



Puntualizaciones sobre el camino recorrido

LIC. JORGE, ELIZABETH



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sobre la autora

JORGE, ELIZABETH

Licenciada y Profesora en Psicología. Especialista en Psicología Clínica. Especialista en Constructivismo y Educación. Magister en Salud Mental. Doctoranda en Psicología. Docente universitario. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Directora del Proyecto de Extensión “Orientación y Contención a los alumnos tutores”.

Contacto: eli21jorge@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se hace un relato de la experiencia sobre cómo se ha ido transformando el equipo interviniente en el marco de un proyecto extensionista. Se intenta mostrar el cuaderno de bitácora que se fue elaborando en el devenir de la acción en extensión. De la misma manera en que los viajeros anotaban cómo se desarrollaba el viaje, se busca a través de este escrito, puntualizar los distintos momentos en que se fue desplegando la labor realizada. De esta manera, el cuaderno de bitácora puede servir de base para dar cuenta de lo que se hizo y se hace, de cómo se lo hizo y cómo se lo hace, de cuáles fueron los resultados. Pero también, se presenta la reflexión y la articulación con las ideas y los desarrollos de otros docentes que, desde otros proyectos y otras unidades académicas, trabajan en extensión y comunican sus procesos.

Palabras clave:

Experiencia – Intervención – Orientación – Contención – Tutores

Sobre el proyecto extensionista

El Proyecto de Intervención *Orientación y Contención a Alumnos Tutores* (2009-2018), surge a partir de la demanda que hacen los miembros de otro proyecto extensionista, llamado “Punto de Encuentro” (2008). 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 formal. Dentro del proyecto “Punto de Encuentro”, desde el año 2008, los alumnos de séptimo y octavo años de dos escuelas pre-universitarias (Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano y Colegio Nacional de Monserrat), realizan apoyo escolar a los alumnos de dos escuelas públicas de nivel primario de la Ciudad de Córdoba (Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Resolución Nº 308/17).

Debido a las emociones que surgían en el encuentro entre los alumnos tutores y los niños, convocan al equipo de la Cátedra de Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba). Se conformó un equipo interviniente de docentes en el año 2009. Este equipo fue modificándose a lo largo del tiempo, pero las labores se continuaron sin interrupciones hasta la actualidad¹.

El objetivo general de la intervención es ofrecer orientación y contención emocional para facilitar el desempeño de los alumnos tutores. Dentro de los objetivos específicos se pueden mencionar los que siguen: a) Facilitar un espacio que permita expresar las fantasías, creencias, ideas y expectativas previas al desempeño del rol de tutor. b) Identificar las características personales que facilitarían el desempeño del rol. c) Orientar la construcción del rol de tutor, reconociendo sus alcances y limitaciones. d) Desarrollar

estrategias que permitan la construcción del vínculo con el niño. e) Reflexionar acerca del rol de tutor: alcances y limitaciones. f) Generar encuentros que permitan el intercambio de experiencias vinculadas a la actividad extensionista. g) Acompañar la elaboración de ansiedades básicas que la práctica genera. h) Promover el análisis de la experiencia vivida de manera tal que permita un cierre de enriquecimiento personal. i) Reflexionar sobre el posicionamiento subjetivo del adolescente frente a las problemáticas sociales. j) Evaluar los aportes del espacio de Contención y Orientación ofrecido por la Cátedra de Psicología Clínica a los alumnos tutorados. k) Recoger las expresiones de los tutores en función de lo que le significó la experiencia. l) Generar un encuentro de despedida, devolución y cierre entre los Orientadores y los tutores. ll) Brindar un espacio de contención de las emociones generadas por la separación y disolución del vínculo.

Se busca ofrecer un espacio de escucha a las inquietudes específicas que surjan en la experiencia de los jóvenes, así como también, se pretende facilitar la reflexión individual y grupal de las vivencias compartidas. De esta manera se intenta poner en juego los saberes alcanzados en la interrelación con las demandas de los actores involucrados, según el contexto específico de cada institución y al grupo de tutores que se trate. El aporte desde el equipo, es brindar a los alumnos tutores un espacio clínico donde se pueden abordar diversas problemáticas que surgen de la práctica misma.

El ingreso al proyecto

Tal como se planteó en el apartado anterior, el proyecto extensionista se inicia en el año 2009². Dos años más tarde, se produce la incorporación de la autora de este escri-

¹ La autora de este escrito es la actual directora del equipo de intervención.

² En ese momento se desempeñaron como coordinadoras las licenciadas Carolina Wortley y Maricel Costa.

to como colaboradora de quienes coordinaban los encuentros con los alumnos tutores. Durante el 2011 su participación fue mayormente de *observadora participante*³. En consonancia con lo que plantea Iasenza (2014), se afirma que “las prácticas de extensión universitaria son pensadas, son planificadas y son diseñadas en función de una serie de elementos contextuales, situacionales, históricos, políticos, económicos y sociales particulares. Cada una de ellas tiene como objetivo abordar una situación considerada problemática o abordable” (p. 32). La posición adoptada inicialmente, en tanto observadora participante, permitió conocer el proyecto “desde adentro”. Es decir, posibilitó el acercamiento a ambas escuelas, conocer sobre los modos en que cada institución requería de las intervenciones, entender sus dinámicas institucionales, conocer cada grupo de tutores y sus necesidades.

Como sostiene Rodríguez (2014), la observación, -en tanto metodología-, permite el registro de la conducta real de las personas, con reducción de la subjetividad en la obtención de la información. A partir de este posicionamiento se pudieron reconocer relaciones, diálogos y actividades para los distintos actores involucrados (en nuestro caso: alumnos tutores, referentes institucionales y profesionales del equipo docente interviniente), cargadas de sentidos y significaciones.

A partir del año siguiente, la posición de la autora se modificó, pasó de *ser co-coordinadora de los encuentros con los alumnos tutores*, en un primer momento, a ser coordinadora de algunas reuniones con los adolescentes. A través de los distintos encuentros con los alumnos tutores, lo que se buscaba era promover la escucha de cada uno de ellos, de sus miedos, sus necesidades, sus preguntas, sus enojos, sus alegrías, sus

frustraciones. Se hizo hincapié en que era necesario que todos fueran escuchados. En los distintos espacios de orientación y contención, se fueron construyendo estrategias y herramientas para que pudieran transformar sus prácticas como alumnos tutores.

El proyecto continuó sin interrupciones durante los años siguientes, contando con el mismo equipo de trabajo.

Tiempos de cambios

En el año 2015 se produce una reconfiguración total del equipo interviniente, quedando la autora como *docente a cargo del proyecto* y se incorpora una colega como colaboradora⁴. Se plantea entonces un nuevo modo de posicionarse en el proyecto y de intervenir. En palabras de Iasenza (2014), “aparece aquí un momento particular de la instancia de las prácticas extensionistas, que se relaciona con el momento de reflexión entre las praxis” (p. 35). Por su parte, Freire (1997) afirma que la autoreflexión de los sujetos sobre su tiempo y sobre su espacio resulta fundamental para el verdadero desarrollo de momentos educativos y liberadores: la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (p. 77).

La primera tarea que se planteó fue revisar el proyecto original y preguntarse ¿existe una identificación con cada uno de los ejes de trabajo?, ¿cómo pueden entenderse teóricamente?, ¿qué actividades innovadoras (no experimentadas hasta el momento) se podrían trabajar?, ¿qué implicancias personales tiene la participación en este proyecto? Estos fueron algunos de los interrogantes que movilizaron a las profesionales desde otro lugar para seguir interviniendo en el marco del proyecto.

³ Es necesario aclarar que en este recorrido de los distintos momentos del proyecto extensionista y de los roles cumplidos por la autora, no siempre tiene una correspondencia con las denominaciones y las fechas que aparecen en las resoluciones decanales de la Facultad. Lo que se busca es transmitir es la “bitácora” realizada por la autora en el marco del proyecto extensionista.

⁴ Se integra al proyecto la Lic. Macarena Guzmán.

Michalijos, Geraldí y Visciarelli (2016) sostienen que las actividades en extensión implican el empleo de las capacidades y los conocimientos para desarrollarlos, adaptarlos y aplicarlos de manera que resulten útiles para el grupo “destinatario”. Es por ello que también involucra la identificación de los problemas y las demandas, coordinar las acciones de transferencia adecuadas, así como también, reorientar y recrear las actividades de la comunidad universitaria a partir de la interacción con ese grupo.

Retomando a Iasenza (2014), se puede reconocer esta etapa como el primer momento del proyecto, el cual se relaciona con la praxis del extensionista, el quehacer de un equipo que tiene ciertos propósitos y que los desarrolla en función de lo planificado. Se pueden señalar un conjunto de cuatro actividades principales para el desarrollo del plan: los encuentros de orientación y contención con los alumnos tutores (esencia del proyecto), el registro sistemático de cada una de las reuniones, la indagación teórica de los ejes propuestos en el proyecto original y la sistematización de toda la labor realizada durante el año.

En los diversos encuentros con los adolescentes/alumnos tutores, se diseñaron actividades que implicaron dos frentes: la escucha del proceso que realizaban en la participación del proyecto, y la reflexión individual sobre las implicaciones de su participación. De esta manera, se combinaron tanto actividades grupales como individuales dentro de una misma reunión. Asimismo, se contemplaron y trabajaron los emergentes, apuntando a la consecución de lo proyectado. Lo que se buscó fue crear un espacio donde los alumnos tutores se sintieran contenidos en las emociones que les generaba la participación en el proyecto, a la vez que se buscó orientarlos y contenerlos en el ejercicio de su rol.

De esta manera, el espacio que se ofreció a los alumnos tutores invitó a mirar el lugar de la tutoría (el apoyo escolar que realizan)

y a que se miraran como tutores, mirar a los niños con los que establecían un vínculo y volverlos a mirar en un proceso permanente de reflexión y análisis. A su vez se propició la reflexión que los llevó a ser conscientes que el rol del tutor se construye y reconstruye en el día a día, mediante la acción tutorial y en la escucha de sus pares tutores, como también en el encuentro/desencuentro con los docentes coordinadores que los acompañan, con los referentes institucionales, con el equipo de psicólogas que les ofrecen el espacio de contención, y en la evaluación permanente de la práctica. En síntesis, tal como lo plantean Elz, Pontarelli y Becchio (2012), desde el espacio de contención el equipo trabajó en función de responder demandas, necesidades, urgencias, poner en tensión la propia formación disciplinar, haciendo conscientes las fortalezas, debilidades y limitaciones, intentando abordar las situaciones desde múltiples miradas o derivarlas en caso de ser necesario, pero siempre recuperando la voz de cada uno de los alumnos tutores.

Como otra de las actividades que se llevaron a cabo en esta nueva etapa del proyecto extensionista, se puede mencionar el registro y la reconstrucción conjunta, por parte del equipo interviniente, de cada uno de los encuentros con los alumnos tutores. Siguiendo a Rodríguez (2014) se puede llamar a esta estrategia como registro en instancia post-activa, es decir, después del encuentro con los jóvenes, mediante un escrito con lo que se recuerda de esa reunión. Si bien, tal como lo plantea el autor, el registro a partir del propio coordinador de los encuentros sería una fuente de subjetividad, también se conforma en una fuente potenciadora de la reflexión.

De esta manera, según Rodríguez (2014), se llevaron a cabo las observaciones y el análisis desde dos perspectivas: (a) una perspectiva dinámica, de quienes participaron activamente en la coordinación del encuentro con los tutores; (b) una perspectiva sinóptica, cuando se escribió la experiencia, se exteriorizó, se deconstruyó y se reconstruyó

reflexivamente, tomando cierta distancia y tiempo de lo experimentado (p. 40).

Se consideró imprescindible otorgarle un valor central a la observación y sus productos: el registro y la reconstrucción, dado que se constituyeron en instrumentos fundamentales tanto para la puesta en marcha del proyecto, como para la supervisión y el seguimiento de cada uno de los grupos.

En este punto es importante hacer una aclaración. Para el registro y la reconstrucción de lo sucedido, es necesaria la visión que puedan aportar los agentes no universitarios. Arocena, Tomassino, Rodríguez, Sutz, Álvarez Pedrosian y Romano (2012) señalan que, para el abordaje de la realidad social, se hace necesario comprender sus múltiples determinaciones, y para esto es preciso poner en diálogo todas las voces: las universitarias, desde sus múltiples disciplinas, y las no universitarias, desde sus múltiples realidades y vivencias (p. 48). Para lograrlo (o alcanzar el mejor acercamiento posible a esta necesidad), se aumentó el diálogo con las referentes de cada una de las escuelas. Se implementaron diversas estrategias que pudieran servir: post-encuentro con cada referente (reflexiones al terminar el encuentro con los alumnos tutores, para conversar sobre lo trabajado, las limitaciones y los logros), charlas telefónicas, e intercambio de emails. De esta manera se crearon puentes de comunicación constantes, donde cada una de las personas involucradas en el proyecto se acercaba a los rumbos o trayectos de las otras.

Volviendo al tema de la observación y el registro, se puede afirmar que toda observación está siempre condicionada y determinada por una teoría subyacente, y por ello, no existe una observación ingenua. En consecuencia, sólo es posible lograr una correcta observación si se tiene una idea clara sobre lo que se espera o se debe observar (Belmes, Pano, Gaitan, Nimcowicz & Wainszelbaum, 2007). Es por esta razón que, en forma conjunta a las otras actividades planificadas para el proyecto extensionista, se inició una

investigación de carácter más teórico.

La investigación teórica fue entendida como la actividad sistemática que se emprendió para, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales, elaborar, construir, reconstruir el marco teórico que serviría de encuadre general del proyecto a implementar según Baharona Quesada (2013). Con esta indagación se pretendía revisar no sólo las categorías conceptuales propuestas en el proyecto original a través de los ejes, sino interpelar con cuáles existía coincidencia para seguirlos sosteniendo y con cuales discrepancia.

Por otra parte, esta revisión permitió elaborar un marco teórico referencial no solo para diseñar las actividades a realizarse con los tutores, sino para analizarlas. Se utilizó ese encuadre para interpretar las verbalizaciones de los alumnos tutores en los encuentros, las producciones escritas que se les solicitaban, las respuestas a las distintas actividades. Pero también ese marco teórico permitió la reflexión más conceptual sobre el accionar que se desarrolló como equipo de trabajo. A partir de estas elaboraciones se realizaron publicaciones en congresos y revistas especializadas.

Se considera pertinente recuperar lo expresado por Iasenza (2014), quien sostiene que la extensión universitaria es entendida como los lazos que se tienden con otros sectores de la sociedad, pero también como un vínculo dialógico de entre-aprendizaje en el que ambos polos de la relación (educativa) son enseñantes y son aprendientes. En el desarrollo de esta nueva manera de llevar adelante el proyecto, se considera que el equipo de intervención también fue “aprendiente”, donde hubo una verdadera transformación en las prácticas y en el modo de hacer extensión.

Durante los meses de Diciembre de 2015 y Febrero del año siguiente se pudo concluir un documento de sistematización realizado por Jorge y Guzmán (2016), que permitió plasmar todo el proceso dinámico expe-

sado en las distintas actividades realizadas durante la implementación del proyecto. La sistematización se definió como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos. A su vez, implicó las lecturas organizadas de las experiencias, la teorización y el cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para luego comunicar el conocimiento producido. Debe resaltarse que la sistematización no presenta un concepto unívoco, pero es aceptada como un tipo de tarea reflexiva, que todos podrían hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitiría volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia, según Ghiso (1998).

Este escrito que sistematizó la labor extensionista y favoreció a la vez la reflexión, puede ser entendida como el segundo momento al que hace alusión Iasenza (2014), cuando plantea que es un tiempo que se genera al finalizar los proyectos, como instancia de evaluación, de reflexión sobre las propias prácticas y sobre los propósitos como equipo universitario extensionista.

Avizorar un nuevo comienzo

Con estos cimientos consolidados se comenzó el proceso de planificación para el año 2016. Para Mujica y Crespo (2010) la planificación de la extensión universitaria, es un proceso que evalúa una realidad presente, detecta necesidades, e implica la toma de decisiones y la gestión de los medios necesarios para modificar el curso de una situación con vista al futuro.

El trabajo se pensó con la intención de planificar el año a partir de varias fuentes: en primer lugar, se sabía que la demanda por parte de las instituciones se renovarían con el objetivo de continuar los espacios de acompañamiento a los alumnos tutores. Segundo,

se contaba con la recolección de datos y la sistematización elaborada por el equipo interviniente, el cual permitía sentar bases, visualizar logros y pensar en aquellos aspectos que no se pudieron alcanzar. Tercero, el equipo había asistido al encuentro final de los alumnos tutores, donde se reunieron ambos colegios, y pudo recabar una serie de sugerencias que hacían al proyecto marco del que ellos participaban y al equipo de psicólogas que los acompañó desde los espacios de orientación y contención. Esto sin dudas, era una fuente importante de ideas para la planificación, junto a la evaluación escrita (cuarta fuente) que los mismos alumnos tutores realizaron sobre el espacio ofrecido por el equipo interviniente.

La quinta vía para el elaborar el diseño fue una entrevista que los referentes institucionales completaron por escrito (eligieron ese modo para tener tiempo de pensar, reflexionar y contestar).

Algunas preguntas que se les formularon fueron: ¿Qué significa o qué implica este proyecto para la escuela que usted representa?, ¿Qué aportes personales/profesionales le ha brindado su participación en este proyecto?, A modo de evaluación, ¿podría indicar el FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) de este proyecto?, ¿Qué aportes o sugerencias le puede realizar al equipo que acompaña desde la cátedra de Psicología Clínica?, ¿Existe algún tema o aspecto sobre el que le gustaría hacer foco en el desarrollo del proyecto durante el 2016? (puede señalar más de uno), y ¿Existe algún tema o aspecto del proyecto sobre el que no se le ha preguntado y quisiera comentar? (puede señalar más de uno).

A partir de estas preguntas se generaron charlas de intercambio sobre la planificación inicial pensada por el equipo interviniente, donde hubo una buena recepción de las nuevas propuestas que se les formularon.

Como lo expresa Iasenza (2014), esta etapa puede reconocerse como el tercer momento en la ejecución de los proyectos. Se

asocia con el replanteamiento de los objetivos, o de la misión de la intervención y esto permite la reestructuración de las prácticas. Tal como lo sostiene el autor, generalmente, este momento de la práctica extensionista se desarrolla en la instancia de construcción de un nuevo proyecto y de nuevos objetivos, en función del trabajo realizado y de los nuevos deseos identificados/construidos.

Como parte de los cambios que se dieron en el marco del nuevo proyecto extensionista, desde ambos colegios se hizo la invitación para que quienes integraban el equipo participaran como encargados de un módulo del *Seminario de Formación Extensionista para escuelas preuniversitarias*, que se dictaría por primera vez para todos los alumnos tutores y coordinadores (docentes y preceptores). El tema que se eligió trabajar, en dos encuentros presenciales, fue *Vínculos, roles y entramados subjetivos*.

Otra novedad fue la ampliación del equipo, con la incorporación de dos colegas psicólogos⁵, lo cual brindó la oportunidad de repensar lo ya diseñado respecto de la planificación inicial, a la vez que significó la oportunidad de llevar a cabo otras tareas o actividades no realizadas hasta el momento. En este sentido se coincide con los planteos de Martín (2010), cuando afirma que los proyectos de extensión son pensados no sólo en función del destinatario sino también siguiendo a la conformación de los recursos humanos que formarán parte de ellos. Es por ello que, pensar una actividad extensionista lleva a repensar los modos de trabajo.

Siguiendo a Molina Contreras (2007) se planteó un eje transversal para el equipo: el reflexionar sobre la especificidad de la profesión del psicólogo clínico en el abordaje extensionista. La transversalidad entendida en términos de la ubicación o el espacio que se pretende que ocupen ciertos contenidos o categorías conceptuales dentro de la estructura del proyecto, y que lo atraviesan hori-

zontal y longitudinalmente. De esta forma, si se considera la transversalidad como una estrategia, es otra manera de acercar el proyecto a la vida cotidiana, contextualizando los distintos ejes de trabajo y los objetivos propuestos. El eje transversal propuesto se pensaría, elaboraría y construiría a lo largo del año.

Para el nuevo año de implementación se mantuvieron las cuatro actividades principales, que fueron diseñadas para el ciclo anterior: los encuentros de orientación y contención con los alumnos tutores, el registro sistemático de cada una de las reuniones, la indagación teórica de los ejes propuestos en el proyecto original y la sistematización de toda la labor realizada. Asimismo, se plantearon tres más: realizar una devolución individual a cada alumno tutor, al finalizar el año lectivo; una investigación sobre las competencias que los alumnos tutores y los coordinadores adquirirían luego de haber participado del proyecto; y la incorporación de los alumnos de grado en el proyecto extensionista, en tanto una práctica de formación.

En cuanto a los encuentros con los alumnos tutores, se trabajaron tanto con actividades grupales e individuales. Se buscó revalorizar el vínculo personal que establecían con el niño o la niña que acompañaban en el apoyo escolar; atender las demandas personales que pudieran incidir en el desempeño de su rol; se los incentivó a la participación de cada uno de los espacios de orientación y acompañamiento, revalorizando el aprendizaje en grupo como instancia válida para mejorar el desempeño del rol. Tal como se lo mencionó anteriormente, se siguió brindando un espacio donde todos puedan ser escuchados y acompañados en las emociones que se despiertan de la participación en el proyecto.

Una de las propuestas novedosas que se planteó para esta nueva implementación, fue la de realizar una devolución individual a cada alumno tutor. La iniciativa fue bien recibida tanto por los adolescentes como por los referentes institucionales. Para lograr este

⁵ A comienzos del año se incorporaron las licenciadas Lucía Muñoz y Andrea García como colaboradoras.

objetivo, se les pidió a los alumnos tutores que nos escribieran sus nombres completos en cada una de las producciones escritas individuales, que realizaban en los encuentros de orientación y contención. Hacia fin de año se compiló esa información y se presentaron, en plantillas diseñadas especialmente para este proyecto, los aspectos sintéticos trabajados en cada uno de los encuentros con los adolescentes.

La plantilla de devolución individual fue acompañada por una nota que se escribió en el equipo, donde se les explicaba a los adolescentes el porqué de la elección de este diseño con un puente y sobre los contenidos en cada uno de los “globitos”. El puente simbolizaba el recorrido que habían hecho en su participación en el proyecto extensionista. Empezaron en una orilla (izquierda de la hoja) con muchas expectativas. A medida que transitaron el camino y el puente con su participación, los “globitos” mostraban lo trabajado en los distintos espacios de orientación y acompañamiento. Los temas fueron (1) las historias que recuperaron de su paso por la escuela primaria, (2) los temores, las fantasías y las creencias sobre el rol de alumno tutor y sobre el/la niñ@ que acompañarían, (3) el encuentro con es@ niñ@ y la construcción del vínculo en el espacio del apoyo escolar, (4) la evaluación sobre los aspectos positivos y negativos del vínculo que construían con sus alumn@s, (5) la preparación para el cierre del espacio de apoyo y la despedida con l@s niñ@s a los que acompañaron, y (6) las competencias auto-evaluadas al finalizar el proyecto, sobre el trabajo con l@s niñ@s y sobre el rol de alumn@ tutor. De esta manera llegaban a la otra orilla (derecha de la hoja), con el bagaje de los distintos aprendizajes y las experiencias vividas a lo largo del año.

Tal como se mencionó anteriormente, esta propuesta fue bien recibida por los adolescentes y los referentes. El equipo interviniente recibió los mensajes de agradecimiento de los alumnos tutores que dejaban en el grupo de facebook que comparten con sus referentes del proyecto extensionista.

El registro sistemático de cada una de las reuniones, fue una actividad que comenzó en el ciclo anterior (año 2015) y se continuó en el nuevo año (durante el 2016) con algunas variantes. Las nuevas integrantes del equipo se incorporaron como observadoras participantes en cada uno de los encuentros con los alumnos tutores. Así como lo plantea Rodríguez (2014) se utilizaron dos estrategias: (a) el registro de las coordinadoras en instancia post-activa, es decir, después del encuentro con los alumnos tutores, mediante un escrito con lo que se recuerda de esa reunión; y (b) el registro de las colegas noveles en tiempo real, es decir, mientras acontecía la reunión. De esta manera, “el relato no se limita a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías de análisis lógicas e indiscutibles, sino que presenta una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente, abogando por la indelegable responsabilidad de juzgar e interpretar de modo personal la realidad” (p. 40).

Otra de las actividades que continuó fue la indagación teórica de los ejes propuestos en el proyecto y la sistematización de toda la labor realizada. Como novedades para el nuevo año, fue la realización de una investigación sobre las competencias que los alumnos tutores y los coordinadores adquirirían luego de haber participado del proyecto. Para ello se hicieron adaptaciones necesarias de un instrumento y se lo administró en el último encuentro antes del cierre.

Asimismo, otra novedad para el equipo interviniente fue el diseño de una práctica para los alumnos de grado que cursan la Cátedra de Psicología Clínica. De esta manera se buscó articular las tareas de docencia y extensión, desde el marco de la educación experiencial.

A partir de todas las continuidades y cambios, el equipo continuó reflexionando la práctica, articulando teóricamente con distintos aportes que se fueron construyendo.

Además, esto posibilitó la publicación en congresos y revistas, que favoreció el intercambio con otros profesionales que se desempeñan en la extensión universitaria.

La conformación de un grupo integrado que cree nuevos lazos entre los universitarios, ayuda a fortalecer la unión y el conjunto conformado para lograr los objetivos planteados en un principio. De este modo, y en concordancia con los planteos de Martín (2010), se puede hablar de un sentimiento de integración entre los extensionistas, un sentimiento de pertenencia a un grupo determinado que tiene objetivos en común (devolver de determinada manera lo que la sociedad le ha dado) y que forma parte de la comunidad universitaria, lo que conlleva grandes expectativas de todo el país. Además, es posible pensar una extensión entre extensionistas si se piensa a la comunicación como dialéctica, en la que los participantes comparten saberes y experiencias. En este intercambio de inter-aprendizaje, a su vez, se generan sentidos que van a repercutir en las actividades que se realicen, actividades más enriquecidas por el intercambio previo.

La participación y el desempeño en el marco del Proyecto Extensionista se ha convertido en un ciclo de momentos de aprendizaje, de acción-reflexión-acción que no se deja cerrado, sino que continúa vigente en la actualidad.

A comienzos del año 2017 se incorporó un nuevo miembro al equipo⁶. Las actividades principales, descritas para el año anterior, se continuaron con algunas variantes. Esos cambios se relacionan con las actividades específicas en los encuentros con los alumnos tutores. Asimismo, se ha continuado con el trabajo que implica a los alumnos de grado a realizar una práctica en el marco del proyecto.

Como parte del fruto del trabajo de sistematización y de indagación teórica, el equipo ha publicado artículos en revistas especiali-

zadas y ha realizado exposiciones en congresos nacionales. De alguna manera, se puede decir que el equipo se está consolidando en el modo de intervenir y pensar las acciones en el marco del proyecto. Los desafíos son muchos y el camino aún no está cerrado para seguir repensando el rol dentro del trabajo extensionista universitario.

Palabras finales

Salvando las distancias con un proceso terapéutico, se ha elegido una frase de Slapak, Cervone y Luzzi (2009), porque de alguna manera muestra el devenir de cómo se ha desarrollado hasta el momento el proyecto extensionista:

En el diario de bitácora de un psicoterapeuta, se registran momentos de calma y momentos de tempestad. Cuando tiene rutinas establecidas que parecen adecuarse a lo que su práctica clínica demanda, consigna la calma. Soplan tempestades cuando se le plantean dificultades o los procesos psicoterapéuticos no se desarrollan de acuerdo con lo esperado; o cuando toma distancia respecto de lo que hace y se pregunta si esas rutinas son apropiadas para dar respuesta a las situaciones que se le plantean; o cuando se pregunta si esas rutinas se corresponden con el marco teórico que sustenta y con los métodos y técnicas que se corresponden con ese marco teórico (p. 157).

Se considera que en el devenir del proyecto han existido momentos de calma, donde las actividades se desarrollaban tal como habían sido planeadas. Pero también hubo momentos de tempestades, principalmente por los interrogantes que surgieron al interior del equipo interviniente. Esas tempestades permitieron el desarrollo de nuevas estrategias de trabajo, nuevos modos de hacer extensión, nuevos modos de vinculación con

⁶ La Lic. Lucía Lattanzi se sumó al equipo de trabajo.

la comunidad que demandaba el trabajo del equipo. Los momentos de reflexión e indagación teórica permitieron enmarcar desde otro lugar las actividades. Así como también, el intercambio con colegas en congresos y mediante la publicación en revistas. El cuaderno de bitácora no está cerrado, se continúa escribiendo, manteniendo una actitud de apertura a nuevos cuestionamientos.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R., Tomassino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., y Romano, A. (2012). *Cuadernos de Extensión N° 3. Sistematización de experiencias de extensión*. Universidad de la República, Uruguay.
- Baharona Quesada, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Rupturas*, 3 (1), 2-16.
- Belmes, D., Pano, P., Gaitan, L., Nimcowicz, D., y Wainszelbaum, D. (2007). La observación, herramienta en la formación del psicólogo. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura". Facultad de Psicología de la U.B.A. Tomo I, 200-202*.
- Elz, R. O., Pontarelli, D. N., y Becchio, R. M. (2012). Problemática de la inserción a la vida universitaria y resignificación de la experiencia del proyecto de orientación y tutorías. *Revista FAVE – Ciencias Agrarias*, 11 (2), 7-18.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpano33101.pdf>
- lasenza, S. (2014). Momentos de las prácticas extensionistas. *Extensión en red*, 5, 31-38. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/43619>
- Jorge, E. y Guzmán, M. (2016). *Teorizando las prácticas. Reflexiones del acompañamiento a los alumnos tutores desde una mirada clínica*. [Inédito]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Martín, M. B. (2010). Jóvenes generadores de sentido: ¿Extensión o Integración? *Extensión en Red*, 1.
- Michalijos, M. P., Geraldí, A., y Visciarelli, S. M. (2016). La extensión universitaria: un compromiso social entre la comunidad académica y la sociedad. *Extensión en red*, 7.
- Molina Contreras, D. L. (2007). Ejes transversales en el currículo universitario: experiencia en la carrera de derecho. *Ciências & Cognição*, 10.
- Mujica, L. y Crespo, A. (2010). Los procesos de planificación de la extensión universitaria. *Revista Informes de Investigaciones Educativas*, XXIV, 135-153.
- Rodríguez, L. (2014). *Evaluándonos: la reconstrucción crítica de nuestras prácticas de enseñanza*. [Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria]. Universidad Nacional de La Plata.
- Slapak, S., Cervone, N. y Luzzi, A. M. (2009). Estrategias metodológicas en la investigación clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVIII (2), 157-176.
- Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología (2017). *Proyecto Orientación y Contención a Alumnos Tutores*. Córdoba. Resolución N° 318/17.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMAS APA 2017 (UCES)

Jorge, E. (julio, 2018). Puntualizaciones sobre el camino recorrido. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHycS, 6(4), 48-59. Recupero de <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.