

COLECCIÓN

# Documentos de Trabajo

---

# 4

## Psicología educacional arbórea

- Equipos interdisciplinarios en psicología educacional
- Consideraciones sobre el trabajo de campo en psicología educacional

OVIDE MENIN



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

495993

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**Decano**

**Prof. Luis A. Yanes**

**Vicedecana**

**Prof. Edith Litwin**

**Secretario Académico**

**Lic. Ricardo P. Graziano**

**Secretario de Investigación y Posgrado**

**Prof. Félix Schuster**

**Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil**

**Arq. María Inés Vignoles**

**Secretario de Supervisión Administrativa**

**Lic. Carlos Gustavo Roux**

**Prosecretaria de Publicaciones**

**Prof. Gladys Palau**

**Coordinador de Publicaciones**

**Lic. Mauro Dobruskin**

**Consejo Editor**

**Luis Yanes**

**Berta Braslavsky**

**Beatriz Sarlo**

**Hilda Sábato**

**Carlos Herrán**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.**

**Director**

**Dr. Ovide Menin**

**Secretario Técnico**

**Lic. Daniel Suarez**

**Coordinadora Programa de Publicaciones**

**Prof. Susana Lamboglia**

**Responsable Colección Documentos de Trabajo**

**Lic. Sergio Meresman**

**Diseño de tapa**

**María de las Mercedes Dominguez Valle**

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores
- Documentos de importancia para investigaciones en curso

PSICOLOGIA EDUCACIONAL ARBOREA

1. Equipos interdisciplinarios en psicología educacional.
2. Consideraciones sobre el trabajo de campo en psicología educacional.

Con respecto al título del documento:

Lo de arbórea significa aquí

lo semejante al árbol

en sus múltiples ramificaciones;

abrevando en una raíz fenoménica

única,

común,

fundamental: la educación,

pero agitada en su follaje por múltiples corrientes.

La psicología educacional está en crisis. Ya no es lo que era. Nuevas corrientes de orden gnoseológico agitan el follaje y la arboleda toda.

Teoría, método y técnica se estremecen ante los vientos que las agitan.

el autor

## Presentación

Nuestro Instituto de Investigaciones, lanza a la consideración de los expertos, los investigadores y los becarios de la pedagogía - si es que hablar de ella no constituye pecado vano, ahora que los embates epistemológicos, lógicos y filológicos han decretado muy sueltos de cuerpo que la pedagogía es mala, perversa y desagradecida- la colección "Documentos de Trabajo" cuyo objetivo fundamental es dar a conocer un insumo que las más de las veces queda, por múltiples razones, al margen de las posibilidades reales de circular a tiempo entre sus lectores potenciales. Estos documentos son bien un material a trabajar, o bien ya trabajado desde cierta perspectiva teórico-metodológica que merece ser reconsiderada. Textos de diversa envergadura, entre los que se puede contar ensayos, reflexiones provisionarias o definitivas y hasta traducciones o "re-writings" de autores poco frecuentados según sea posible. Material que a juicio de los directores de Programas o Proyectos de Investigación, puede aportar a los interesados en el tema, referencias bibliográficas concretas para ser trabajadas y difundidas. O rebatidas.

El lector se preguntará si estos documentos no podrían haber sido incluidos en la Colección de "Cuadernos de Investigación" que se venían publicando. En realidad intentan ser otra cosa. Trabajos cortos, en algunos casos menos pretenciosos que aquellos destinados a esclarecer cuestiones puntuales. A diferencia de los Cuadernos, estos Documentos no siempre son escritos por nuestros investigadores. Pueden ser materiales elaborados fuera del Instituto y que consideremos de interés y valor.

Por lo demás, cualquier investigador sabe que al realizar sus indagaciones se encuentra de pronto, con hallazgos imprevistos.

Otras veces, ha sentido la necesidad de escribir textos breves como anticipo, ejercicio o respuesta provisoria y hasta acumulativa en relacion con sus propias hipótesis de trabajo. En muchos casos, después de transitar por esas conocidas, inquietantes mesetas intelectuales a las que se ve sometido, le asalta el "síndrome cooperativo y contento". Se siente solidario y empieza a entregar desinteresadamente sus hallazgos. Son documentos para discutir. Por qué no ponerlos en circulación y recibir una buena cantidad de observaciones que los enriquezcan antes de su publicación definitiva? Hay excepciones, esto es incuestionable. De cualquier modo, al tratarse sólo de documentos de trabajo, adquieren la ventaja de toda discusión abierta: esclarece, desacraliza, desmitifica, enriquece las partes. Este sería nuestro propósito.

La Dirección del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras - U.B.A.) agradece al equipo integrado por Susana Lamboglia, encargada del Programa de Publicaciones; a Sergio Meresman, responsable de la Colección "Documentos de Trabajo" y a Andrea Allud, responsable de la "Revista del IICE"; el ahínco que ponen en realizar la tarea de la mejor manera posible, con sentido solidario.

De igual modo, a los Directores de Programas y Proyectos de Investigación para quienes la tarea aparentemente simple de seleccionar el material que será editado, los pone ante riesgos, costos y hasta conflictos imprevistos que asumen con plausible responsabilidad profesional.

Capital Federal, Septiembre de 1993

Ovide Menim

Director IICE

## A modo de prólogo

Alguien ha bromeado que lo bueno del trabajo en equipo, es la posibilidad de echarle la culpa a los otros.

No siempre es así.

Por lo demás, los profesionales que se integran a un equipo multidisciplinario en el área de la educación, saben que deberán atravesar un muchas veces doloroso proceso de renuncia narcisista, vinculado a la expectativa que desde una única disciplina se pueda dar respuesta a los problemas que nos presentan las prácticas.

La educación en tanto magma social, resiste a un abordaje uni/versal, configurándose mas bien como una "arbórea" o rizomática imbricación de ideologías, teorías, acciones, formas institucionales y políticas heterogéneas, que invitan a ser interrogadas en sus lugares de enunciación y de ejercicio. La labor del psicólogo, tendrá que ver entonces con su capacidad de aportar creativamente a que la reflexión y el análisis acerca de la tarea educativa, sea algo de lo que todo el equipo pueda apropiarse, no siendo propiedad de ninguno.

Pensar esta dinámica de trabajo en términos de complementariedad, tal vez contribuya a prevenirnos de aquello que parafraseando a Freud podríamos llamar "furor educandis" y que en la práctica, quizás no sea más que el reconocimiento de un límite, una imposibilidad que siempre encuentra su modo de retornar.

Los dos escritos que aquí presentamos, son fruto de una larga experiencia de trabajo en el campo de la Psicología Educativa, que

su autor ofrece a estudiantes e investigadores y la Colección Documentos de Trabajo del IICE, se enorgullece en publicar.

Sergio Meresman

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
IICE - UBA



# EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

## I Antecedentes

El tema de los equipos interdisciplinarios no es nuevo; sin embargo ha cobrado en esta parte de nuestro siglo un particular significado. Sea por la filosofía en la que sustenta sus principios fundamentales; la filosofía de la integración dinámica del saber, a partir de un amplio sentido de cooperación; sea por las necesidades metodológicas: para abordar grandes estructuras de la realidad, los antiguos métodos parcializantes de dicha realidad (biológica, histórica, social) resultan insuficientes. El agrupamiento de los especialistas de diversas disciplinas se hace casi imprescindible. No es una moda como algunos pretenden; es una necesidad vital que ha surgido como consecuencia del enorme desarrollo científico de nuestro tiempo. La excesiva particularización del saber y el consiguiente avance tecnológico, también particularizado, ha conducido a estados extremos de ignorancia y "apartheid" difíciles de tolerar en un colectivo científico de avanzada. Sin embargo es preciso admitir que todo no se puede integrar con todo mecánicamente, con cierto desdén por la lógica dialéctica, sin caer en el error de cierto eclecticismo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El eclecticismo, como método y como escuela de pensamiento, tiene su prosapia, no obstante el sentido peyorativo actual. Resurge entre algunos pensadores franceses del siglo pasado (Taine, Renouvier) quienes reprocharon a los llamados eclecticismos, entre los que se inscribe Víctor Cousin, "proceder a una elección arbitraria y sin criterio preciso" de los métodos, procedimientos y categorías del pensar. Sin embargo, más allá de ese descrédito, el eclecticismo

Las experiencias realizadas hasta ahora han sido múltiples y se llevaron a cabo en diversas áreas del saber y el hacer concreto. Los resultados de la integración y por ende de la interdisciplina ha sido, también diversos. La formación de equipos con especialistas o profesionales de diversas disciplinas, debieran tomar en cuenta estos resultados tanto para superar las limitaciones del cientificismo cuanto la eventual laxitud de la multiplicidad inconexa de puntos de vista. En ese sentido vamos a considerar algunas de las experiencias de integración y trabajo de equipo llevadas a cabo en tres áreas de acción social, por imperio de las concepciones estructurales que de alguna manera trataron de superar los críticos del viejo asociacionismo elementalista, es decir, parcializador y amigo de las meras yuxtaposiciones. Será conveniente que antes de entrar de lleno al tema veamos los resultados de las discusiones que sobre el problema de la interdisciplinariedad se lograron hace veinte años en Niza. Nos referimos al "Seminario sobre la interdisciplinariedad de las Universidades " organizado por el CERI (OCDE) en Francia, del 7 al 12 IX de 1970.

Sobre el particular, Pierre Duguet dice que " distinguiremos desde ahora cuando menos. lo pluri y lo interdisciplinario. Pluridisciplinario es para nosotros simplemente la yuxtaposición de disciplinas, mientras que interdisciplinario quiere decir integración de los métodos y los conceptos en estas disciplinas. La distinción es fundamental para hacer más claras a nuestras exposiciones y el lector no debe ver en ello una sutileza del lenguaje.<sup>2</sup>

---

forma parte hoy, no solo del pragmatismo político sino de las formas más lúcidas del pensamiento contemporáneo; se lo explicito o no. Ningún científico debiera avergonzarse por tener que aceptar que la interdisciplinariedad encuentra allí sus antecedentes.

<sup>2</sup> APOSTEL. L., PIAGET, J. y otros. Interdisciplinarity. O.C.D.E. 1972.

Más adelante, al abordar el problema de la formación profesional, observa que "en la mayoría de los casos, la actividad profesional exige hoy la participación de varias disciplinas fundamentales" y "si además se reconoce que en el futuro todo individuo tendrá la posibilidad de cambiar de profesión varias veces durante la vida, debido particularmente a la movilidad de los empleos, se advierte la necesidad de ofrecer cierta plurivalencia en la formación profesional."

Esta plurivalencia es la que nos parece importante para poder operar en equipo, hablando un lenguaje común, como viene ocurriendo en la práctica concreta donde diversos especialistas, a fin de poder comunicarse, deben intercambiar conceptos, puntos de vista, metodologías e instrumentos de trabajo.

Con relación a los antecedentes ligados a nuestro tema (integración del saber científico y trabajo interdisciplinario) veamos el aporte de Guy Berger en aquella oportunidad: " Pese a que la interdisciplinariedad se presenta bajo una perspectiva resueltamente moderna e innovadora -dijo- e incluso cuando aparece como una protesta vehemente contra un **saber fragmentado** tan alienante sobre el campo cultural, como el **trabajo fragmentado** lo es sobre la producción, se la puede considerar como un intento de restaurar los objetivos de la enseñanza que se ha alejado progresivamente de los fines buscados, vencida por su propio desarrollo o por su sumisión a las necesidades cada vez más extensas de la sociedad. La nostalgia de un humanismo a la vez científico y literario como el que conoció el siglo XVIII, el tema eterno de una ciencia de las ciencias o de un saber absoluto; la demanda que hace la ciencia como resultado de su desarrollo y la crisis de la universidad; son todos elementos que se mezclan para constituir la dimensión histórica actual de la

interdisciplinaria. Sin hacer una referencia a estos antecedentes sería difícil entender la variedad de experiencia que intentaremos presentar y analizar. A esta dimensión hay que añadirle otra mucho más compleja y es el hecho de que toda empresa interdisciplinaria se inscribe dentro de una estructura universitaria mucho más vasta, la cual, a su vez, sólo tiene sentido dentro de su relación con el sistema educativo en su totalidad, por lo que es necesario tener siempre en cuenta cuáles son las características globales de actividades culturales y educativas de un país dado. Así, en la mayoría de los países europeos y particularmente en Francia y Bélgica, la escuela elemental parece ya una Sorbona chiquita, en donde de acuerdo a horarios estrictos se siguen implementando cursos perfectamente cerrados sobre sí mismos y cuya impermeabilidad se estima necesaria para mantener el rigor. En este caso, el practicar actividades interdisciplinarias en la universidad, rompe hábitos intelectuales fuertemente enraizados durante doce o trece años de escuela elemental y media."

La aparición de la interdisciplinaria es vivida por sus promotores y sus testigos como siempre crítica, a menudo revolucionaria e imposible de separar de otras innovaciones que se refieran a los modos de comunicación pedagógica, el reparto del poder y las relaciones con el conocimiento. En los Estados Unidos, así como en Gran Bretaña y Suecia, practicar la interdisciplinaria implica, por el contrario, trasladar a la enseñanza universitaria un buen número de tradiciones de la enseñanza elemental y media. <sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> El subrayado

## II Fronteras

Piaget, en ese mismo congreso y refiriéndose a "la epistemología de las relaciones interdisciplinarias" trata de definir no solo este concepto, sino conceptos vecinos tales como multidisciplinariedad y transdisciplinariedad. Después de aclarar que las posibilidades de concebir estas nuevas relaciones entre áreas del saber científico, participa de una cierta concepción epistemológica que hace posible (o no) la relación, toma como ejemplo de imposibilidad la "clasificación de las ciencias realizada por Augusto Comte, quien las agrupó en un orden de generalidad decreciente y de complejidad creciente". De este modo, los elementos que estudia la química, se presentan fácilmente a la enumeración aritmética y a la descripción geométrica, y obedecen a las leyes de la física, pero también tienen un número de características específicamente químicas (afinidad, valencia), que son consideradas como irreductibles de aquélla. Lo mismo sucede con la biología en relación a la química, o con la sociología en relación a la biología. Por tanto, cualquier investigación interdisciplinaria está excluida de antemano, pues su mismo principio es contrario al de las fronteras naturales que separan unas de otras, a las diversas categorías de observables.

Sin embargo, las teorías modernas, basadas en modelos electrónicos de valencia iónicas o covalencias, demuestra con bastante claridad lo subjetivo que resultan las fronteras entre la química y la física, y la manera en que la búsqueda de explicaciones causales, es al mismo tiempo esencial a la actividad científica, y una fuente de conexiones interdisciplinarias."

De aquí proviene la tajante diferencia entre las modernas concepciones de la ciencia y el ideal positivista.

Con respecto a la tríada de conceptos ya indicados, establece tres niveles de organización, según sea "el grado de interacción alcanzado entre los componentes". Así, "el nivel inferior podría ser llamado multidisciplinariedad y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyen sean combinadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de la información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interrelación verdadera. Los psicólogos infantiles que concurren a otros especialistas, conocen este tipo de experiencia colectiva; el invitado estará encantado de hablar sobre su especialidad o de disminuir su ignorancia y escuchará atentamente los resultados psicogenéticos que le son explicados, pero no los encontrará relevantes para sus propios problemas hasta que una serie de hechos sugiera una posible liga con algún nivel anterior a la historia de su disciplina y se haga posible un intercambio preliminar. Pero existen amplios campos en donde el nivel multidisciplinario no puede ser trascendido debido a la persistente heterogeneidad de la información empleada. Este es el caso, por ejemplo, en geología, donde para reconstruir la historia y explicar la formación de una cadena montañosa, el geólogo tectónico requiere de datos paleontológicos y de un conocimiento de mineralogía para determinar los estratos del terreno. Y aunque tales datos son esenciales para él, el grado de que ha tenido que aprender estas disciplinas por sí mismo, no exige ninguna retroalimentación." en un segundo nivel, "donde la cooperación entre varias disciplinas

o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo. Pero deben ser analizados y clasificados los varios tipos posibles de interacción, y no es una tarea fácil. Sólo si nuestra hipótesis inicial es correcta y la fragmentación de la ciencia depende de los límites de los observables, y en tanto que la interdisciplinariedad sea, en efecto, una búsqueda de estructuras más profundas que los fenómenos y esté diseñada para explicar éstos, podemos suponer que los tipos de interacciones interdisciplinarias se conformarán a los diversos tipos de relaciones interestructurales, es decir, a formas de vinculación que, aunque numerosas, sean fácilmente inteligibles e incluso se vuelvan deducibles una vez que sean las estructuras involucradas."

"Finalmente -dice Piaget-, podríamos esperar que a la etapa de relaciones interdisciplinarias le suceda una etapa superior que sería la transdisciplinariedad, la cual no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría estas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable y hay dos consideraciones que lo justifican. La primera es el fracaso del reduccionismo, siempre que se ha hecho el intento de reducir lo superior a lo inferior (o viceversa) y el éxito de lo que podríamos llamar asimilación recíproca. Ya hemos notado esto en las relaciones entre la lógica y las matemáticas. Otro ejemplo de lugar común nos lo proporcionan las relaciones entre las teorías mecánicas y ondulatorias, últimamente coordinadas en la forma de mecánica. Pero podemos esperar procesos similares en las áreas todavía oscuras

de las relaciones entre el organismo viviente y las estructuras físico-químicas. Entre reducciones prematuras y el antirreduccionismo vitalista hay lugar para soluciones más amplias en las cuales el conocimiento de lo vital enriquecerá las estructuras físicas o químicas con nuevas propiedades, y las fronteras serán eliminadas y revelarán sistemas inesperados de transformación."

### III La tarea interdisciplinaria

En un plano menos teórico, veamos qué ha ocurrido por ejemplo, en tres áreas de acción social específica: educación, arte, salud, desde los albores del siglo XX.

En educación el problema de la integración del saber ha sido prioritario en la pedagogía, sólo que resuelto de diversos modos. Durante siglos, fue resuelto a nivel "de la cabeza de cada aprendiz" es decir, individualmente por el esfuerzo intelectual del educando. Los métodos y los procedimientos han sido condicionados históricamente, pero la esencia del problema ha subsistido. Bastaría con revisar la historia de la pedagogía para constatar lo que digo. Luego, saliéndose de ese individualismo fiero, la educación ha ensayado recursos metodológicos más viables. Tanto en el plano de la teoría cuanto de la práctica. La organización del trabajo en equipo (en las escuelas primarias y secundarias) corren parejas con la organización curricular de los estudios.

Esta postura de integración (saber, esfuerzo, métodos, procedimientos y técnicas) no adviene por obra y gracia del espíritu santo sino como consecuencia de los avances de las ciencias de la educación, entre ellas, la psicología. En efecto, el viejo asociacionismo (parcializador; amigo de la yuxtaposición del conocimiento; sumato-



rio) cuestionado por el estructuralismo de principios de siglo <sup>4</sup>, da paso a sistemas de educación más integradores y dinámicos que culminan en unidades didácticas que deben ser abordadas, por niños y jóvenes en equipo, en la medida que son unidades lógicas de conocimiento que destruyen la antigua omnipotencia de la didáctica idealista, cargada de concepciones metafísicas.

Es verdad que en esta área de acción social, la enseñanza superior conserva todavía, en muchas universidades, el antiguo modelo; pero éste es un tema cuyo desarrollo dejaremos para otra oportunidad.

Baste decir que en materia de enseñanza-aprendizaje, por lo menos en nuestra América Latina ha corrido, desde los viejos ensayos de Escuela Nueva, Escuela Activa y Escuela del Trabajo, hasta los últimos ensayos de Escuelas en el Campo y Alfabetización Integral mucha agua teñida, muchas veces de multidisciplinas, otras, tal vez las menos, de interdisciplinas.

En arte, después de la extraordinaria experiencia de la Bauhaus alemana, nadie puede ignorar, pese al tremendo individualismo de muchos artistas y críticos de arte, el impacto de esta filosofía integradora del saber y el hacer artísticos, donde el trabajo en equipo (tanto multidisciplinario como interdisciplinario) ha cobrado vigencia no sólo en la arquitectura, el teatro y la monumentalística, sino también en las artes plásticas y musicales.

En salud, nuestro tema ha cobrado vigencia desde los albores de la medicina moderna, es decir, científica. La integración del saber

---

<sup>4</sup> Nos estamos refiriendo a los aportes de la escuela gestáltica, cuya influencia en la educación argentina ha sido considerable. Posteriormente la escuela estructuralista genética (Piaget y otros) así como el materialismo dialéctico (Gramsci y otros), fueron corrientes que han hecho un considerable aporte, que es imposible no tomar en cuenta.

teórico-práctico ha demandado un esfuerzo de síntesis formidable, tanto del médico cuanto de los demás trabajadores de la salud. Primero a nivel individual, donde el clínico o internista se ha llevado las palmas.

Resulta innecesario señalar el gran esfuerzo de síntesis integradora (interdisciplinaria) que en favor de un correcto diagnóstico, realiza el clínico permanentemente. Después, en equipos homogéneos y por último -como signo del avance de los tiempos- en equipos interdisciplinarios, tanto en el campo de la práctica profesional, cuanto de la enseñanza y la investigación. Los cirujanos son quienes, en el área de la salud, trascienden primero que nadie la mera integración individual para organizarse en equipos de trabajo, que en el lenguaje de Piaget llamaremos multidisciplinario. Sólo que el sistema de relaciones, innegablemente clasista, cuya verticalidad emana de la autoridad del patrón (el cirujano), no admite derechos de crítica previa ni posterior a la acción. El saber no tiene en este modelo, sino un mínimo espacio para ser integrado. Un equipo, en todo caso y a nuestro juicio, opera de manera diferente, con más flexibilidad, con solidaridad en el sentido de la locución latina: *primus inter pares* (primero entre iguales). Este concepto democrático del trabajo en equipo lo vemos en otras especialidades médicas, tales como pediatría, medicina social preventiva, psiquiatría; por citar algunas donde el principio de autoridad ejercida arbitrariamente ha ido desapareciendo por la fuerza de los hechos y el avance de la ciencia como saber compartido.

Allí las interdisciplinas se conjugan en auténticos grupos operativos; grupos que aportan su saber en función de la tarea; sin reticencias ni celos profesionales. Ahora bien, en cualquiera de los campos señalados (educación, arte, salud) los niveles de integración

posibles no anulan un criterio todavía vigente; aquél que rescata los recursos específicos de una profesión específica. Es decir, que en un equipo quirúrgico, pongamos por caso, hay tareas concretas que solo el cirujano está en condiciones de hacerlas bien; otras, el enfermero; otras, el psicólogo y así sucesivamente; en el momento preciso y con los recursos adecuados. Hay en cambio tareas que las pueden realizar intercambiadamente, cualquier miembro del equipo; cooperativamente. Y es bueno que las realice por la salud del grupo. Lo mismo en educación; tareas hay que solo puede hacerlas el maestro, otras el psicólogo, pero eso no limita la actuación de ambos indistintamente, en terceras tareas para las cuales los dos tienen competencia y disponen de códigos, métodos y técnicas comunes. En arte ocurre lo mismo. También en las distintas áreas de acción social a las que lamentablemente no hemos hecho referencia, pero que no son menos importantes que éstas.

#### IV El Equipo Interdisciplinario

Entonces cabe preguntarse qué es un equipo interdisciplinario y cómo opera?

Con lo dicho, resulta fácil comprender que un equipo de esta naturaleza no es mas que un grupo humano integrado por el número necesario de trabajadores profesionales de distintas disciplinas, que congregados para realizar una tarea concreta, en común, con sentido integral, asumen las exigencias que dicha tarea demanda en función de su correcto desarrollo. Este equipo opera, además en función de ciertos principios básicos. Estos principios son, en el sentido de Pichón Riviére, los siguientes:

a- El principio de la cooperación:

Si bien se trata de un principio genérico común a todo grupo humano que funciona como tal, queremos señalar que la mera reunión de un cierto número de profesionales no constituye un equipo, es decir, un grupo operativo. En todo caso, no pasa de ser un mero agrupamiento de personas. Para el equipo interdisciplinario la cooperación cobra un particular significado. Muchos profesionales saben cómo en estos "grupos" suele operarse en compartimentos estancos; mecánicamente, sin el menor sentido de solidaridad. El alto nivel de automatización del trabajo al que se suele llegar, anula en gran medida el sentido humano de la cooperación. En esto aporta su cuota la verticalidad, con la cual se asume la conducción del equipo <sup>5</sup>.

Nosotros entendemos que sin cooperación es imposible obtener una comunicación interno-externa adecuada. La interacción (acción de los unos sobre los otros y viceversa) se minimiza y así sucesivamente. En términos de psicohigiene, el principio de cooperación favorece el bienestar del equipo, y levanta el nivel de producción. La tarea se realiza en una atmósfera sana, generando una competencia constructiva, satisfactoria. Claro que esta cooperación no opera en abstracto, sino en relación con un sistema de ideas compartidas en el trabajo concreto. Es decir, que la cooperación constituye un problema ideológico de capital importancia para todo grupo en general y para el equipo interdisciplinario en modo particular.

---

<sup>5</sup> Nos referimos a las direcciones, jefaturas, coordinaciones, autocráticas y por ende verticalistas.

b- El principio de pertenencia al grupo:

El sentido de pertenencia al equipo está muy ligado a la acción cooperativa del grupo. Cada miembro se siente satisfecho de pertenecer al equipo cuando se dan ciertas condiciones básicas indispensables (económicas, científicas, ideológicas, técnicas). Por lo demás, este principio de pertenencia, opera en dos sentidos: da cohesión y a su vez es el resultado de la cohesión del equipo. Todo esto con las connotaciones previsibles. En lo profesional, exige un grado de identificación tal, que permita deponer, en favor de la tarea concreta, rencillas, ambiciones desmedidas, odios, envidias y trapacerías que adquieren, muchas veces, formas sutiles de agresión o se esconden detrás de mecanismos defensivos del yo, que cuesta desentrañar.

c- El principio de pertinencia:

Se trata de uno de los principios que lubrica el quehacer del equipo interdisciplinario. Todo lo que le es pertinente (esfuerzo cooperativo, lenguaje común, ciencia, recursos compartidos, crítica constructiva, autocrítica, rigor, iniciativas, interacción, organización, etc.) favorece tanto el esfuerzo cooperativo cuanto el sentido de pertenencia al grupo y viceversa. Nada es más nocivo que las cuestiones no pertinentes que traban la realización de la tarea, cuestiones que inevitablemente hay que liquidar, en discusión abierta dentro del grupo. Es que la impertinencia de muchos de sus miembros, mirándolo bien, no es más que una cuestión "no pertinente" que emerge en la vida de ese grupo de trabajo y estudio, que cons-

tituye a la postre, el equipo interdisciplinario, cuyo significado hay que desentrañar periódicamente.

Volvamos ahora, sobre la base de estos tres principios, a considerar la definición de equipo interdisciplinario que hemos formulado en párrafos anteriores.

El equipo conceptuado como un grupo humano integrado por el número necesario de profesionales subraya el aspecto humano grupal, como elemento básico. No se trata de un equipo de herramientas (material inerte, manipulable de cualquier modo) sino de un conjunto de seres humanos con vida propia, individual y social, que genera un comportamiento interactivo singular. En cuanto al número necesario lo define la naturaleza, la extensión y la intensidad de la tarea, a partir de la cual, una particular división del trabajo, señala el cómo, el por qué y el para qué de la misma. Se trata, además, de la reunión de un conjunto de profesionales (diplomados o no, pero competentes) con un objetivo común claro. Incluimos, obviamente, la profesión y el oficio, sin distinción de clase ni status social.

En cuanto a las distintas disciplinas, es preciso entender que la comprensión y la transformación de la materia de tratamiento exige hoy, por las razones epistemológicas señaladas, un abordaje interdisciplinario, es decir, múltiple, desde diversos ángulos y con diversos recursos que un solo profesional difícilmente puede manejar.<sup>6</sup>

Congregados para realizar una tarea concreta en común significa que ,reunidos en un lugar preciso, por imperio de esa tarea; en conjunto; cooperativamente; sobre principios compartidos; objetivos

---

<sup>6</sup> Es bien conocido el fracaso de múltiples empresas en manos de un solo profesional, omnipotente y omnisapiente.

iguales; dispuestos a ayudarse con sentido integral, es decir, íntegro, total, abarcativo de todas las facetas que muestra el problema.

Ahora bien, para sumir las exigencias que la tarea requiere es preciso establecer una adecuada comunicación, pertenecer al grupo de manera consiente, crítica, constructiva y asumir el sentido de la pertinencia de todo lo que se hace, sin resistencias por razones de clase, ideología, religión, color. Demás está decir que las exigencias, en múltiples ocasiones (que no en todas, por supuesto) se asumen rotativamente. El correcto desarrollo de la tarea se logra mediante la práctica reflexiva y por ende crítica.

Ahora sí, creo que estamos en condiciones de analizar la situación de un equipo interdisciplinario que opera en el campo del quehacer psicológico educacional con un mínimo de certeza.

En primer lugar pienso que al hablar de equipo interdisciplinario para el trabajo específico que se realiza en un área de acción social concreta como la que nos ocupa, es preciso tener en cuenta que los programas de acción se realizan, generalmente, en dos grandes niveles; un nivel llamado preventivo y un nivel llamado remedial. Que en la práctica ambos niveles operan dialécticamente por imperio de la realidad social a la que se ven sometidos; hecho cierto que no admite discusión. No obstante, algunos proyectos suelen poner cierto énfasis, que se origina en un particular punto de vista para comprender y transformar (o conservar) la realidad, responde a un sistema de ideas que marcan los proyectos políticos a cuyo servicio el equipo opera, sea para reafirmarlo o cuestionarlo. En consecuencia, de acuerdo a ese énfasis, puede variar la integración del equipo. La acción preventiva exige el aporte de ciertas disciplinas básicas y complementarias y por ende de profesionales y

no profesionales, en el sentido estricto del término, que no siempre son indispensables en el equipo cuya acción es enfáticamente remedial. A este respecto quiero decir que una vieja tendencia, la de concebir la psicología educativa como una mera psicología escolar, al integrar un equipo interdisciplinario tiende a limitar su acción al plano preferentemente remedial, con cierta omnipotencia y no menor omnisapientia, actitud que desemboca casi siempre, en ruidosos fracasos. Máxime si el nivel de expectativa que ha generado paraliza a los demás miembros del equipo.

Los equipos interdisciplinarios destinados a desarrollar un programa de psicología educativa se organizan, generalmente, con pedagogos <sup>7</sup>, médicos <sup>8</sup>, fonoaudiólogos <sup>9</sup>, trabajadores sociales y naturalmente, psicólogos <sup>10</sup>, a quienes, lamentablemente, en algunas partes, suele sustituirse con orientadores o maestros especializados en trastornos del aprendizaje y últimamente en trastornos emocionales.

Como se ve, el carácter reduccionista del criterio de base es evidente. Está presente una visión clínica que culmina en la creación de gabinetes psicopedagógicos, cuyo origen tampoco estamos en condiciones de analizar en este trabajo.

Gabinetes que ostentan, en su quehacer, clara filiación con el consultorio médico. Esto marca, desde la partida, no sólo la organización del equipo, sino su radio de acción y sus métodos de trabajo.

---

<sup>7</sup> Según el tramo recorrido del sistema, son maestros, profesores, etc.

<sup>8</sup> Varían entre clínicos, psiquiatras, neuropsiquiatras, etc.

<sup>9</sup> Foniatras, terapistas del lenguaje, etc.

<sup>10</sup> Los psicólogos que no tienen una formación amplia y rigurosa en materia de educación, son, a mi juicio, un fracaso en esta área; aún trabajando en equipo. Todo lo tamizan a través de la clínica.



En cambio, la tendencia más correcta, según proponemos, de concebir el quehacer de la psicología educativa como una psicología social de la educación, contribuye a modificar la naturaleza constitutiva del equipo, de modo que, en lo que hace a nuestro profesional, es preciso concebirlo como un psicólogo social de la educación, de formación integral amplia, abierta a un enfoque dinámico, realista, crítico. El equipo varía, como decimos, sea por la amplitud del nuevo enfoque, sea por la modificación sustancial, no solo del tipo de profesionales o no profesionales que lo integran, sino por los contenidos del programa concreto a desarrollar. Cuando me refiero a los no profesionales integrando este equipo interdisciplinario, pienso en los miembros de una comunidad, dispuestos a colaborar en la solución de los problemas educativos que la estructura social genera en su propio proceso de desarrollo. Es decir, cualquiera de los integrantes del grupo familiar, miembros de organizaciones gremiales y sindicales, líderes populares, tan capaces y conscientes como los profesionales de origen universitario.

En segundo lugar, pienso en la especificidad de ciertos problemas que el equipo interdisciplinario aborda. Especificidad que no elimina el carácter global del planteo anterior, sino que opera como decíamos, dialécticamente, en el sentido de una relación dinámica del todo con las partes. De esa manera sin eludir la concepción social del quehacer psico-educativo, concepción que da al grupo una cierta homogeneidad básica, donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia genera interacciones reales, es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo, se podrá tratar el problema particular mediante una correcta división de la tarea. Podría mencionar entre otros, los problemas que se

generan durante el proceso de conducción de la enseñanza primaria, ligeramente diferente a los de secundaria y terciaria; así como los más especiales de la educación de niños, jóvenes y adultos con trastornos intelectuales, sensoriales, físicos, emocionales, no solo en el plano remedial inmediato, sino en el ámbito de la prevención.

Ahora bien, partiendo del supuesto de que cada profesional que integra el equipo, sabe lo suyo, lo peor que puede ocurrir para efectos de la acción interdisciplinaria, es que aborde (estudie, diagnostique, resuelva, etc.) el caso individual o colectivo, instalándose en una suerte de compartimento estanco; celoso de su rango y jerarquía; egoísta de su saber; con poco sentido de colaboración. Esta posición individualista, que suele aparecer encubierta en un pseudo rigor científico y metodológico que limita al compañero de equipo en aras de ese rigor en el empleo no solo de métodos, procedimientos y técnicas de las que se cree el dueño, sino hasta en el uso del vocabulario y las referencias especializadas, en nada favorecen la interdisciplinaria que está en la base de todo equipo de esta índole. Es esos casos, lo único que puede organizarse es un cierto grupo multidisciplinario sin que las disciplinas sean combinadas o enriquecidas, jamás.<sup>11</sup>

Es que, a partir de esta postura ideológica es difícil lograr cooperación, afirmar el sentido de pertenencia al equipo y lograr que se hagan planteos pertinentes a su desarrollo. Por lo demás, es preciso que, en favor de esta integración del equipo interdisciplinario, que no es privativo del área de la psicología social de la educación, concurren ciertas condiciones básicas, tanto estructurales, como supra e infra estructurales. A partir de allí, la subdivi-

---

<sup>11</sup> Los psicólogos que tienen experiencia de trabajo en el área de la salud, en programas de acción remedial, preferentemente hospitalaria de algunos países, saben a qué me refiero concretamente.

sión del trabajo se podrá realizar más concretamente, si el rigor científico que se pretende, se asienta en el hecho cierto de que algunas tareas, por su especificidad, solo puede realizarlas con éxito, unas las maestras, otras el psicólogo, otras el médico, muchas los miembros de la familia o los obreros interesados en la solución del problema que se enraiza en la comunidad o en la sociedad global a la que pertenecen. Pero hay tareas que pueden realizarse cualquiera de ellos. Mejor; hay tareas que solo pueden realizarse con la colaboración de todos, sin discriminación. Desde esta óptica, el trabajo del psicólogo educacional se amplía no solamente por integran un equipo interdisciplinario, sino por cuestiones mucho más complejas. Ideología, ciencia, tecnología y poder son, a nuestro juicio, las fundamentales.

Es que el psicólogo ha de poner el grito en el cielo -me pregunto- si el maestro, el trabajador social o un obrero o empleado que viven en la comunidad usan expresiones técnicas y métodos preventivos y hasta remediales que él ha creído siempre de su propiedad?

Esta concepción del trabajo en equipo, exige, a mi juicio, una actitud educativa general y compartida, que permita una acción pertinente de carácter global, sin distinguir quién es quién, sino a la hora de resolver problemas muy particulares, que solo está en condiciones de resolver, si bien con el apoyo del grupo, quien posee la habilidad mejor, el conocimiento, la destreza, sea porque recibió preparación específica para ello o porque está en mejores condiciones para hacerlo.

A este respecto quiero hacer una observación cuasi lapidaria. He conocido enfermeros casi tan diestros como el cirujano; psicólogos más competentes que el psiquiatra; obreros de la construcción

mejores que arquitectos e ingenieros; campesinos más duchos en labores del campo que agrónomos y veterinarios. Por qué no admitir entonces que uno de los problemas de base que puede trastornar la vida de un equipo interdisciplinario en Psicología Educativa es el reflejo de la división de clases de nuestra sociedad? Si se percibe esto con claridad, es posible organizar el trabajo democráticamente, buscando los puntos de contacto entre los miembros; contacto que se genera en la discusión permanente, el estudio y la práctica social. En el área de acción de nuestra competencia. la educación, la organización y desarrollo de un equipo interdisciplinario plantea problemas complejos, tanto de ideas cuanto de instrumentos y logros que merecen abordarse cooperativamente, a la luz de la historia de nuestras instituciones.

A diferencia de lo que muchos creen todavía, la práctica ha mostrado que no hay modelos fijos, de valor único, para organizar un equipo interdisciplinario; por lo menos en Psicología Educativa. Hay diversos modelos operacionales, en diversos lugares del planeta, que permiten desempeñar la tarea con cierto éxito, favorable a la comunidad. Esto es así, por cuanto el objeto de estudio que aborda dicho equipo está condicionado histórica y socialmente. Crece y se transforma. Se reconstruye. Entonces, la incorporación al grupo, de unos profesionales en desmedro de otros, lo determina la puesta en práctica de un programa de acción concreto.

## BIBLIOGRAFIA:

- APOSTEL, L; PIAGET, J; y otros. (1970). *Interdisciplinarity*. O.-C.D.E. París.
- ELICHIRY, N. (1987). "Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias". En: *El niño y la escuela*. Ediciones Nueva Visión. Bs. As.
- HUNT, D; SULLIVAN, E. (1974). *Between Psychology and Education*. Holt. Rinehart and Winston Co. U.S.A.
- MARQUEZ, A. D. (1989). *La interdisciplinarietà en la investigación para la acción participativa*. CIDER-INESCER. Editorial Humanita.
- MENIN, O. (1962). *La psicología de la educación como disciplina de confluencia*. Ediciones Pedagogía Universitaria. UNL. Argentina.
- MIALARET, G. (1976). *Les Sciences de L'Education*. Presses Universitaires de France. París.
- PICHON RIVIERE, E. (1960). "Técnicas de grupos operativos". En: *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*. 1960
- STOLKINER, A. (1987). "De interdisciplinas e indisciplinas". En: *El niño y la escuela*. Ediciones Nueva Visión. Bs. As.

## CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

En el Curriculum académico destinado a la formación de psicólogos en la Universidad Nacional de Rosario aparece, a nivel del ciclo de estudios básicos<sup>12</sup> un área llamada de "trabajo de campo"; área que se divide en tres periodos o subáreas que bien pueden ser considerados pascs en el proceso de desarrollo pedagógico global. Algunos estudiantes, por defectos de una indebida homologación le llaman "materia" o "asignatura".

Estos periodos o subáreas, de duración anual, se refieren sucesivamente al trabajo de campo en el "mundo" laboral o del esfuerzo físico; al trabajo de campo en el "mundo" educacional y por último al trabajo de campo que tiene que ver con el "mundo" de la salud.

La implementación del Plan y en modo particular la instrumentación de los tres "trabajos de campo" como se los denomina, suscitó desde el principio bastante controversia. Todavía sigue la polémica. Algunos antropólogos a quienes consultaron las autoridades de la Casa, en mérito a que desde hace tiempo son consumidores de esta entidad académica, respondieron en algún caso con preguntas como ésta: trabajo de campo o campo de trabajo?.

La respuesta contundente la dieron los ideólogos del curriculum, entre los que me cuento. No hubo confusión al elegir los términos. Hubo, mas bien, opción y hasta privilegio de una metodología de investigación sobre otras posibles.

---

<sup>12</sup> En efecto, el citado curriculum se estructura así: a) un primer año introductorio con cinco asignaturas; b) un ciclo básico, de tres años de duración, "compuesto" por cinco áreas una de cuyas se llama "trabajo de campo"; y c) un ciclo de formación profesional compuesto de tres áreas, residencias de pregrado y seminarios electivos.

No obstante, a fin de deshacer esta suerte de "nudo gordiano" que todavía permanece intacto, cuando menos en la cabeza de algunas personas de nuestro entorno universitario, me permito desarrollar el tema en relación con tres preguntas:

1.- Qué se entiende, habitualmente, por trabajo de campo?

Autores como Theodorson y Theodorson<sup>13</sup> lo asimilan al "field study method", es decir el método de "estudio de campo". En ese sentido dicen que se trata de una "técnica de investigación en la cual el investigador observa a sus sujetos en las condiciones de vida ambientales mas comunes y no en condiciones de laboratorio. Los sujetos pueden estar o no al tanto de que son observados. En sociología y en antropología se usan a menudo para tales estudio, las entrevistas".

G. D. Wilson<sup>14</sup> prefiere denominarlo investigación de campo ("field investagation"). En ese sentido considera que se trata de la colección de datos "que obtiene, no del laboratorio o la clínica, sino del medio natural de los seres orgánicos estudiados".

Para mayor abundamiento digamos que el concepto mismo de campo significa, por lo menos en la psicología contemporánea, el conjunto de fenómenos, sucesos o datos generales que caen propiamente dentro de los límites de una investigación determinada.

---

<sup>13</sup> George Theodorson es profesor de Sociología en la Universidad del Estado de Pennsylvania y autor de numerosos trabajos científicos traducidos a diversas lenguas. Achilles Theodorson, quien tuvo a su cargo la revisión de más de un centenar de obras de Sociología, es miembro de la Asociación Norteamericana de Sociología y se ha dedicado durante largo tiempo a la investigación sociológica.

<sup>14</sup> G. D. Wilson colaboró en la *Encyclopedia of Psychology*, en dos (2) tomos, editada por H.J. Eysenck, W. Arnold y R. Meili en Londres, en 1972. Es autor, allí del artículo corto, "Field", del cual se extrajo esta referencia.

El trabajo al que se refiere esta expresión, tan difundida entre antropólogos, psicólogos y sociólogos, se refiere al trabajo físico e intelectual debidamente integrado por imperio de la participación activa que toda investigación exige.

Demás esta decir que la tendencia actual del trabajo de campo como procedimiento de investigación científica, corrientemente empleado en el área de las ciencias de la sociedad, es transformarse en la conocida "action research". Resulta cuasi obvio decir que la naturaleza de este tipo de investigación es de orden cualitativo. Observación, escucha, entrevista, cuestionario, cuaderno de apuntes, gráficas, fotografías, filmaciones y otras técnicas que favorezcan la calidad de los "estudios" no experimentales, son comúnmente empleados en el trabajo de campo.

## 2.-Qué dice la Plan de Estudios sobre el particular?

Nos referimos una vez más al Curriculum académico destinado a la formación de psicólogos. Privilegia tácitamente, como queda dicho, esta metodología de indagación científica por sobre la experimental. En su anexo hay párrafos cuya claridad no deja dudas sobre su naturaleza intrínseca. Dicen así:

a.- "El trabajo de campo (...) un área de actividades eminentemente operativas de contacto con la realidad".

b.- "Se desarrolla mediante planes concretos (...) observación, relevamiento de datos, discusión y reflexión grupal".

c.- (...) "el curso se organizará en pequeños grupos operativos para analizar e integrar el material recogido, de los campos pertinentes, con la bibliografía y la experiencia personal".

d.- "El trabajo de campo no puede ser traicionado por un sistema de enseñanza expositiva (aún) cuando en dimensión reducida



pueda apelar a recursos de esta naturaleza (conferencias, foros, clases expositivo-dialogadas u otros)".

Cabe anotar, no obstante, que una lectura detenida del documento al que aludimos, pone de manifiesto que el redactor seguramente tuvo la intención de privilegiar la modalidad conocida como "investigación acción" ya mencionada. Sin prejuicio, claro está, de implementar otros proyectos de investigación posibles. En efecto, de entrada dice que (el trabajo de campo) "constituye, además, una relación dialéctica de la teoría con la práctica que el estudiante de psicología asume desde temprano, acompañado de su profesor y con la ayuda directa o indirecta de los miembros de la comunidad"... Tanto parece interesarse por esta modalidad que más adelante se refiere a "excursiones de trabajo y estudio, debates, cine, televisión"... Todavía más: "La ayuda de los miembros de la comunidad -insiste- profesionales y no profesionales, debe entenderse en término de un trabajo interdisciplinario, en equipo, sobre la base de programas (de investigación, agregamos nosotros) estipulados por convenio. Con estos convenios se tratará de perturbar lo menos posible el sistema de producción para cuyo efecto será necesario adecuar el proceso enseñanza aprendizaje (...) a las normas de trabajo de cada institución".

El curriculum establece normas generales para la organización y el desarrollo técnico de esta investigación o investigación acción. Normas entre las que deseamos destacar las que siguen: \* "la necesidad de establecer un encuadre técnico para la realización de dicho trabajo de campo de manera de inscribir el dato empírico, parcial, en la situación total, englobante"; \* "un número adecuado de "asistentes" responsables de las salidas a terreno y la coordinación de los grupos operativos"; \* "la necesidad de que sean los

alumnos quienes hagan propuestas concretas para la organización y desarrollo de los programas de trabajo de campo".

Para evitar confusiones, quisiéramos hacer algunos señalamientos pertinentes, a nuestro juicio, con relación a la modalidad de la investigación que conlleva acción.

No todo trabajo de campo, es decir, no toda investigación de campo exige acción transformadora del "objeto" de investigación. No es necesario hacer "action research". No obstante para muchos especialistas en Ciencias Sociales, la indagación y registro de los datos que se realizan en terreno concreto, aún cuando no incorpora la verificación positiva que exige la experimentación, estaría transformando o cuando menos afectando, de alguna manera, el objeto o fenómeno indagado. Cuantimás si -como lo sostiene la psicogenética- el objeto del conocimiento se construye permanentemente. Pero veamos qué se entiende, hoy, por "action research".

Según los citados Theodorson y Theodorson, se trataría, en principio, de investigación aplicada. Esto quiere decir que se trata de un tipo de investigación "dirigida hacia la formulación o descubrimiento de principios científicos que pueden ser usados para resolver algún problema práctico (sindical, de gobierno, de negocios, etc.)". Mientras la investigación denominada básica se realiza según estos mismos autores, "con el propósito de desarrollar teorías científicas o principios básicos de una disciplina y no para resolver algún problema inmediato". Es más teórica que práctica, usando esos términos en un sentido muy laxo.

La investigación como acción (así entendemos el método llamado action research) descansa, a nuestro juicio, bien en un programa o proyecto de trabajo que conlleva una tarea sistemática de registro del proceso de transformación que se produce en el campo objeto de

la acción; bien en la observación y registro de los datos obtenidos en estado natural, sin programa ni proyecto elaborados con antelación, sino obtenido del campo como tal. En ningún caso este trabajo de campo debiera ser objeto de los controles que establece la experiencia de laboratorio (social, biológico, lingüístico).

3.- Qué características adquiere el trabajo de campo en Psicología?

Nos estamos refiriendo a la psicología como una ciencia adscrita al campo de las ciencias sociales, con caracteres definitorios, de naturaleza dinámica, que emanan del carácter estructural, tridimensional, que le adjudican la mayor parte de los estudios contemporáneos: biológico, social, comportamental<sup>15</sup>. El trabajo de campo adquiere con este enfoque, tanto características comunes cuanto características distintivas con el quehacer tanto científico cuanto tecnológico de otros profesionales que se mueven en el área: sociólogos, antropólogos, médicos, etc.

Con respecto a las características comunes, las consideraciones formuladas más arriba son, a nuestro juicio, suficientes para dar cuenta del tema que nos ocupa en un sentido abarcativo, general. Sin embargo y para mayor abundamiento, digamos con palabras de Marta Abonizio<sup>16</sup> que "tomar las problemáticas determinadas por los com-

---

<sup>15</sup> La categoría "comportamiento" significa, en la estructura dinámica señalada, parte integral, definitoria, íntimamente ligada a las otras categorías, de lo psicológico. En nuestro enfoque de carácter psicogenético, la psicología se libera de la fuerte pregnancia metafísica que le conceden, explícita o implícitamente, muchas corrientes contemporáneas. También de la atadura puramente empirista-biologista, que corre el riesgo de reducirla a una particular visión mecanicista de la conducta.

<sup>16</sup> Nos referimos al "Documento de trabajo número 1" titulado: "Consideraciones generales del Departamento (de) Trabajos de Campo", Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Rosario 1990.- Nos consta, aun cuanto allí no aparezca su nombre, que es un trabajo de su autoría. A nuestro juicio se trata de uno de los poquísimos ensayos realizados a favor de una correcta interpretación

plejos teóricos (de) trabajo, salud, educación, como campos de conocimiento, supone un entrecruzamiento de diversas disciplinas que reclaman la presencia de distintas "miradas" con la lógica implicación de diversos "discursos" que desde una perspectiva interdisciplinaria aporten a establecer una problemática compartida o "espacios bisagra" en los que ninguna disciplina puede realizar apropiaciones de conocimiento con exclusividad". No obstante esto hay en el campo concreto del quehacer psicológico, en términos de investigación acción o de simple formación de recurso humano (para educación, salud u otros) caracteres distintivos, si bien limitados, que apuntan a configurar cierta identidad del campo y su modo de trabajo. Identidad que no fomenta el "apartheid" sino, apenas, una sencilla división "técnica" del quehacer en dicha área.

Esos caracteres distintivos están, obviamente, condicionados por la postura epistemológica, la metodología consiguiente y las técnicas que operan como instrumentos de acción concreta.

Podrá decirse que esto no es suficiente para distinguir los diversos trabajos de campo que tal como asevera Marta Albonizio serían espacios bisagras por cuanto epistemología, método y técnica se intercambian entre sus habituales apropiadores. En efecto, en la práctica concreta y aún en la práctica teórica pasa casi siempre así. Pero ocurre que los tres aspectos nombrados cobran otro significado en la práctica, según sea el objeto de la indagación. Si el objeto de investigación es el complemento del sujeto en "estado natural"<sup>17</sup>, y el método elegido es el trabajo de campo, no cabe

---

de los Trabajos de Campos en la formación de recurso humano en Psicología, destinado a poner claridad sobre su instrumentación curricular.

<sup>17</sup> La expresión "estado natural" significa aquí, tal y como se desarrolla el proceso o fenómeno, libre de medidas que, a efectos del control experimental de una o más variables, pudieran introdu-

duda que las técnicas -es decir, los instrumentos- integran, a partir de una particular teoría del conocimiento científico (epistemología) una urdimbre que resignifica cada uno de esos aspectos con relación a la estructural total, en este caso del quehacer específico.

Es verdad que la entrevista, por ejemplo, no es un recurso privativo del psicólogo, pero el fin que conlleva si lo es. El modo de observar y de ejercitar la escucha pueden ser diferentes y en efecto, realizados desde esta óptica, lo son. Nos referimos a la óptica del psicólogo cuando trabaja en el campo educacional, por ejemplo.

La elaboración de una encuesta o la simple apreciación de un conjunto de cuadros estadísticos, también cambia en función del objetivo de la indagación y los modos de lectura que realiza cada profesional del material recogido. Claro está que el dato extraído mediante abordaje parciales y miradas particulares solo enriquecerán el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento si se integran con los que aportan otras disciplinas u otros lectores de la realidad. Por otra parte, nadie desconoce que en materia de observación cabe una diversa gama de categorías que van desde la observación inmediata, contigua, del objeto hasta la observación a distancia del mismo, realizadas ambas a través de registros de diversa calidad. En ese mismo orden de cosas, la introspección no constituye, a la postre, una mirada y una escucha revalorizada, bajo otras denominaciones, por la psicología contemporánea?. El concepto de mirada, tan empleado por los científicos sociales de las corrientes cualitativas no

---

cirse de antemano. Dicho de otro modo la naturaleza misma del trabajo de campo como método de investigación (o investigación acción) exige que el registro de los datos debe hacerse tal y como se da habitualmente el proceso (o fenómeno) a indagar.

tiene que ver, acaso, con una singular forma de observación? La escucha forma parte, inevitablemente, de la técnica observacional más completa. A nuestro entender, se trata de recursos ya clásicos, enriquecidos a la luz del desarrollo histórico epistemológico de estas disciplinas que necesitan integrarse, inevitablemente, para mejor responder.

El trabajo de campo tal como se realiza en el campo psico-educativo, por ejemplo, requiere de ciertas técnicas que faciliten la indagación científica del objeto en estudio. Si ese objeto es el comportamiento del sujeto en el proceso de aprendizaje, depende del encuadre teórico y el modo de indagar en dicho campo, la selección de una técnica o instrumentos en detrimento de otros que seguramente -a juicio del investigador<sup>18</sup>- se dejarán de lado. No es fácil ni correcto señalar a priori cuales serían esos instrumentos que responden al trabajo de campo que se practica en educación. Desde la óptica del psicólogo (que por lo demás denota diversa formación básica) entraña siempre un riesgo. No obstante con carácter puramente didáctico, digamos que hay recursos técnicos que distinguen el quehacer psicológico en tanto trabajo de campo:

- \* La mirada;
- \* La escucha;
- \* El registro.

La mirada, en términos de observación objetivo-subjetiva (así, ligados ambos términos pero en relación dialéctica) opera en psicología como interpretación del lenguaje en todos sus registros (oral,

---

<sup>18</sup> Cuando se trata de la formación de recurso humano, bien puede ser el coordinador o el profesor responsable quien resuelva el asunto de la elección de encuadre (marco teórico) y las técnicas para hacer investigación de campo.

corporal, gestual) y en la trama de relaciones que genera el comportamiento en situación, percibido desde la manifestación objetiva que denota lo subjetivo.

La escucha, ligada indefectiblemente a la mirada a la que complementa en iguales o similares términos. Esta escucha psicológica (escucha del psicólogo) viene connotada por la postura teórica del investigador. La intencionalidad tanto de la escucha cuanto de la mirada, modos de observación del proceso o fenómeno en su estado natural -como queda dicho- son instrumentos con los cuales se obtendrá material que posteriormente habrá de integrarse con los demás materiales aportados desde otras disciplinas o recogidos con otras técnicas. Qué observa (mira) el psicólogo? Qué escucha? Por qué? He allí algunos interrogantes continuos para un quehacer específico que reclama un encuadre riguroso si pretende aportar a la investigación científica.

Por fin el registro. En primer lugar, un registro que todavía es privativo -tanto en su aplicación cuanto en su lectura- del psicólogo como profesional de la psicología. Me refiero concretamente al test -la batería de tests.

Sobre estos registros conocidos como reactivos, se ha escrito mucho. En modo particular desde una óptica preferentemente positivista. Esta óptica tan criticada entre nosotros no es ni buena ni mala para el quehacer del psicólogo. Puede ser, en todo caso, suficiente o insuficiente para su cometido actual. En todo caso el registro gráfico, fotográfico, auditivo, etc., de los datos que se realizan, explícita o implícitamente, a la luz de un proyecto específico de investigación y/o acción, lleva su marca. Hasta ahora los test y la batería de test son manejados, tanto en el trabajo de campo como en otros proyectos, casi exclusivamente por los psicólo-

gos. Contribuyen, junto a cierto bagaje lingüístico, a darle identidad profesional. En la que atañe al tema que nos ocupa, la integración de un equipo interdisciplinario para operar en dicho campo, lo somete al doble juego de la máxima integración con la adecuada dosis de individuación profesional.

### III

Para terminar, quiero transcribir un largo párrafo del libro de José Bleguer<sup>19</sup> publicado cuando la formación de psicólogos contaba apenas con ocho años en el país. Ninguno de los Planes de Estudio de las carreras existentes entonces, incluía al trabajo de campo como un recurso formativo importante. Hubo de transcurrir, entre el trabajo de Bleger y la inserción de una área como tal, más de veinte años. En efecto, en 1984 el Curriculum académico de la carrera de Psicólogos que se cursa en la Universidad Nacional de Rosario, aparece por primera vez el trabajo de campo articulado con tres prácticas psicológicas medianamente distintivas: educación, salud y manufactura. Pero qué decía José Bleger en el trabajo citado? Como parte de un trabajo más amplio, decía que: "El psicólogo no sólo debe tener un campo de trabajo sino que además tiene que hacer trabajo de campo; es la exigencia fundamental para integrar teoría y práctica" (...). "El trabajo de campo surge como exigencia contra la especulación vacía es decir, no apoyada en hechos concretos y reales o directamente recogidos".

"El trabajo de campo es la tarea que tiene que desarrollar personalmente el investigador en el campo de trabajo y en relación con los hechos y fenómenos que se estudian, recogiendo los datos

---

<sup>19</sup> Bleger, José, Psicología de la conducta, EUDEBA, Buenos Aires, 1963.



mediante su participación directa". (...) "La exigencia de trabajo de campo no es solamente un mejor control de los datos con los que tiene que trabajar el psicólogo, sino que es la condición para superar antinomias, para ir ya trabajando con los datos mientras son recogidos y esto ya repercute sobre la forma más adecuada de recogerlos; de esta manera el trabajo de campo se puede transformar en una verdadera indagación operativa en la que coinciden en gran medida la investigación con la aplicación, la teoría y la práctica. En este sentido, la técnica psicoanalística es un procedimiento privilegiado en el que no se puede llenar el objetivo (terapéutico en ese caso) si no se investiga al mismo tiempo. Solo se logra lo propuesto (curar) investigando y aplicando los resultados de dicha investigación".

No cabe duda que las apreciaciones de José Belger además de ser pioneras en nuestra formación, gozan todavía de singular vigencia.