

## Intervenciones pedagógicas y salud mental en educación secundaria. Interdisciplina y proceso grupal

*Carina Muñoz; Sonia Luquez, Marina Chaves, Noelia Olmedo, Martín Turriani, Noelia Müller, Gastón Baldomir, Karen Gareis*

AUTORES: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106. Paraná, Entre Ríos, Argentina

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/yzc8ei3ma>

Contacto: [sonia.luquez@uner.edu.ar](mailto:sonia.luquez@uner.edu.ar)

### RESUMEN

El presente estudio se inscribe en una línea de investigación sobre la integración y accesibilidad educativas, desde una perspectiva de derechos e inclusión social. El itinerario de nuestro equipo comenzó con la exploración de experiencias docentes en relación con niñez y jóvenes con discapacidad y, actualmente, focaliza en los problemas de la subjetividad, los procesos de subjetivación que -en nuestra perspectiva- son los problemas del vínculo, del lazo, de la grupalidad-socialidad.

Esta investigación refiere a los problemas que emergen de formas novedosas de intervención escolar generadas en las políticas de inclusión educativa. Buscamos precisar los encuentros y desencuentros entre el discurso educativo y el discurso del psicoanálisis y la salud mental a propósito de estas escenas escolares, y aportar esas elucidaciones a los procesos de formación profesional.

Las políticas educativas han incorporado a la escuela secundaria cada vez más profesionales de la salud mental, especialmente psicólogos y acompañantes terapéuticos, en tareas relativamente novedosas, como configuraciones de apoyo a la tarea docente. Asimismo, los alcances de las prácticas interdisciplinarias e intersectoriales en salud mental han obligado a construir espacios de intercambio entre equipos terapéuticos y equipos pedagógicos. Nuestro proyecto busca sistematizar algunas problemáticas que emergen de estas nuevas experiencias de intervención.

**Palabras clave:** salud mental; educación; prácticas interdisciplinarias; formaciones discursivas; subjetividad

La formulación del problema fue la siguiente: las prácticas escolares actuales incluyen de manera creciente intervenciones articuladas con el campo de la salud mental y el psicoanálisis. Hace poco más de una década, los equipos pedagógicos han comenzado a incorporar, entre otros, a psicólogos, acompañantes terapéuticos y trabajadores sociales, además de psicopedagogos, como era habitual. A partir de la nueva legislación, las trayectorias escolares inclusivas suelen ser organizadas con actividades simultáneas y coordinadas entre escuelas y dispositivos de salud; los proyectos educativos institucionales han innovado con la incorporación de talleres sobre temas de salud mental, por ejemplo, adicciones, violencia, suicidio.

Dichas intervenciones a veces asumen la forma de la división social y disciplinar del trabajo; cada institución -o profesional- se ocupa de sus funciones específicas pero, aun así, frente a algunas situaciones se despliegan enormes esfuerzos para pensar colectivamente modalidades comunes y novedosas de resolver problemas.

Junto a estas experiencias están aconteciendo transformaciones importantes que caracterizamos como nuevas posiciones discursivas, reconocimientos, rupturas, tanto en el campo de la salud mental y del psicoanálisis como en el campo educativo. A nuestro entender, dichas transformaciones no han sido suficientemente estudiadas en sus implicaciones teóricas; ni en general, ni cada una de las disciplinas en particular. Nos interesó pues profundizar en las reflexiones de los protagonistas de estas experiencias porque configuran un acervo fundamental, un campo muy fértil con vistas a esa teorización, a la que deseamos aportar.

Asimismo, los resultados de la investigación resultan útiles para revisar la formación en los campos profesionales de referencia, en particular respecto de las intersecciones que requiere el trabajo interdisciplinario en educación secundaria.

### **Diseño metodológico**

Nuestra investigación es cualitativa interpretativa; asumimos la perspectiva epistemológica de Bourdieu (1975) en cuanto a la relación teoría-método-técnica para la construcción del objeto de investigación. Al mismo tiempo, nuestra matriz teórico-metodológica se organiza en torno a la perspectiva del Análisis del Discurso de Michel Pêcheux (1978), sobre el que nos extenderemos más adelante.

El diseño metodológico combina técnicas complementarias: entrevistas individuales en profundidad y entrevistas grupales, *focus group* (Archenti, 2007). Las primeras permiten tomar contacto con el punto de vista de los sujetos, para reconstruir las significaciones y sentidos producidos en dichas experiencias. El *focus group*, por su parte, posibilita reconstruir debates y problematizaciones que suelen poner en tensión dichos sentidos. Al mismo tiempo, resultó necesario reconstruir el contexto normativo provincial a partir del análisis de documentos oficiales y resoluciones que ordenan las intervenciones pedagógicas de los equipos en las escuelas.

Nos apoyamos en la perspectiva de Bourdieu (1975), quien demostró el carácter teórico de la construcción del objeto de investigación, incluyendo las técnicas de producción de datos. Siguiendo su perspectiva, entendemos que el objeto de toda investigación, en tanto supone la construcción de un proceso de reflexión, no se confunde con los objetos empíricos; es decir, su carácter teórico es el que permite una ruptura crítica con los estados de cosas observables.

Desde este punto de vista, las técnicas no son instrumentos de recolección de datos. Toda técnica, dice Bourdieu, es una teoría en acto en la medida que supone un dispositivo que arrastra consigo presupuestos sobre el estudio de lo social y consecuencias también teóricas, tal como puede leerse en el largo debate entre la explicación y la comprensión, o el objetivismo y el subjetivismo. Así, los llamados datos de una investigación empírica como ésta, según su perspectiva, son significados producidos. Esto supone aceptar que ninguna técnica va a *dar* nada que no estemos buscando o que no estemos dispuestos a encontrar, es decir, no hay una objetividad posible salvo la posibilidad de objetivar la actividad

subjetiva que produce tales objetivaciones. Desde esta perspectiva, la encuesta, la entrevista individual o grupal, tanto como la etnografía o el análisis documental, están igualmente sujetas a estas reglas de producción de sentido que implican una mirada teórica, una toma de posición.

El diseño contemplaba la identificación de sujetos participantes en intervenciones pedagógicas interdisciplinarias en instituciones públicas, dispuestos a compartir su experiencia para reflexionar sobre los logros obtenidos, las eventuales herramientas construidas y los obstáculos vividos. En una primera etapa, el equipo se abocó simultáneamente a diseñar los perfiles de entrevistados, a profundizar en el estudio de las decisiones técnicas adoptadas, así como también a profundizar en el examen de la perspectiva de Pêcheux (1978) como eje teórico metodológico del análisis.

El trabajo de campo con entrevistas fue organizado en dos etapas: una exploratoria, basada en entrevistas individuales y otra de entrevistas grupales o *focus group* (Archenti, 2007). El estudio exploratorio tenía por objetivo ajustar nuestras hipótesis iniciales, ofrecer información pertinente para el diseño de los *focus group* y ayudar a formular las preguntas para los grupos.

La muestra se conformó a partir de la técnica de *bola de nieve* y referentes clave. Así fueron identificados profesionales de educación que trabajan en dispositivos de salud mental y profesionales de salud mental que trabajan en espacios escolares.

Las entrevistas se desarrollaron en base a tres ejes de conversación; a cada uno se le pidió a) caracterizar su trabajo, para especificar la pertinencia respecto de nuestro objeto; describir la mejor experiencia -o situaciones típicas positivas- y la peor experiencia -o situaciones típicas negativas; b) describir los principales logros en el trabajo con equipos que incluyen educación y salud mental, y las imposibilidades; c) explicar cuáles serían a su juicio los factores causales del éxito y de los fracasos, es decir, cómo se pueden explicar los logros y cuáles son las causas de las imposibilidades.

Nuestra elección de la entrevista como técnica privilegiada para la exploración se basa en la posibilidad de recuperar experiencias que permitan prefigurar problemas específicos a ser indagados en las entrevistas grupales. La perspectiva de trabajo con las entrevistas individuales recupera herramientas conceptuales de diferentes vertientes que sostienen las decisiones de su planificación, desarrollo y análisis. Ahora bien, la entrevista en profundidad, que Bourdieu define como “una relación social que genera efectos” (1999: página) nos exige al menos una aclaración y una distinción al ser puesta en diálogo con el Análisis del Discurso de Pêcheux (1978).

La aclaración concierne a cuál sería la zona de intersección entre la perspectiva del discurso y el formato textual de la entrevista porque, mientras que la noción de discurso supone la producción social de significados más o menos anónima, en la entrevista se reconoce un enunciador, es un texto situado, una vivencia, una biografía, un testimonio, según algunas lecturas.

En este punto es que el trabajo de Pêcheux, focalizado en las condiciones de producción, nos ofrece herramientas de análisis dirigidas a buscar los significados que los actores ponen en juego en las prácticas educativas interdisciplinarias, ubicando las posiciones enunciativas relativas a las formaciones discursivas -sociales- en las que se inscriben. Se trata pues de reconstruir lo singular-social de las experiencias y no su particularidad personal.

Nos interesa precisar también una distinción conceptual entre la entrevista, el testimonio y la biografía. A propósito de los estudios de memoria colectiva en su conocida polémica con la historiografía positivista empirista, Pollak (1989) examinó cuidadosamente el valor heurístico del testimonio como herramienta clave para reponer en la teoría social lo que la historia tradicional había arrojado al silencio, soterrándolo. Él reconoce que se trata de una categoría potencialmente problemática en la medida que participa de las mismas disputas por la memoria con las que pretende lidiar.

Es decir, no toda memoria es *subterránea*, posicionada como resistencia al orden dominante de la historia oficial; también hay *memorias encuadradas* de las que un testimonio puede dar cuenta. Los estudios sobre memoria colectiva tienen, en efecto, un propósito crítico y de ruptura teórica con el co-

nocimiento dominante, instituido desde cierta historiografía, pero para cumplir con tal cometido deben hacer algo más que meramente coleccionar testimonios; deben tomar en cuenta esta disputa por el sentido sobre cuyo fondo cobra forma su significación, lo cual requiere una vigilancia crítica de la herramienta teórico-metodológica del testimonio. En este punto, aún desde otro registro teórico y disciplinar, la perspectiva de Pollak guarda afinidad conceptual con la noción de discurso de Pêcheux, esto es, en situar los significados singulares en un contexto de condiciones sociales de producción.

Por su parte, Arfuch (2013) analiza el género biográfico en diálogo con la técnica de entrevista en dos contextos diferentes: la investigación periodística y la investigación científica. En su examen aparecen solapamientos y reenvíos, implicaciones y discriminaciones entre la dimensión técnica de la entrevista como recuperación de un relato significativo; el género literario como narración vital y hecho estético, y el cometido de la ciencia y del periodismo en relación con el conocimiento y la verdad. Su búsqueda es dejar justificada la opción teórico-metodológica por el género biográfico -el relato, su narrativa- para el estudio de lo social, específicamente, para responder una pregunta en torno a la subjetividad contemporánea en términos de sus dilemas. En el contexto de su trabajo y de los propósitos de su investigación sobre las subjetividades en el pasado reciente de la Argentina, Arfuch subordina el valor heurístico de la entrevista al de la biografía, como situación singular de producción de relatos que articulan la tensión individual-social que a ella le interesa.

En nuestro caso, subordinamos el interés por la narrativa, esto es, por cierto registro de la temporalidad, a una focalización que pretende profundizar en la vivencia actual. No buscamos una reconstrucción de trayectorias o historias de vida, sino hincar el diente en la sensibilidad del presente en relación con la experiencia de intervenciones pedagógicas interdisciplinarias. La técnica de entrevista en profundidad nos permite aproximarnos a conocer los significados entramados en dichas prácticas educativas, las herramientas de intervención que han inventado y pueden reconocer, así como los obstáculos que enfrentan con resultados más o menos felices, y los que permanecen como deudas pendientes.

El estudio exploratorio nos permitió ajustar los perfiles a entrevistar del siguiente modo:

- a. Docentes que hayan participado en intervenciones con equipos/dispositivos de salud mental desde su lugar institucional (docente, directivo, asesor, tutor);
- b. Profesionales de salud mental que hayan intervenido en situaciones con equipos educativos (psicólogos, acompañantes terapéuticos);
- c. Profesionales de la salud mental que trabajen en instituciones educativas;
- d. Docentes que trabajen en instituciones de salud mental.

En función de las características singulares de este último perfil se tomó la decisión metodológica de realizar entrevistas en profundidad a las personas vinculadas al Anexo II de la ESJA, en el Hospital Escuela de Salud Mental. En los otros tres perfiles se organizaron *focus group*. Los grupos a entrevistar se conformaron por criterio -responder al perfil definido- e informantes clave, y finalmente, la voluntad manifiesta de participación. Vale la pena destacar en este punto que no registramos rechazos a ninguna de las invitaciones.

Los encuentros se realizaron en el encuadre espacial de la Facultad de Educación. Cada uno de ellos se extendió por una hora y media, con la participación de seis entrevistados cada vez. En el equipo se disponía un coordinador del debate, un presentador de la actividad y los demás integrantes realizaban registros manuales y grabaciones del encuentro.

El debate se organizaba en torno a ejes que se planteaban al inicio del encuentro, a saber: (1) ¿Pueden corroborar en su experiencia un mayor intercambio del sistema educativo con el sub-sistema de salud mental? (2) ¿Pueden comentar la experiencia profesional/personal a través de una situación concreta? (3) ¿Qué hace falta para institucionalizar/consolidar los logros y avanzar? (4) ¿Qué hace falta para sortear las dificultades que se presentan?

Los dos primeros buscan precisar posiciones sobre el tema y ubicar ejemplos/experiencias concretas y las dos últimas permiten ubicar logros y dificultades en relación con el problema.

Como decisión metodológica, al finalizar cada reunión, el equipo hacía inmediatamente una valoración in situ del material: chequeo de los registros de audio y escritos, distribución de la desgrabación y, además, una impresión general del encuentro: descriptiva de la dinámica y de los principales emergentes. En ese sentido, es necesario destacar que no se registraron faltas de personas convocadas en ninguna de las instancias de encuentro, lo que puede interpretarse como genuino interés en el tema y compromiso personal con la participación por parte de los invitados.

Asimismo, en todos los encuentros, los entrevistados manifestaron interés en seguir participando de instancias similares. A pesar de ser una entrevista grupal, donde la demanda era aportar sus saberes y experiencias, todos los participantes agradecían la posibilidad de hablar, intercambiar y pensar colectivamente sobre el tema. Situremos seguidamente algunas precisiones necesarias sobre nuestro andamiaje conceptual.

### **Sobre la fertilidad de la categoría de discurso de Michel Pêcheux**

Nos detenemos ahora a profundizar en algunas referencias ya señaladas para argumentar sobre la perspectiva que adoptamos.

Como hemos dicho, una de las decisiones teórico-metodológicas de nuestra línea de investigación es la de haber acudido al campo de las ciencias del lenguaje en busca de herramientas analíticas que nos permitieran comprender los procesos de producción de sentido que se entretajan en las prácticas educativas. La noción de discurso de Pêcheux (1938-1983) constituye la más relevante, especialmente por el modo que el autor problematiza y explica las condiciones de producción discursiva. La obra es, por así decirlo, un proyecto inconcluso debido a la temprana muerte del autor, y ello explica en parte la escasa resonancia académica de su nombre hoy, lo que no se condice en absoluto con la relevancia de sus aportes. En efecto, acudimos a un autor poco frecuentado en el análisis del discurso actual, tanto en el campo de la comunicación social como en la semiología, y aún más infrecuente todavía en los estudios del campo educativo.

Esta decisión se apoya en una serie de argumentos que pasamos a exponer. Nuestro autor recupera y revisa la noción althusseriana de ideología al tiempo que realiza un examen crítico de la semiología de su tiempo, dominada completamente por la lingüística saussureana. Pêcheux demuestra hasta qué punto la opción de estudiar la lengua, dejando de lado el habla, obstaculiza cualquier comprensión de los procesos sociales y subjetivos de relevancia humana, por ejemplo, las condiciones de producción de la vida social. En primer lugar, entonces, esta noción de ideología resulta muy provechosa para la investigación en educación porque, precisamente, pone el eje en lo que el discurso educativo, enfocado en los procesos racionales de pensamiento, suele no considerar: la dimensión inconsciente, el desconocimiento como parte inescindible de la producción subjetiva. Desde Althusser (1984), recordemos, la ideología designa no un conjunto de ideas, una perspectiva (esto lo reserva él para hablar de las ideologías en plural), sino una operación constitutiva de la subjetividad, la interpelación, cuya eficacia consiste en el reconocimiento-desconocimiento, la ocultación de las condiciones de producción de sentido. Algunos autores se refieren a lo ideológico para señalar esa distinción.

Estas operaciones son, desde la perspectiva de Pêcheux, operaciones de las prácticas discursivas dentro de las que podemos ubicar la educación en un lugar prioritario; recordemos también que para Althusser, los aparatos ideológicos de Estado son, justamente, la escuela, los medios y la iglesia. Siguiendo esta línea, pues, Pêcheux entiende la construcción de la vida social como producción de sentido, es decir, como práctica discursiva. Dichas prácticas discursivas no son un tipo de práctica específica que acompaña los procesos sociales, sino que conforman una totalidad inescindible (Pêcheux, 1978: 48).

Como explica Caletti (2019), Pêcheux piensa los fenómenos del lenguaje en términos discursivos (del habla y no de la lengua), esto es, como un proceso social que debe estudiarse en términos de sus condiciones de producción, es decir, atendiendo a la complejidad de la vida social, política e históricamente determinada, en la que el sujeto no puede entenderse como una consciencia libre. Pêcheux, enfatiza Caletti, “distingue entre el sujeto y el lugar que ocupa. No es superfluo. El lugar condensa el complejo conjunto de factores sociales económicos, políticos, culturales...” (2019: 138). Precisamente, en esa noción de sujeto puede advertirse el diálogo entre marxismo y psicoanálisis. Con Althusser, Pêcheux entenderá que la ideología es la representación de relación imaginaria con las condiciones materiales, es decir, no son las condiciones de existencia las que se representan de manera directa, sino la relación imaginaria con ellas. Es decir, lo que se representa no son *las cosas tal cual son*, sino *tal como son vividas*. Con el psicoanálisis lacaniano, nuestro autor pensará que el registro imaginario está anudado al orden simbólico del lenguaje y a lo real en la producción de subjetividad, de modo tal que el orden del discurso, en tanto orden simbólico, trae implicadas las relaciones imaginarias. Pêcheux busca dar cuenta de la determinación histórica de los significados socialmente producidos, reconstruyendo las formaciones discursivas en términos de diferencia y contradicción. Para comprender los significados es preciso atender a las relaciones de fuerza de la lucha social, las posiciones que se ocupan, y a las formaciones imaginarias que configuran la formación ideológica. En otras palabras, su interés era aportar a una teoría materialista del discurso, asumiendo que esta tarea requiere una conceptualización articulada con una teoría de la ideología y una teoría del sujeto. No hay, sin embargo, superposiciones y coincidencias plenas entre estas tres dimensiones; al contrario, cada una mantiene una autonomía relativa a la vez que mutuas determinaciones.

Sercovich (1977) analiza la relación entre el discurso, el psiquismo y el registro imaginario, retomando la perspectiva de Pêcheux. Le interesa, precisamente, el concepto de ideología como interpelación, como proceso de subjetivación en términos de reconocimiento-desconocimiento. Desde este punto de vista, la ideología opera ocultando las condiciones de producción de sentido, es decir, creando la ilusión de evidencia o de transparencia de la realidad (lo que aparece como verdad autoevidente en los medios, por ejemplo; lo naturalizado) y la ilusión de autoría (el hablante que asume como propio el discurso del amo). Las formaciones ideológicas están, según él, configuradas por series de formaciones imaginarias que, como hemos dicho, no tienen que ver con las condiciones materiales objetivas de los sujetos, sino con el modo en que esas condiciones son vividas, lo que implica una posición en relación con la formación discursiva.

Recordemos, Pêcheux se propone aportar un análisis del discurso entendido como una “teoría de la determinación histórica de los procesos semánticos” (1978: 228), con una triple articulación; por una parte, los conceptos de la lingüística, por otra, los de la teoría materialista de las formaciones sociales, es decir, ligada a una teoría de la ideología, y finalmente, los de una teoría del sujeto que, en términos psicoanalíticos, implica incluir los procesos inconscientes -imaginarios- en el plano del análisis del discurso. En la articulación sujeto-imaginario ideología-discurso se configuran puntos de no-visión, puntos ciegos que, paradójicamente, organizan la visibilidad de ese punto de vista; tales son los lugares de reconocimiento-desconocimiento, la ilusión de evidencia, de transparencia, de autoría. Ubicar estos puntos en una formación discursiva requiere un cierto rodeo que permita reconocer sus bordes.

Una formación discursiva es una construcción analítica, es decir, no se ajusta a una idea empirista de dato. Supone un proceso histórico y social de producción de sentidos en un período relativamente largo, muy diferente de los más difundidos análisis de discursos singulares, del discurso educativo de un gobierno o institución determinados, o de un autor o actor social concreto, por ejemplo. Entonces, ubicar una referencia empírica en este sentido requiere una decisión metodológica que permita configurarla como tal, explicitando los criterios de dichas decisiones. A su vez, poder ubicar en las articulaciones entre formaciones discursivas y las formaciones ideológicas -posiciones imaginarias-, zonas que se con-

figuran como *puntos ciegos fundantes* de cada posición subjetiva, esto es, la posición imaginaria desde la que un sujeto hablante se dirige a otro y la posición desde la que es escuchado.

Los procesos de producción de sentido singulares se comprenden en función de relaciones extradiscursivas que se pueden ubicar en el plano de las producciones sociales amplias, así como en el plano de lo imaginario inconsciente -como posición subjetiva- desde la cual se juegan las posibilidades de la producción simbólica consciente. Siguiendo la perspectiva marxista althusseriana, estas condiciones de producción discursiva son, entonces, de orden inconsciente y, por lo tanto, configuran verdaderos puntos ciegos. Jugando con las palabras, podemos afirmar que el lugar desde el que se mira, el punto de vista es, por petición de principios, ciego, un punto de no visión. En otras palabras, en los procesos de producción de sentido, el reconocimiento se organiza desde un lugar de desconocimiento de las condiciones de producción.

A contracorriente de un sentido común -incluso el académico- que afirma que el discurso *tiene ideología*, Pêcheux sostiene que lo discursivo es uno de los aspectos de la materialidad ideológica, diciendo que “la especie discursiva pertenece [...] al género ideológico” (1978: 233), que las formaciones ideológicas pueden tener más de una formación discursiva, interligadas. Paradójicamente, estos elementos *extradiscursivos* como las formaciones ideológicas y las relaciones sociales, las condiciones materiales, sin embargo, intervienen en los procesos de producción de sentido. Del mismo modo, desde este punto de vista, los procesos discursivos no tienen su punto de origen en un sujeto; sin embargo, se realizan necesariamente en un sujeto, en un proceso de subjetivación (Pêcheux, 1978: 240).

### **Formaciones discursivas en educación y salud mental**

Ahora bien, ¿cómo reconstruir la formación discursiva pertinente para nuestro análisis? En efecto, la construcción de corpus empíricos implica una serie de desafíos metodológicos.

Como se ha dicho, desde este punto de vista, un corpus de formación discursiva incluye necesariamente elementos extradiscursivos pero, en su definición metodológica, es preciso evitar la recaída empirista tanto como la recaída psicologista, lo cual obliga a transitar un terreno cenagoso en el que conviene sostener una vigilancia epistemológica metódica en el proceso de construcción de la referencia empírica que opere como corpus de análisis (Pêcheux, 1978: 255-268). En el caso de nuestro estudio, esta formación imaginaria-discursiva está ligada al proceso social en el que se han consolidado formas de visibilidad sobre la relación educación y salud mental.

No se trata, como se ha dicho, de buscar una periodización fechada al modo empirista pero, a fin de evitar los riesgos opuestos, acudimos a considerar el proceso social más amplio en el que se han construido los debates. Partimos desde el presente más cercano; nos referimos al contexto de ampliación de derechos de la Argentina reciente -en torno al conjunto de leyes “26 mil”- en que comienzan a registrarse las prácticas que nos interesa estudiar: intervenciones educativas interdisciplinarias con salud mental. La Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) introduce dos modificaciones sustantivas que cambian el horizonte de inclusión educativa: por un lado la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria asociada a la Asignación Universal por Hijo (AUH, 2009), cuyo efecto fue el de traer a la escuela una franja social de contextos de extrema vulnerabilidad social que hasta entonces no llegaba a la secundaria, un segmento que, en el mejor de los casos, llegaba a las escuelas nocturnas. Por otro lado, la transformación de la educación *especial* en una modalidad articulada a la educación *común*, fue configurando a la escuela común como la primera para los niños y jóvenes con discapacidad, dejando reservado el rol de la modalidad para acompañar los procesos de integración, o bien para ofrecer la continuidad escolar en los casos que no fuera posible en la escuela común.

Así, las escuelas secundarias se vieron conmovidas por una demanda a la que no podían responder con las herramientas habituales y, en ese contexto, emergen de manera creciente formas de articulación

con el campo de la salud mental.

La Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (2010) también produjo en su campo conmociones semejantes: la desmanicomialización -como se la suele nombrar- en verdad comienza por establecer la salud mental como derecho de los ciudadanos y objeto de protección del Estado. De ello se deriva la necesidad de introducir fuertes transformaciones en las prácticas de atención sanitaria: obliga a redefinir la concepción tradicional de enfermedad mental y de *paciente*, reconociendo el derecho al goce pleno de su ciudadanía, con lo que a su vez obliga a transformar radicalmente las modalidades de abordaje, del encierro hospitalocéntrico al trabajo comunitario y la inserción social, que también implica inclusión educativa de las personas con padecimiento mental, incluido el consumo problemático de sustancias.

Ahora bien, la política pública de ampliación de derechos de las personas con discapacidad y padecimiento mental han sido parte de luchas sociales desplegadas por colectivos de movimientos organizados que tienen una larga historia previa a estas conquistas. Si rastreamos las huellas del debate que se entretiene en estas prácticas sociales encontramos antecedentes desde principios del siglo XX. Pero, ya finales del siglo XIX, la emergencia del psicoanálisis y su radical inversión de la causalidad orgánica en los padecimientos mentales y físicos abonará a lo largo de su desarrollo buena parte de estas discusiones; el propio Freud dedicó parte de su reflexión a la relación pedagógica.

A pesar de ello, no es sino hasta la posguerra, con la emergencia del Estado de Bienestar y las políticas de protección de derechos, en el que podemos ubicar con más claridad la configuración de una formación discursiva que comienza a esbozarse como diálogos, intersecciones, preocupaciones compartidas entre educación y salud mental. Se trata empero de un límite temporal difuso que no busca fechar sino apenas ubicar un contexto de emergencia, de debates, preguntas y problematizaciones con reenvíos claros entre un campo y otro, aunque no se pueda hablar propiamente de trabajo interdisciplinario todavía.

La pregunta del estudio remite a las articulaciones entre salud mental y educación, y, como ya dijéramos, pueden señalarse una serie de coincidencias y articulaciones entre estos dos campos identificables en estos últimos diez años, específicamente en los marcos normativos que regulan las políticas públicas: la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Nacional de Salud Mental (2010). La más importante de esas coincidencias remite a la consideración del sujeto de derecho.

Estas coincidencias tienen una historia previa que, siguiendo a Pêcheux, se pueden analizar en términos de una formación discursiva que se configura progresivamente a partir de la posguerra, en torno al Estado de Bienestar y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En Argentina, no se puede obviar la referencia al quiebre que supuso la dictadura, cómo se retoman estas temáticas en el retorno democrático, el retroceso bajo la hegemonía neoliberal y la recuperación con el retorno de la política a los derechos.

En el campo de la salud mental, esto se expresa en los movimientos político-clínicos, configurados en torno a las denuncias de violaciones de derechos humanos de los pacientes-usuarios en las prácticas y el sistema de salud mental y una progresiva apertura del campo hacia nuevas problemáticas, por ejemplo, la inclusión de las adicciones y la violencia dentro del campo teórico-clínico y también la ampliación de las prácticas intra-muros al abordaje en redes interdisciplinarias e intersectoriales extramuros que plantea el enfoque comunitario-familiar de la salud colectiva. En la década del 70, la Declaración de Alma Ata de la Organización Mundial de la Salud (OMS) es un hito para la Atención Primaria de la Salud, aunque la salud mental quedó fuera de sus prioridades estratégicas. No es sino hasta bien entrados los 90, en la Declaración de Caracas (OMS), que la salud mental entra en el horizonte de lo comunitario.

En el campo de la educación, un antecedente son las discusiones en torno al fracaso escolar. Las perspectivas que revisan el fracaso escolar masivo en clave de *fracaso de la escuela* tensionan la naturalización de los procesos de escolarización y hay un desplazamiento en relación con el planteo del fracaso en clave de los alumnos (sujetos que aprenden) hacia el fracaso de una cierta configuración de

lo escolar. Asimismo, y con un hito importante en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) empieza a marcarse un nuevo enfoque de la discapacidad que va a impactar en la educación especial. Este enfoque sobre la discapacidad como construcción social también corre el eje del déficit hacia el entorno. Desde nuestro punto de vista, estas discusiones y desarrollos confluyen en torno a cómo se replantea el derecho a la educación en clave de la perspectiva de derechos.

En 2006, al ampliarse la obligatoriedad de la educación pública con la Ley de Educación Nacional, se le exige a la escuela secundaria algo que no se le había exigido nunca. En particular, respecto de la inclusión a sectores sociales que estaban expulsados, incluyendo a jóvenes con consumos problemáticos, con padecimientos psíquicos de diversa índole y a personas con discapacidad.

Por su parte, la Ley de Salud Mental (2010) establece protección a los derechos subjetivos de los pacientes, incluyendo el derecho a la educación. Estos derechos, sin embargo, estaban ya consagrados constitucionalmente desde 2007, cuando nuestro país suscribió la Declaración Universal de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (ONU, 2006).

En este punto encontramos una zona clave de contactos entre los campos en torno al sujeto pedagógico y del sujeto de la salud mental que, a su vez, puede inscribirse en una discursividad en torno al sujeto político y los derechos humanos. Nuestra argumentación es que esta ha sido la matriz discursiva en la que se han gestado prácticas en ambos campos que en los últimos años muestran articulaciones concretas en las prácticas escolares y de salud que aún deben ser reflexionadas en tanto tales, es decir, en tanto zona de intersecciones.

Decíamos que, en nuestro estudio, subordinamos el interés por la narrativa, esto es, por cierto registro de la temporalidad, a una focalización que pretende profundizar en la vivencia actual. No buscamos una reconstrucción de trayectorias o historias de vida, sino hincar el diente en la sensibilidad del presente en relación con la experiencia de intervenciones pedagógicas interdisciplinarias.

Advertimos que es más frecuente encontrar profesionales de la psicología trabajando en escuelas que profesionales de la educación trabajando en dispositivos de salud mental. Encontramos dificultades para contactar referentes que pudieran responder al perfil “profesor/maestro/docente que participe en esa calidad de dispositivos de salud mental”<sup>1</sup>.

En otras palabras, encontramos que las prácticas interdisciplinarias en salud mental -al menos en estas prácticas concretas- no suelen incluir a profesionales de la educación, por lo que no hay o son escasos los educadores en equipos y dispositivos de salud mental. Pese a ello, afortunadamente, pudimos ubicar una experiencia cercana. Se trata del Anexo de la Escuela para Jóvenes y Adultos N° 120 “Leopoldo Herrera”, que lleva cuatro años funcionando en el Hospital Escuela de Salud Mental, aunque fue la única referencia que pudimos detectar por fuera de la experiencia de nuestro propio equipo con el proyecto de Acompañamiento Pedagógico en Dispositivos de Salud Mental<sup>2</sup>. Este hallazgo definió la decisión metodológica de hacer entrevistas en profundidad con los docentes integrados a dispositivos

**1.** Haciendo vigilancia epistemológica, este hecho podría ser indicio en al menos dos sentidos opuestos que vale despejar: uno, como índice de un sesgo interpretativo en las representaciones de nuestro propio equipo. Debimos interrogarnos si en la búsqueda de referentes operaba inconscientemente una asociación de salud mental a profesiones “psi” que hiciera perder de vista las referencias existentes de docentes en equipos interdisciplinarios de salud mental. Otro, por el contrario, que el sesgo estuviera efectivamente en la modalidad en que los profesionales de la educación intervienen o tienen lugar en dispositivos de salud mental, tal como advertimos que es la tendencia dominante. Se evaluó y descartó el caso de los docentes que trabajan en con equipos de salud mental en contextos de encierro, Consejo Provincial del Niño, Adolescente y Familia, o cárceles, dado que introduce variables que exceden nuestra problematización (Informe de Avance, 2020).

**2.** La línea de investigación de este PID tiene antecedentes en proyectos previos. Dos de ellos, en el área de docencia y con la figura de Proyectos de Incentivo e Innovación en Docencia, se plantearon como trabajos compartidos territorialmente con instituciones de salud -Casa del Joven- (el PIID -Programa de Formación Docente Acompañamiento Pedagógico en dispositivos de salud mental para jóvenes y adolescentes en los años 2014 y 2015) y con instituciones educativas (el PIID Programa de Formación Docente Acompañamiento Pedagógico en escuelas secundarias desde la perspectiva de Derechos en Educación y Salud Mental en 2016). El Proyecto de Prácticas Integrales (Investigación-Docencia-Extensión) vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en escuelas secundarias (2016-2018) dio continuidad a este trabajo, y en las prácticas territoriales desarrolladas pudimos formular con más precisión las hipótesis que dieron lugar a este estudio.

de salud mental y en instancias individuales, debido al escaso número de referencias empíricas encontradas que impidió la realización de la técnica grupal específica.

Lo que nos interesó estudiar, siguiendo la línea metodológica de Pecheux, es cómo se recuperan u organizan las posiciones subjetivas singulares. En ese sentido, los debates de los grupos nos ayudan a reconstruir, a partir de la recuperación de indicios, dichas posiciones posibles. En el análisis las formulamos como sigue:

- El lugar imaginario en el campo de la salud mental desde el que se interpreta la demanda de la escuela.
- Cómo se configuran esas posiciones de escuela/institución de salud en los grupos, leído en las claves previas.
- La posición discursiva del campo educativo: los equipos de salud mental no logran intervenir y el accionar se ve ralentizado por la demanda masiva, por los turnos, la admisión, en fin, los tiempos institucionales de la institución de salud mental.

En cuanto a las *tematizaciones* recurrentes o relevantes, las experiencias interdisciplinarias tienen, según el registro de los profesionales consultados, tres grandes líneas de problemas a explorar con mayor profundidad:

- a. El trabajo entre instituciones supone una serie de deslizamientos en ambas direcciones, entre lo educativo/escolar y la salud mental/hospital-servicios. Dichos deslizamientos adoptan la forma de necesidad/demanda, por ejemplo, la escuela acude a salud en busca de profesionales de apoyo o a la inversa, el hospital acude a la escuela buscando inclusión educativa de usuarios en tratamiento. En los relatos se observan también deslizamientos con forma de queja/reclamo: los psicólogos reclaman al sistema educativo de nivel superior la falta de lo educativo como contenido de la formación en psicología, a pesar de que la escuela es cada vez más un campo laboral profesional. Asimismo, los psicólogos reclaman a la institución escolar por su *falta de plasticidad* para con las dimensiones subjetivas y para la comprensión de la salud mental con vistas al trabajo en equipos interdisciplinarios. Dicha *falta* aparece ligada a un cierto modo de ser de lo educativo que determina las prácticas y posiciones de los docentes y las instituciones escolares. Por su parte, los docentes tienen reconocimiento de su propia falta de formación en salud mental pero, a diferencia de los psicólogos, en vez de pensar en la inclusión de contenidos de salud mental en la formación docente, reclaman profesionales de salud mental en las escuelas; así, pareciera que la salud mental es un saber profesional exterior a la formación docente.

En las entrevistas se pudo observar también una tercera serie de deslizamientos con forma de adecuaciones novedosas, invenciones que podríamos denominar experiencias singulares felices<sup>3</sup>. Los entrevistados -tanto docentes como profesionales de salud- describen una serie de adecuaciones mutuas realizadas en las diferentes experiencias.

- b. Reconocimiento, resistencias, prejuicios. En las entrevistas exploratorias aparecen nudos recurrentes en los que se advierte un entretejido de estas tres posiciones enunciativas y configuran una de las líneas de profundización del estudio. Por ejemplo, la necesidad de reflexionar acerca del sentido de la intervención que se define, a quién está dirigida, si busca cuidar al joven o cuidarse del joven, es decir, la necesidad de interrogarse por cuál es el sujeto pedagógico que se ha configurado.

---

3. La noción es recuperada tal como fuera planteada como criterio metodológico para la selección de situaciones de estudio sobre integración en educación. Ver Muñoz, C. (2017) Una cartografía de la integración en educación. Revista Ciencia Docencia y Tecnología, 7 (7), EDUNER

Otro tópico es el discurso sobre *la otra disciplina*, por ejemplo, desde los profesionales de salud mental se describe a la escuela como institución rígida, autoritaria, cuya demanda se dirige en general a la depositación del alumno problemático en un tercero que se haga cargo; observan la persistencia de estigmatización del padecimiento mental.

Desde la escuela, por su parte, se describe a los servicios de salud mental como poco operativos, lentos y burocráticos en el tipo de respuestas. Una de las entrevistas reflexiona sobre este punto y atribuye buena parte de estas dificultades a la falta de conocimiento, pero advierte que entre el desconocimiento como falta de información y el desconocimiento como falta de reconocimiento del otro hay una diferencia, aunque en los hechos ambas cuestiones aparecen imbricadas. Esta situación se aplica tanto a las instituciones como a los campos disciplinares, pero sobre todo a las personas en la integración de equipos. Un acompañante terapéutico reflexiona sobre su experiencia y dice que el maltrato a la persona con discapacidad se hace extensivo al profesional que lo acompaña; en la escuela, profesional y niño sufren la misma estigmatización por parte de los docentes.

- c. La escuela -el sistema educativo- como nuevo campo laboral para psicólogos. Muchos de los entrevistados psicólogos refieren la escuela como primer empleo formal, al que llegan “sin estar preparados”. En términos generales, el sistema formador de psicólogos no ha adecuado la currícula a funciones educativas que exceden la enseñanza de psicología, salvo algunas excepciones con las que hemos tomado contacto. El campo de la clínica, a su vez, no se ha expandido completamente al campo comunitario, es decir, faltan teorizaciones para pensar en un trabajo clínico comunitario dentro de la escuela, o para lo escolar. Las intervenciones clínicas individuales, en términos de terapia personal, parecen ser la intervención de salud mental predominante en el imaginario respecto de las posibles funciones de un psicólogo en la escuela. En esta situación, se advierten montos de sufrimiento psíquico por parte de los profesionales de salud en el entorno escolar, alrededor de la imposibilidad de responder en los términos que se plantean las demandas, sin poder al mismo tiempo reformularlas.

En resumen, los docentes depositan el saber de salud en los profesionales y reclaman la falta de respuestas, o la falta de eficacia en las respuestas de salud. Los profesionales de la salud mental ven en la escuela y la docencia instituciones estereotipadas, sin formación adecuada, y reclaman flexibilidad para aceptar las propuestas y las esperas. Ambos reconocen que carecen de formación en el campo del otro, pero esto no se advierte como problemático en las experiencias de intervención. Estos *deslizamientos-entre* se configuran en relación con lo que Pêcheux denomina “punto de no visión” de los discursos de ambos dispositivos disciplinarios, y resultan centrales para comprender los procesos de producción de sentido entramados en las prácticas sociales.

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

En nuestra provincia de Entre Ríos la normativa que regula los Equipos de Orientación y Tutoría ha sufrido muchas transformaciones. Se trata de un proceso de institucionalización complejo, con marchas

y contramarchas sobre los perfiles y funciones requeridos, que oscilan en priorizar lo pedagógico, lo psicológico y lo social. Hemos señalado cómo, en ese contexto de precariedad laboral, hay una presencia cada vez más fuerte de psicólogos, trabajadores sociales y psicopedagogos en las escuelas secundarias (Chaves, 2021).

Las situaciones emergentes en la escuela secundaria que justifican esta demanda suelen revestir una enorme complejidad social, e involucran a niñas, adolescentes y jóvenes vulnerados en más de un sentido. La calidad de las intervenciones escolares resulta decisiva para garantizarles no sólo el derecho a la educación sino también las posibilidades de hacer lazo, es decir, cumplen una función subjetivante.

En torno a los encuentros y desencuentros entre campos discursivos, lo que inicialmente se presenta como un *desencuentro* entre una perspectiva subjetivante y una normalizadora, o en términos de Pêcheux, entre *formaciones ideológicas* y *formaciones discursivas* opuestas, emerge el *preconstruido normalizador* como el elemento que opera en una doble invisibilización puesto que en ambos campos disciplinares -salud mental y educación- persisten matrices normalizadoras.

En esta línea, uno de los resultados relevantes a considerar es que la interdisciplina se produce efectivamente cuando se da esa *traducción* en la relación entre ambos campos discursivos y disciplinares en clave de acuerdos para sostener las intervenciones. De esta manera, el encuentro o el desencuentro entre escuela y salud mental dependerá de lo que los adultos en escena puedan realizar en pos de funcionar como adultos corresponsables respecto de las infancias y adolescencias.

Otro resultado relevante refiere a la importancia de la construcción de una grupalidad entre los adultos que están en la escuela y el trabajo con/entre otros. Pudimos advertir en el análisis de lo expresado por los psicólogos/tutores que aparece algo de un saber que el otro no porta o desconoce, y que por tanto se le delega una intervención o se *reparten* tareas. Al analizar la función de escuchar y sus configuraciones, trajimos a colación la noción de grupalidad de Pichón-Rivière (1997), quien propone la técnica de Grupo Operativo como caja de herramientas para la interpretación de la vida interna de un grupo.

Consideramos que cierto movimiento en las posiciones (que remiten a los campos disciplinares) y en el modo de configurar las intervenciones, rescatando la dimensión de la grupalidad adulta como experiencia compartida, podría ofrecer potencialmente el armado de ese trabajo “entre” dispositivos de salud mental y pedagógicos, entre profesionales, entre sujetos.

El análisis de la experiencia del plurigrado nos permitió indagar otras intersecciones posibles entre el campo de la educación y el campo de la salud mental. Nos desafía, nos muestra sus posibilidades y sus limitaciones, al tiempo que nos permite entrever algunas de sus potencialidades.

Dentro de este trayecto continúa apareciendo tácitamente, como una deuda pendiente que aún no termina de saldarse, la necesidad de continuar trabajando en pos de desandar los prejuicios y las estigmatizaciones que habitan en cada praxis y que también emergen, en diversas situaciones, en este dispositivo. En particular, respecto de las representaciones del loco, del enfermo, asociadas al estigma de la peligrosidad social, por momentos parecen interponerse ante la figura del estudiante o del alumno, atravesando y constituyendo el espacio áulico.

Llegado a este punto, aparece el interrogante acerca de cómo podrían construirse espacios de encuentro diferentes, donde los diversos actores que habitan este dispositivo pudieran no sólo acompañarse sino también pensar y construir juntos.

En este contexto, la construcción del equipo interdisciplinario (Stolkiner, 2009) parecería emerger como el horizonte deseable.

### **De la interdisciplina a las prácticas interdisciplinarias**

La reflexión y producción teórica sobre esas experiencias está en un desarrollo incipiente, por lo que parece importante, entonces, elucidar -y repensar- el concepto de interdisciplina en estos contextos.

Como explica Rolando García (2006), el trabajo interdisciplinario es, metodológica y políticamente, la forma de investigar e intervenir en los sistemas complejos, pero advierte también -como enfatiza Leonardo Rodríguez Zoya- que contar con un equipo de diversos profesionales no alcanza para asegurar dicho trabajo interdisciplinario (Rodríguez Zoya, 2017: 221-242).

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

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

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

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

La perspectiva de nuestro proyecto se inscribe en ciertas opciones teóricas de ambos campos: las pedagogías emancipadoras y la perspectiva psicoanalítica del sujeto. Sin embargo, esta opción nos obliga a repensar seriamente aspectos de la subjetividad: mientras que para la pedagogía, la subjetividad alude a procesos conscientes, para el psicoanálisis, no. Este es un punto completamente delicado en lo teórico que, sin embargo, no impide el trabajo interdisciplinario sobre las diferencias: en relación con situaciones concretas, unos las *leen* de una manera y otros, de otra.

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

Como consecuencia de lo expresado, vale la pena insistir para enfatizar que la índole de la interdisciplina se comprende y explica mejor en términos de una práctica colectiva situada. Parece una obviedad

pero, si nos detenemos un poco, podemos advertir que nuestro hábito mental nos lleva a pensar en *la interdisciplina* antes que en *prácticas interdisciplinarias*. En su uso sustantivado -predominante-, el concepto alude a una entidad empírica cuyos procesos de configuración y producción se pierden de vista. De manera tal que pensar de nuevo este concepto de relativa estabilidad semántica requiere atender a este desplazamiento que va del objeto interdisciplina como concepto abstracto a las prácticas interdisciplinarias situadas. Del singular, a la posibilidad de una pluralidad. En este territorio, como decíamos al principio, hay mucho por reflexionar aún.

Retomamos entonces, por una parte, el señalamiento de García (2006) sobre 1) el requerimiento de un marco epistémico común, que no significa una única teoría omniabarcadora, sino compartir una posición crítica hacia los conceptos aceptados, hacia el sentido común académico, como condiciones necesarias para las prácticas interdisciplinarias, es decir, para pensar un problema en común. Y por otra parte, retomamos también la preocupación de Elichiry por 2) la dimensión relacional del equipo interdisciplinario, es decir, las pre-condiciones intersubjetivas para el trabajo. Estos dos aspectos completamente relevantes constituyen a nuestro entender uno de los caminos por explorar en vistas a repensar el tema. Y en esa dirección, encontramos en la psicología social de Pichón-Rivière un conjunto de muy valiosas herramientas para profundizar en esos dos aspectos que destacamos.

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

1- La construcción de la pertenencia grupal, que exige revisar críticamente las disciplinas, es decir, una ruptura con la idea ingenua de conocimiento fundado en el orden natural de las cosas para comprender su historia social, que incluye relaciones de poder. Advertir el carácter de dispositivo de normalización, en la medida en que producen normas que se imprimen en lo social, como por ejemplo, las escalas jerárquicas entre las disciplinas del hacer y las del pensar, distribución basada en el dualismo mente-cuerpo y la consecuente desvalorización de lo corporal frente a lo intelectual. Asimismo, es preciso una lectura crítica de las posiciones sedimentadas y fundamentalismos perspectivistas, por ejemplo, la clínica de la subjetividad versus la comunidad; o estigmatizaciones profesionales, *lo maestra, lo enfermera, lo médico, lo psicólogo*, por citar algunas.

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

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

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

Por último, la fantasía de la unidad. La demanda idealizada de “todos juntos para el mismo lado” puede transformarse en un severo obstáculo. Lo que Guattari (1995) llama el trabajo sobre *lo inconsciente de la institución*, o la fantasía de la unidad totalizadora. Dicho imaginario entrama, por un lado, la fantasía del individuo elogioso en oposición al grupo sospechoso, y su contracara, el sospechoso resistente

y el grupo bien intencionado. Ambas series en realidad se comprenden en el mismo equivalente: el valor positivo de la homogeneidad versus la heterogeneidad como obstáculo para la producción. Así, la imposible unidad totalizadora se vive como un fracaso del grupo. Siguiendo a Pichón-Rivière, en el proceso grupal es preciso construir formas de dar trámite a la diferencia/resistencia, a partir de la explicitación y elaboración de tales fantasías.

Los integrantes de equipos interdisciplinarios pertenecen a campos de conocimiento que, en términos de Bourdieu, se organizan como campos de poder, con una dinámica de distribución de formas de capital y de posiciones jerarquizadas. En general, la formación profesional de grado no incluye espacios interdisciplinarios como tales, más bien lo contrario. Por lo tanto, las prácticas interdisciplinarias suelen ser parte de las experiencias de trabajo profesional para las que efectivamente, no hemos sido preparados. La felicidad con la que integramos un grupo de estas características depende de la posibilidad de construir una cierta conciencia epistémico-política como profesional de una disciplina, a contrapelo de la propia formación.

## Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- AMARANTE, P. (2006). *Locos por la vida: la trayectoria de la reforma psiquiátrica en Brasil*. Buenos Aires: Editorial Madres de Plaza de Mayo.
- ANZALDÚA ARCE, R. E. (2008, septiembre-diciembre). La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar la otra escena. Documentos Psicoanálisis y Educación. *Revista Ethos Educativo*, 43, <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/43-119.pdf>
- ARCHENTI, N. (2007). Cap. 13: Focus group y otras formas de entrevista grupal. En: A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece, pp. 227-236.
- BASAGLIA, F. (2008). *La condena de ser loco y pobre. Alternativas al manicomio*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- BOURDIEU, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva visión.
- BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CALETTI, S. (2001). *Elementos de Comunicación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- CANGUILHEM, G. (1971). De lo social a lo vital. En G. Canguilhem, *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARBALLEDA, A. J. M. (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En S. Faraone et al. (comps.) (2015). *Determinantes de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657*. Buenos Aires: UBA Sociales.
- COREA, C. (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- CORDIÉ, A. (1988). *El malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (2003).
- CHAVES, M. (2020). Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria desde las voces de lxs psicólogxs. Documento de Trabajo N°3. Informe de Avance *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en educación secundaria. Interdisciplina y trabajo grupal* (PID 3173- FCEDU-SCyT UNER).
- DULUC, S. et al. (2008, mayo). Prácticas políticas en las Universidades argentinas de fin de siglo. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, n. 36, año XIX.
- ELICHIRY, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- ELICHIRY, N. (1987). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- FARAONE, S. et al. (comps.) (2015). *Determinantes de la salud mental en ciencias sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26.657*. Buenos Aires: UBA Sociales
- FERNÁNDEZ, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

- FREUD, S. (1937). En C. Millot, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Ficha de cátedra: Psicología Educacional. Universidad Nacional de Córdoba. S/F.
- FOLLARI, R. (2006, abril). Interdisciplina revisitada. *Anales de la educación común*. Tercer siglo, año 2, n. 3, pp. 65-73.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales vol. II*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- GARCÍA, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*.
- GOFFMAN, E. (2000). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUATTARI, F. (1995). *Cartografías del deseo* (compilado por Gregorio Kaminsky) Buenos Aires: Ediciones La Marca.
- KAËS, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis APdeBA*, XXVI(3).
- KORINFELD, D., LEVI, D. y RASCOVAN, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- LEDESMA, M. (2019, marzo). Seminario breve “El análisis del discurso de Michel Pêcheux”. Introducción al pensamiento de Michel Pêcheux, valoración de sus posibilidades para el análisis de procesos de producción de sentido. Facultad de Ciencias de la Educación - UNER.
- LODIEU, M. T. (2006). *Psicología, objeto y método*. Buenos Aires: Eudeba.
- MULLER, N. (2020). La figura del psicólogo/tutor en las escuelas secundarias. Construcciones en torno a una posición dogmática. *Revista Educación & Vínculos*, año III, pp. 192-211. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/902/914>
- MUÑOZ, C. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Revista de Estudios Interdisciplinarios Educación & Vínculos*, año I, n. 1, pp. 60-75. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf>
- MUÑOZ, C. (2016). *Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización*. Documento de trabajo. Proyecto Integral. Paraná: FCEDU-UNER.
- PÊCHEUX, M. (1978). *El análisis automático del discurso*. Madrid: Editorial Gredos
- PÊCHEUX, M. (2016). *Las verdades evidentes: lingüística, semántica, filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- PICHÓN-RIVIÉRE, E. (1997). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PUIGGRÓS, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz Editora.
- RODRÍGUEZ ZOYA, L. (2017). Complejidad, interdisciplina y política en la teoría de los sistemas complejos, de Rolando García. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 221-242. doi:10.22518/16578953.910
- ROSATO, A. et al. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX(39), pp. 87-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14512426004>
- ROSBACO, I. (2003). *El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- STOLKINER, A. (1987). De interdisciplinas e indisciplinas. En N. Elichiry (Comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- VASEN, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires:

Paidós

- VASEN, J. (2012). El asesinato del alma. En A. Taborda et al., *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, pp. 143-167.
- WITTGENSTEIN, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México, Editorial Crítica. UNAM.
- ZELMANOVICH, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### **Legislación**

- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Ley 9.890. Ley Provincial de Educación.

### **Resoluciones**

- Ministerio de Educación de la Nación (2015). Normativas 2. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Resolución N° 84/09 CFE.
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). Normativas 2. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución N° 93/09 CFE.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2009). Lineamientos Preliminares para los Espacios de Orientación y Tutoría del Ciclo Básico Común de la Escuela Secundaria. Resolución N° 1527/09. Disponible en: [https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2012/04/resolucion\\_1527\\_09.pdf](https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2012/04/resolucion_1527_09.pdf) Fecha de consulta: 10 de febrero de 2020.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2010). Transformaciones institucionales y pedagógicas. Resolución N° 3344/10. Disponible en: [https://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones\\_cge/2010/3344-10\\_CGE\\_Implementacion\\_Transformaciones\\_institucionales\\_y\\_pedagogicas\\_Secundaria.pdf](https://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/resoluciones_cge/2010/3344-10_CGE_Implementacion_Transformaciones_institucionales_y_pedagogicas_Secundaria.pdf) Fecha de consulta: 10 de febrero de 2020.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2016). Enfoque del trabajo y las funciones de los Tutores de Planes de Mejora Institucional (PMI) en los Establecimientos de Educación Secundaria del ámbito Provincial. Resolución N° 3050/16 CGE. Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2017/03/Resolucion-3050-16-Aprueba-funciones-de-Tutor-Plan-Mejoras-Institucional.pdf> Fecha de consulta: 11 de febrero de 2020.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2017). Ampliatorio de la Resolución N° 3050/16 CGE. Resolución N° 0024/17. Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2017/03/Resolucion-3050-16-Aprueba-funciones-de-Tutor-Plan-Mejoras-Institucional.pdf> Fecha de consulta: 11 de febrero de 2020.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2018). Aprueba los lineamientos para la presentación de proyecto de PMI. Resolución N° 1999/18.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2021). Anexo II. Cobertura de horas cátedra, cargos iniciales, cargos de conducción no directiva y cargos de conducción directiva en el nivel secundario y sus modalidades Resolución N° 0220/21.
- Gobierno de la provincia de Entre Ríos. CGE. (2021). Órdenes de Prelación de horas cátedra y cargos iniciales vencidos. Resolución N° 038/21 CGE.

### **l) Publicaciones, acciones de transferencia, otros indicadores de producción y demás logros.**

#### **ARTÍCULOS PUBLICADOS EN REVISTAS DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA**

- Chaves, M. (2021). Sentidos y escenarios de la tutoría en la escuela secundaria entrerriana desde las voces de los psicólogos. *Educación Y Vínculos*, (7), 54-71. Recuperado a partir de <https://>

[pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1049](http://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1049)

Müller, N. (2020). La figura del psicólogo/tutor en las escuelas secundarias. Construcciones en torno a una posición dilemática. Revista Educación y Vínculos N° 6. ISSN 2591-6327. Pp. 192-211. Disponible en: <http://pcient.uner.edu.ar/EyV/article/view/902>

Müller, N. (2021). El plurigrado como dispositivo de salud mental.: Reflexiones en torno a la experiencia del Hospital Escuela de Salud Mental. Educación Y Vínculos, (7), 87-101.

Recuperado a partir de: <https://www.pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1069>

Olmedo, N. (2021) - Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación, IV num.7 (2021). "Encuentros y desencuentros entre campos discursivos"  
<https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/1065>

Gareis, K., & Albornoz, P. (2020). Sobre la (im)posibilidad de dar soporte -y soportar- la transmisión de la cultura. En Revista Educación y Vínculos, 2(6), [137- 147]. Recuperado a partir de <http://pcient.uner.edu.ar/EyV/article/view/875>

### **PREMIOS Y DISTINCIONES**

Ingreso de Revista Educación y Vínculos a la plataforma Latindex Catálogo 2.0. Fecha de ingreso: 4/11/2020

Aceptación de la Revista Educación y Vínculos en Latinrev. Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades. Fecha: 15/03/2021.

Ingreso de la Revista Educación y Vínculos a plataforma AmeliCA, Índice de Revistas en Consolidación AmeliCA. Fecha de aceptación: 9/12/2020.

### **CURSOS DICTADOS COMO CONSECUENCIA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA**

Sonia Luquez, Marina Chavez, Noelia Olmedo, José Marín Turriani

"Vínculo pedagógico y distanciamiento social: aportes de la interdisciplina y el trabajo intersectorial", FCEDU-UNER 2020

ERP II: La perspectiva de Derechos e Inclusión en Educación: aportes de la Salud Mental FCEDU-UNER 2020

Jose Martin Turriani

Taller "A mí nunca nadie" (FCEDU-UNER) durante el año 2019 y certificado en 2020

### **OTRAS ACTIVIDADES QUE CREA IMPORTANTE CONSIGNAR**

#### **Sonia Luquez**

##### **Producción editorial**

Directora de Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación.

<http://pcient.uner.edu.ar/EyV> (2020-2021)

Integrante de Tribunal de Tesis (Especialización y Maestría)

Jurado en la evaluación de la Tesis correspondiente a la Maestría en Docencia Universitaria, titulada: "La educación superior como universo posible para personas sordas. La experiencia de los sordos en la Universidad Nacional del Litoral, durante el período 2005-2010. Un estudio en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo" presentada por la maestranda Rosana Ariño, dirigida por la Mg. Indiana Vallejos. Fecha de defensa: 13/11/2020. FHUC - UNL. Res. CD 239/20.

Miembro titular del Tribunal de la Tesis de Maestría en Práctica Docente "Configuraciones de apoyo de prácticas de enseñanza de docentes de nivel primario. Proyectos pedagógicos individuales para niños/as con discapacidad en escuelas provinciales marplatenses" de la Prof. Marisel Manicardi.

Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Fecha de defensa: 28/06/2021. Res. CD 445/2020

Miembro titular del jurado del Trabajo Final de Maestría en Políticas Públicas para la Educación titulado “La inclusión educativa como eje de las políticas públicas de la provincia de Santa Fe desde el 2014 hasta el 2019”, de Lourdes Lorena Palacios. FHUC (UNL). Res. 288/21. Defensa oral a sustanciar.

#### **Integrante de Comisiones**

Representante de la FCEDU – UNER en la Red Universitaria de Educación Especial – RUEDES. Res. CD 059/2020 del 5/3/2020. 11 Representante en la Comisión de Accesibilidad y Discapacidad UNER.

Desde junio de 2018 y continúa. Resolución CD No 134/20 del 25/06/2020.

Integrante Docente de la Comisión de Discapacidad y Accesibilidad de la FCE- UNER. Resolución CD No 134/2020 del 25/06/2020

#### **Marina Chaves**

##### **Producción editorial**

Miembro del Comité Editorial de la Revista “Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación”. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER

##### **Cursos y Seminarios de Posgrado**

Asistente en el primer encuentro “Vidas “vivibles”: ¿qué vidas son vivibles y cómo hacemos vivible la vida? del Seminario “La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades” (7ma edición – año 2020), a cargo de Verónica Rusler y Marina Heredia realizado el 25 de agosto de 2020 en el marco del programa de Accesibilidad y Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Aprobación del Módulo “¿Cómo intervenir en espacios socioeducativos? Reflexiones y aportes desde los estudios críticos en discapacidad” del Curso de Actualización Profesional “Debates y perspectivas en torno a la discapacidad. Aportes para su posible resignificación”. Organizado por la Oficina de Graduados y la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales, aprobado por Res. 252/20 y se llevó a cabo durante el mes de Septiembre de 2020, con una carga horaria total de 20 hs.

Asistente en el seminario del Posgrado “Perspectivas teórico-críticas desde las Ciencias Sociales” dictado por lxs Drxs. Martín De Mauro Rucovsky y Emmanuel Theumer los días 16, 23 y 30 de octubre y 06 de noviembre de 2020. Secretaría de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Asistente en las IX Jornadas de Estudiantes, Tesistas y Becarixs. Producir conocimientos situados en ciencias sociales: apuestas y retos en la escritura y divulgación, organizadas por los centros de posgrado e institutos de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, realizadas entre octubre y noviembre de 2020.

##### **Investigación**

Integrante interna del Proyecto de Investigación y Desarrollo Acreditado (PIDAC) “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”, dirigido por la Mg. Amalia L. Homar y codirigido por la Prof. Mariana P. Dalinger. Aprobado por Resol. CS N° 190/20 UADER, el 28 de agosto de 2020.

Investigadora en el Proyecto de I+D: Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en educación secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa”. Dirección: LUQUEZ, SONIA LILIANA. (PID 3185). Res. CS 116/21 del 24/02/2021

#### **Noelia Olmedo**

##### **Producción editorial**

Miembro del Comité Editorial de la Revista “Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación”. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER

### **Investigación**

Investigadora en el Proyecto de I+D: Una arqueología de los estudios en Comunicación. Análisis del desarrollo de los estudios en Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. 1985-2015.

Dirección: RIGOTTI, SEBASTIÁN MIGUEL. 08/2019 - 07/2022. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER

Investigadora en el Proyecto de I+D: Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en educación secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa". Dirección: LUQUEZ, SONIA LILIANA. (PID 3185). Res. CS 116/21 del 24/02/2021

### **Noelia Müller**

#### **Producción editorial**

Integrante del comité revisor. Revista Educación y Vínculos N° 5. ISSN 2591-6327.

#### **Investigación**

Investigadora en el Proyecto de I+D: Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en educación secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa". Dirección: LUQUEZ, SONIA LILIANA. (PID 3185). Res. CS 116/21 del 24/02/2021

### **José Martín Turriani**

Investigador en el Proyecto de I+D: Tutoría, acompañamiento y trabajo interdisciplinario en educación secundaria. Estudio descriptivo de las configuraciones para la inclusión educativa". Dirección: LUQUEZ, SONIA LILIANA. (PID 3185). Res. CS 116/21 del 24/02/2021

Investigador en el Programa de articulación y fortalecimiento federal de las capacidades en ciencia y tecnología COVID-19. Título del Proyecto: Producción de información epidemiológica en salud mental y fortalecimiento de iniciativas comunitarias de intervención remota en salud mental ante el ASPO COVID-19 en la provincia de Entre Ríos Director/a del Proyecto: Adriana Beade Identificación de proyecto: ER 13

### **Karen Gareis**

#### **Libros como coautora**

Albornoz, M., Gareis, K. & Medina G. (2020) "Figura/as de educadoras: deconstruyendo un legado de identidad. cuerpos, sexuación, identidad sexual" en Bourband L. (coord.). Cuerperios. Miradas polifónicas sobre el cuerpo en la época actual [147- 162] Laborde Editor. Rosario. ISBN 978-987-677-312-6

#### **Asistencia a jornadas y congresos**

Participación en el carácter de asistente en el encuentro virtual: "Vínculo pedagógico y distanciamiento social: aportes de la interdisciplina y el trabajo intersectorial" organizado por el PID 3137 "Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Escuelas Secundarias: interdisciplina y proceso grupal" y la cátedra de Seminario de Educación Especial de la FCEDU- UNER el día 27 de mayo de 2020.

Aprobación del curso virtual de "Capacitación en Gestión de las Relaciones Internacionales Universitarias: La internalización post pandemia . Un desafío, una oportunidad" organizado por la Universidad Nacional de Entre Ríos desde el 10 de septiembre al 8 de octubre de 2020, con un total de 15 hs. reloj.

#### **Producción editorial**

Colaboración en la revista digital gratuita, "Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación" No 6 (Noviembre/Diciembre 2020), alojada en el Portal de Publicaciones Científicas de la UNER (<http://pcient.uner.edu.ar/EyV>).

Publicación de la presentación de la ponencia compartida en el Primer Encuentro Virtual de Jóvenes Investigadores en el canal de Youtube AUGM Oficial. Noviembre 2020.

**PID 3173**

**Denominación del Proyecto**

Intervenciones pedagógicas y salud mental en educación secundaria. Interdisciplina y proceso grupal

**Directoras**

Dra. Carina Muñoz (2018-2020) y Mag. Sonia Luquez (2020 y 2021).

**Codirectora**

Mag. Sonia Luquez (2018 y 2020)

**Unidad de Ejecución**

Universidad Nacional de Entre Ríos

**Dependencia**

Facultad de Ciencias de la Educación

**Contacto**

[sonia.luquez@uner.edu.ar](mailto:sonia.luquez@uner.edu.ar)

**Cátedra, área o disciplina científica:**

Problemas biopsicológicos en educación, Seminario de Educación Especial.

**Integrantes del proyecto**

Marina Chaves (Docente), Noelia Olmedo (Docente), Martín Turriani (Docente / Externo), Noelia Müller (Docente), Gastón Baldomir (Estudiante)

Becarios: Araceli Sosa (Becaria / Estudiante), Karen Gareis (Becaria) Todos los integrantes pertenecen a la FCEDU-UNER

**Fechas de iniciación y de finalización efectivas**

2/10/2018 y 24/08/2021

Informe final aprobado por Resolución C.S. 335/21 (15/12/2021)