

El equipo interdisciplinario en educación especial*

Reflexiones epistemológicas y clínicas

José Perrés**

D) Introducción

El campo de la educación infantil, entendido como compleja práctica social transformadora,¹ ha mostrado desde siempre la importancia de la labor multi, pluri, inter o transdisciplinaria, únicas que pueden cumplir cabalmente con los fines educativos, a los que subyacen tantas disciplinas y tantos saberes, diferentes y heterogéneos, cuyas articulaciones y conjunciones, en las dimensiones teórica y práctica, no resultan nada sencillas, ya que suponen trabajar en una densa polifonía.

He tenido ocasión de insistir mucho, en diversos textos en que he reflexionado epistemológicamente en torno a las ciencias sociales, y especialmente en relación al psicoanálisis, sobre lo que he denominado el 'estallido de las miradas disciplinarias'. Entiendo, junto con

* El presente texto se basa en la ponencia presentada en el *Segundo Encuentro de Profesionales de la Educación y la Salud Mental*, organizado por el Instituto Antares sobre la temática "La intervención multidisciplinaria para la atención del bajo rendimiento escolar", que se realizó en mayo de 1996 en el Centro Médico Nacional Siglo XXI.

** Profesor Titular del Departamento de Educación y Comunicación, UAM, Xochimilco. Psicoanalista. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

¹ Como práctica social transformadora, la educación se ha nutrido siempre de los saberes consagrados y alternativos de múltiples ciencias y disciplinas pero también, inevitablemente, de valores morales, éticos, ideológicos, religiosos, utópicos, determinados y condicionados históricamente. Condicionamientos que se establecen en función de dimensiones políticas, sociales y culturales totalmente ajenas a dichos saberes disciplinarios y que remiten a los imaginarios sociales vigentes en cada momento histórico-cultural y cada coyuntura, de qué es educar, de por qué y para qué se educa, de cómo y cuándo se lo debe efectuar, de quién lo debe hacer, etcétera.

E. Morin, brillante sociólogo francés, que las próximas décadas deberán abrirse de modo ineludible a una comprensión de lo que este autor enuncia como una 'epistemología de la complejidad' y que conlleva trascender los niveles y los límites impuestos disciplinariamente.

El presente ensayo se centrará, a partir de la perspectiva antes indicada, en una área problemática de la educación (y especialmente de la educación especial), tan difundida como imprecisamente definida, conocida con el nombre de *bajo rendimiento escolar*. Intentaré reflexionar, a partir de mi experiencia en el campo,² sobre la imprescindible necesidad de crear equipos interdisciplinarios para el diagnóstico y tratamiento de este problema. Pero también, y al unísono, sobre todas las dificultades existentes en la implementación de estos equipos, más allá de la expresión de deseos y las intenciones de hacerlo, presentes en buena parte de los profesionales vinculados a la educación y a la salud mental.

Frente a la denominación habitual y genérica de *intervención multidisciplinaria* valdría la pena detenernos un poco para intentar diferenciar algunos términos que suelen crear confusiones semánticas. Pensar cómo se podrían delimitar, a nivel educativo, los abordajes multidisciplinarios de aquéllos que reciben o han recibido tradicionalmente los nombres de *pluridisciplinarios*, *interdisciplinarios* o *transdisciplinarios*. Veremos que esta temática, en su gran complejidad, lejos está de habernos revelado sus intrincados secretos, en especial cuando intentemos luego —en lo que sigue— pensar los aportes de estas múltiples dimensiones para acercarnos a comprender la problemática del diagnóstico y tratamiento del bajo rendimiento escolar. A esa discusión se agregará el análisis de las grandes diferencias que se observan, en la práctica cotidiana, entre las distintas formas de intervención diagnósticas y/o terapéuticas sobre el bajo rendimiento escolar, en función de la existencia, o no, de un equipo interdisciplinario sólidamente constituido y con una larga práctica de trabajo mancomunado.

² El primer equipo técnico multidisciplinario en el que trabajé como psicólogo, y que ayudé a fundar, fue el de la *Guardería Universitaria*, en Montevideo, Uruguay, entre los años 1970 y 1976. Es así que ya en el *Boletín* que editábamos por esos años describía yo mismo las funciones de un equipo técnico con esas características.

II) Breve panorama de las perspectivas interdisciplinarias

Es bien sabido que la preocupación actual por la interdisciplinariedad, a nivel educativo, lejos está de ser nueva, remontándose a través de los tiempos a la génesis misma del saber en Occidente. Así, los sofistas griegos, verdaderos patriarcas de nuestra pedagogía, ya habían propuesto el programa de lo que denominaban una *enkuklios paideta*, es decir, una enseñanza circular que pretendía abrirle al alumno las posibilidades de conectarse con todas las disciplinas constitutivas del orden del intelecto. A partir de ahí, y en las diferentes épocas históricas, siempre estuvo planteada la idea de una pedagogía de la totalidad a través de programas enciclopédicos. El esquema de la *orbis doctrinae* de los maestros romanos fue transmitida a la enseñanza medieval. Del llamado *trivium* (gramática, retórica y dialéctica), al *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), en el seno de un conjunto unificado que reunía las letras y las ciencias.

Esta pedagogía de la totalidad continuó, atravesando la Edad Media, el Renacimiento, la época de las Luces y hasta llegar a la nuestra, trazando de época en época, uno de los grandes ejes estructurantes de la historia del conocimiento. El presupuesto básico consistía en tener que eliminar la disgregación de los campos de conocimiento y de los hombres de ciencia, para que predominara la preocupación por la unidad y más específicamente, dentro del campo educativo, la pedagogía de la unidad. No será posible citar aquí a grandes personalidades de la modernidad como entre otros— Bacon, Leibnitz, los enciclopedistas franceses del siglo XVIII, Humboldt, hasta llegar a la filosofía del siglo XIX y al empirismo y positivismo científico que marcó profundamente la primera mitad de nuestro siglo. En todos ellos está presente la misma preocupación, formulada de maneras diferentes, con lenguaje diversos: la tesis de la unidad del saber y la unidad de la ciencia, de la búsqueda de síntesis de todo el saber universal.

En nuestra contemporaneidad, desde hace varias décadas, esta temática insiste una vez más bajo las denominaciones antes expuestas, algunas de ellas novedosas históricamente, de 'inter' 'multi' 'pluri' y 'trans' disciplinariedad. Y estos términos se han vuelto tan cotidianos, a nivel universitario y profesional, y aun en el discurso político-estatal, que han pasado a formar parte ya del habla popular. Todo el mundo

parece desear y proponer, ante cualquier problema de la realidad, diversas formas de interdisciplinariedad, pero pocos se cuestionan seriamente sobre sus aportes, sus alcances y sus limitaciones.

La Unesco, por su parte, en una iniciativa que merece nuestro reconocimiento, tomó a su cargo esta preocupación. Se publicaron varios volúmenes a partir de principios de la década de los setenta, que reunían innumerables ensayos sobre el tema, encuestas, reflexiones, de cientos de investigadores internacionales. Dos textos, ya traducidos al español, resultan básicos y esenciales para el interesado: *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, e *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*.³ El primero reunió las reflexiones de expertos sobre esta temática, a partir de un famoso seminario realizado en Niza en 1970. El segundo, publicado por la Unesco en 1980, compiló ensayos especialmente producidos por reconocidas figuras del pensamiento contemporáneo. Desde luego nunca se pudo superar en esas investigaciones y publicaciones el nivel más elemental de yuxtaposición acumulativa de saberes, en una verdadera torre de Babel epistemológica, como la denominó acertadamente G. Gusdorf.⁴

Toda esta apertura a la reflexión interdisciplinaria debe complementarse, entre otras líneas de reflexión, con los aportes metodológicos del gran etnopsicoanalista francés G. Devereux sobre el *complementarismo*, con las múltiples propuestas de J. Piaget, efectuadas a partir de su propia experiencia, sobre las formas de trascender los niveles disciplinarios, con las reflexiones del socioanalista J. Ardoino sobre la *multirreferencialidad*, con las invalorable conceptualizaciones del sociólogo E. Morín sobre la *complejidad* así como, dado mi interés en el tema y salvando la distancia con estas figuras de prestigio internacional, mis propias publicaciones sobre la problemática de la interdisciplinariedad y lo que he denominado, partiendo de Devereux y Ardoino, la *complementariedad multirreferencial*.⁵

³ El primero de ellos publicado por la ANUIES, México, 1975 y el segundo por Tecnos/Unesco, Madrid, 1983. Ambos figuran como L. Apostel, *et al.*

⁴ En su ensayo "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria", que se publicó en el segundo de los textos citados.

⁵ Sin pretender ser exhaustivo, mencionaré algunos textos de los autores antes mencionados en la bibliografía del presente ensayo, como guía para el lector interesado en esta problemática de la interdisciplinariedad.

III) Algunas delimitaciones terminológicas

Nos limitaremos en este apartado a pensar algunas de las nociones, referidas en lo que precede, como multi, inter, pluri y trans-disciplinariedad, dejando por ahora de lado las complejizaciones que nos aportarían la discusión en profundidad de los aportes mencionados en el párrafo anterior.

Esta delimitación nos será de utilidad para pensar la especificidad del problema que queremos hoy debatir: la lectura multi o interdisciplinaria del bajo rendimiento escolar y los problemas a él asociados, tanto a nivel teórico, epistemológico como clínico-práctico (diagnóstico y tratamiento del mismo).

Uno de los autores que ha intentado precisamente delimitar esas nociones ha sido el gran epistemólogo suizo J. Piaget, precisamente quien ha llevado a la práctica investigaciones interdisciplinarias que dirigió personalmente hasta su muerte, en el Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra por él fundado. Si bien hemos esbozado algunas críticas a su forma de conceptualizar el problema en ensayos anteriores, nos limitaremos en este momento a recordar, en forma resumida, sus aportes al respecto.

Diferenciaba Piaget⁶ tres niveles posibles de trabajo entre especialistas provenientes de diferentes disciplinas, en los siguientes términos:

- a) Un primer nivel corresponde a lo que denomina multidisciplinariedad. El mismo supone un intercambio mutuo de conocimientos, de carácter más acumulativo de la información. No es posible aún hablar, en este nivel, de una verdadera interacción entre las disciplinas actuantes. Las mismas no logran modificarse ni enriquecerse a partir del intercambio disciplinario. Podemos agregar que emergen allí, en relación al objeto estudiado multidisciplinariamente, los problemas de conjuntar, conjugar o articular las miradas disciplinarias y las múltiples y heterogéneas informaciones aportadas sobre dicho objeto.
- b) Un segundo nivel supone una colaboración más estrecha entre disciplinas y no meramente acumulativa. Éste sería, para Piaget, el camino de la interdisciplinariedad. Frente a un objeto de

⁶ J. Piaget "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", pp.158 y ss.

estudio se buscaría entender en él las estructuras más profundas, explicativas de las diferentes miradas disciplinarias. En la medida que este autor siempre ha considerado la presencia de mecanismos comunes estructurales que rigen las transformaciones de todo sistema abierto, a través de su desestructuración y reestructuración, este camino interdisciplinario que supone el mutuo enriquecimiento entre disciplinas a través de diversos isomorfismos estructurales, resulta totalmente posible y transitable.⁷

- c) La etapa superior de trabajo entre disciplinas supondría la transdisciplinariedad. Citemos textualmente a Piaget al respecto cuando propone que esta forma de trabajo “no se contentaría con lograr interacciones o reciprocidades entre investigaciones especializadas, sino que situaría esas conexiones en el interior de un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas”, lo que él mismo reconoce inmediatamente como “un sueño”, aún no realizable.⁸

Debemos agregar a estas delimitaciones una cuarta, la pluridisciplinariedad. Si bien la misma no es analizada por Piaget, resulta interesante recordar la forma específica en que fue propuesta por G. Devereux. Este autor decía,⁹ reflexionando sobre la etnología y el psicoanálisis, que el verdadero etnopsicoanálisis no debía ser interdisciplinario sino pluridisciplinario al efectuar un doble análisis de ciertos hechos, en el marco de cada una de esas disciplinas, pero nunca en forma simultánea sino en la complementariedad de un doble discurso. Este doble discurso debía respetar la especificidad y la *absoluta autonomía* de cada discurso, evitando los peligrosos reduccionismos con los que a menudo, en especial desde el positivismo cientificista, se ha pretendido subsumir una disciplina en otra.

⁷ Además de los múltiples textos del propio Piaget vinculados al tema, el interesado puede consultar un ensayo muy claro y didáctico, producido por R. García, coautor de Piaget en sus últimas obras. Me refiero a su artículo de 1986 titulado “Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos”.

⁸ J. Piaget, *op.cit.*, p.164.

⁹ En su *Etnopsicoanálisis complementarista*, p.12.

Tenemos con lo antedicho un primer esbozo teórico, de carácter meramente introductorio,¹⁰ para empezar a abordar la temática del presente artículo.

IV) En torno a la noción de 'bajo rendimiento escolar'

Lo primero que debe ser subrayado, y que para todo profesional vinculado a la educación resulta indiscutible, es que estamos ante una noción muy imprecisa, de neto corte empírico (muy poco teorizada y teorizable dados sus múltiples atravesamientos ideológicos, pedagógicos, morales, sociales, etcétera), que suele servir de peligrosa 'etiqueta', marcando a menudo en forma definitiva y lapidaria a un niño. ¿Qué quiere decir 'bajo' rendimiento? ¿Desde dónde se 'mide'? ¿Con qué parámetros y desde qué conceptualización? ¿Para quién es 'bajo'? ¿Qué significaría su opuesto, a nivel teórico: un 'alto' rendimiento escolar? ¿Es válido utilizar, para hablar de los complejos procesos intelectuales y las estructuras cognoscitivas un criterio meramente cuantitativo, implícito en la idea de 'bajo' y 'alto'? ¿Nos hemos olvidado acaso de la producción piagetiana, desarrollada a lo largo de largas décadas, durante toda su vida, que ha derrumbado para siempre los criterios cuantitativos, y la ilusión de las 'mediciones' para pensar con otra seriedad el estatuto de la inteligencia y la compleja evolución de las estructuras cognoscitivas?¹¹

Con la etiqueta de 'bajo rendimiento escolar' se convierte al niño, a veces de por vida, en portador de un 'grave trastorno intelectual', cuando muy habitualmente no sólo no es grave sino que ni siquiera existe problema intelectual alguno. Conuerdo entonces con N. González cuando afirma que esta 'etiqueta' tendrá para el niño y sus padres un aterrador "estatuto de sentencia",¹² verdaderamente inapelable.

¹⁰ Insisto en el carácter introductorio, porque lejos estamos de poder abordar en forma seria en este limitado texto los problemas que cada párrafo suscita. Por ejemplo, no alcanza con mencionar, junto con Devereux, que los abordajes pluridisciplinarios no pueden ser simultáneos ya que emergen múltiples cuestionamientos metodológicos de difícil respuesta. Véase, por ejemplo, mi ensayo "Complementariedad multirreferencial y formas de interdisciplinariedad: problemas y encrucijadas" (1995).

¹¹ Remito al interesado, entre otros textos, a la compilación crítica que he publicado, en colaboración con G. Delahanty titulada *Piaget y el Psicoanálisis* (1994).

¹² N. González: "El psicoanálisis en la escuela", p.60.

Recordemos uno de los ejemplos más elementales sobre esta problemática de criterios y valores en torno a los rendimientos 'altos' o 'bajos', situación que muchos psicoanalistas, psicoterapeutas infantiles o maestros, conocen muy bien de su propia experiencia cotidiana. Son frecuentes las consultas de padres sumamente angustiados en relación a sus hijos que mencionan desde el primer contacto profesional el pésimo desempeño escolar de éstos. Al intentar delimitar mejor la inquietud parental resulta que ese niño, 'pésimo alumno, dedicado a la vagancia' al decir de sus padres, trae calificaciones de 7 y 8, y no de 10, con lo que el narcisismo megalomaniaco de sus padres queda profundamente herido. ¿Cómo aceptar que *su* hijo, en quien habían depositado todas las expectativas intelectuales, a menudo no realizadas por ellos mismos, es decir su propia *falta*, no sea el mejor de la clase, no demuestre su superioridad sobre los demás niños, acorde con la superioridad imaginaria de sus padres? Esos mismos padres que frecuentemente están imposibilitados de visualizar el conflicto de su hijo, sus dificultades reales, de escuchar su angustia, de poder conectarse con sus temores, sus fobia. Es decir, nada menos que con su sufrimiento psíquico, que se expresa en síntomas 'escolares'.

Pero estas mínimas consideraciones no pretenden negar la existencia objetiva de los bajos rendimientos que conducen a verdaderos fracasos escolares. Los mismos son habitualmente observados y denunciados por los maestros del niño quienes lamentablemente, y salvo honrosas excepciones, no suelen estar en condiciones de poder comprender realmente la compleja pluricausalidad que los puede originar, casi siempre en una red combinatoria de interacción múltiple. Por ello a menudo son leídos como desatención o desinterés del niño, cuando no se los refiere a una supuesta 'maldad' intrínseca y a un deseo de provocación del niño, deseoso de distorsionar su labor educativa. En otras ocasiones la maestra, condicionada y deformada profesionalmente en su lectura de la realidad —como todos nosotros, claro está— le encuentra, en forma fácil y rápida, un 'origen' a ese problema, generalmente monocausal y de carácter educativo: el niño tiene una dislexia, necesita reforzar la lecto-escritura, la psicomotricidad, el lenguaje, u otras funciones, a través de entrenamientos específicos, etcétera. Por ello, estos niños suelen ser remitidos inicialmente a pedagogos o psicopedagogos vinculados a la llamada 'educación especial'.

Muchos son los autores que, desde el Psicoanálisis, y exhibiendo a veces también deformaciones profesionales, han cuestionado profundamente la noción misma de 'debilidad mental' y han insistido en mostrar cómo los problemas de un supuesto déficit intelectual en el niño; aun en los casos más graves de oligofrenias profundas, tienen por causa fuertes dificultades emocionales en el niño, productos de la estructuración de su psiquismo, de los vínculos familiares, del atrapamiento en el deseo materno, o parental, en la patología de los padres, etcétera. Podemos ver posturas semejantes, no siempre reduccionistas y a veces ricas en aportes heurísticos, en múltiples textos que van desde un ya clásico libro de M.Mannoni *El niño retardado y su madre* (1964) hasta un sugestivo libro, mucho más reciente: *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*, de A. Cordié (1993), del que tomaremos algunos aportes.¹³ Hay que destacar en esta línea de pensamiento psicoanalítica una dimensión ética válida y esencial: es un hecho evidente que al niño con 'problemas intelectuales' se le arrebatara para siempre su propio deseo, ya alienado en la madre, y también su lugar de sujeto. Se lo convierte en un dócil objeto que es reeducado permanentemente desde la edad preescolar, generándole la convicción de que siempre deberá ser pasivamente guiado, atendido y cuidado por otro, sin alcanzar nunca una verdadera autonomía.

Pero, pese a ser yo mismo un psicoanalista, totalmente convencido de mi profesión, a nivel clínico, y del rigor del cuerpo teórico en que se sustenta, soy el primero en reconocer que debemos cuidarnos de diagnósticos fáciles e inmediatos, así como de lecturas prejuiciadas y/o reduccionistas, que suelen dar el mayor peso causal y fundante a lo que concierne la propia especialidad del profesional en juego, sea éste neurólogo, psicoanalista, genetista, educador, psicólogo, terapeuta familiar, especialista en psicosis, etcétera. Y todos nosotros conocemos sobrados ejemplos de cómo fulano o mengano, especialista en tal o cual tema, cometió deslices profesionales y/o éticos al atribuir definitivamente la patología de un niño a una problemática vinculada a su propio marco referencial y profesional, tomando bajo su único

¹³ Acotemos que la traducción del título es demasiado "libre". El original francés se llama *Les cancre n'existent pas*. Con la acepción familiar "cancre" se designa habitualmente al niño perezoso, el "flojo" en nuestro lenguaje popular, y no al niño "retrasado" que evoca problemas diferentes.

cargo el tratamiento, descuidando así el intrincado entramado de problemáticas diversas que debe ser considerado en cada caso.

Sin embargo es preciso cuestionar también, en el plano opuesto, las fáciles respuestas multi o interdisciplinarias que no se interrogan sobre los alcances y los límites posibles de toda intervención que supere los marcos disciplinarios. Y no porqué no acepte yo mismo el camino de la interdisciplinariedad, el que considero tan imprescindible como ineludible en el futuro y el que defiendo con ahinco, sino porque la sólo mención programática de lo multi, inter, o trans-disciplinario, como suele hacerse, en forma acrítica, no hace más que ocultar los grandes problemas que supone la implementación de tan necesaria solución.

V) Sobre el diagnóstico clínico del 'bajo rendimiento escolar'

El hecho de que insista desde este subtítulo en un diagnóstico 'clínico' no es casual. Lamentablemente en muchos especialistas, en las diferentes profesiones vinculadas a la educación y a la salud mental, no predomina siempre lo que, por mi parte, consideraría esencial: la ubicación como clínico, capaz de aproximarse comprensivamente a un entrevistado y a su demanda. Se trata de efectuar una lectura diagnóstica de la situación y poder hacer la indicación terapéutica precisa, cuando ello sea necesario, y la derivación pertinente al especialista que corresponda, según nuestra aproximación diagnóstica y nuestro conocimiento de lo que cada especialista y cada disciplina puede aportar terapéuticamente al problema en cuestión.¹⁴

¹⁴ Sobre mi concepción del proceso psicodiagnóstico entendido clínicamente a partir de las conceptualizaciones psicoanalíticas, puede consultarse un viejo trabajo, escrito con D.Pozo en 1975, "Algunas consideraciones sobre la identidad profesional del psicólogo, en relación a la tarea psicodiagnóstica", o más recientemente dos ponencias de mi autoría "Psicología clínica e institución. Sobre la práctica y la ética profesional" (1993) y "Reflexiones clínicas sobre el proceso psicodiagnóstico en educación especial" (1995). Se podrá percibir el lugar fundamental que asigno a las entrevistas en dicho proceso psicodiagnóstico y en el desarrollo de sus etapas, la importancia de la batería de pruebas, especialmente de las técnicas proyectivas, cuando su aplicación resulta necesaria, etcétera. Si bien no pretendemos hacer psicoanálisis durante dicho proceso, el tipo de trabajo que propongo, centrado en la comprensión del proceso transferencia-contrasferencial, sólo puede ser realizado por alguien con profunda formación psicoanalítica. Conuerdo en ello con N. González en su excelente artículo, ya citado, que nos recuerda que podemos ubicarnos en una postura analítica en múltiples contextos, institucionales y privados, aun los "educativos" que no son precisamente los de la "situación psicoanalítica" clásica y su dispositivo específico.

Se observa a menudo lo opuesto, el especialista consultado —sea éste neurólogo, terapeuta familiar, psicólogo educativo, psicoanalista, psicopedagogo, dermatólogo, psiquiatra, por nombrar tan sólo a unos pocos— suele decidir muy rápidamente que el entrevistado que lo consulta necesita de sus servicios especializados. La fórmula caricaturesca más directa con que se lo suele expresar, que revelaría una ética profesional muy tenue, se podría resumir de la siguiente manera: “Si me consulta a mí, es por algo”. Desde luego, cualquiera de los especialistas antes mencionados puede tener elementos en qué basarse para semejante afirmación: muy a menudo su especialidad puede ser de indudable ayuda para el entrevistado, pero con un carácter totalmente secundario, y no esencial, prioritario y urgente. Por poner cualquier ejemplo posible, es muy probable que a ese niño que consulta le pueda ser de utilidad para algunas de sus dificultades un entrenamiento en el lenguaje, un ansiolítico, una psicoterapia psicoanalítica o entrevistas familiares. ¿Pero es realmente lo prioritario en este momento para su problema? ¿Desde dónde se lo determinó?

La prioridad, especialmente en lo que concierne al ‘bajo rendimiento escolar’ sólo puede determinarse a partir de un *diagnóstico diferencial clínico* muy preciso. Pero para eso el especialista consultado debe poder ubicarse como clínico y no como aquél que propone ya, *a priori*, una solución desde su propia especialidad (o se propone a sí mismo como solución).

Este problema, claramente vinculado a la ética profesional, se puede resolver a partir de una buena ubicación ética del profesional de la educación y la salud mental, y ello pese a vivir en la grave crisis económica de nuestro país y de nuestra explotada y empobrecida América Latina. Y me atreveré a decir a continuación algo obvio pero ‘impúdico’ que, por algo, no suele expresarse nunca en congresos, ni en publicaciones ‘científicas’: esta misma crisis económica que puede volvernos ávidos de trabajo y hacernos intentar ‘retener’ como pacientes (o alumnos) a quienes entrevistamos, realmente necesitados de una derivación más pertinente, haciendo tambalear el sustento mismo de nuestra ética profesional.

Para este problema que estamos analizando puede también ayudar, de modo por demás significativo, la presencia de un equipo interdisciplinario, sólidamente integrado en el trabajo, que tome a su cargo la tarea diagnóstica del niño con ‘bajo rendimiento escolar’ y la derivación terapéutica al, o a los, profesionales pertinentes. Sería

deseable que ese equipo existiera y funcionara eficazmente brindando sus servicios en innumerables centros educativos y de atención a la salud, tanto a nivel privado como público.

En ese diagnóstico clínico lo primero que está planteado entonces es la delimitación causal de ese 'bajo rendimiento escolar' percibido inicialmente por los maestros y/o los padres del niño. Bajo rendimiento que no tiene sino un valor sintomático en relación a un orden de causalidad, generalmente complejo e intrincado, que debe ser entonces diagnosticado cuidadosamente.

No me extenderé en las causas más habituales de un bajo rendimiento escolar, por todos conocidas. Podemos encontrar desde las causalidades biológicas (orgánicas), hasta las que remiten a la modalidad de estructuración psíquica (inhibiciones neuróticas, enfermedades psicósomáticas, psicosis), pasando por las que conciernen más directamente al ámbito y a las exigencias familiares, a los registros académicos/educativos, y hasta las que remitirían al nivel social, en un sentido más macro. Y generalmente no suele haber solamente una causa, en términos de una monocausalidad lineal, sino una *intrincada red pluricausal* donde además se dan formas de acción recíproca. Vale decir, que el efecto producido reaccúa sobre las causas mismas, en un condicionamiento recíproco muy complejo, en donde causas y efectos se van retroalimentando mutuamente. Por ejemplo, ni siquiera la presencia de un daño orgánico significa la exclusión de una problemática fantasmática inconsciente que, tanto en el niño como en sus padres, se entreteje complejamente con el nivel de organicidad presente generando significaciones sobre el trastorno, que agravan el cuadro físico, sumándosele inhibiciones neuróticas.

Lo primero que debe descartarse en el caso de 'bajo rendimiento escolar' es la presencia de graves deficiencias sensoriales a nivel visual o auditivo, o de retardo mental, es decir, de oligofrenia, que puede estar generada por causas múltiples, tanto a nivel orgánico como psicológico. Es así que, a modo de ejemplo, la *American Association for Mental Deficiency* ha propuesto sucesivas clasificaciones a través de las décadas. El sistema clasificatorio incluye dos subsistemas explicativos: una base médica y una base clasificatoria psicológica y de ajuste, no siendo obviamente excluyentes entre sí. En la clasificación médica se proponen como causas etiológicas del retraso, entre otras, las genéticas y las congénitas, de tipo infecciosas, metabólicas, intoxicaciones, traumas o agentes físicos, tumores, diversos daños

neurológicos, lesiones cerebrales provocadas por el parto, enfermedades varias como encefalitis y sus secuelas, etcétera, llegando hasta la ambigua categoría de 'causas desconocidas'.

La 'clasificación psicológica y de ajuste', por su parte, exige hacer una evaluación intelectual del niño y de sus conductas adaptativas. Se supone que hay retraso mental cuando hay funcionamiento intelectual significativamente por debajo del subnivel general, concurrentemente con defectos de la conducta adaptativa, manifestados durante el período de desarrollo. Es decir que se hablaría de retraso mental cuando se observa una inteligencia subnormal asociada con conductas adaptativas subnormales. A veces se habla también, en la jerga pediátrica y psicológica, de 'retraso madurativo', expresión muy dudosa y puramente fenoménica que no podría ser nunca de orden causal.

Desde luego, este tipo de clasificaciones se establecen en función de criterios empíricos y resultan por ello muy discutibles desde un abordaje teórico/epistemológico. En especial si partimos de concepciones psicopatológicas psicoanalíticas, fundamentadas teóricamente, tan diferentes a las nosologías descriptivas de corte psiquiátricas y a esas clasificaciones psicológicas elementales y peligrosas que se centran en el discutible y discutido concepto de C.I., cociente intelectual, suponiendo su permanencia en el tiempo y una cualidad discriminativa que lejos está de aportar.¹⁵

A partir de estas lecturas debemos hacer algunas precisiones semánticas ya que preferiríamos dejar de hablar de esa noción, tan mal delimitada, de 'bajo rendimiento escolar', sustituyéndola provisoriamente por la de 'fracaso escolar'. Esta última noción, pese a seguir siendo descriptiva y no pretender alcanzar un nivel conceptual, permite de todas formas un mayor rigor analítico, a partir de los diversos órdenes de variables que en ella inciden.

VI) Breve introducción a la noción de 'fracaso escolar'

Hablar de 'fracaso escolar' nos confronta mejor con la noción opuesta de 'éxito escolar', tan claramente asociada a la idea de 'éxito econó-

¹⁵ Entre tantas obras críticas sobre la ideologizada noción de C.I., véase M. Tort *El cociente intelectual* y S.J. Gould: *La falsa medida del hombre*.

mico' o de 'éxito en la vida'. Y también al problema de las 'demandas' formuladas al niño, tanto aquéllas que provienen de la institución escolar, de la sociedad misma, como la demanda que como padres efectuamos inconscientemente a nuestros hijos, que deben realizar en forma compensatoria todo aquello que no hemos podido alcanzar, dándonos de esta manera la ilusión de completud e inmortalidad.

Resulta evidente que la preocupación que genera en sus padres un niño que 'fracasa' en la escuela está referida a imaginarlo ya fracasando en la vida, fracasando en su inserción económica en la sociedad, fracasando en su futura productividad como 'sujeto social'. El fracaso escolar temprano suele quedar convertido, a nivel imaginario, en sinónimo de futura desadaptación social, entendida ésta en su sentido más peyorativo.

Esta asociación no resulta extraña ya que el éxito supone un juicio de valor, y todo valor en el ser humano está asociado a ideales, y a las instancias ideales que conforman nuestro psiquismo, y que son transmitidas a nivel familiar de generación en generación, en función de valores sociales introyectados.

Nos llevaría muy lejos, para el contexto de este limitado ensayo, discutir psicoanalíticamente las relaciones entre las instancias ideales: el *superyó*, y su función de *ideal del yo*, con lo que se conoce como *yo ideal*, una formación intrapsíquica narcisística por excelencia. Pero no podremos evitar de hablar de narcisismo, y por lo tanto de sexualidad en su sentido psicoanalítico, tanto del niño como de sus padres, como ya lo hemos adelantado en lo que precede, al hablar de lo que significan los fracasos escolares cuando tienen por eje causal primordial (pero raramente único) las inhibiciones neuróticas. Es decir, en este caso y dentro del entramado causal, una *causalidad netamente psíquica, vinculada a conflictos inconscientes*.

Recordemos a Freud cuando hablaba, en forma clara y precisa de "...una concepción que ya no deja subsistir grandes enigmas en el concepto de inhibición. Esta última expresa una *limitación funcional del Yo* (...) la función yoica de un órgano se deteriora cuando aumenta su erogeneidad, su significación sexual".¹⁶

Sería fácil hacer una comparación con un síntoma muy definido, de clara etiología sexual en el sentido psicoanalítico. Me refiero a la

¹⁶ S. Freud, *Inhibición, síntoma y angustia* (1925), p.85, subrayado en el original.

anorexia. Es decir, al niño que no quiere comer justamente porque la función de alimentación se ha erogenizado, en ese camino de doble vía del que habla Freud, entre las pulsiones de autoconservación y las pulsiones sexuales apuntaladas sobre aquéllas, que supone influencias recíprocas entre ambas.¹⁷ En el registro imaginario sería algo así como: “No quiero comer y no voy a comer porque tú, mi madre, quieres precisamente que yo coma”. Al no comer logro incidir, con un poder inusitado para mi corta edad, sobre algo esencial: el narcisismo de la función materna, atacando el punto más valorizado: su ilusión de completud, de perfección materna, en función de lo que ella ofrece ofreciéndose.

Cuando en el fracaso escolar, como antes decíamos, una de las causas está referida primordialmente a la inhibición neurótica de la ‘pulsión de saber’ (pulsión epistemofílica) estaríamos en el mismo caso. No ‘querer saber’, no ‘querer aprender’, es justamente el equivalente de ‘no querer comer’, no querer incorporar nada, en especial si es eso lo que se nos demanda, lo que se espera de nosotros. Tanto a nivel de los requerimientos maternos o parentales, o de la demanda que la institución educativa y la sociedad misma nos dirige como alumno escolar. Se trataría de un intento desesperado de obtener una mínima autonomía por la negativa, por el no sometimiento a la demanda externa. Una búsqueda de poder asumir el propio deseo, aun a costa de un profundo sufrimiento, del rechazo de aquellos que nos constituyen con su mirada aprobatoria.

Si ser un ‘mal alumno’ queda fácilmente asociado a ser un ‘mal hijo’ para el niño, y no tener ya el reconocimiento parental, esencial para la vida, resulta clara la terrible incidencia que podrá tener en la conformación de todo su psiquismo ese fracaso escolar, de graves consecuencias futuras. Tanto en lo que concierne a su propia imagen, al no poder estar a la altura de sus aspiraciones, como en lo que concierne a su contraparte, la mirada reprobatoria de los demás significativos, a partir de la que se conforma precisamente nuestra imagen ya que, como bien se sabe, nuestro psiquismo se constituye en la intersubjetividad.

Pero los límites de este artículo nos impiden desarrollar las múltiples líneas de implicaciones presentes en el análisis del fracaso

¹⁷ S. Freud, *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), p.187.

escolar, entendido en esta perspectiva causal. Debemos volver pues, para terminar, a nuestro eje central temático: la necesidad de generar equipos interdisciplinarios para el diagnóstico y tratamiento del fracaso escolar, que suponen también nuestras reflexiones sobre las enormes dificultades que emergen en la implementación de dichos equipos.

VII) Sobre la labor del equipo interdisciplinario: alcances y limitaciones

Todo lo antedicho nos conduce, a modo de conclusión, a discutir la labor del equipo interdisciplinario. Pese a que este tema esencial requeriría de extensos desarrollos, los límites de espacio me obligarán a ser breve.

Recordemos que desde nuestra introducción partíamos de la comparación entre, por un lado, 'las intervenciones multidisciplinares' y por otro de la idea de 'equipo interdisciplinario', en relación al diagnóstico y tratamiento del bajo rendimiento escolar.

Resumamos entonces los alcances y limitaciones que supondrían ambas posturas, en la especificidad de la comprensión y tratamiento del 'fracaso escolar'.

Digamos inicialmente que estamos totalmente de acuerdo con la idea de 'intervenciones' que, en términos de 'intervención institucional' ha sido profusamente desarrollada por las corrientes del análisis institucional y de la pedagogía institucional (R. Lourau, G. Lapassade, J. Ardoino, A. Savoye, R. Hess, M. Lobrot, F. Oury, entre otros). Sus aportes bien pueden ser extrapolados, desde luego con el cuidado necesario, para pensar nuestro objeto de estudio empírico: el niño que presenta dificultades en su aprendizaje escolar. En este caso, entonces, lo que diferenciaría la labor 'multidisciplinaria' de la 'interdisciplinaria' no sería por cierto la idea de 'intervención' común a ambos.

Un primer aspecto a ser tenido en cuenta, de gran importancia, estaría dado por la presencia, o no, de un *equipo de trabajo*. En lo que precede hemos mencionado algunos de los típicos deslices profesionales narcisísticos, atentarios contra la identidad profesional, que se pueden cometer en la consulta privada de los diferentes especialistas. Ese problema desaparece, o disminuye de modo muy considerable, si el profesional trabaja en un equipo *estable y perma-*

nente y no a través de simples consultas o derivaciones, cuando éstas hacen falta.

Entiendo por equipo 'estable y permanente' la integración de un grupo de trabajo entre diferentes especialistas en diversos centros educativos y/o asistenciales, en el que se pueda intercambiar opiniones, discutir los casos, su diagnóstico, analizar las mejores estrategias clínicas y terapéuticas, etcétera, hasta llegar a la posibilidad de tratamientos combinados, muy a menudo necesarios (psicoanalítico, neurológico, pedagógico, psiquiátrico, etcétera). La sola idea de constituir un equipo que trabaje de esta forma supone ya, en sus integrantes, una actitud diferente: haber aceptado los límites de su propia mirada profesional, frente a la *complejidad* de la realidad en estudio. Haber aceptado que ninguna de las disciplinas presentes en el equipo, pese a su desarrollo teórico y clínico, pese a su rigurosidad específica en relación a su propio objeto teórico, puede pretender dar cuenta y tratamiento, en forma cabal *desde su sola perspectiva* de la situación de un niño y de sus dificultades escolares. El intercambio sobre un caso concreto entre médicos (especializados en pediatría, neurología, psiquiatría, dermatología, enfermedades psicosomáticas, genetistas, oftalmólogos, endocrinólogos, ginecólogos, gastroenterólogos, urólogos, etcétera) psicólogos (especializados en psicología clínica, educativa, social, etcétera) psicoanalistas (especializados en neurosis, psicosis, enfermedades psicosomáticas, familia, grupos, etcétera), pedagogos (clínicos e institucionales), maestros y educadores, sexólogos, terapeutas familiares, trabajadores sociales, etcétera, puede arrojar luces insospechadas sobre la situación particular de un niño y sus dificultades, pero también ser de gran enriquecimiento mutuo para los especialistas en juego, siempre y cuando se supere los monólogos disciplinarios.

Vale decir, que estamos proponiendo algo totalmente obvio: la necesidad de un *equipo de trabajo estable a nivel institucional* que trascienda los niveles disciplinarios (tanto en instituciones educativas como asistenciales). Pero suponiendo que hayamos alcanzado esa meta, difícil de lograr por un sinnúmero de razones, es preciso aclarar que la presencia del equipo no conlleva necesariamente la idea de *interdisciplinariedad*. Más bien lo que suele darse, en todo equipo que inicia sus labores, es la *multidisciplinariedad*.

Se trata precisamente de lo que acabamos de caracterizar como los monólogos disciplinarios que, en el mejor de los casos, si hay

armonía en el equipo y en los vínculos personales, pueden ser respetuosamente escuchados por los demás integrantes del equipo. Pero no entendidos e integrados realmente, porque supondría una formación profesional en el campo del o de los demás especialistas en cuestión. Y esto resulta imposible, a menos que pensemos, al modo de Leonardo, en genios renacentistas con ambición de todólogos. En especial porque los desarrollos disciplinarios actuales han llegado a tal nivel de profundización y complejización, que una vida entera ni siquiera alcanza para dominar la propia especialización.

¿Cuál es entonces la solución? ¿O tal vez sea ilusorio plantearlo en términos de una solución posible?

No repetiré ahora lo que ha constituido mi línea de análisis y reflexión sobre el tema, en muchas publicaciones anteriores, en especial sobre las enormes dificultades teóricas, epistemológicas, metodológicas y prácticas presentes en todo intento de labor interdisciplinaria. En especial si ésta busca la 'complementariedad multirreferencial'¹⁸ y no se olvida, en los términos de Devereux que mencionábamos más arriba, de la necesidad metodológica de un trabajo *pluridisciplinario*, es decir, respetando la total autonomía de cada discurso, lo que impide 'leerlos' al unísono. Anoto que en ningún momento hablo de *transdisciplinarietà* nivel que, en mi opinión, ni siquiera llega todavía a vislumbrarse en el lejano horizonte del próximo siglo que comienza.

Para el caso que nos ocupa mi respuesta será tal vez utópica, pero con la utopía esperanzadora del trabajo en común y de los posibles logros grupales y colectivos, en los que creo firmemente. Me refiero a que el único camino pensable, y tal vez posible, es que los diversos especialistas, que conforman el equipo técnico, partiendo inicialmente de una labor multidisciplinaria, puedan ir integrándose y cohesionándose con el tiempo y escuchándose mutuamente cada vez más y mejor hasta poder *construir en forma colectiva* de modo riguroso. Esta construcción se podría lograr en función del respeto a las especialidades, de la aceptación de los propios límites y del progresivo aprendizaje, a partir de la clínica específica de casos, de los aportes

¹⁸ Remito nuevamente a la bibliografía incluida en el presente ensayo, especialmente a mis ensayos "Psicoanálisis y complementariedad multirreferencial: reflexiones epistemológicas" y a "Complementariedad multirreferencial y formas de interdisciplinarietà...", op.cit., donde abordo específicamente algunos de estos problemas.

y los puntos de vista teórico/clínicos de los demás colegas del equipo. Desde luego, no hay recetas de cocina para ello, sino el enfrentamiento a los problemas, las marchas y contramarchas, y la reflexión sobre las dificultades que se van encontrando en el mismo andar para poder visualizarlas y vencerlas.

Para tomar distancia de una postura demasiado idealista y voluntarista, es preciso tener en cuenta que la posibilidad de ese respeto también está sobredeterminada por factores totalmente ajenos a nuestros deseos, contra los que tenemos que luchar en forma vehemente y constante. Por ejemplo, ¿puede haber un respeto igualitario entre los diferentes miembros de un equipo técnico, cuando desde los lugares predeterminados institucionalmente ocupan jerarquías diferentes, tanto en prestigio, reconocimiento, como en retribución económica? Así, bien sabemos que por motivos muy diferentes a los teórico/clínicos, algunas disciplinas estén muy devaluadas a nivel del contexto socio-institucional frente a otras que muestran estar sobrevaluadas (la educación es el ejemplo princeps, al respecto, de la más injusta devaluación). A veces el propio equipo logra, con su accionar, cambiar estos organigramas valorativos institucionales. Otras veces, la mayoría tal vez, cuando el enfrentamiento frontal contra la jerarquización institucional resulta imposible o difícil, cuando como dice el tango “la lucha es cruel y es mucha”, hay que buscar otros caminos de reivindicación profesional más sutiles aunque más prolongados. Pero teniendo muy claro ese hecho, dentro del equipo, para diferenciar lo que son criterios institucionales de consideraciones teóricas, académicas o clínicas, donde todas las disciplinas que nos pueden dar luz —en nuestro caso— sobre las redes de causalidad que explican el fracaso escolar, no sólo tienen cabida sino que son imprescindibles para esa reflexión interdisciplinaria.

No dejo entonces de reconocer las enormes dificultades presentes que pueden escindir, fragmentar o destruir a muchos equipos de trabajo, especialmente en función de conflictos personales y vinculares, pero también en función del atravesamiento de la dimensión institucional, y de sus criterios valorativos, como en el ejemplo precedente. Especialmente cuando esos *criterios de poder institucionales*¹⁹ están internaliza-

¹⁹ Véase al respecto mi reciente libro *El poder, las relaciones de poder y los mecanismos de poder institucionales* (1995), donde analizo tangencialmente problemáticas de esta índole.

dos acriticamente en muchos especialistas que pretenden ubicarse en la jerarquía valorativa que les da la institución o la sociedad misma, dirigiendo al equipo e imponiéndole sus puntos de vista disciplinarios. Esos son los casos en que se generan lo que se ha dado en llamar 'imperialismos disciplinarios' muy trabajados por diferentes autores interesados en la interdisciplinariedad.

Pero al igual que el proceso de desarrollo de las estructuras cognoscitivas, que suponen siempre mecanismos de equilibración por procesos de desestructuración y reestructuración, creo firmemente que los equipos pueden desestructurarse y reestructurarse pero terminar encontrando, pese a ello, formas de equilibración que den como fruto una posibilidad de interfecundación profesional entre sus miembros, fundada en la confianza y el respeto hacia los demás colegas y sus saberes especializados.

Entonces si muy a menudo propuestas como la presente han sido percibidas como el *mito de nuestros deseos* pueden todavía, con nuestro esfuerzo mancomunado, tornarse *realidad* en las próximas décadas, y no sólo en la forma onírica en que se da la *realización de deseos*.

Ya para concluir debo decir que sólo he alcanzado a abordar en este ensayo, en forma por demás sucinta, una parte de los temas que he ido anunciado, la que concierne al problema del equipo interdisciplinario. En cambio, no he hecho más que bordear toda la temática clínica referida a las particularidades del diagnóstico y tratamiento del bajo rendimiento escolar, efectuado a partir de un difícil trabajo de equipo. Dicha temática supone múltiples dimensiones de análisis, tanto a nivel teórico como en las problemáticas más concretas de la práctica cotidiana, que requerirán de artículos más específicos.

Bibliografía

- Apostel, L., C. Berger, A. Briggs, G. Michaud (Comité redactor) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* (1972), ANUIES, México, 1975.
- Apostel, L., J.M. Benoist, T.B. Nottomore, *et al.* *Interdisciplinariedad y ciencias humanas* (1982), Tecnos / UNESCO, Madrid, 1983.
- Ardoino, Jacques, "Vers la multiréférentialité", en A. Savoye y R. Hess (Coord.): *Perspectives de l'Analyse Institutionnelle*, Méridiens Klinckscheck, París, 1988.
- "A corps perdu, le temps retrouvé" (Entrevista efectuada por Jean Marie Brohm), en *Quel corps?*, núm. 34/35, París, Mayo 1988.

- Baz, Margarita, Roberto Manero y José Perrés "Proyecto de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones", (1988). Documento interno de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- Benoist, Jean-Marie, "La interdisciplinariedad en las ciencias sociales", en L.Apostel et al. *Interdisciplinariedad y ciencias sociales*, op.cit.
- Chartier, Jean-Pierre, "De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité", en *Topique* núm. 33, París, sept. 1984.
- Cordie, Anny, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar* (1993), Nueva Visión, Buenos Aires, 1994.
- Delahanty, Guillermo y José Perrés, *Piaget y el Psicoanálisis*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1994.
- Devereux, Georges, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* (1967), Siglo XXI, México, 1977.
- *Ensayos de etnopsiquiatría general* (1970), Barral, Barcelona, 1971.
- *Etnopsicoanálisis complementarista* (1972), Amorrortu, Buenos Aires, 1975.
- Freud, Sigmund, *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), en Obras completas, Amorrortu, vol.7, Buenos Aires, 1978.
- *Inhibición, síntoma y angustia* (1924), en ibid., vol.20, Buenos Aires, 1979.
- García, Rolando, "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos", en E. Leff (Coord.): *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, Siglo XXI, México, 1986.
- "Interdisciplinariedad" (1982). (Documento provisorio, capítulo de introducción a un libro futuro).
- González, Nora, "El psicoanalista en la escuela", (1992), en *Diarios clínicos*, núm. 6, 1993, Buenos Aires.
- Gould, Stephen Jan, *La falsa medida del hombre* (1981), Orbis, Barcelona, 1986.
- Gusdorf, Georges, "Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria", (1977), en L.Apostel et al. *Interdisciplinariedad y ciencias sociales*, op.cit.
- Hutt, Max L. y Robert Gwyn Gibby, *Los niños con retardos mentales. Desarrollo aprendizaje y educación*, (1979), Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- Mannoni, Maud, *El niño retardado y su madre* (1962), Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Morin, Edgar. *La méthode: 1. La Nature de la Nature*, Points/Du Seuil, París, 1977.
- *La méthode: 2. La Vie de la Vie*, Points/Du Seuil, París, 1980.
- *La méthode: 3. La Connaissance de la Connaissance*, Points/Du Seuil, París, 1982.
- *Introducción al pensamiento complejo* (1990), Gedisa, Barcelona, 1994.
- Morin, Edgar y Massimo Piattelli-Palmarini, "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", en L.Apostel et al *Interdisciplinariedad y ciencias sociales*, op. cit.
- Perrés, José, *El nacimiento del Psicoanálisis. Apuntes críticos para una delimitación epistemológica*, Plaza y Valdés / Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México, 1988.
- "¿Hacia una epistemología del psicoanálisis?", en Página Uno, (suplemento del periódico *Uno más uno*), del 10/9/89, p. 14.
- "Psicoanálisis y-complementariedad multireferencial: reflexiones epistemológicas" (1989), en G.Delahanty y J.Perrés Piaget y el *Psicoanálisis*, cf. *supra*.
- "La Salud Mental Pública y su abordaje epistemológico: ¿hacia una complementariedad multireferencial? (1990), en M. Matrajt *La salud mental pública*, U.A.E.M., México, 1992.

- “Psicología clínica e institución: Sobre la práctica y la ética profesional”, en *Psicología Iberoamericana*, Vol. 2, núm. 2, Universidad Iberoamericana, Departamento de Psicología, México, D.F., Junio 1994.
- “Reflexiones clínicas sobre el proceso psicodiagnóstico en educación especial”, en *Primer Encuentro de Profesionales de la Educación y la Salud Mental*, Ponencias, Instituto Antares, Editorial Inmobiliaria Técnica Latina, México, 1995.
- El poder, las relaciones de poder y los mecanismos de poder institucionales*, U.A.M., Xochimilco, México, 1995.
- “Complementariedad multirreferencial y formas de interdisciplinariedad: problemas y encrucijadas”, en *Tercer Foro Departamental de Educación y Comunicación- Psicología*, México, U.A.M., Xochimilco, 1995.
- Perrés, José y Dolores Pozo, “Algunas consideraciones sobre la identidad profesional del psicólogo, en relación a la tarea psicodiagnóstica” (1975), en *Trabajos de las Décimas Jornadas Uruguayas de Psicología*, Sociedad de Psicología del Uruguay, Montevideo, 1976.
- Piaget, Jean, “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias” (1970), en L. Apostel *et al.* *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza...*, *op. cit.* También en J. Piaget: *El mecanismo del desarrollo mental*, Editora Nacional, Madrid, 1979.
- “Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes” (1970). En: J. Piaget, W. J. M. Mackenzie *et al.*: *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, Alianza, Madrid, 1982.
- Tort, Michel, *El cociente intelectual* (1974), Siglo XXI, México, 1979.