



Adolescencia, Experiencia y Supervisión. Significados Compartidos en un Proyecto Extensionista

Resumen. En este artículo se describe la valoración de una práctica extensionista desde la perspectiva de los adolescentes. El proyecto implica la contención y el acompañamiento emocional a jóvenes que ejercen el rol de tutores. Objetivos Describir la valoración que implica la participación en un proyecto extensionista por parte de los adolescentes. Se realizó un diseño mixto donde se combinaron dos etapas, una cuantitativa y otra cualitativa, de aplicación secuencial e independiente, pero cuyos resultados se complementaron. Se trabajaron con un cuestionario ad hoc y con discusión en grupos para indagar la perspectiva de los participantes. La valoración realizada por los jóvenes de la experiencia de ser tutores y de la participación en los grupos de supervisión, contención y acompañamiento por parte de las profesionales, es positiva. Algunos de los logros que más rescatan los adolescentes son el aprendizaje personal, el vínculo construido con el niño, el aprendizaje del niño a través de los distintos encuentros, la paciencia que aprendieron y practicaron los tutores, y la confianza que se generó en el vínculo y además en sí mismos. Posibilitar la evaluación del proyecto por los jóvenes, da cuenta de la importancia de su rol activo en este proceso final; el cual posibilita actuar positiva y transformadoramente en ellos mismos y en el entorno. Asimismo, contiene el supuesto de que la tarea realizada constituye una experiencia que aporta algo, que deja huella. De esta manera, la valoración de la experiencia trae aparejada un “valor biográfico”.

Abstract. In this article the valuation of a extensionist practice is described from the perspective of adolescents. The project involves containment and emotional support to young people who play the role of guardians. Objectives To describe the assessment involves participation in a project by extension adolescents. A mixed design where two stages were combined, a quantitative and a qualitative, sequential and independent application, but the results were supplemented was performed. They worked with an ad hoc questionnaire and group discussion to investigate the perspective of the participants. The assessment made by the youth of the experience of being guardians and participation in groups monitoring, containment and support by the professionals, is positive. Some of the achievements that more rescue teenagers are personal learning, the link constructed with the child, the child's learning through various meetings, patience they learned and practiced tutors, and trust that was built on the link and also in themselves. Facilitate evaluation of the project by young people realize the importance of their active role in this final process; which enables positive in themselves and in the environment. It also contains the assumption that the work done is an experience that gives something that leaves a mark. Thus, the assessment of the experience brings about a 'biographical value'.

1. Introducción

Este es un trabajo que se desprende de una labor que se realiza en el marco de un Proyecto Extensionista que involucra adolescentes de dos escuelas pre-universitarias. El proyecto *Punto de Encuentro* nace en el año 2008, con el objetivo de favorecer la permanencia de niños y jóvenes en situación de riesgo socio-educativo en el sistema educativo formal. Para ello, los alumnos de los últimos años (sexto, séptimo y octavo) de las escuelas pre-universitarias, realizan apoyo escolar a los estudiantes de dos escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Córdoba.

Jorge, Elizabeth^a, Guzmán,
Macarena^a, González, Cristina^a, y
Gentes, Gladis^a

^a. Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves

Adolescencia; experiencia;
extensión; supervisión.

Keywords

Adolescence; experience;
extension; monitoring.

Enviar correspondencia a:

Jorge, E.
E-mail:eli21jorge@gmail.com

El acompañamiento en los procesos de aprendizajes de los niños y niñas de estas escuelas primarias generaron vínculos que redundaron en el apoyo integral del niño y en las disciplinas comprometidas. El acompañamiento ‘uno a uno’ le brindó confianza a los niños y niñas, favoreciendo su autoestima y alentando el agrado por el estudio. Además, en los tutores abrió horizontes vocacionales. El compromiso interinstitucional motivó el aprendizaje recíproco, afianzó lazos de vecindad y generó nuevos espacios para compartir (Pedroni, 2015, comunicación personal).

Es a partir de este intercambio en el vínculo del alumno tutor y el niño o niña, que se generan ciertas emociones, inquietudes y sentimientos en los adolescentes que ejercen el rol de alumnos tutores, que son necesarios contener. A partir de estas situaciones, se realiza el pedido a la Cátedra de Psicología Clínica desde ambos colegios pre-universitarios, con el objetivo de crear un espacio que busque trabajar con estos aspectos. De esta manera, surge otro proyecto de carácter extensionista, denominado *Orientación y Contención a Alumnos Tutores*.

En el encuentro con los alumnos tutores se busca acercar nuestra mirada a la relación viva que en cada lugar puede darse entre éstos y los niños acompañados que perciben a los alumnos tutores como “maestras” y “maestros”. Haciendo de esa relación un encuentro “que supiera acoger a cada uno y cada una en su singularidad, procurando un lugar en la escuela y un lugar en el mundo para sus alumnos y alumnas.” (Pérez de Lara, 2009, p. 48)

De esta forma, el espacio de acompañamiento se propone como una práctica especializada en situación, que reconocen experiencias que la muestran como localizada y transversal (Nicastro & Andreozzi, 2003). Es decir, es una *práctica localizada* porque en cada uno de los encuentros con los adolescentes tutores se trabajan sobre ejes que se asocian a su rol: fantasías previas, miedos, anhelos y experiencias. Pero también, todos los encuentros conforman una *práctica transversal*, dado que el eje que fundamenta el trabajo de supervisión a lo largo del año pone el acento en los vínculos que se construyen: vínculos de los adolescentes y los niños, con el conocimiento y los aprendizajes, entre tutores, entre tutores y coordinadores, entre los jóvenes y las supervisoras, entre los adolescentes y los actores institucionales, entre otros.

Para el adolescente que realiza la experiencia de participar en el proyecto extensionista, la posibilidad de ejercer como alumno tutor lo coloca en lugar privilegiado porque experimentan una doble conexión: consigo mismo y con los niños orientados. Siguiendo a Müller (2011, p. 29) puede decirse que los alumnos tutores se conectan con su propio mundo interno. Es decir, con su historia personal y vocacional (aunque algunos la estén descubriendo), sus motivaciones para su participación en el proyecto, sus habilidades, sus conocimientos y las problemáticas personales que pueden incidir en la tarea. Por otra parte, se produce una conexión con los niños orientados y los miembros del equipo docente de la escuela a la que asisten.

En este escrito se busca reflexionar sobre lo que esta la experiencia implica para los adolescentes que ejercen como tutores. Siguiendo a Beltrán et al (2012), se retoma la noción de experiencia en tanto

un acontecimiento vivido que implica un aprendizaje, donde se entremezclan vivencias directas, afectos y trayectorias (personales, sociales y culturales), y que a su vez, estas experiencias tienen un valor biográfico que producen transformaciones en las vidas de los sujetos y en los procesos de construcción identitarias. Esta noción de experiencia que, cimienta una vivencia personal y al mismo tiempo comunitaria, en tanto genera movimientos internos en el tutor como en el alumno tutorado, como así también en el espacio áulico, posibilita un encuentro mutuo que va más allá del saber académico y se posiciona desde la comprensión del otro, habilitando la construcción de una intersubjetividad (Freire, 2010)

1.1. *Objetivos*

Describir la valoración que implica la participación en un proyecto extensionista por parte de los adolescentes.

2. **Metodología**

La modalidad de trabajo con los alumnos tutores fue grupal, con distintas dinámicas tendientes a la expresión de los jóvenes. Se previó una cantidad 20 estudiantes aproximadamente por encuentro. La duración estipulada para cada una de las reuniones fue de dos horas reloj. Asimismo, debe aclararse que cada uno de estos encuentros fue considerado como una “unidad funcional”. Es decir, que se podían desdoblarse en dos o más reuniones, dependiendo de las necesidades del grupo de alumnos tutores que se acompañaba.

2.1. *Participantes*

Los destinatarios del Proyecto fueron los estudiantes adolescentes, varones y mujeres, de 16 a 18 años, de ambos colegios que se inscribieron para desempeñar el rol de tutor en las escuelas primarias. El total de los alumnos tutores fueron 86, 41 estudiantes en un colegio y 45 en el otro.

2.2. *Instrumentos*

Se implementaron dos técnicas para recabar la información que se necesitaba: una dinámica de grupo y un cuestionario individual. En la **dinámica grupal**, denominada “Construcción de red”, todos los alumnos tutores se ubicaron parados formando un círculo. La actividad consistía en que uno de ellos sostenía un ovillo de soga en sus manos y debía decir en voz alta, tres aspectos positivos y tres negativos, respecto de la experiencia de su rol. Luego, le alcanzaban el ovillo a un compañero, al tiempo que sostenían el cabo suelto. De esta manera, al ser pasado de un alumno tutor a otro el ovillo, se iba entrelazando una red entre todos los participantes. La finalidad de esta técnica es construir un tejido que involucra a todos los jóvenes tutores, a fin de dar cuenta que si bien es una práctica individualizada en

el “uno a uno” con su tutorado; al mismo tiempo es grupal ya que se apoya en el trabajo de equipo con los otros tutores.

Además, se implementaron **cuestionarios individuales** elaborados ad hoc, donde se hacían preguntas abiertas sobre la evaluación del proyecto y el acompañamiento ofrecido desde la cátedra.

2.3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron distribuidos a los alumnos tutores por los coordinadores de cada escuela pre-universitaria, previo al encuentro con el equipo de Orientación y Contención. La consigna dada en esa oportunidad fue que debían traerlo completo el día del encuentro de cierre con el equipo de la cátedra. El día establecido, los adolescentes entregaban el cuestionario completo antes de comenzar la reunión grupal o al finalizar.

3. Resultados

Se llevaron a cabo dos tipos de evaluaciones: una presencial grupal, con los alumnos tutores, y otra individual escrita. En la primera, se buscó realizar el cierre personal de los alumnos tutores. Se trabajó con una técnica donde se trató de elaborar una red. A medida que cada uno tenía el turno y el ovillo de una soga, debía rescatar tres aspectos positivos de la experiencia y referir, además, uno negativo. Luego le pasaba a un compañero el ovillo para que continuara con la misma consigna.

A medida que los tutores expresaban sus valoraciones, un miembro del equipo realizó un registro por equipo. En el análisis posterior, se agruparon las respuestas en categorías que surgieron de las verbalizaciones de los alumnos tutores. Respecto de los aspectos positivos, aquello que los alumnos tutores destacaron se agruparon en ocho categorías de respuestas. Tal como puede observarse en la representación gráfica, lo que más rescatan los adolescentes son el aprendizaje personal, el vínculo construido con el niño, el aprendizaje del niño a través de los distintos encuentros, la paciencia que aprendieron y practicaron los tutores, y la confianza que se generó en el vínculo y además en sí mismos. También se refirieron a la comprensión que lograron de otras realidades y la comprensión que adquirirían los niños, la compañía y el compartir con otros (gráfico 1).

Por otra parte, en relación con el aspecto negativo, todos coincidieron en que la duración de la experiencia fue corta.

La segunda parte de la evaluación fue, tal como se mencionó, escrita e individual. En ella los adolescentes debían responder a una serie de preguntas sobre la experiencia en el *Espacio de Contención* y *Acompañamiento* y su valoración sobre ésta. Las respuestas se agruparon en torno a cuatro categorías, a saber: aportes de los encuentros al rol del tutor, continuidad de los espacios de contención y acompañamiento, sentimiento de los adolescentes en el rol de tutor, y estrategias que les resultaron eficaces en la experiencia.

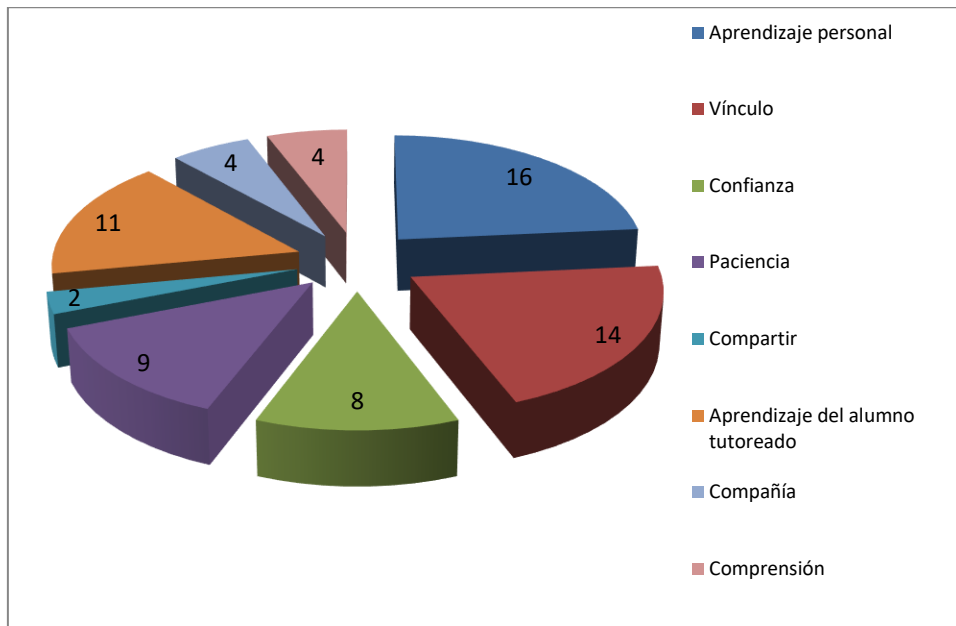


Gráfico 1. Evaluación de los tutores. Aspectos positivos.

En relación con los *aportes de los encuentros al rol del tutor*, se destacaron las respuestas que se refieren a que en el espacio de contención y acompañamiento, se pudieron adquirir pautas para relacionarse con el niño. Las otras respuestas de los adolescentes, tal como se observa en el gráfico 2, fueron aprender sobre cómo trabajar con los niños, conocer y compartir vivencias y experiencias con otros tutores, revisar las reacciones propias, sacarse dudas y anticiparse al encuentro con el niño.

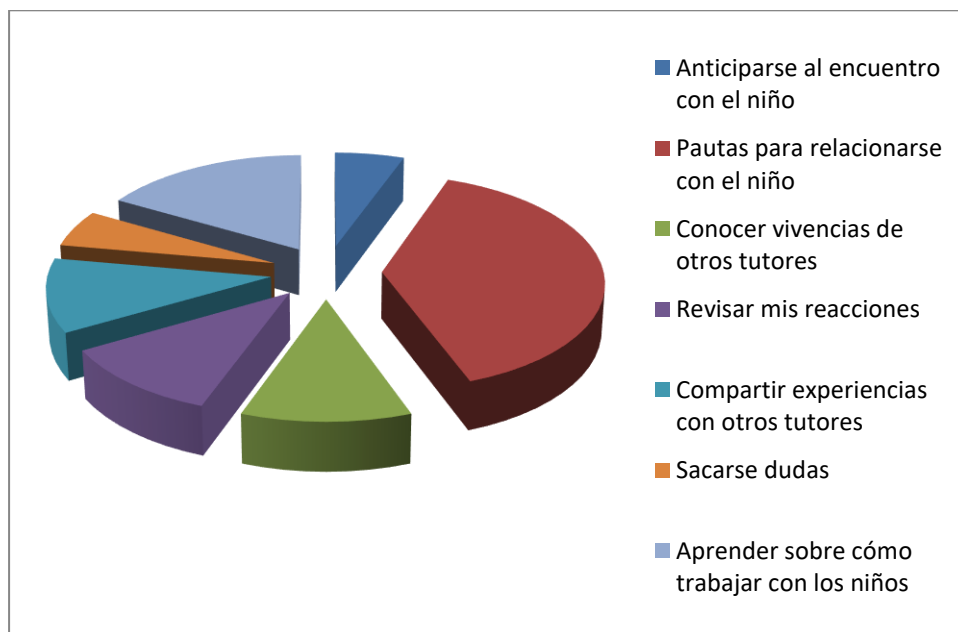


Gráfico 2. Aportes de los encuentros de contención y acompañamiento al rol del tutor.

Cuando los adolescentes fueron indagados sobre *si debían continuar los espacios de contención y acompañamiento*, todos coincidieron en la importancia de los encuentros, por lo que sugirieron su continuidad. Asimismo mencionaron que se puedan prever incluso el aumento de estos espacios para un mejor aprovechamiento. También, valoraron positivamente los encuentros de supervisión y reflexión sobre el rol y las funciones como tutores, poniendo énfasis en que estos encuentros fueron de utilidad al momento de reflexionar sobre las prácticas, elaborar estrategias y actividades, superar barreras, entre otros.

En cuanto al *sentimiento de los adolescentes en el rol de tutor*, puede decirse que son sentimientos de bienestar en todos los tutores. Vuelven a rescatar el aprendizaje personal, el vínculo construido con el niño y la responsabilidad que adquirieron para sostener el proyecto a pesar de las múltiples exigencias escolares que tienen a la par que se desarrolla el Proyecto Punto de Encuentro.

Por último, en relación con las *estrategias que les resultaron eficaces en la experiencia*, mencionaron el juego como la estrategia más predominante. Los tutores coinciden en que el “enseñar jugando” marca una diferencia en el aprendizaje de los alumnos, además que los vincula en la tarea. Otra de las estrategias era cambiar de ámbito o lugar, por ejemplo, salir al patio para realizar el apoyo escolar. También había negociaciones entre el adolescente y el niño, que implicaban hacer algo que les gustaba en algún momento del apoyo. Entre esas actividades estaban aquellas que les permitían distenderse, tales como jugar a algo que no estuviera relacionado con la tarea escolar. Además, se refirieron al dibujo como una estrategia ampliamente utilizada.

4. Discusión

Así como lo indican La Fico Guzzo y Mazzanti (2015) refiriéndose al abrir el espacio de la reflexión sobre la práctica:

La invitación a los tutores a pensar desde la experiencia, es una invitación a dar sentido a aquello que les pasó a lo largo del año que participaron en el programa, una invitación a reflexionar, en el fondo, sobre lo que cada uno y cada una es. (p. 9)

Tal como lo sostiene Gonçalves de Freitas (2004), la evaluación al cierre del proyecto permite ajustar y definir las estrategias de mayor efectividad y pertinencia para el proyecto, mejorando su aplicación y detectando aspectos “a pulir”. Es por ello que se dice que tiene un “carácter transformativo”, dado que la evaluación está orientada al cambio que conlleva implícitamente el propio proceso de evaluar desde los parámetros cualitativos. En este sentido, la evaluación se plantea como una discusión conjunta donde participan todos los involucrados y donde el investigador se asume como un participante más del proyecto, por tanto, expondrá sus valoraciones acerca de la intervención realizada.

Por otra parte, al considerar a todos los participantes en la evaluación, ésta se define como un espacio para la reflexión conjunta de lo que se realizó, y posibilita la participación de los involucrados en la toma de decisiones en el proyecto, partiendo de los resultados del proceso evaluativo. Desde aquí

podrá emerger la nueva planificación para proyectos posteriores, a la vez que se está fortaleciendo la actoría social de los adolescentes.

Potenciar la participación social de los jóvenes, en la evaluación del proyecto, da cuenta de la importancia que tiene su rol activo en este proceso final; el cual posibilita actuar positiva y transformadoramente en ellos mismos y en el entorno (Gonçalves de Freitas, 2004). La evaluación del proyecto invita a los tutores a reflexionar sobre su propia práctica, y sus relatos abren la posibilidad de conocer e indagar respecto a la experiencia que tuvieron en función de un “nosotros” y un “otro” (La Fico Guzzo & Mazzanti, 2015).

Asimismo, la invitación a reflexionar de esta manera, contiene un supuesto: que la tarea realizada constituye (o puede, pretende constituir) una experiencia que potencialmente aporta algo, que deja huella, que contribuye a la propia (trans)formación. Porque, tal como lo sostiene Larrosa (2003):

la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.

De esta manera, la experiencia supone un sujeto expuesto, y a la vez, un sujeto en una posición de vulnerabilidad y de riesgo, expuesto a que las cosas le pasen, lo afecten, le lleguen (La Fico Guzzo & Mazzanti, 2015).

Entre las respuestas dadas por los adolescentes, se destacan el aprendizaje personal, el vínculo construido con el niño, el aprendizaje del niño a través de los distintos encuentros, la paciencia que aprendieron y practicaron los tutores, y la confianza que se generó en el vínculo y además en sí mismos. También se refirieron a la comprensión que lograron de otras realidades y la comprensión que adquirirían los niños, la compañía y el compartir con otros.

Esto se corresponde con lo planteado por Serrano García (2009), quien sostiene que el objetivo de la acción tutorial es optimizar el rendimiento de la enseñanza a través de una ayuda adecuada al alumno/a, a lo largo de su avance por el sistema educativo, dando respuesta a la atención de la diversidad. De esta manera, las tutorías aparecen como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes fomentando un buen clima de trabajo; y como un instrumento esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, según Perassi y Doval Temporelli (2014), las tutorías se cimentan sobre la construcción de un vínculo, un clima de confianza, un espacio donde se puede construir una relación singularizada, pues no tiene que ver con la transmisión de conocimientos,

exclusivamente, sino más bien con la construcción de ese vínculo que acompaña por medio de la escucha, permitiendo la emergencia de lo subjetivo.

Por otra parte, tal como en el estudio llevado a cabo por Serrano García (2009), los alumnos tutores de ambas escuelas valoraron satisfactoriamente la experiencia realizada. Esto también fue observado en el trabajo de La Fico Guzzo y Mazzanti (2015), quienes hallaron que los tutores obtuvieron aportes a la formación profesional y/o académica, otros aprendizajes y otras experiencias. “El aprendizaje tiene que ver también con la relación establecida con ellos, con haber podido generar un vínculo de confianza que dio lugar a diversas experiencias. Para los tutores este vínculo deja alguna huella, los marca de alguna manera.” (La Fico Guzzo & Mazzanti, 2015, p. 8) En este vínculo se posibilita la confianza entre alumno tutor y niño tutelado, que habilita el despliegue de potencialidades, que facilita el ensayo, que hace lugar al pensamiento compartido. “Para que alguien se sepa autorizado a intentar alguna cosa, es necesario que un otro confíe en que lo logrará, que lo aliente a probar, que lo respalde.” (La Fico Guzzo & Mazzanti, 2015, p. 8).

En las valoraciones realizadas por los adolescentes sobre los *aportes de los encuentros al rol del tutor*, se destacaron las respuestas que se refieren a que en el espacio de contención y acompañamiento, se pudieron adquirir pautas para relacionarse con el niño. Asimismo mencionaron: aprender sobre cómo trabajar con los niños, conocer y compartir vivencias y experiencias con otros tutores, revisar las reacciones propias, sacarse dudas y anticiparse al encuentro con el niño. Estos resultados se corresponden con los obtenidos por La Fico Guzzo y Mazzanti (2015), quienes encontraron que los tutores aludieron a situaciones donde debieron enfrentarse a la frustración de que las cosas “no funcionen” como lo habían imaginado, y se encontraron obstáculos frente a los que no supieron qué hacer y eso movilizó la reflexión y el diálogo con otros tutores y coordinadores. Asimismo, rescataron la oportunidad de trabajar en equipo. Al respecto, los tutores contaban con dos compañeros de apoyo para el diseño de actividades lo cual permitía calmar las ansiedades y miedos cuando ocurrían imprevistos dentro de lo cotidiano y debían recurrir a estrategias espontáneas y creativas para llevar adelante el encuentro. El hacer con otros, pares, nos da una referencia de simetría, donde el acompañamiento es entre semejantes (La Fico Guzzo & Mazzanti, 2015).

Teniendo en cuenta que todos los adolescentes tutores coincidieron en que *debían continuar los espacios de contención y acompañamiento*, se podría pensar que el espacio ofrecido proporcionó a los jóvenes un espacio para la reflexión, el encuentro, la recreación y la organización, en un marco de aprendizaje grupal y solidario, en el cual les era posible manifestar sus temores y anhelos, así como también buscar soluciones a los desafíos que se les planteaban en sus prácticas.

Al considerarse que el *sentimiento de los adolescentes en el rol de tutores* de bienestar en todos los tutores, puede decirse, entonces, que se trata de una vivencia personal construida sobre el respeto y la consideración por el otro, y sobre la valoración y ejercicio de la ciudadanía. En consecuencia, esto implica un abordaje que trasciende la individualidad para pasar a la episteme de la relación, tal como lo

plantea Montero (1999). Es decir, a una aceptación del otro como distinto y no como complementario, relación en la cual no se produce una despersonalización de las individualidades sino que, por el contrario, se reconoce la singularidad de cada persona, pero sin dejar de reconocer que siempre se es en función de otro (Gonçalves de Freitas, 2004). En concordancia con González Fernández, García Ruiz y Ramírez García (2015), el sentir de los adolescentes en su rol está valorado por el feedback que se construye entre el tutorado y el tutor, lo cual implica una trascendencia formativa, dando lugar a la conexión entre iguales y otorgándole nuevos sentidos a los aprendizajes.

La valoración de la experiencia, según Beltrán et al (2012), trae aparejado un “valor biográfico”, en tanto, constituyen formas de narración autobiográficas que producen una transformación en la vida de los sujetos, y en el proceso de construcción identitaria. En continuidad con el pensamiento de MijailBajtín (1982, p. 425), se puede entender por “valor biográfico” a aquel repertorio de significaciones relacionadas con la vivencia directa de la experiencia de la práctica pre-profesional, que al mismo tiempo encierran una reflexión sobre la propia vida, la identidad personal y la identidad profesional.

La noción de *experiencia* nos remite a un acontecimiento vivido que implica también un aprendizaje sobre la base de una vivencia directa, en la cual se entremezclan los afectos y las trayectorias personales, sociales y culturales. La experiencia como vivencia consiste en *la aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir*. Siguiendo esta perspectiva en el análisis que privilegia la dimensión vivencial en la experiencia, entendemos que la noción de “valor biográfico” en Mijail Bajtín (1982, p. 426) permite comprender a las prácticas como experiencias de aprendizaje con alguna implicancia en el proceso de construcción identitaria.

Las tareas son valoradas de acuerdo a los sentidos atribuidos, los cuales van a estar mediados no sólo por las experiencias específicas de cada tutor en la práctica tutorial sino por los propósitos y expectativas que los empujan y motivan (La Fico Guzzo & Mazzanti, 2015).

Por último, en relación con las *estrategias que les resultaron eficaces en la experiencia*, mencionaron el juego como la estrategia más predominante. Los tutores coinciden en que el “enseñar jugando” marca una diferencia en el aprendizaje de los alumnos, además que los vincula en la tarea. Al respecto, Winnicott (2007) realiza el aporte de describir la importancia que tiene el juego en tanto es un facilitador del devenir creativo de la persona. Es decir, se rompen los esquemas rígidos que obturan la plasticidad y se habilita a que se intruduzcan nuevos saberes por medio de recursos lúdicos. Por tal motivo, este recurso fue el más utilizado por los tutores, no sólo para crear el vínculo con su alumno tutorado, sino también como herramienta para el aprendizaje.

Otra de las estrategias era cambiar de ámbito o lugar, por ejemplo, salir al patio para realizar el apoyo escolar. También había negociaciones entre el adolescente y el niño, que implicaban hacer algo que les gustaba en algún momento del apoyo. Entre esas actividades estaban aquellas que les permitían

distenderse, tales como jugar a algo que no estuviera relacionado con la tarea escolar. Además, se refirieron al dibujo como una estrategia ampliamente utilizada.

Gonçalves de Freitas (2004) expresa que, al considerar la opinión de los adolescentes respecto de sus vivencias, intereses y expectativas propias, de los otros y de su entorno, los convierte en potenciales actores sociales. Y advierte que en la medida que los profesionales asumamos una actitud de diálogo al respecto podremos catalizar este proceso de autoría social. Sin embargo, este diálogo no supone valorar estas opiniones como "verdades absolutas", sino como susceptibles de ser confrontadas con otros jóvenes y los propios profesionales, cuyo rol es, precisamente, problematizar la realidad en compañía de los jóvenes a fin de construir espacios sociales posibles para el desarrollo de las ideas e intereses de la población juvenil.

Freire (2010) sostiene que el diálogo historiza la esencia intersubjetiva del ser humano, es decir, se busca un mundo común en el que habite el "sí mismo" y el "otro". Los jóvenes ponían en palabras lo vivido en la experiencia y en su rol de tutores; nominado los sentimientos, desafíos, temores, logros y fracasos, que se ponían de manifiesto en ellos y también en su tutorado. Además, pusieron en relieve el poder ser autores de transformaciones no solo en su contexto, sino también donde se concretaron sus prácticas

Con este momento de reflexión hacia el final de la intervención, se buscaba poder generar la pregunta en cada alumno tutor: ¿Qué siento que cambió esta experiencia en el modo de relacionarme con los otros? ¿Qué aportes hice y me hicieron en el encuentro con el otro? Reconociendo que la palabra "otro" no logra condensar todas las diferencias y singularidades que se juegan en un encuentro (Pérez de Lara, 2009, p. 50).

En coincidencia con los planteos de La Fico Guzzo y Mazzanti (2015), puede decirse que los tutores hayan realizado este ejercicio de pensamiento y hayan podido identificar y nombrar con palabras los aprendizajes logrados, los sentires sentidos y los pensamientos pensados habla que la cotidianidad de la labor voluntaria como tutor permite que los sujetos, a través de la praxis como experiencia cotidiana, puedan constituirse y entenderse como tal: sujetos sociales que mediante sus prácticas cotidianas tienen la posibilidad de reproducir la estructura social, o bien transformarla.

Por otra parte, se hace necesario valorar y considerar los conocimientos y temas tratados en los diferentes espacios de contención y acompañamiento, y de la experiencia en general, en tanto son estrategias útiles dentro del mundo de vida de los adolescentes. De esta manera, se les abre el camino para la superación personal y ciudadana, a partir de su incorporación al mundo adulto y productivo. Todo lo cual redundará en un pensar la vida como un reto permanente cuyo norte es alcanzar una mejor calidad de vida a la vez que se aporta y mejora el entorno (Gonçalves de Freitas, 2004).

5. Referencias

- Beltrán, M.; Iparraguirre, A.; Castagno, M.; Fornasari, M. & Gutierrez, V. (2012). El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones*, 1(1), pp. 424-434
- Gonçalves de Freitas, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psyche*, 13 (2), pp. 131-142.
- La Fico Guzzo, S. & Mazzanti, N. (2015). Aprender enseñando el oficio del estudiante universitario: las tutorías como experiencia formativa. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"*, Octubre de 2015, Mar del Plata, Argentina.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Müller, M. (2011). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum Editorial.
- Nicastro, S. & Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Serrano García, C. (2009). Acción tutorial y clima escolar en los centros educativos a juicio del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso*, 32, pp. 95-121.