

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

El trabajo de campo como herramienta didáctica de la currícula universitaria.

Alves, Romina Jennifer, Ribas Somar, Ignacio y
Marasco, Victor Manuel.

Cita:

Alves, Romina Jennifer, Ribas Somar, Ignacio y Marasco, Victor Manuel
(2017). *El trabajo de campo como herramienta didáctica de la currícula
universitaria. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica
Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro
de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/665>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/V9m>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

EL TRABAJO DE CAMPO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA DE LA CURRÍCULA UNIVERSITARIA

Alves, Romina Jennifer; Ribas Somar, Ignacio; Marasco, Victor Manuel
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Esta propuesta ofrece una reflexión sobre la experiencia de producción escrita de trabajos de campo, en el marco de la asignatura Psicología Social II (Cátedra Robertazzi), rescatando el ejercicio crítico y colectivo implicado en la elaboración de esa instancia de evaluación. Asimismo, se reflexiona sobre los desafíos que surgen a partir del trabajo con grupos de alumnos, respecto al aprendizaje de aspectos metodológicos y de co-construcción de sus investigaciones. En este sentido la reflexión se centra en el proceso de “enseñaje” propuesto por Pichon-Rivière (1985), como un momento de construcción dialéctica y transformadora entre el par enseñante-aprendiente, donde la función de apoyo y sostén se revelará como clave en la superación de eventuales obstáculos afectivos y epistemológicos que pudiesen presentarse en el grupo, a fin de hacer concreto el rol del psicólogo social comunitario. En consonancia con los temas propuestos, este trabajo articula el discurso de docentes y un ayudante-alumno, como reflejo de la citada construcción en espiral, ejercicio crítico tan propio de nuestro quehacer.

Palabras clave

Escritura académica, Procesos grupales, Enseñanza, Aprendizaje

ABSTRACT

FIELDWORK AS A DIDACTIC TOOL OF THE UNIVERSITY CURRICULUM
This approach proffers a reflection about the experience of making a fieldwork, as is proposed by the subject Social Psychology (Cátedra Robertazzi) at Psychology School of the University of Buenos Aires, focusing on the group critical exercise involved in the making of that evaluation. It also reflects on the challenges that arise from working with groups of students, regarding learning methodological aspects and co-construction of their research. In this sense, the reflection focuses on the process of “teaching (enseñaje)” proposed by Pichon-Rivière (1985), as a moment of dialectical and transformative construction between the teacher-learner pair, where the role of upholder and support will be revealed as key in the overcoming of eventual affective and epistemological obstacles that could appear in the group, in order to concretize the role of the community social psychologist. In line with the proposed themes, this paper articulates the teachers’ discourse and an assistant-student, as a reflection of the aforementioned spiral construction, a critical exercise so typical of our work.

Key words

Academic writing, Group processes, Teaching

Introducción

La propuesta didáctica de la cátedra de Psicología Social II (Robertazzi) incluye una experiencia de apertura a la comunidad y a los problemas propios de la disciplina conocida como: “trabajo de campo grupal”. Entre sus particularidades, promueve la investigación en terreno a partir de los intereses de los alumnos, pues sólo se determinan cuatro ejes iniciales, siendo los propios alumnos quienes eligen el tema o la institución relevante. Esta modalidad, al inicio de la carrera, los entrena en la redacción de comunicaciones científicas, artículos y lenguajes usuales de la formación profesional, iniciando un camino que en el grado culmina con la presentación de la tesina. En cuanto a los docentes, se les pide una modalidad de trabajo diferenciado según el propósito de cada trabajo, conversando en grupo acerca de los objetivos, los métodos, los marcos teóricos; proporcionando bibliografía y sugerencias, además de cumplir el rol de coordinador.

En la actualidad existen dos entregas parciales del trabajo y una final. En primer lugar una “planificación” en donde el grupo propone un tema y una forma de abordarlo. A partir del análisis del material se visualizan los obstáculos para poder continuar con el proyecto o modificarlo de ser necesario. A continuación existe una segunda entrega parcial: el “informe de avance”. Allí el grupo expone los avances realizados, así como los obstáculos, con respecto al trabajo en cuestión. Aquí aparecen entrevistas (no es necesaria la totalidad de las mismas) que se utilizarán como materia prima a la hora de articular el material recabado con distintos autores propuestos por la cátedra. Finalmente el grupo entrega un “informe final”, al modo de una tesis de grado, y luego lo defiende en un coloquio grupal.

A lo largo de los años los docentes y ayudantes hemos aprendido con los alumnos como vencer obstáculos, ayudar y orientar mejor en esto que Pichon-Rivière (1985) describiera como proceso de “enseñaje”, relación dialéctica entre enseñar y aprendizaje, en donde ambos se ven mutuamente modificados.

Otro punto a destacar de la experiencia es que busca hacer concreta algo de la praxis del profesional en ámbitos sociales y comunitarios. Aquí los alumnos podrán, desde el comienzo de la carrera, vislumbrar diferentes áreas de inserción del psicólogo, como por ejemplo la comunitaria.

Objetivos del trabajo de campo

- Brindar herramientas para la confección de la tesis a los alumnos
- Hacer concreto el rol del psicólogo social comunitario
- Mejorar las herramientas metodológicas y de escritura de los discentes
- Superar los obstáculos epistemológicos y afectivos que pueda atravesar el grupo

La dinámica de los Grupos Operativos y los obstáculos

La dinámica de trabajo propuesta para la confección del trabajo de campo es la de los “grupos operativos” propuesta por Pichon-Rivière. La función del docente es la de hacer de coordinador para: favorecer la comunicación, posibilitar la tarea, señalar los obstáculos que puedan surgir y brindar herramientas técnicas para la realización del trabajo.

En palabras de Pichon-Rivière (1985) podría sintetizarse el rol del coordinador:

“El coordinador actuaba como orientador, favoreciendo la comunicación grupal y tratando de evitar la discusión frontal.”

Es frecuente que en los dispositivos grupales surja el conflicto, ya sea por la elección del tema como por algún momento del proceso y las ansiedades que el mismo despierta. Los obstáculos afectivos imposibilitan la tarea y ponen al grupo en lo que el autor determina “pre-tarea”. Allí aparecerá el coordinador para intentar destrabar dicha situación.

“En estas técnicas grupales la función del coordinador o copensor consiste esencialmente en crear, mantener y fomentar la comunicación, llegando ésta, a través de un desarrollo progresivo, a tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad.”

Consideramos que el avance del proyecto se da de forma “espiralada”, lo que Pichon-Rivière (1985) denomina “espiral dialéctica”, es decir, existen momentos de avance y otros de regresión necesarios para la comprensión del fenómeno. El grupo acumula experiencias y procesa el material para en un momento dar un “salto cualitativo” y alcanzar una nueva comprensión tanto del fenómeno social abordado como del funcionamiento grupal.

“El aprender a pensar, o mayéutica grupal, constituye la actividad libre del grupo, donde no deben regir exclusiones sino situaciones de complementariedad dialéctica (síntesis). Esto implica impulsar la formación de la espiral.”

Generalmente, a lo largo del cuatrimestre, se van resolviendo conflictos, superando obstáculos y esto se ve reflejado a lo largo de las distintas entregas. Por una cuestión de tiempo y singularidad de los integrantes de cada grupo, algunos llegan más lejos en el proceso que otros. Vale mencionar también las contingencias que pueden presentarse durante el desarrollo del trabajo: cantidad de clases, tiempo que el grupo le dedica a la tarea, disidentes, canales de comunicación intragrupal y con el docente (además del cara a cara los alumnos cuentan con medios virtuales para comunicar sus inquietudes), entre otras.

Sintetizando lo expuesto en palabras de Pichon-Rivière (1985):

“Podemos resumir las finalidades y propósitos de los grupos operativos diciendo que la actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio (...).”

El aprendizaje de un nuevo discurso: el académico

“Teoría y práctica se integran en una praxis concreta, adquiriendo ésta su fuerza operativa en el campo mismo del trabajo, en forma de logros determinados que siguen una espiral dialéctica.” En esta dirección, podemos situar también el trabajo de aproximación

y aprendizaje que el alumno realiza respecto a poder enunciar(se) y enunciar la realidad de los fenómenos sociales abordados en su construcción. Específicamente, nos referimos al contacto con un género discursivo que, resultando muchas veces novedoso, colocará al estudiante en una posición no muy diferente a la de aprender un nuevo idioma: el del discurso académico.

De ese modo, cada uno de los miembros del grupo entrará en un quehacer de familiarización con un tema, estilo y composición, configurados bajo un criterio coherente y cohesivo, materia de la plasmación textual (Bajtin, 1993).

En este punto vale recordar que la asignatura corresponde al primer año de plan de estudios, particularidad que demanda un mayor énfasis en la promoción de una elaboración crítica de las producciones, a fin de propiciar una reflexión capaz de circular en los planos metacognitivo y metalingüístico. Así, mientras el grupo teje sus conocimientos respecto a un fenómeno u objeto social, se descubre a sí mismo en otra posición enunciativa y comienza a reconocerse en el uso de otros términos, no sin antes pasar por un extrañamiento de sí, frente a la novedad de poder reconocerse en otro campo y frente a otros.

Aquí se apela también al aprendizaje de la captación y sensibilización al momento del encuentro con aquellas otredades abordadas en la toma de las entrevistas, punto crucial del tejido del trabajo de campo donde cobran mayor relevancia los planteos de Montero (2001). Para muchos grupos este paso suele vivenciarse con entusiasmo, mas no sin interrogantes y ansiedad, se trata de una experiencia que podría pensarse al modo de práctica inicial, oportunidad de complementar un discurso con los datos semiológicos de la observación. En este punto, vale mencionar que el hecho de considerar el lenguaje no verbal en la situación de entrevista, adquiere en varios casos el carácter de una revelación, descubrimiento que abre una nueva dimensión de análisis tan propia de nuestra praxis. En este sentido también podría ubicarse la labor de la transcripción del material de entrevistas, cuando se dispone de la posibilidad de grabar un encuentro, ya que acostumbra ser un momento igualmente novedoso, aún más cuando se pasa a reparar en los efectos que un discurso tiene respecto a la constitución subjetiva de cada uno, junto con la consideración de la dimensión lenguajera de los objetos[1] y sus efectos-afectos, singulares de cada quien.

De ese modo, y al momento de tejer el desarrollo de los trabajos, el grupo inicia un recorrido en el que se presentan las tensiones lógicas de arribar a consensos y tomar direcciones. Son momentos en los que el pasaje a la tarea puede significar un desafío o amenaza, de cara al apremio que representa el acotado tiempo del que se dispone para poder entregar la producción. En este sentido, y como docentes comprometidos con el proceso grupal, es que se rescata la dimensión del *sostén*[2] y apoyo en dicha tarea, acentuando la posibilidad de introducir en el espacio de tutoría de trabajo de campo una vertiente lúdica, a fin de que el grupo consiga sortear y elaborar sus ansiedades. Se trataría de un proceso de habilitación, en el sentido de poder apropiarse de los términos, conceptos y de ese modo, probar y probarse las palabras como si fueran trajes, modos de posicionarse frente al mundo.

Del mismo modo puede pensarse en el trabajo de poder reconocer teoría y práctica como dos caras de la misma moneda, como

dimensiones asibles, materialidades disponibles para emprender el tejido del que se nutrirán en el tejido dialéctico y dialógico que representa la construcción del trabajo de campo. Este *carácter productivo*[3] del campo de la investigación psicosocial suele sorprender y comprometer a los grupos, ya que pasan a descubrirse en una tarea de asentamiento de saberes, momentos creativos y creadores de *micro revoluciones*, en los que se pasa a comprender la vertiente política implicada en toda producción de conocimiento (Montero, 2001).

La mirada del discente

Sería interesante pensar la instancia de Trabajo de Campo como un proceso de co-construcción de un saber a partir de, al menos, dos frentes: el docente y el campo. Se utiliza el término co-construcción y no transmisión de un conocimiento para indicar que ese saber no es algo dado. Es una instancia pasible de ser deconstruida y reconstruida para evitar, lo que Castoriadis (1997) llama, cristalizaciones de sentido: entendidas aquí en términos de la transmisión de un conocimiento por la transmisión misma, a modo de un elemento que se mueve de un lugar a otro y sólo ocupa un espacio en los cuerpos, como si gozara de cierta materialidad que sólo sirve a fines de ser reproducida. Y no por una modificación subjetiva que debería ocurrir a quién lo recibe, y que a la vez que es resignificado por quién lo transmite.

Para poder concretar esa co-construcción, es necesario que el docente pueda asumir una posición que quiebre con las asimetrías académicas. Adoptar una posición que traccione el conocimiento o fomente el uso de las herramientas con las que cuenta el alumno, sin obturar la potencia que cada uno pueda poseer. Una postura que le permita al estudiante posicionarse de manera activa ante el proceso de adquisición/ construcción de un saber. No obstante, se observa que lo que habitualmente sucede es lo contrario. Se critican las posibilidades con las que cuentan aquellos que se acercan a aprender, y pareciera que no se tiene en cuenta lo mutable de las generaciones, haciendo que las estrategias para abordarlas sufran un cierto aletargamiento.

Adoptar una dinámica como la propuesta, habilita a poner en juego aquello indicado por Ibáñez (1992) cuando hace mención a la tensión esencial en Psicología Social proponiendo "*proceder, simultáneamente, a una incesante deconstrucción crítica de los supuestos básicos que conforman*" un "*ideal de inteligibilidad*". Poseer una postura crítica y democrática en el proceso de aprendizaje-enseñanza es útil para reconocer al otro como un partícipe activo, como un "*alguien que tiene algo para decir*". Y también es una herramienta necesaria para no tomar como axiomas las lecturas hechas del material de estudio. No sólo el estudiante aprehende el conocimiento, el docente lo deconstruye y rearma junto con él. Hasta aquí el primer frente.

Respecto del segundo frente, el acercamiento al campo desde los primeros años de la carrera, le es de utilidad al estudiante para dar cuenta que toda la realidad "*le queda chica*" a los conocimientos académicos. Conocimientos que, en su mayoría, se transmiten descontextualizados. Ir al terreno le otorga materialidad a los mismos, elemento necesario para su correcta adquisición. Poder hablar, operar, pensar los conceptos con un anclaje en la realidad es

el paso empírico necesario que, en momentos sucesivos, sentará las bases del manejo teórico de los mismos. Si la actividad no es tomada como un mero requisito y, por tanto, no se la toma como un "como si" pueden obtenerse muchos conocimientos que quedan por fuera del programa de la materia y que enriquecen la cursada de la misma. Por eso es fundamental que la elección del tema/ problema se haga en base a una inquietud compartida, en mayor o menor medida, por la totalidad de los integrantes.

Puede pensarse, que implícito en la tarea hay una formación ética. El estudiante deberá poder reconocer la presencia de un otro, que sin tener en cuenta su formación, es poseedor de un conocimiento que le permitirá reconstruir los saberes que se le intentan transmitir. Y reconocer a varios otros, en su singularidad, con los cuales llevará a cabo esa construcción y que aportan puntos de vista distintos, pero no menos enriquecedores. Todo esto sucede si el trayecto es llevado a un plano ideal. Es imperiosa la necesidad de que uno como alumno se pregunte qué es lo que hace, por qué, para qué y cómo va a hacerlo. Siempre tiene que tener presente a muchos otros a los cuales va a influir. Es necesario que adopte una postura reflexiva.

No abordar al trabajo de campo como "*una instancia más de evaluación*", sino como un proceso en el cual un marco teórico y metodológico brinda las herramientas para observar algún fenómeno de la realidad desde el paradigma de la complejidad, tal como lo plantea Morín (1995). Tomar conciencia del carácter multidimensional de la realidad, de las variables implicadas en ella, permite analizar la realidad por fuera de una lógica causal. Cuando se mencionan variables implicadas, es fundamental tener en cuenta el trabajo en equipo. La realidad no es sólo lo que se analizará con la teoría. Es un todo, y el trabajo en equipo es otra dimensión de ella y de la tarea a desempeñar. El alumno también tiene que lograr romper con la relación de asimetría para con sus compañeros. Éste es, quizás, uno de los elementos fundamentales a aprehender a partir de la tarea, y que más cuesta conseguir. Pero será uno de los elementos de mayor utilidad para el quehacer profesional y la vida cotidiana: reconocer la existencia de un otro con una potencialidad para producir algo, distinto a lo propio.

Entonces, el trabajo de campo, como herramienta pedagógica, no se zanja con realizar una buena articulación teórica, más o menos acabada entre la bibliografía y un aspecto de la realidad que se necesita observar. Es un proceso de construcción conjunta de un conocimiento que trasciende la teoría y modela la praxis.

Conclusión

Hemos intentado describir y analizar algunos aspectos nodales del trabajo de campo propuesto por la cátedra siendo concientes de la dificultad de abordar la totalidad de un tema tan complejo. La intención nodal es llevar a la reflexión y revisión crítica a docentes y estudiantes dentro del proceso de formación profesional.

Consideramos que la confección de trabajos de esta índole es necesaria, enriquecedora y que inclusive podría dotarse de una finalidad para el beneficio de la comunidad. Tenemos la convicción de su utilidad dentro de la currícula universitaria, sobre todo a la hora de confeccionar la tesis.

Esperamos continuar mejorando el proceso con el tiempo y que

otras materias incorporen dinámicas similares dentro de sus requisitos, al punto de que puedan llegar a reemplazar exámenes de tipo cuantitativos, privilegiando la cualidad y comprensión de los fenómenos estudiados. Al mismo tiempo, rescatamos el valor del ejercicio del trabajo en grupo, orientado a promover la discusión y consideración de múltiples discursividades y formas de ver el mundo, apuesta que consideramos clave al momento de propiciar el desarrollo de una mirada interdisciplinaria, tan rica y necesaria en la futura actividad profesional.

NOTAS

[1] Remisión a los planteos de Lacan en su seminario 20.

[2] En el sentido winnicottiano del término sostén.

[3] Remisión a los planteos de Ibáñez.

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu, D., & Martin, J. (1971). *La dinámica de los pequeños grupos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Bajtín, M. (1993). *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, 1982. Steimberg, Oscar, *Semiótica de los Géneros Contemporáneos*, Buenos Aires: Atuel.

Castoriadis, C. (1997). *El Avance de la Insignificancia*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Cap. XIV.

Ibáñez, T. (1992). La 'tensión esencial' de la Psicología Social, en D. Páez, J. Valencia, J. Morales, B.

Montero, M. (2006). Cap. 5: La investigación acción participativa: orígenes, definición y fundamentación epistemológica y teórica. En *Hacer para Transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Montero, M. (2001). Ética y política en Psicología. Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1, 1-10.

Martínez, M. M., Olaizola, J. H., Ochoa, G. M., & Espinosa, L. M. C. (2014). *Introducción a la psicología comunitaria*. Editorial UOC.

Morín, E. (1995). Cap. 3 El paradigma de la complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa

Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Técnica de los grupos operativos*. Págs. 107-120. Ed: Nueva visión.