

La práctica extensionista del docente universitario. Reconfiguración del rol en la construcción de la demanda

Elizabeth JORGE¹; Macarena GUZMÁN¹; Gladis GENTES¹; Cristina GONZÁLEZ¹

Resumen

En este artículo se describe el accionar de una práctica extensionista que se realiza en el marco de la Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología, sobre *la reconfiguración del rol docente en la construcción de la demanda*. La importancia de combinar docencia y extensión redundaba en una transmisión áulica enriquecida por su interacción con la realidad de la comunidad en la que está inserta. Con los aportes teóricos de distintos autores, que permitieron re-definir y re-pensar las intervenciones a realizar, se presentan las articulaciones con la tarea realizada en el acompañamiento, contención y supervisión de los alumnos tutores de dos colegios pre-universitarios. Se describe el devenir de dicha tarea tanto en su puesta en marcha cómo en las adecuaciones metodológicas realizadas en su real efectivización en el campo de aplicación. Por último se presenta la evaluación de los resultados, quedando abiertos a futuras lecturas teóricas posibles.

Palabras Claves: práctica, extensión, rol docente, reconfiguración, demanda.

Abstract

In this article the actions of extension operation performed in the framework of the Asignature of Clinical Psychology, Faculty of Psychology, about reconfiguring the teaching role in building demand described. The importance of combining teaching and extension results in a courtly transmission enriched by their interaction with the reality of the community in which it is inserted. With the theoretical contributions of different authors, which allowed re-define and re-think the interventions to be performed, the joints with

¹ Pertenencia institucional: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
Email para contactos: eli21jorge@gmail.com

the work done in accompaniment, containment and supervision of tutors students from two pre-university colleges are presented. The future of this task both in its implementation how the methodological adjustments made in actual effectuation in the field of application is described. Finally the evaluation of the results is presented, being open to possible future theoretical readings.

Key Words: practice, extension, teaching role, reconfiguration demand.

A modo de introducción

Este trabajo se desprende de la labor realizada desde un Proyecto Extensionista, que comenzó en el año 2009 y continuó sin interrupciones hasta la actualidad, con la denominación *Orientación y Contención a Alumnos Tutores*. A su vez, este proyecto se enmarca en otro de carácter extensionista llamado *Punto de Encuentro*, el cual fue diseñado con el objetivo de favorecer la permanencia de niños y jóvenes en situación de riesgo socio-educativo en el sistema educativo formal².

Dentro del proyecto *Punto de Encuentro*, desde el año 2008, los alumnos de séptimo y octavo años de las escuelas, realizan apoyo escolar a los alumnos de dos escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Córdoba. Los resultados de este proyecto han sido evaluados como muy valiosos para todos los actores intervinientes. La idea inicial del Proyecto Punto de Encuentro consistió en encauzar la actitud solidaria de los alumnos a acciones tendientes a consolidar el espíritu de colaboración cívica y participación social. El objetivo continúa siendo: Contribuir a la disminución del fracaso escolar en niños y niñas de escuelas públicas primarias a partir de la realización de apoyo escolar en matemática y lengua llevada a cabo por

²El Proyecto *Punto de Encuentro* es sostenido, en la actualidad, por las licenciadas Celeste Pedroni e Ivana Sánchez, quienes coordinan la propuesta desde los respectivos colegios pre-universitarios donde se desempeñan. En su origen también fue coordinadora la licenciada Sandra Gezmet.

El Proyecto *Orientación y Contención a Alumnos Tutores* es sostenido por las autoras de este artículo, quienes son miembros docentes de la Cátedra de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

estudiantes de los últimos años de los colegios dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba.

En relación con el trabajo en campo (el apoyo escolar de los alumnos tutores a los alumnos de las escuelas primarias), durante estos años se ha favorecido el intercambio entre ellas sumando esfuerzos para transformar realidades sociales sencillas. 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. 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, malestares y sentimientos que son necesarios contener. Así es que se hace el pedido a la Cátedra de Psicología Clínica desde ambos colegios pre-universitarios. El proyecto desde la Cátedra tiene, como objetivo general, ofrecer orientación y contención emocional para facilitar el desempeño de los alumnos tutores.

Tal como sostiene López (2012) la actividad docente universitaria parte del supuesto que en ella están articuladas la docencia, la investigación y la extensión. “La primera vinculada a la enseñanza, la segunda a la producción de conocimientos y la tercera a la relación de la universidad con la comunidad donde se encuentra inserta”.

Se eligió el título del artículo aludiendo a lo planteado por Tommasino (2008), quién sostiene que se “reconfigura el rol docente cuando cambiamos el lugar-aula por la realidad misma”, dado que operan varios sub-procesos que desestructuran el acto educativo tal cual lo conocemos intra-muros o en el aula. A su vez, si bien el pedido desde los colegios se renueva año tras año, la construcción de la demanda se hace también de manera novedosa, incluso mes a mes durante la puesta en acción del proyecto extensionista.

La sistematización que aquí se presenta aspira a ser una herramienta para seguir pensando sobre las intervenciones realizadas en los espacios de encuentro con los alumnos tutores. Como sostiene Müller (2011) “no propicia intervenciones burocratizadas, que acumulen datos sobre los alumnos y las alumnas para permanecer en importantes ficheros, sino una tutoría que acompañe los procesos de enseñanza-aprendizaje como recorridos dinámicos, sinuosos, en los que confluyen momentos de gozo y de conflicto, de placer y de esfuerzo” (p. 8).

Construcción de la demanda y reconfiguración del rol docente

En primer lugar, se quiere puntualizar el concepto de demanda, para luego analizar cómo ésta se construye y cómo incide en la reconfiguración del rol docente.

López (2011, 2012) sostiene que la demanda no es algo a lo que se accede totalmente, sino que se logra una mayor aproximación a ella o a lo que se podría denominar como la demanda real o total de un grupo. Es decir, que el agente de nivel Superior (en nuestro caso el equipo docente conformado desde la cátedra) “cuando se involucra en la función extensionista, una de las primeras operaciones que debería realizar es a partir del pedido/requerimiento/encargo/demanda bruta/demanda elaborada, para examinar ésta con procedimientos apropiados y así poder elaborar la misma dilucidando algunos de sus contenidos latentes, sus objetivos implícitos y su dimensión social en el intento por avanzar en una aproximación a esta utopía constituida por la demanda real o total, tratando de discernir los aspectos anclados en el deseo y la necesidad” (2011, p. 68).

En el trabajo que se viene desarrollando, se partió desde el pedido explícito de ambas escuelas a delimitar una intervención que contemple no sólo la atención de la solicitud de orientación y contención. La intervención realizada durante el año 2015 buscó crear un espacio donde se pudiera elaborar conjuntamente el rol del tutor que cada adolescente llevaría a cabo. Para ello se trabajó recuperando aspectos personales implicados no sólo en la elección

de este proyecto extensionista, sino también aquellos aspectos de la historia de cada uno desde la que se pudieran rescatar aquellas fortalezas y herramientas con las cuales trabajar. Se buscó asimismo, explicitar creencias, fantasías y temores de los adolescentes tutores en relación con la futura tarea. Una vez comenzado el apoyo se propiciaron dinámicas tendientes a reflexionar sobre el vínculo establecido con el o los niños a los que se acompaña desde el apoyo escolar. Por último, se trabajó en la disolución del vínculo establecido entre el adolescente y el niño, a la vez que se evaluó el proyecto desde una perspectiva que contemple varios aspectos: puesta en práctica del proyecto, comunicación entre los distintos actores involucrados, nuestro rol en el acompañamiento y la contención, el desempeño realizado por los adolescentes, entre otros. De esta manera se pudo re-elaborar el pedido de orientación y contención, en algo más que la simple supervisión del desempeño de los alumnos tutores.

Por otra parte, pero relacionado a lo anterior, puede decirse que se ponen en juego distintos conceptos propios de nuestra disciplina que son retomados para repensar las prácticas extensionistas donde nos desempeñamos. Como sostiene Pacheco (2004), “el trabajo con el conocimiento es un rasgo que distingue a las prácticas de extensión universitaria de otras prácticas de intervención social, pues en ella se pone en juego el conocimiento académico universitario, el producto de la investigación científica, tecnológica y artística. Las prácticas de extensión se caracterizan por fundamentar las intervenciones teórica y técnicamente, de acuerdo a lo que le es propio a la universidad: el tratamiento del conocimiento como bien público”.

De esta manera, conceptos tales como los trabajados por José Bleger y la Psicología institucional se retoman para entender la demanda como aquello a develar desde el pedido o la solicitud, en tanto que hay contenidos y objetivos que son expresos y otros que es posible revelar, para hacer emerger la demanda en toda su complejidad (López, 2011; 2012). Otros conceptos relacionados con el de demanda son: dinámica institucional, transferencia y contratransferencia. Siguiendo a López (2011) se puede definir la dinámica institucional como el “resultante de la capacidad colectiva para plantear las

tensiones y dificultades en términos de problema y originar proyectos en búsqueda de soluciones” (p. 66). En este sentido se puede poner en perspectiva las proyecciones de operar con la problemática de la demanda en Extensión. Siguiendo a Fernández (2003), el fenómeno de transferencia institucional se produce desde el mismo momento de la demanda, ya que algo se transfiere al equipo que se le consulta. Es decir, que la transferencia institucional es el fenómeno en que, con el pedido inicial y más allá del mismo, cuando se empieza a explorar, el que va a realizar o gestionar la intervención se hace depositario de asuntos que a veces operan como saberes para unos pocos, secretos y “cosas delicadas” (Fernández, 2003; López, 2011, 2012).

Si bien en las prácticas de extensión se pone en juego el conocimiento académico, también es “un espacio para la creatividad y la innovación, en tanto la universidad, si bien no tiene como función la resolución directa de los problemas sociales, sanitarios, educativos o económicos del país, sí tiene la responsabilidad de generar nuevas ideas que permitan hacerlo” (Pacheco, 2004). Es así como la extensión da la oportunidad de que las nuevas ideas, la creatividad y el talento se conjuguen con la teoría, el compromiso social ético y político en la búsqueda de alternativas.

Acompañamiento, contención y supervisión desde una mirada clínica

El objetivo de los encuentros con los alumnos tutores busca dejar de lado la perspectiva general de lo abstracto de la educación. Tal como sostiene Pérez de Lara (2009), buscamos acercar nuestra mirada a la relación viva que en cada lugar puede darse entre los alumnos tutores (maestras y maestros, según la concepción de los niños acompañados) y los niños y las niñas. 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).

Por otra parte, se trata de mantener en las reuniones una “perspectiva optimista” tal como Jackson lo plantea (1999, en Nicastro & Andreozzi, 2003). Al decir del autor, esta debiera ser una actitud natural en todo aquel que se

vincule a la educación, dado que la educación se basa en la esperanza. Para Jakson (1999), la empresa educativa se fundamenta en la convicción de que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar la ignorancia y de que las habilidades pueden aprenderse. Además, quienes se vinculan a la educación consideran posibles estos cambios y se comprometen a hacerlos realidad.

De esta manera, el espacio de acompañamiento y contención se propuso como una práctica especializada en situación, que reconocen experiencias que la muestran como una práctica localizada y como una práctica 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. En algunas reuniones se trabaja sobre la construcción de ese rol, reconociendo fantasías previas, miedos, anhelos y experiencias previas. En otros se atiende a las distintas experiencias que van surgiendo de la misma práctica que implica ser tutor. Sin embargo, 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.

Cada encuentro con los alumnos tutores se configura como un *campo dinámico*. Esto implica un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones, tal como se presentan e interactúan en un momento dado. De esta manera, el campo remite a una situación, al recorte de un “aquí y ahora”. El *aquí* se refiere a la delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica. El *ahora*, por su parte, se relaciona con la inscripción de una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro (Nicastro & Andreozzi, 2003).

El trabajo llevado a cabo desde esta concepción de campo dinámico se organiza con el foco en la *interacción con otro*. Sea un otro individual o

colectivo, es portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores, que se encuentra con quienes ejercen el rol de supervisión, siendo también portadores de esos mismos contenidos (Nicastro & Andreozzi, 2003).

En esa interacción deben destacarse dos aspectos: la intertextualidad y el vínculo, tal como lo sostienen Nicastro & Andreozzi (2003). En el primero, la *intertextualidad*, se reconoce que en el encuentro entre el supervisor y los supervisados se produce una circulación de relatos, historias, novelas que se entrecruzan en cada situación de manera particular. En esa trama se incluye lo sabido y conocido por unos y otros, los saberes propios de cada uno, y los significados nuevos e inéditos que se construyen en el encuentro con el otro. De esta manera, cada texto, cada historia, cada relato, cobra sentido y valor en la experiencia interior de cada uno y en la experiencia colectiva. Esta multivocidad, plurisignificatividad, diversificación y pluralidad de sentidos remiten a la idea de intertextualidad en el espacio de supervisión.

El segundo aspecto mencionado por los autores, es el *vínculo entre supervisor y supervisado*. Es un aspecto central en la configuración del campo e implica: ligazón, enlace, compromiso emocional, niveles variados de independencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza, significados fantaseados que invisten al otro más allá de él mismo (Nicastro & Andreozzi, 2003). En el caso de nuestra práctica, se establecen distintos tipos de vínculos: entre el alumno tutor y el niño que asiste al apoyo escolar, entre el alumno tutor y los coordinadores docentes de cada uno de los colegios pre-universitarios, entre el alumno tutor y quienes los acompañamos en calidad de supervisores desde la Cátedra. En este artículo se hace foco a este último rol (docente acompañante, supervisor) y el vínculo establecido con los alumnos tutores.

En las definiciones de las funciones y el rol de los profesionales que acompañamos y contenemos a los adolescentes tutores, se rescatan los aportes de Gonçalves de Freitas (2004).

Podría pensarse que el profesional actúa como un *facilitador*, ya en los participantes en los que se encuentra la información más importante para el

desarrollo del proceso, pero es el profesional que, actuando cuando un facilitador, conduce el grupo de trabajo y la discusión de los temas, catalizando los recursos existentes en dicho grupo y optimizándolos.

En el trabajo con el grupo, el profesional debe atender a tres ángulos diferentes:

- *el proceso del grupo*: que implica las interacciones de los participantes entre sí y con el facilitador;
- *el proceso personal de cada joven*: lo cual hace referencia a su modo de actuar, expresar y sentir en el grupo;
- *el proceso del propio facilitador*: que se relaciona con aquello que está sintiendo y cómo está manejando las situaciones y contenidos dentro del grupo.

Esta observación tripartita le permitirá una mejor comprensión y análisis del proceso. Sin embargo, también se destaca la posibilidad de discutir estas comprensiones parciales con el grupo, en el momento que considere oportuno. Así contribuirá a un mejor desarrollo de las sesiones de trabajo sucesivas con el grupo involucrado, y enriquecerá las acciones futuras de los jóvenes y el trabajo del facilitador con otros grupos.

En cuanto al clima de las reuniones con los alumnos tutores, es importante que el profesional pueda crear un ambiente de confianza, seguridad, cooperación y respeto para el trabajo grupal. Logrando un espacio con estas características, cada participante podrá expresar su opinión, responsabilizarse por lo que dice y hace en el grupo, siempre respetando los ritmos personales de cada joven.

Gonçalves de Freitas (2004) advierte que es necesario evitar la tentación de satisfacer las curiosidades propias del facilitador respecto de algún proceso en particular. Es decir, no debe solicitarse más información de la que se requiera para manejar la situación y siempre respondiendo a las necesidades de los participantes y al objetivo planteado para el trabajo. Otro aspecto a

considerar es que el trabajo no debe focalizarse sobre problemas o situaciones que no tienen solución o que escapan del control de los participantes.

Montero (1997) puntualiza algunos peligros en el ejercicio del rol y que son importantes tomarlos en cuenta, especialmente en el trabajo con adolescentes:

- plantear un tema afín al tratado, que corresponde a una preocupación del investigador, pero que no está directamente vinculado a lo que se está discutiendo;
- plantear una idea a destiempo, conduciendo a nuevos temas sin cerrar el anterior o regresando la discusión-reflexión a un punto ya tratado;
- introducir sus propias interpretaciones, sin antes escuchar las provenientes del grupo, lo cual limita la participación o el surgimiento de nuevas ideas.

La actitud del profesional que está acompañando en la supervisión, no debe ser maternal, sino de contención, comprensión y promoción de la autonomía. Esto podrá llevar a que, en ocasiones, se asuma una postura confrontativa, que problematice a los jóvenes y les impulse a la toma de decisiones. De este modo, todos los aspectos que surjan en las sesiones deben ser valorados y reflexionados con los jóvenes. No se deben realizar imposiciones u ofrecer alternativas o conocimientos como guías únicas para el desarrollo personal, pues cada grupo y cada participante tiene derecho a visualizar el proceso a su manera.

El principal objetivo es favorecer en los jóvenes que su experiencia tenga sentido, que comprendan el significado de sus acciones y comportamientos, así como las causas y consecuencias de sus circunstancias de vida. De esta manera se podrá lograr que los adolescentes adquieran claridad y nuevas perspectivas, de forma tal que les permitan intervenir en su contexto.

Siguiendo a Gonçalves de Freitas (2004) se podrían sintetizar las destrezas del psicólogo que trabaja con adolescentes, desde el acompañamiento y contención: (1) ser flexible para adaptarse a los grupos, (2) ser capaz de colocarse en el lugar de los participantes, (3) confiar y respetar el grupo y las individualidades, (4) propiciar el diálogo en el grupo y lograr conciliar los puntos de vista que están en conflicto, (5) permitir que los jóvenes generen sus propias reflexiones en torno a los ejercicios y contenidos trabajados, (6) desarrollar los proyectos a partir de necesidades sentidas o temas de interés de los propios adolescentes, (7) admitir sin temor sus fallas o desconocimiento de ciertos aspectos, aceptando y valorando los aportes que en este sentido pueden hacerle los participantes, (8) reconocer y tener presentes y claros sus propios conflictos, valores y prejuicios, (9) visualizar no sólo al grupo en su conjunto, sino a las personas que lo integran, (10) mostrar interés por los participantes y por lo que plantean, reforzando las capacidades y logros de éstos y señalando sus dificultades o errores. En este sentido, motiva a los más tímidos a la participación y controla asertivamente el exceso de participación de los extrovertidos.

Algo sobre lo sucedido

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, por lo que se dividieron a los grupos de cada colegio en dos sub-grupos, de acuerdo al turno al que asistían a la institución. 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 desdoblar en dos o más reuniones, dependiendo de las necesidades del grupo de alumnos tutores que se acompañaba.

El lugar de los encuentros eran espacios destinados a las reuniones en cada uno de los colegios pre-universitarios: un aula, el anfiteatro. La fecha y hora se convenían según las necesidades de los grupos. Se establecían de

antemano entre los coordinadores de cada colegio y los miembros docentes del equipo interviniente de la facultad. Luego se invitaba a los alumnos a asistir, de acuerdo a la división previamente establecida, en dos sub-grupos de alumnos tutores, en distintos horarios. De esta manera nos asegurábamos de trabajar con grupos de 20 tutores aproximadamente.

Los participantes fueron los estudiantes adolescentes, varones y mujeres, de ambos colegios que se inscribieron para desempeñar el rol de tutor en las escuelas primarias. En total fueron 86 alumnos tutores, 41 estudiantes en un colegio y 45 en el otro. Asimismo, en uno de los colegios, se incluyeron como observadores participantes, a 5 de los docentes coordinadores, quienes acompañaban a los estudiantes en las jornadas de apoyo escolar.

Los recursos materiales con los que se trabajó fueron hojas de papel, lápices, lapiceras y fibrones. La organización y disposición espacial variaba de acuerdo al espacio físico del que disponíamos, en algunos salones los bancos estaban fijos, por los que no se podían mover para armar “círculos de personas”. Sin embargo, los adolescentes los utilizaban de manera tal que podían verse los unos a los otros si lo necesitaban.

En relación con la dinámica del encuentro, se puede decir que generalmente, llegamos a los colegios y buscamos a la coordinadora del Punto de Encuentro. Luego vamos hacia el lugar asignado para ese día y horario por la institución. Allí mientras charlamos de diversos temas mientras esperamos a los alumnos tutores que empiezan a llegar. Las nuestras son micro-conversaciones, al igual que aquellas que se establecen entre los mismos tutores, o algunos tutores y la coordinadora. Cuando ya están todos, empezamos formalmente el encuentro. Generalmente es la coordinadora quien nos introduce y desde allí empezamos con nuestra propuesta para trabajar conjuntamente. A medida que se van sucediendo los distintos encuentros durante el año, no vamos necesitando presentación formal sobre quiénes somos y qué hacemos en la institución. A su vez, a medida que empiezan a llegar los alumnos tutores muchos ya nos saludan con un beso, reconociéndonos como parte del grupo del Proyecto.

La modalidad de participación, si bien adquiere características según el sub-grupo del que se trate, en general el protagonismo circula entre los participantes. De esta manera, entre todos aportan a la actividad sobre la cual se hace foco. En raras oportunidades, el protagonismo se centra en dos o tres alumnos tutores, quienes son los que más participan.

La disposición corporal se puede describir como cuerpos quietos y sentados en las sillas. Algunos hablan, escuchan, conversan, Se puede decir que muchos adolescentes están presentes y otros abstraídos de lo que sucede a nivel general, pero son los menos y no es durante todo el encuentro.

La evaluación del modo en que intervenimos y la dinámica que se dio con cada sub-grupo, se realiza de modo informal al finalizar cada encuentro. Presenta varias instancias: (1) una con los mismos alumnos tutores al finalizar la reunión y antes de que se vayan. En ella se les pregunta cómo se sintieron con las actividades y si pueden devolvernos algo de lo que les pareció. Generalmente en este momento se expresan y dicen “estuvo bueno porque pudimos ver... conversar sobre...”, “nos faltó hacer tal cosa...”, “me sentí muy cómoda a pesar que soy muy tímida para estas cosas...” (2) Cuando los alumnos tutores se han retirado, conversamos brevemente con la coordinadora y nos brinda su opinión sobre la dinámica que propusimos y la experiencia que aconteció. Como esto es muy breve, algunas veces la coordinadora nos envía un correo o un mensaje al celular ampliando un poco más su opinión. (3) Hay otra instancia de evaluación que es cuando nos quedamos “a solas” entre quienes fuimos a la institución desde la Cátedra, y hacemos nuestra reflexión sobre lo sucedido. Y, por último, (4) al finalizar el proyecto hacia fin de año, se realiza una evaluación formal donde se valoran todas las intervenciones desde una mirada más global del proyecto llevado a cabo.

De este último tipo de evaluación, se pueden sintetizar aquellas expresiones donde los alumnos tutores brindaron su opinión sobre los aportes de los encuentros de acompañamiento que brindamos desde la Cátedra.

Sobre los aportes de los encuentros de acompañamiento al desempeño del rol del alumno 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 rescataron la posibilidad de 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.

Cuando los adolescentes fueron indagados sobre *si debían continuar los espacios de contención y acompañamiento*, todos coincidieron en la importancia de que continúen los encuentros. Sugirieron que se puedan prever incluso el aumento de estos espacios para un mejor aprovechamiento.

Podría pensarse que el espacio de contención y acompañamiento a los alumnos tutores 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.

Reflexiones finales

Siguiendo a Tommasino (2008) puede decirse que las puntuaciones que aquí se expusieron muestran que estas prácticas se constituyen en *prácticas integrales*, dado que implican un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. “La extensión es entendida como un proceso dialógico y crítico, que redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación”. Produce una reconfiguración de todas sus partes. Continúa el autor:

“si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan fuera del aula, se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso. Aquí operan varios sub procesos que desestructuran el acto educativo tal cual lo conocemos intramuros o en el aula. Se reconfigura el rol docente cuando cambiamos el lugar-aula por la realidad misma. La realidad misma tiene preguntas muchas veces novedosas en boca de gente que no será evaluada posteriormente y que oficia muchas veces, sin proponérselo, como un evaluador de lo que el docente sabe. La población demanda muchas veces soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o regladas, que no están encuadradas por el aula, tal cual la conocemos comúnmente. Muchas veces ésta situación genera una reconfiguración del rol docente que rota desde el docente, para pasar al actor social con el cual interactuamos. Muchas veces, y esto depende mucho de la concepción del docente que participa, el actor social puede asumir un rol que normalmente está congelado en el docente. Con esto no queremos decir que el rol del docente se esfume o pueda hacerlo” (p. 6).

Las reflexiones sobre la práctica extensionista aquí descripta busca resaltar que, en la articulación del conocimiento académico universitario con la realidad social y sus demandas, es un abordaje donde se parte del respeto del “otro”, en tanto sujeto creador y transformador de sí y de su entorno. “Se establece entonces un vínculo de respeto con nuestros interlocutores, pero al mismo tiempo nuestras intervenciones apuntan a colaborar en la transformación de una situación o problema social identificado conjuntamente con esos interlocutores, asumiendo el rol que le corresponde a cada parte y las responsabilidades que conlleva (Barrero et al, 2015).

Bibliografía

Barrero, G.; Cardozo, D.; González, M. N.; Grabino, V.; Viñar, M. E.; Lamas, G. & Santos, C. (2015). Los proyectos de extensión universitaria. En *Cuadernos de Extensión*, 4, pp. 15-20. Uruguay.

Gonçalves de Freitas, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psykhé*, 13 (2), pp. 131-142.

La Fico Guzzo, S. & Mazzanti, N. (2015). Aprender enseñando el oficio del estudiante universitario: las tutorías como experiencia formativa. En *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"*, Octubre de 2015, Mar del Plata, Argentina.

López, M. L. (2011). La demanda en extensión universitaria como problema metodológico. En *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 52, pp. 63-69.

López, M. L. (2012). *Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, Universitaria de Jujuy.

Montero, M. (1997). Entre el deseo individual y la necesidad colectiva. El análisis de la reunión de discusión-reflexión en el trabajo psicosocial comunitario. En Montero, M. (Coord.) (1997). *Psicología y comunidad. Memorias de psicología comunitaria. XXV Congreso Interamericano de Psicología, Universidad Central de Venezuela*.

Nicastro, S. & Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires. Paidós Editorial.

Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, 3 (3), pp. 21-30.

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.

Tommasino, H. (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. Disponible en psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf