdisciplinarias de formación conjunta, donde todos los integrantes del equipo se ubicaban desde el lugar de aprendientes, resultaba difícil entenderse dadas las diferencias significativas de perspectivas, enfoques y niveles de formación. A este aspecto hacen referencia los integrantes del centro en la primera parte de la entrevista grupal, cuando deben presentar el proyecto del cual forman parte (ver diagrama).

También la referente del área de educación especial entrevistada retoma estas consideraciones e integra otras variables que confirman la carencia formativa de los maestros tanto en los aspectos conceptuales como metodológicos.

La formación de los maestros no es muy potente o el maestro se siente con autoestima baja porque piensa que no sabe lo suficiente o no se preparó para esa función porque debe haber sido una formación más rápida o más... hay maestros que no tienen una sólida formación cuando ingresan de la carrera y tampoco después porque tampoco se trabaja mucho dentro de la formación docente. Hay muchos maestros que dicen inclusive que no saben qué metodología utilizar para enseñar a leer, que no están muy seguros, que no se las enseñaron, que no recibieron esa información y hay inseguridades. (R.m.e)

En la entrevista grupal las maestras refieren a que reciben una formación centrada no sólo en la fragmentación de las asignaturas sino también en la disociación entre la dimensión afectiva, la cognitiva y la social, y por lo tanto eso afecta y genera dificultades para abordar y comprender lo que le sucede a los niños. Tarea que además deben abordar en soledad.

Una formación fragmentada en lengua, matemática, ciencias, pero que deja a veces muy afuera, a pesar que en el discurso lo tenemos muy incorporado, el afecto, la emoción, la realidad del niño, el contexto, todo, pero que a veces en esa formación disciplinar queda totalmente afuera, lo que pasa contigo, lo que te produce el trabajo con ese chiquilín... pero también, si yo lo pienso desde el antes de esta experiencia, a la pucha, estoy más sola que el uno, pero también si yo lo pienso desde el antes de esta experiencia... (M.e- EG-CRR)

Las consideraciones realizadas por los maestros en el marco de esta investigación aproximan a otros aspectos que trascienden lo interdisciplinar y quedan expuestas otras dimensiones de la realidad del sistema educativo uruguayo que requieren ser repensadas/problematizadas en términos no de reformas sino de transformaciones más estructurales.

Los fundamentos que Freire (1997) postula en Pedagogía del Oprimido adquieren vigencia en este marco pues si no hay cambios que reviertan, lo que se genera es deshumanización. En función de ello, él postula que sólo a través de la praxis será posible transitar por procesos donde educadores y educandos puedan reconocerse sujetos de la historia. En los llamados contextos críticos, donde trabajan muchos maestros, además del sufrimiento y desamparo de los niños se constata también el padecer de los docentes por las incoherencias e inconsistencias del propio sistema educativo.

Se entiende pertinente lo enunciado por Rebellato (2000) de que es imprescindible integrar el componente cognoscitivo y teórico con la acción, en tanto sólo así es posible una clara aproximación a la realidad y comprender lo esencial.

Lo planteado por los referentes teóricos considerados en este estudio contrasta fuertemente con lo expresado por los maestros, más aún si se parte del reconocimiento del valor político que la educación tiene, por lo tanto pareciera del orden de lo urgente proponerse: "qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy" (Freire, 2002, p. 154)

Mientras tanto, las referentes calificadas (universitarias) son críticas y dan cuenta de la interacción de diferentes variables en los procesos de formación a nivel terciario. Según la

psicóloga, actualmente se forma a profesionales que atienden más las demandas del mercado que lo social, profesionales que responden de manera acrítica frente a la realidad. Donde cada uno se remite a lo que tiene que hacer de forma de simplificar y se trata de evitar por todos los medios lidiar con la incertidumbre y complejidad de lo real.

Influye el tema mercado, hay profesiones que forman pensando en el mercado laboral. Entonces, formar profesionales que van a desestructurar el mercado o que van a imprimirle lógicas de funcionamiento distinto. Ah, no... ya bastante complicado es esto del sistema de salud y de la atención primaria... Mejor sigamos formando gente que no mire mucho para los costados, que sea un apretador de tornillos o un cambiador de lentillas, y que no piense otras cosas. Es más fácil el paradigma positivista, simplifica la visión de la realidad, te estresa menos,  $A+B=C$  y listo, no te complicás la cabeza. Te da certezas, claro. Te perdés un montón de cosas, pero te da certezas. Una de las que te perdés es la angustia. Las cosas son así y punto, qué discusión ni que nada. Porque en esto que decimos, que el paradigma positivista da más certezas, el consultorio también da más certezas. (R.psc)

La misma entrevistada hace otras consideraciones críticas acerca del funcionar de muchos universitarios que sostienen un discurso transformador inconsistente. Entiende que algunos aspectos que refieren a la formación en la Universidad de la República dejan dudas e interrogantes sobre los cambios estructurales imprescindibles que la institución debe realizar si de verdad se plantea un verdadero cambio de paradigma en la producción de conocimiento.

Me parece que hay una contradicción gravísima que muchos universitarios percibimos, enunciamos, hacemos tesis y qué se yo, entre lo que denominamos como cambio de paradigma, la teoría de la complejidad y nos llenamos la boca diciendo que la realidad te interpela desde los problemas y no desde los cajones de las disciplinas, y que si trabajás sobre los problemas tenés que necesariamente trabajar desde una mirada compleja. Sin embargo, eso no se puede llevar al terreno de la formación, el diseño de la formación profesional es incompatible con ese paradigma. No hay ninguna carrera en este momento que esté pensada de esa manera. Entonces vos decís ¿qué somos? ¿Incapaces? ¿Cuál es el obstáculo de fondo? (R.psc)

En los antecedentes se había hecho referencia a Jar (2010), quien daba cuenta que en la Universidad de Buenos Aires, en los planes de estudio sobre todo de posgrado, se integraba la formación interdisciplinar pero que ella reconocía que aún quedaba más en términos de intencionalidad que de realidad. ¿Pasará lo mismo en la Universidad de la República de Uruguay?

Randall (2013), ex pro-rector de investigación de la Universidad de la República (Uruguay), convocaba a desalambrar el conocimiento, propuesta que logrará hacerse efectiva si los actores universitarios asumen la responsabilidad que les compete en cada uno de los

espacios en los que son protagonistas. ¿Alcanza sólo con proponerlo o será necesario tomar otras definiciones al respecto?

La médica entrevistada desde su condición de docente universitaria asume no sólo la responsabilidad que le compete desde su rol sino que reconoce las dificultades con las que se encuentra al momento de integrar a la enseñanza la dimensión interdisciplinar.

El problema es que no hemos podido coordinar las intervenciones interdisciplinarias de los estudiantes de una manera más importante en cantidad y calidad. Eso se construye, es una construcción cultural, es tan cultural como el ingreso a la Facultad y su desempeño en la Universidad. No podemos pedirle a alguien que lo haga si no se lo enseñamos a hacer y eso es un deber de los docentes, me corresponde en las generales de la ley y reconozco mi incapacidad para poder trascender eso. (R.m.f)

Sin embargo, identifica algunas fortalezas y reconoce que, en los últimos años, desde la Universidad se han hecho propuestas con intencionalidad transformadora y destaca sobre todo los cambios a nivel de extensión. El fortalecimiento de esta función y la existencia de nuevos espacios y proyectos es parte de un proceso esperanzador que es necesario profundizar.

La posibilidad de la extensión universitaria que ha surgido en los últimos años en la Universidad, desde el Rectorado y especialmente del Pro-rectorado de extensión, con el que coincido casi absolutamente. Donde cada nuevo proyecto para mí es una lucecita que se ilumina en un camino que muchos de nosotros hace tantos años que transitamos y yo creo que a pesar de todo eso, por ejemplo el PIM por decir un proyecto, apunta a eso, creo que hay fortaleza en eso. (R.m.f).

Lo expresado remite a los procesos de transformación que la Universidad se ha propuesto definir en términos de realizar abordajes integrales jerarquizando la interdisciplina integrada a las tres funciones universitarias. La entrevistada da cuenta de un espacio de posgrado (Educación para la Salud) del que participan diferentes disciplinas (médicos, parteras, nutricionistas, antropólogos) que enriquecen muchísimo el grupo y donde puede reconocer que el trabajar interdisciplinariamente es fascinante y lo define como:

Una piedra preciosa, un diamante; cada arista, si uno la compara con una disciplina, tiene una mirada única y que aporta muchísimo a la mirada de cada uno y construye un saber particular e integral pero también es mucho más humano y respetuoso. (R.m.f)

Mientras tanto, la psicomotricista refiriere a la dificultad de la formación interdisciplinar y propone que es necesario salir de posicionamientos disciplinares narcisistas y procurar



poner en juego la posibilidad de construir, sin miedos, alternativas que habiliten nuevas conexiones y enlaces con otros.

A nosotros nos formaron profesionales de distintas disciplinas y nos dieron conocimiento de las diferentes disciplinas, el tema es pensar cómo integrar ese conocimiento; tú podés tener un neurólogo, un psiquiatra, un psicólogo, varios psicólogos, un maestro especializado que te va formando y sin embargo falta el cómo, y que todo el mundo hable de que tiene que ser interdisciplinario el abordaje pero falta a veces el poder jugar a integrar, a conectar, a enlazar, a construir sin miedos un discurso que no es perfecto porque esa es la otra cosa que tiene, por eso la interdisciplina te lleva a salir del narcisismo. (R.psm)

Lo expresado podría remitir a lo que Stolkiner (1999) refiere en términos de “orquesta sinfónica, en la que cada instrumento tiene su especificidad, su técnica y sus ensayos particulares” (p1). Donde lo que acontece no se da por sumatoria sino que exige de todos los participantes el reconocimiento de la singularidad sonora de cada instrumento que en armoniosa conjunción deviene en sinfonía. Metáfora que llevada al plano de los procesos interdisciplinarios implica reconocer la conjunción de múltiples dimensiones: tiempo, respeto, compromiso, escucha e integrar diferencias teóricas, epistemológicas, metodológicas, en sí una ardua tarea si la propuesta es promover una praxis interdisciplinaria éticamente transformadora (Rebellato, 2009).

La psiquiatra integrante del equipo del Centro Reina Reyes, acerca de cómo acontecen los procesos de formación en este espacio, hace referencia a la necesidad de identificar la complejidad que significa la enseñanza en clave interdisciplinaria pues implica articular tiempos y exigencias curriculares diferentes. A ello se suma modalidades didácticas-pedagógicas y características personales de los docentes que emergen en ese contexto donde las pretendidas coordinaciones a veces quedan capturadas por el desencuentro.

... tiempos diferentes, con realidades formativas y exigencias curriculares diferentes también y cada uno de nosotros también estamos diferentes; a veces digo: yo que hago acá, viniendo acá, yo tengo que estar en otro lado, pero claro, pero después decís en definitiva todo lo que logramos, pero es un encuentro de desencuentro.

Los docentes de psicomotricidad y de psicología acuerdan con lo dicho y refieren a que “se hace difícil el abordaje en tanto las características que uno le tiene que dar el curso” y donde además “el eje de trabajo no es el mismo; por ejemplo, psicomotricidad viene para observar desarrollo normal, psicología, a las familias, desde la pedagogía, más lo del tratamiento y diagnóstico de los gurises, todo eso va complejizando la interdisciplina”

## 8.6) Interdisciplina en la praxis

Desde las diversas perspectivas que se integran al análisis de este trabajo existe consenso en que se debe trabajar más desde lo que una de las entrevistadas de magisterio define como “la teoría en territorio”, queriendo con ello significar la necesidad de insistir “a todos los que investigan y con mucho respeto que la teoría tiene que ser a partir de la praxis”. (R.m.e)

Fals Borda (2014) remite a las definiciones marxistas y plantea “la praxis entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (p.225). Y considera que las transformaciones estructurales deben generar condiciones para el desarrollo de una ciencia social crítica acorde a las necesidades del contexto y ello exige la necesaria integración de las disciplinas.

Siguiendo esta línea de análisis pero en otro nivel, una de las referentes de magisterio entrevistada plantea la necesidad de miradas y abordajes integrales en el entendido de que sólo así es posible considerar y pensar en el bienestar de los otros en tanto sujetos bio-psico-sociales.

Estamos hablando de un mismo sujeto integrado que tiene la necesidad para su bienestar físico, psíquico y social de ser atendido por todas las disciplinas articuladas; me parece que esto no es menor, la articulación de las disciplinas es fundamental para poder hacer el trabajo conjunto integrador hacia un sujeto. (R.m.c)

Mientras tanto, la otra referente del área de educación destaca la necesidad de que el maestro itinerante pueda ampliar su mirada más allá de lo que acontece en el aula y “pueda conformar redes, activar redes potentes con la comunidad para que justamente su labor se enriquezca”. Freire confirma una y otra vez el valor de la dimensión pedagógica de la educación y ratifica el carácter político de la misma. Y desde ese reconocimiento hace anclaje en una praxis esperanzadora y postula: “qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy” (Freire, 1992, p. 154).

Luego de realizado el análisis de la entrevista grupal y de las entrevistas individuales parecería haber acuerdo en reconocer que las propuestas interdisciplinarias son la herramienta que garantizaría el desarrollo de estrategias para el abordaje de las situaciones complejas. Las expresiones de la psicomotricista mantienen coherencia y consistencia con ello en el entendido de que nadie puede resolver en soledad situaciones complejas.

... para poder pensar esas situaciones tan complejas que sólo una disciplina no puede. Es absolutamente delirante pensar que de a uno vamos a poder o

fragmentadamente vamos a poder. Creo que el tema más interesante es cómo, porque no es que uno entonces ahora todo lo va a hacer espacio interdisciplinario, no, lo que sí debemos es todos aprender a trabajar interdisciplinariamente” (R.psm)

A partir del recorrido realizado en esta investigación que se propuso comprender la construcción de la interdisciplinariedad en praxis, lo constatado es que se generan nuevas e infinitas interrogantes. Algunas de esas preguntas surgen del cierre de las entrevistas individuales y permiten identificar una diversidad de visiones que aportan a la reflexión y abren otras dimensiones de análisis.

¿Cuál es el límite de la interdisciplinariedad? Esa es una interrogante que a mí me preocupa porque, bueno, en principio no tengo formación universitaria por opción, porque mi formación es desde el magisterio, pero creo que el límite tiene mucho que ver con el sentido común... (R.m.e)

La psicomotricista, mientras tanto, refiere a los miedos que surgen si se comparten espacios que son específicos de cada disciplina, miedos sobre todo porque los espacios de cada profesional están tan delimitados en parcelas que, si otro accede, se perdería la identidad disciplinar. Dinámica que repliega las posibilidades de trabajos colaborativos y de aportes mutuos entre los integrantes de un equipo de trabajo.

... si uno transmite sus saberes a los otros, los otros se van a transformar en una especie de semicopia de la disciplina y eso para mí es un error terrible”. Y ejemplifica: “si los maestros manejan los bloques, los almohadones y los elementos del psicomotricista, por eso no deviene uno psicomotricista y si vos te ponés a pensar, si me decís, ¿tú le dejarías la sala a los maestros? Sí. ¿Y dejarías que los psicomotricista se fueran? No. ¿Pero dejarías que durante los tiempos en que tú no estés usen ese espacio? Sí. ¿Para que hagan como si fueran psicomotricistas? No, para que hagan de maestros...”. (R.psm)

Para esta referente del área de la salud no sólo es necesario compartir espacios concretos de trabajo con otros sino que, para que la construcción interdisciplinar sea posible, debemos interactuar teórica y conceptualmente. Además explicita que en muchas áreas se apela a los mismos referentes teóricos y que, por lo tanto, la fragmentación desde la cual muchas veces actuamos se sostiene en el miedo a perder algo de ese poder que pareciera llevar consigo cada saber específico, un saber que a su vez recorta la realidad.

¿Quién ayuda montones a la psicología comunitaria y a la salud comunitaria? Un maestro, Paulo Freire. Paulo Freire fue un gran un pedagogo y toda la psicología agarró y se prendió y sacó partido y bueno y la psicomotricidad. Por otro lado es la

fragmentación, la parcialización de los campos y el miedo, porque el miedo a que el otro vaya a interpelarte y te diga que te estás metiendo en campo que no corresponde, la palabra interpretación que no podemos usarla, ¿por qué?, ¿quién dijo? No interpretas desde el punto de vista como podría ser el psicólogo y obvio, tenés que evitar hacer interpretaciones salvajes que son proyecciones tuyas. (Ref.psm)

La entrevistada reconoce que el trabajo interdisciplinar potencia personal-profesional y académicamente a quienes se disponen a transitar por ese desafío y que lejos de perder identidad se consolidan las perspectivas disciplinares enriquecidas por otros enfoques. Asegura que de esta forma la tarea se constituye en una aventura a la que no está dispuesta a renunciar.

Otra interrogante es: ¿qué pasa después que uno está tan atravesado por las disciplinas? No, es que le pasa a uno cuando está, cuando queda tan atravesado por varias disciplinas, uno le tiene miedo a perder la identidad y a perder el hecho de que los otros te acepten, porque tu discurso ya no es el discurso limpio y específico que se espera... Es verdad que es más difícil, que es mucho más fácil cerrar la puerta y quedarse los niños con la disciplina de uno, uno con su disciplina como este ejemplo de, yo creo que el hecho de trabajar juntos, de abrir esas puertas da más trabajo pero es más rico y yo a partir de ahí, nunca más, en todos los lugares que estuve, pude trabajar si no es interdisciplinariamente.

Lo planteado por la psicomotricista abre otras preguntas: ¿lo interdisciplinar desdibuja? ¿Es riesgoso? ¿Confunde? Lo expresado por la psicóloga iría en este sentido cuando refiere a que el trabajo interdisciplinar genera en sí mismo interrogantes y “sobre todo en un contexto en el que todavía las prácticas tienen un perfil tan positivista y rígido, te hace dudar”.

A modo de cierre de este apartado se integra lo dicho por la referente del área de la medicina, quien plantea que siempre, ante lo interdisciplinar, hay “una interrogante que se da casi espontáneamente y es: ¿cuál es el saber más importante?” Y luego complementa su reflexión con otras preguntas no menos provocadoras en tanto problematiza desde su lugar profesional y docente acerca de las múltiples dimensiones del saber.

¿Cuál es el saber más importante? Otro interrogante es: ¿por qué los médicos siempre quieren ser los que tienen la razón? ¿Qué me puede enseñar esta persona que no fue a la escuela? ¿Cómo un docente puede enseñar trabajo comunitario si no sale de la Facultad y no llega donde están los estudiantes? ¿Se puede acompañar a los estudiantes si no se patea y se mira el mismo universo que ellos? Lo que estoy haciendo, ¿hasta dónde no puede ser contraproducente para el estudiante? Lo que estoy haciendo, ¿realmente me permite profundizar el modelo que yo quiero o por las características en que se desarrollan los procesos puedo estar perjudicando a la persona y al profesional que se está formando?

## 9) CONCLUSIONES EN CLAVE DE HORIZONTE

**“La incertidumbre nos acompaña y**

**la esperanza nos impulsa”**

**(Morín, 2002, p.88)**

Desde el reconocimiento de que la incertidumbre ha sido parte del proceso y que la esperanza se constituye en horizonte, al finalizar esta investigación se puede concluir que la interdisciplina no se construye en la praxis sino que es praxis, “entendida como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante”. (Borda, 2014, p. 225)

La interdisciplinariedad entendida como praxis dará lugar a rupturas y a la irrupción de procesos creativos de modo de generar transformaciones en la producción del conocimiento.

Se reconoce que el trabajo interdisciplinario potencia y consolida las propias disciplinas pues se constituye en fermental en tanto desafía a interrogarse y genera nuevas búsquedas teóricas y metodológicas. Y enfrenta, en el encuentro con otros a realidades y aspectos desconocidos de la propia disciplina que se enriquece así con diversidad de enfoques.

Follari (2013, p. 128) reconoce que los abordajes interdisciplinarios requieren de la flexibilidad de la materia prima de lo disciplinar. Mientras tanto, Morín (1995) propone posicionarse ante la interdisciplinariedad como ante la vida, habilitando aperturas y cierres disciplinares. Aspectos a tener cuenta cuando se promueve lo interdisciplinar porque el propósito no es borrar ni desdibujar los perfiles disciplinares y profesionales pues de ese modo se anularía el sentido de “lo inter”. El desafío radica en construir entre y con las diferentes perspectivas desde la complementariedad de saberes-conceptos-nociones y modelos que puedan a modo de “montajes que se arman y se desarman” configurar otra forma de comprender la realidad. Por ello la dimensión de complejidad en tanto interligazón es tan importante porque el objetivo no es fundirse y perderse en lo ilimitado/confuso sino que en el interjuego disciplinar sea posible crear otra perspectiva novedosa/singularizada en el marco de cada contexto. El horizonte teórico y metodológico se amplía en tanto otros enfoques abren al registro de perspectivas impensables desde la especificidad disciplinar.

Desde la Psicología Social Comunitaria el trabajo interdisciplinar en la praxis convoca a una tarea que se constituye en un interesante reto donde, entre giros y movimientos, deben conjugarse cinco dimensiones (ontología, epistemología, metodología, ética y política) que devienen en insumos del proceso de investigar y conocer. En ese devenir, la incertidumbre se integra a una caja de herramientas que requiere de tiempo, compromiso, respeto por los otros y también “saberes puestos a disposición” de modo de habilitar un “amasar colectivo” que no tiene recetas posibles de definir de antemano. Por ello la estrategia podría ser apelar a los recursos con los que se cuenta y comenzar un proceso de “amasado” entre diferentes. Y desde el reconocimiento de un no saber, entendido no como falta paralizante sino como posibilidad de lo que se tiene comenzar con otros el encuentro con lo posible habilitante de una praxis transformadora. De este modo la Psicología Social Comunitaria en tanto disciplina que “asienta su trabajo en la construcción de *espacios de encuentro*” (Barrault, 2007, p. 157) donde la reflexibilidad y la problematización son ejes para la tarea podría aportar teórica y metodológicamente para la construcción de abordajes interdisciplinares.

Se procuraría evitar así el simulacro de interdisciplinariedad pues si esta lógica se instala, las diferencias no aportan a construir desde la heterogeneidad. En esa dinámica del “como sí” se potencian las contradicciones teoría-práctica y las búsquedas no encuentran sino des-encuentran.

Por lo tanto el recorrido con otros es convocante si los participantes pueden identificar en ello un sentido y no pretenden definir a priori respuestas certeras totalizantes. Aceptar las diferencias, los conflictos y las tensiones es parte de la tarea porque sí en los equipos prima la linealidad se obturan las posibilidades de generar alternativas. Transitar desde la omnipotencia a la humildad académica de saberes parciales sin temor a perder identidad profesional o disciplinar en el entendido de que sólo así se potencian los aportes de cada uno y se habilitan transformaciones.

Esta investigación se focalizó en comprender la interdisciplinariedad desde la perspectiva de referentes de la salud y la educación y del estudio surge que es responsabilidad de cada uno de los integrantes de estos equipos comprender la complejidad interdisciplinar desde la interacción de las multidimensionalidades puestas en juego en los procesos de los cuales son protagonistas.

Profesionales-académicos-seres humanos procurando conjugar esfuerzos, saberes, conocimientos, problematizando-se a sí mismos, transitando conflictos, lidiando con el narcisismo y con la frustración de tener que aceptar otros repertorios y otras miradas harán

posible la construcción de la interdisciplinariedad en la salud y la educación. Áreas en la cual no puede haber espacio para que los protagonistas enmascaren su condición de sujetos de la historia de la que son partícipes y donde es necesario, a diferencia de otros campos, no priorizar producto sobre proceso (Najmanovich, 2008, p. 136) desde un posicionamiento ético y comprometido con los abordajes interdisciplinares que plantean desarrollar.

Tarea que exige, por lo tanto, articular teoría-práctica y reflexividad en espacios de encuentro donde se revalorice el valor del afecto y el “deseo por lo común” (Sawia, 2003, p. 9). Por ende, la interdisciplinariedad en estas áreas no se decreta ni es un puzle donde las piezas encastran y tienen un punto de partida sino que se construye en procesos de aprendizajes que se re-crean con el objetivo de posibilitar abordajes integradores (Rudolf, 2010).

Los integrantes del Centro Reina Reyes reconocen que la construcción de la interdisciplinariedad es una ardua tarea. Hacen explícita referencia a que el centro no es interdisciplinario sino que lo definen como un espacio en el cual existen condiciones para generar prácticas interdisciplinarias que algunas veces se producen y otras no. En suma: reconocen que en el Centro Reina Reyes se realizan acciones interdisciplinarias.

Lo que sí identifican y valoran es el aprendizaje que construcción interdisciplinar posibilita. Definen que la tarea se sostiene en el afecto y compromiso donde el considerar al otro es relevante en un doble sentido, porque se le tiene presente, se le escucha y porque además se le acepta como portador de un saber diferente. La singularidad de cada disciplina se reconoce en el marco de una realidad que no está exenta de tensiones pero que deviene para todos en formativa.

Los integrantes de este equipo identifican que las dificultades de la construcción de la interdisciplinariedad en la praxis se confunde muchas veces con los procesos inherentes al trabajo en equipo. Por lo tanto esta experiencia confirmaría la necesidad de plantearse que para realizar abordajes en términos interdisciplinares es necesario “equiparse para trabajar en equipo” (Carbajal y Suárez, 2008).

En el Centro Reina Reyes el trabajo en equipo es difícil e intrincado en tanto deben hacerse coordinaciones que implican conjugar la asistencia con las funciones de enseñanza, extensión e investigación. En este contexto los abordajes se tornan por momentos complicados y se generan confrontaciones más que conflictos que afectan lo esencial de la tarea. Ello sucedería porque los diferentes intereses y niveles (maestros, docentes universitarios, estudiantes) deben articularse con exigencias formativas y curriculares

divergentes obstaculizándose así los procesos de construcción interdisciplinar. Sin embargo ha sido posible reconocer que cuando se logra dar continuidad a los procesos interdisciplinarios coordinando las áreas de la salud y la educación los aprendizajes son significativos para todos.

De este estudio se puede concluir que la formación interdisciplinar es una tarea pendiente, que si bien se enuncia como acción prioritaria, no se generan propuestas ni se toman decisiones coherentes a lo que reiteradamente se enuncia en la letra o en los discursos institucionales tanto a nivel de Primaria como de la Universidad de la República. La formación en salud y educación sigue estando centrada en lo disciplinar y en trabajar en soledad, cada uno abocado a lo suyo. En este marco los docentes y estudiantes de estas áreas no disponen de herramientas para sostener propuestas interdisciplinarias y ese desafío los lleva muchas veces a un “encuentro de desencuentros”.

Por lo tanto es responsabilidad de quienes están al frente de las instituciones definir lineamientos coherentes pues “transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 1997, p. 42).

Otro aspecto a considerar a partir del recorrido realizado en esta tesis es de otro orden y remite a esbozar lineamientos que aproximen a humanizar los abordajes en el marco de procesos interdisciplinarios y a no personalizar los conflictos que emergen en el transcurrir de la tarea. Equipos donde la solidaridad, la colaboración adquiera sentido y se puedan generar condiciones de posibilidad para construir colectivamente. Ello implicaría desde lo profesional y lo académico reconocerse desnudo de seguridades y habilitar la reflexividad en todas las dimensiones que el trabajo interdisciplinar conlleva con: la tarea, los equipos, las instituciones, los contextos socio-políticos y culturales. De modo que el trabajo profesional no capture lo disciplinar bajo lógicas de apropiación mercantilista en el marco de las prácticas sino, que promueva praxis e integre intencionalmente los componentes subjetivos, cognoscitivos y teóricos con la acción.

Desde lo propositivo, para que la praxis interdisciplinaria devenga en auténtico proceso transformador deberían instrumentarse espacios de intercambios grupales con agentes externos, de modo que la co-visión amplíe y el diálogo abra/genere procesos creadores de nuevas interrogantes. Ciclos donde teoría-práctica y reflexión, entre los integrantes y con otros, genere nuevas búsquedas en la producción de conocimiento desde un posicionamiento ético-político que dé sentido al trabajo planteado.



Del proceso de investigación realizado que se propuso comprender la construcción de la interdisciplina en la praxis desde la perspectiva de referentes de la salud y la educación se podría concluir que: **la construcción de la interdisciplina en la praxis es tarea de dimensiones quijotescas.** Caracterización que se asume en tanto la implica luchar contra molinos de viento pues el desafío de la interdisciplinariedad exige lidiar permanentemente contra la fragmentación disciplinar y la disociación teoría-práctica. Lucha que tendrá sentido si lo que la sostiene es el convencimiento de trabajar colectivamente por una sociedad más justa y más humana.

## 10) REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acevedo, M.J. (2002). *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez Pedrosian, E. (2012) La comprensión como acción en el proceso de producción de conocimiento. *Revista de Filosofía Sophía* (7)  
Recuperado de: -  
<http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2010/09/la-comprension-como-accion-en-el.html>
- Álvarez Pedrosian, E. (2008) Teoría y producción de Subjetividad: ¿Qué es una caja de herramientas? En J. Rasner (Comp) *Ciencia conocimiento y subjetividad*.(pp.121-151) Montevideo: CSIC, UdelaR:
- Arocena, R. (2012). Compartiendo resultados, desafíos y oportunidades para el Espacio Interdisciplinario.  
Recuperado de:  
<http://www.ei.udelar.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/30934/refererPagId/789>
- Barrault, O. (2007) Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicaciones en la subjetividad en *Revista de Ciencias Humanas - UTP*. (37), 155-167
- Blanco, A, García Dalmas, A, Polla, Martínez, M y Devicenci,V. (Coords) (2011). Intercambio de saberes, construcciones colectivas y territorios de aprendizajes. En: Y. Acosta ; A. Falero ; A. Rodríguez ; I. Sans ; G. Sarachu *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Trilce / Espacio Interdisciplinario, UdelaR
- Caetano, G. ( 2013).Políticas públicas, investigación científica y desarrollo. La clave de la interdisciplina. En: *Seminario en\_clave inter. Interdisciplina*,

*instituciones y políticas públicas.*(pp..29-41) Montevideo: Espacio Interdisciplinario, UdelaR

- Carbajal, S. y Suárez, C. (2008). Equiparse para trabajar en equipo. Conceptos y herramientas para contribuir al trabajo de equipo en el ámbito laboral. Montevideo: Departamento de Publicaciones, UdelaR
- Cepelotti, J. L. y Arrias Pabon, M. (2012) La interdisciplina en la educación y en la integración.  
Recuperado de: <http://ux000422.ferozo.com/SECRETARIA/intedisc.pdf>
- Cruz, P.; Vienni, B. ; Aguiar, X . y Repetto, L. (2012) Apuntes para la caracterización del trabajo interdisciplinario en la Universidad de la República. *Revista Digital Universitaria [en línea] 13 (5)*  
Recuperado de:[www.revista.unam.mx/Vol.](http://www.revista.unam.mx/Vol.)
- De Brasi, J.C (2005). Epílogo. La irradiación de la talla. En A.M Fernández, (comp.) *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Elichiry, N. (2009).Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En *Escuelas y aprendizajes*. Buenos Aires: Manantial  
Recuperado de:  
[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/066\\_salud2/material/unidad1/subunidad\\_1\\_3/elichiry\\_importancia\\_de\\_la\\_articulacion.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/elichiry_importancia_de_la_articulacion.pdf)
- Herrera Farfán, N. A. y López, G. (comps) (2014). *Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Textos de Orlando Fals Borda* . Montevideo: Lanzas y Letras / El Colectivo / Extensión Libros
- Follari, R. (2005) La interdisciplina revisitada. *Andamios. Revista de Investigación Social 1(2)*, 7-17.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810201>

- Follari, R. (2007). La Interdisciplina en la docencia. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 6 (16), 1-12.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501603>.
- Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina*, 1, (1) , 111-130.  
Recuperado de <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/revis/interV1-N01.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del Oprimido*. (40 ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ibáñez, T. (2001). ¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer? *Athenea Digital*, 0, 31-37.
- Fuks, S. (2007). Reflexiones acerca de la paradoja del empowerment. En E. Saforcada ; N. Cervone ; J. Castellá ; A. Lapalma (comps.) *Aportes de la Psicología Comunitaria a la problemática de la actualidad Latinoamericana*. Buenos Aires: JVE
- Hidalgo, C. ; Natenzon, C. y Podestá, G. (2007). "Interdisciplina: construcción de conocimiento en un proyecto internacional sobre variabilidad climática y agricultura". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* 3 (9) , 53-68 .
- Hidalgo, C. (2008). Luces y sombras en el proceso de consolidación de una red de conocimiento. En G. Riquelme (Ed.) *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e*

*investigación en la producción y circulación del conocimiento* (pp.. 463-471 ).  
Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Hidalgo, C. ; Natenzón y Agumín, A.G . (2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso. En *Revista Pueblos y Fronteras digital* (9)  
Recuperado de [http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a10n9/art\\_03.html](http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a10n9/art_03.html).
- Jar, A. M. (2010). Trabajo interdisciplinario e interinstitucional: ser o no ser. *Revista Argentina de Microbiología* (42) (1), 1-3  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213014884001>
- Montenegro, M. (2001) Otriedad, Legitimación y Definición de Problemas en la Intervención Social: Un Análisis Crítico. Presentado En *Primer Seminario de Ciencias Sociales y Humanas del ICC*. Barcelona.  
Recuperado de: [http://www.geocities.ws/seminarioicci/ponencia\\_24.htm](http://www.geocities.ws/seminarioicci/ponencia_24.htm)
- Montero, M. (1984) La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006): *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1995). *Sobre la interdisciplinariedad*.  
Recuperado de:  
[http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin\\_sobre\\_la\\_interdisciplinaridad.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_sobre_la_interdisciplinaridad.pdf)

- Morin, E. ; E.R. Ciurana, R. D. Motta. (2002) .Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.  
Recuperado de: <http://es.slideshare.net/CesarPilaManosalvas/morin-ciuranaeducarenlaeraplanetaria-ocr>
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (1998). Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico. *Revista Tramas* 4 (4), 1-7
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Parisí, E. R. (2006). Psicología, interdisciplina y comunidad. Enseñanza e Investigación en Psicología, 11(2) 373-384.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211212->
- Randall, G.( 2013).Políticas públicas, investigación científica y desarrollo.La clave de la interdisciplina. En: *en\_clave inter. Interdisciplina, instituciones y políticas públicas*. Montevideo. Espacio Interdisciplinario, Udelar
- Rebellato, J.L.(2000) La utopía como fuerza histórica. En: *Encrucijada de la ética* Montevideo. Eppal
- Rebellato, J.L.(2009). *Ética y práctica social*. Montevideo: Eppal Editorial.
- Rebellato, J. L y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las comunidades*. Montevideo. Ed. Roca Viva.
- Red Temática de Medio Ambiente. (2013) Memoria. Universidad de la República (Uruguay)  
Recuperado de: <http://www.universidad.edu.uy/retema/files/2014/07/Memoria-RETEMA.pdf>

- Universidad de la República (Uruguay) Consejo Directivo Central. (2007).  
Recuperado de:  
<http://www.ei.udelar.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/30204/refererPagId/643>
- Universidad de la República (Uruguay) Consejo de la Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación. (1985)  
Recuperado de:  
[http://www.encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com\\_content&view=article&id=8&Itemid=16](http://www.encuru.fhuce.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=8&Itemid=16)
- Rodríguez, A. (2012). Psicología Social Comunitaria: vigencias y disonancias en los escenarios actuales. *Segundo Simposio Internacional en Psicología Social Comunitaria*. / Universidad Abierta y a Distancia Colombia.
- Rodríguez, A. (1998) La Psicología Comunitaria. Un aporte a su construcción y desarrollo. En: L. Giménez (comp.) *Cruzando Umbrales. Aportes uruguayos a la Psicología Comunitaria*. Montevideo: Roca Viva.
- Rudolf, S. (2010). La interdisciplina en los procesos de extensión. *En Extensión en Obra: Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*.(pp.82-90) Montevideo: Programa de Formación en Extensión del SCEAM, UdelAR
- Rudolf, S. (2013) La responsabilidad profesional en la protección de la salud como derecho. En: E. Alonso ; E. Álvarez Pedrossian ; F. Beltramelli ; V. Giorgi ; J. Motta ; J. Pérez, S. Rudolf ; S. Suarez y H. Tommasino *La construcción de ciudadanía: un desafío para la academia*. Montevideo: Psicolibros.
- Sánchez, E. (2006). La Alianza Universidad Comunidad: Un Vínculo Necesario para el Fortalecimiento Mutuo. *Revista de la Escuela de Psicología* 25 (1), 61-76.

- Sawaia, B. B. (2003). La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia. *Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis Año 4 (7/8)*, 9-17.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas* Vol. II. 114-13  
<http://www.psicoperspectivas.cl>
- Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Editorial Morata
- Stolkiner, A. (1999) La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Revista Campo Psi-Revista de Información especializada*. 3 (10), Abril. Rosario. Recuperado de: <http://www.campopsi.com>.
- Stolkiner, A (2012) Derribando barreras en *Diálogo Extensión- Universitaria* 4 (12 )
- Universidad de la República (Uruguay) Rectorado (2010) *Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Wiesenfeld, E. (2000). La relación Teoría - Praxis: (Des)encuentros en la Psicología Social Comunitaria. En: *La Psicología Social en México, Vol XIII*, (pp. 836-842). México: ITESO-AMEPSO



## **11) ANEXOS**

- **Pauta de observación y registro**
- **Pauta de entrevista individual**
- **Pauta de consentimiento informado individual**
- **Convocatoria a entrevista grupal entregada a los integrantes del C Reina Reyes**
- **Pauta de entrevista grupal**
- **Pauta de consentimiento informado grupal**

## **PAUTA DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO** **(Actividad realizada por estudiante de psicología)**

### EQUIPAMIENTO – Infraestructura

#### ➤ ESPACIO FISICO, CARACTERISTICAS DEL MISMO.

Lugar donde se desarrollan los tratamientos.

Lugar donde trabaja el equipo.

➤ Equipamiento de esos espacios.

### LO VINCULAR Y RELACIONAL

#### LO QUE ACONTECE AFUERA:

Mientras se desarrollan los tratamientos: vínculos entre los adultos que traen a los niños.

Relación que se establecen los técnicos con las familias.

Relación que se establecen los técnicos con los niñas/niños

### HACIA ADENTRO: DURANTE LA REUNION DEL EQUIPO

Puede ser pertinente identificar además: modalidad organizativa e implementación de la reunión, esto es: orden temático ( está preestablecido, se elabora allí?), registro, uso del tiempo, ¿ se alcanzan acuerdos y decisiones acerca de los temas o estos quedan abiertos sin resolución? ¿se distribuyen responsabilidades para acciones concretas?, ¿tratamiento de temas a largo plazo o atención de lo emergencial?

1. Trabajo del equipo: actitudes (cooperativas, resistencias, competitivas- favorecedoras y obstaculizadoras) en el grupo.

2. Como se toman las decisiones quien toma la palabra, quien la da. Dentro del equipo las legitimaciones (por experiencia, por disciplina, etc.).

3. Predisposición/disponibilidad: asistencia, puntualidad, respeto por el trabajo durante el funcionamiento del grupo.

4. Flexibilidad: apertura/o no. Escucha e incorporación de otras perspectivas.

5. Cooperación recurrente: que haya continuidad para lograr la cohesión/o no en el grupo.

6. Reciprocidad: intercambio de métodos, conceptualizaciones ( se explicitan los supuestos de cada disciplina?) , técnicas, etc.

7. Producción de acciones interdisciplinarias –identificar acciones que puedan dar cuenta de cómo se articula lo teórico y lo práctico (coherencias /contradicciones/intencionalidad.

## **PAUTA DE ENTREVISTA GRUPAL**

### **ENTREVISTA: REFERENTES CALIFICADOS**

¿Cómo definiría usted la interdisciplina?

¿En la formación de su disciplina se integra lo interdisciplinar?

De acuerdo a su experiencia ¿Cómo acontece lo interdisciplinar en los equipos de trabajo que articulan salud y educación en el ámbito comunitario?

¿Qué aprendizajes identifica usted en el trabajo interdisciplinario?

¿Qué interrogantes genera la praxis interdisciplinaria?

¿Qué referentes teóricos reconoce usted en la producción conocimiento interdisciplinario?

## CONSENTIMIENTO ENTREVISTA INDIVIDUAL



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Montevideo, .....2013

En el marco de la Maestría de Psicología Social de la Facultad de Psicología quien suscribe Lic. Sandra López ha presentado y se le ha aprobado el proyecto de tesis “La construcción interdisciplinaria en un equipo de salud y educación. La experiencia del Centro Reina Reyes (zona Oeste de Montevideo).

A efectos de cumplir con lo pautado en este trabajo académico se realizarán entrevistas a referentes del medio de diferentes disciplinas. Usted ha sido seleccionado pues se entiende que su aporte permitirá profundizar en la comprensión del tema planteado. Por ello si accede a participar en esta entrevista se le pedirá responder a una serie de preguntas. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo y si usted lo permite la misma será grabada para poder luego transcribir fielmente lo expresado. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y anónima. Si tiene alguna duda sobre este proyecto puede usted hacer las preguntas necesarias así también como retirarse en cualquier momento del mismo sin que eso lo perjudique de forma alguna.

Agradezco especialmente su interés y el tiempo dedicado a esta entrevista.

**Si acuerda en ser entrevistado se le solicita firmar este documento.**

Nombre del entrevistado:

Firma:

Nombre del investigador: Sandra López

Firma:

Fecha:

## **CONVOCATORIA A ENTREVISTA GRUPAL ENTREGADA A LOS INTEGRANTES DEL C. REINA REYES**

### **Facultad de Psicología (salón 10)**

Entrevista grupal a realizarse el 17 de octubre de 2013 con los integrantes (con un año de participación en la experiencia) del Centro Reyna Reyes. Hora 18.30 a 21.

La convocatoria es 18.30 para comenzar a las 19. La propuesta necesariamente implica pautar una hora de inicio (las 19h) luego de la cual no se podrá ingresar al espacio de trabajo.

De 18.30 a 19- café- encuentro-bienvenida.

### **19h-comienzo de la actividad**

Moderador: Dra. Sandra Leopold (tutora de tesis)

Observadoras: Lic. Sandra López- Br.M.C

A) Agradecimiento y bienvenida. Lectura y posterior firma del consentimiento informado.

B) Presentación del sentido de la actividad en el marco de la tesis (incluyendo el por qué de la diferenciación de roles)

C) Breve presentación de la organización de la actividad. Se comenzará por una presentación individual (disciplina, año de egreso, etc.). Presentación de la experiencia del CRR de forma colectiva. Luego se hará foco en tema de tesis y se trabajará a partir de una serie de preguntas que habiliten el intercambio.

Al cierre se definirá colectivamente modalidad de devolución de lo trabajado en esta instancia.

La moderadora realizará las intervenciones necesarias de modo de garantizar el diálogo y la participación de todos.

Se entregará constancia de presencia en esta instancia de intercambio-reflexivo.

**Previa consulta de disponibilidad y posibilidad de horarios el viernes 13 de setiembre se les entrego primera comunicación con el objetivo de agendar esta entrevista**

## PAUTA ENTREVISTA GRUPAL INTEGRANTES DEL CENTRO REINA REYES

Entrevista grupal a realizarse el 17 de octubre con los integrantes del Centro Reyna Reyes con más de un año de participación.

Hora 18.30 a 21. Facultad de Psicología (salón 10)

La convocatoria es 18.30 para comenzar a las 19 y la propuesta sería que luego de iniciada la entrevista (a las 19) no se ingresará.

De 18.30 a 19-cafe, te, galletitas, encuentro-bienvenida.

### 19h-comienzo de la actividad

1) Agradecimiento y bienvenida. Presentación nuestra (roles: moderador, observadoras).

Presentación participantes.

2) Luego de las presentaciones individuales continuar con la presentación del Centro Reyna Reyes (CRR) presentación de la experiencia del CRR. ¿Cuándo surge? ¿Por que surge?

¿Cuál es la población objetivo?

3) ¿Que entienden por interdisciplina los integrantes del CRR?

4) ¿Cómo se construye la interdisciplina en la praxis en el CRR?

5) Proponer ejemplificar una experiencia en la que se produjo lo inter identificar donde esta lo inter, de esta experiencia se puede aplicar a otra o plantear: propongan una situación en la que se trabajo en forma interdisciplinaria- analicemos el ejemplo- que condiciones identifican. El pienso y la práctica inter en esa experiencia.

6) ¿En qué situaciones se identifica la necesidad de lo interdisciplinario?

7) ¿En qué momento del proceso identifican lo interdisciplinar?

8) ¿El trabajo interdisciplinario como afecta los posicionamientos y prácticas disciplinares?

9) ¿Qué entienden por **construcción** interdisciplinaria los integrantes del equipo que coordina tareas en salud y educación del Centro Reina Reyes?

10)¿Cuáles son las condiciones necesarias para este equipo para trabajar interdisciplinariamente?

11)¿El trabajo interdisciplinario como afecta los posicionamientos y prácticas disciplinares?

## **Consentimiento Informado –ENTREVISTA GRUPAL**

Sandra López, maestranda de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, se plantea realizar una investigación que define como objetivo general: La construcción interdisciplinaria en la praxis: Reflexiones a partir de un caso testigo: Centro Reina Reyes (zona oeste de Montevideo)

Tutoras del proyecto Dra. Sandra Leopold (tutora de tesis) y Mag. Cecilia Marotta (tutora académica).

Si usted lo acepta participará de una de entrevista grupal de intercambio y reflexión en torno al eje temático de la investigación. Esta instancia será aproximadamente de dos horas y el encuentro será grabado para luego poder transcribir fielmente lo expresado. Desde el punto de vista metodológico en el marco de esta investigación se prevé la participación de una moderadora de la instancia grupal que no será la propio investigadora.

La participación de cada uno es estrictamente voluntaria, anónima y podrá retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en forma alguna. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede hacer las preguntas que entienda necesarias durante todo el proceso de trabajo. Se habilitará un número de teléfono y un mail a efectos de garantizar la comunicación pertinente al presente proyecto. Si acuerda en ser entrevistado se le solicitará su firma y se le entregará una copia del presente documento.

Desde ya se le agradece su participación.

Lic. Psic. Sandra López

[slopez@psico.edu.uy](mailto:slopez@psico.edu.uy)

Cel: 098. 628. 930

Moderadora de entrevista grupal: Dra. Sandra Leopold

Firma: Dra Sandra Leopold

**SI ACUERDA PARTICIPAR DE ESTA ENTREVISTA SE AGRADECE**

**FIRMAR ESTE DOCUMENTO**

<b><u>ACEPTO PARTICIPAR</u></b>
<b>Nombre:</b>
<b>Firma:</b>
<b>Fecha:</b>

<b><u>ACEPTO PARTICIPAR</u></b>
<b><u>Nombre:</u></b>
<b>Firma:</b>
<b>Fecha:</b>

<b><u>ACEPTO PARTICIPAR</u></b>
<b>Nombre:</b>
<b>Firma:</b>
<b>Fecha:</b>

<b><u>ACEPTO PARTICIPAR</u></b>
<b>Nombre:</b>
<b>Firma:</b>
<b>Fecha:</b>

<b><u>ACEPTO PARTICIPAR</u></b>
<b>Nombre:</b>
<b>Firma:</b>
<b>Fecha:</b>