

Delimitando posiciones: el enfoque de la psicología clínica en las prácticas extensionistas

Elizabeth Jorge, Macarena Guzmán, Lucía Lattanzi, Andrea García
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Palabras clave: Psicología, clínica, subjetividad, extensión, tutores.

Palavras chave: Psicología, clínica, subjetividad, extensión, tutores.

Para citación de este artículo:

Jorge, E.; Guzmán, M.; Lattanzi L. y García A. (2018). Delimitando posiciones: El enfoque de la Psicología Clínica en las prácticas extensionistas. *En Revista Masquedós*. N° 3, Año 3, pp. 53-65. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 19/12/2017. Aceptación Final: 05/02/2018.

Resumen

El presente trabajo busca reflexionar sobre las prácticas de extensión llevadas a cabo por un equipo de profesionales pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Específicamente, se hace foco en el posicionamiento desde la psicología clínica para pensar las intervenciones en el marco del proyecto extensionista. Se plantean algunos interrogantes iniciales que guiaron esta reflexión. A continuación, se expone sobre el marco de

los encuentros con los alumnos tutores, protagonistas y destinatarios de nuestro trabajo. Se plantean algunas cavilaciones en torno a la práctica del alumno tutor y la mirada profesional desde el área clínica de la psicología. Por último, se trata sobre la posición subjetiva del alumno tutor y se plantean algunas consideraciones finales acerca de la especificidad de nuestra tarea como profesionales en este tipo de abordaje.

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre as práticas de extensão realizadas por uma equipe de profissionais da Escola de Psicologia da Universidade Nacional de Córdoba. Especificamente foco é sobre o posicionamento de psicologia clínica para pensar sobre intervenções no âmbito do projeto de extensão. Algumas perguntas iniciais que nortearam esta reflexão surgiram. Em seguida, ele expôs sobre o quadro para as reuniões com os professores universitários, protagonistas e destinatários do nosso trabalho. Algumas reflexões sobre a prática do aluno tutor e aparência profissional da área de clínica de psicologia surgiram. Finalmente, é sobre a posição subjetiva de estudante tutor e surgem algumas considerações finais sobre a especificidade do nosso trabalho como profissionais neste tipo de abordagem.

Introducción

Las intervenciones realizadas en el marco del Proyecto Extensionista Orientación y Contención a los alumnos tutores¹, nos interpela desde nuestra especificidad disciplinar. Como equipo², durante el año 2016 elegimos repensar y reflexionar sobre la especificidad de la mirada que hacemos desde la psicología clínica en los distintos espacios que habilita el proyecto de extensión universitaria.

Algunas preguntas sirvieron como motivadoras: ¿Cuál es la especificidad de nuestra profesión en este tipo de abordaje? ¿A qué aspectos del trabajo identificamos como responsabilidad profesional? ¿Sobre qué determinantes subjetivos nos cuestionamos y hacemos foco? ¿A qué hacemos lugar en los encuentros con los otros actores (referentes institucionales, alumnos tutores, coordinadores)? ¿En qué nos detenemos a pensar? ¿Qué y cómo escuchamos? ¿Qué nuevas creaciones se producen en el inter-juego entre los actores?

Siguiendo a Montobbio (2013) podemos definir que nuestra responsabilidad pasa por construir la definición clínica en los encuentros con los alumnos tutores, haciendo lugar a lo diferente:

Y esta construcción comienza por el planteo de dos preguntas indispensables: por dónde vamos a entrar en el problema y con quiénes vamos a trabajar. Es decir, que al mismo tiempo que delimitamos nuestro modo de entrada, armamos los vínculos que determinan el campo del trabajo y definimos un primer objetivo para nuestra tarea. La acción de precisar especificidades no nos encierra en nuestra disciplina; antes más bien nos permite saber desde dónde vamos a vincularnos con los otros. (p. 16).

Con este escrito se intenta reflexionar en el posicionamiento desde la psicología clínica para pensar las intervenciones en el marco del proyecto extensionista. Para ello se plantean algunas consideraciones teóricas acerca de la mirada clínica en el espacio de orientación y acompañamiento a los alumnos tutores de ambas escuelas.

En primer lugar se presenta el marco de trabajo, es decir, se describe brevemente en qué consiste el proyecto de extensión y se define el rol de los alumnos tutores, las demandas y el proceso que despliegan los jóvenes participantes. En segundo lugar se expone el objetivo que nos planteamos en este escrito y la metodología implementada. En tercer lugar, se describen las posiciones delimitadas en la discusión sobre el enfoque de la psicología clínica en el proyecto extensionista. Para ello se utilizaron cuatro ejes: extensión universitaria, supervisión, mirada clínica sobre el alumno tutor y posicionamiento subjetivo.

ENMARCANDO NUESTRO TRABAJO El proyecto de extensión

Desde el año 2009, un equipo de profesionales de la Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), desarrolla un proyecto extensionista llamado “Orientación y contención a los alumnos tutores”. Este proyecto surge a partir de la demanda realizada por dos escuelas pre-universitarias de la Ciudad de Córdoba. Los

alumnos tutores son estudiantes adolescentes de ambas escuelas, que asisten a los últimos años (quinto, sexto o séptimo año) y, voluntariamente, participan realizando apoyo escolar a niños de dos escuelas primarias públicas.

Por apoyo escolar se entiende a la práctica mediante la cual se pretende “transformar la práctica de la enseñanza en el aula, la cual generalmente está orientada exclusivamente a darle curso a la normatividad y a la política educativa” (Jaramillo, Osorio y Narváez, 2011, p. 3) para que se convierta en un espacio donde el adolescente tutor acompañará a un niño a aprender desde saberes compartidos, desde el juego y la recreación, desde lo que surja en ese vínculo particular. Para ello, en un primer momento, es necesario indagar, observar, reflexionar y pensar diferentes modos de acercamiento al niño, teniendo en cuenta que para aprender es necesario gestar un vínculo. La preparación de los alumnos tutores para realizar apoyo escolar implica un diálogo constante con el equipo interviniente en diferentes encuentros.

En el vínculo que se establece entre los niños y los alumnos tutores, prima la confianza y el lazo afectivo. La confianza tiene la potencia de anticipar lo que va a ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer. “Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas idas y vueltas ocurran en esa relación” (Greco, 2007, p. 48).

A partir de ello, se suscitan ciertas emociones, malestares y sentimientos en los adolescentes, que necesitan ser expresados y elaborados con ayuda de otros. Es por ello que se solicita la intervención de la Cátedra, para poder brindar un espacio donde esto pueda ser abordado.

El servicio que se ofrece, desde el equipo interviniente de la Cátedra, se desarrolla durante un año lectivo (desde marzo hasta los primeros días de diciembre) y consiste en acompañar, contener y supervisar a los alumnos tutores.

En este sentido, se toma el término acompañamiento, que viene de la palabra latina *cum-panis* que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo” (MEN, 2009, como se citó en Jaramillo et al., 2011, p.114). Acompañar poniéndose al lado de los actores educativos (estudiantes tutores, coordinadores, entre otros), guiando su trabajo, escuchando sus necesidades e inquietudes, aportando perspectivas y compartiendo con ellos herramientas que los ayuden a cualificar el aprendizaje que tienen en relación al trabajo con los niños. Socializando experiencias en grupo, teniendo en cuenta la importancia del vínculo tutor-niño e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y a su rol de tutor desde intervenciones específicas de la psicología clínica. El acompañamiento, la contención y la supervisión en los sitios de trabajo y práctica son acciones claves en el proceso de compañía y post realización de apoyo escolar que realizan los alumnos tutores con los niños.

Los alumnos tutores: rol, demandas y procesos

El rol del tutor se caracteriza por su capacidad de escucha, empatía y comprensión de las necesidades propias de los alumnos, aspectos que se reflejan en el estudio durante las relaciones que se entretienen en torno a la tutoría: cuando se brinda la debida atención al quehacer, al sentir y al ser de los alumnos, es decir, cuando se construye el vínculo. El ejercicio del rol del alumno tutor puede entenderse como un proceso que se da a lo largo del año y requiere de conocimientos, habilidades, apoyos, esfuerzos y reflexión constante sobre lo sucedido y para ello es necesariamente imprescindible contar con una red que contenga, acompañe y escuche acerca de las “situaciones que aparezcan” en cada encuentro con los alumnos y de las nuevas oportunidades para “hacer

algo con”. En estas redes que surgen contamos con otros que dan sentido a nuestras prácticas.

Es así como se considera necesario el espacio extensionista para escuchar las demandas que surjan de los tutores pero que, por sobre todas las cosas, se proporcione un tiempo y un espacio para el realce de la subjetividad de los sujetos asistentes. En este sentido, se van desplegando intervenciones particulares, enmarcadas en un enfoque teórico determinado y a partir de un dispositivo de intervención específico. Siguiendo a Rascovan (2013), desde el lugar de adultos se le ofrece al joven un lugar de sostén que genera condiciones favorables para la construcción subjetiva, la identificación, desidentificación y resignificación identificatoria. “La construcción subjetiva se produce, entonces, en ese entre del adolescente y/o joven con el adulto. Lo adulto como función, expresada en la responsabilidad de atenderlos y acompañarlos en la búsqueda de la autonomía” (p. 42).

Asimismo, este espacio nutre el proceso de investigación tendiente a conocer cómo son los procesos de cada uno de los alumnos tutores. Así, a partir de los encuentros se abre un espacio diferente de encuentro no con el problema sino con el sujeto, en el cual la palabra y la escucha proponen la oportunidad para un posicionamiento diferente (Yapura y Neme, 2012).

Sobre el objetivo y la metodología para la reflexión teórica de la intervención

Tal como se planteó anteriormente, el fin de este escrito es reflexionar en el posicionamiento que asumimos como equipo interviniente desde la psicología clínica, para pensar las intervenciones en el marco del proyecto extensionista. Para alcanzar esta meta, delimitamos un trabajo grupal, al interior del equipo, que consistió en

revisión bibliográfica, discusión sobre los aportes encontrados y elaboración escrita que diera cuenta del posicionamiento construido.

Se realizó una búsqueda de escritos científicos, incluyendo artículos de revistas indexadas. Se consultaron diferentes bases de datos tales como Scielo, Dialnet, entre otras y revistas especializadas de psicología y educación. Se obtuvo acceso a tesis de postgrado publicadas en sitios oficiales de las universidades. Además, se consultaron ponencias publicadas de Jornadas y Congresos relacionados con la extensión, la educación y la psicología. Se consideraron artículos en idioma español y portugués, especialmente provenientes del ámbito latinoamericano.

Se delimitaron cuatro categorías que nos sirvieron de ejes para la búsqueda, discusión y elaboración: Extensión universitaria, supervisión, mirada clínica y posicionamiento subjetivo. A partir de estas categorías, se presentan a continuación las reflexiones teóricas elaboradas grupalmente. Se entiende que estas construcciones responden a las inquietudes iniciales que motivaron la reflexión.

DELIMITANDO POSICIONES

Los resultados del proceso grupal de discusión y elaboración se exponen a continuación según los ejes seleccionados.

El marco de la extensión: ¿cómo la entendemos?

Diversos autores ponen de manifiesto que la extensión universitaria habilita al desarrollo de actividades orientadas a la expansión de la cultura, por medio del uso del conocimiento y de involucrar a todos los agentes participantes, ya que se encuentran en condiciones de aportar sus propios saberes y promover nuevos aprendizajes según temáticas y experiencias (Jorge et al, 2016).

A su vez, en el interjuego de actores, se crea un espacio de relaciones asimétricas en el que convergen biografías y culturas diversas, siendo este

aspecto tan relevante y necesario para otorgarle sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vehiculizan en la extensión universitaria. Esto implica que la extensión puede entenderse como un espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas, que posibilita el desarrollo de una acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio en contexto.

La extensión está interpelada por diferentes variables: se halla vinculada a la enseñanza, a la producción de conocimientos y a la relación de la Universidad con la comunidad donde se encuentra inserta. Este punto, habilita a que se pueda dilucidar que la extensión ofrece la posibilidad de crear nuevas ideas que conjuguen con la teoría, el compromiso social ético y político, ya que:

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. (Pacheco, 2004, como se citó en Jorge et al., 2016).

La articulación del conocimiento académico universitario con la realidad social y sus demandas, es un abordaje donde se pone en evidencia que al aproximarse a un otro este se convierte en sujeto creador y transformador de sí mismo y de su entorno, ya que el tipo de intervenciones que surgen desde la extensión apuntan a colaborar en la transformación de una situación o problema social identificado conjuntamente con los protagonistas de este proceso.

El abordaje de la extensión en el marco universitario fue adoptando diferentes conceptualizaciones, pasando en primer lugar por el Modelo Tradicional o de divulgación y continuando con el Modelo Concientizador, el Economicista y el de

Desarrollo Integral (Gezmet, s/f). Para el trabajo que se viene presentando en este escrito se opta por este cuarto modelo, en el cual se inscribe que la extensión universitaria asume:

“La función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad, desde un diálogo interactivo y multidireccional con los diferentes actores involucrados en la relación. La extensión desde una Universidad que no solamente aporta al crecimiento cultural, sino también a la transformación social y económica y con ello a su propia transformación.” (González y González, 2003, como se citó en Gezmet, s/f).

Esto implica posicionar a la extensión universitaria desde un lugar de pensar para transformar.

La supervisión en los encuentros con los alumnos tutores

Se entiende que la supervisión tiene como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades y no el establecimiento de una verdad definitiva; que tiene principios éticos de respeto a la diversidad de criterios, al compromiso y al empeño profesional (Fernández, 2007 como se citó en Zas Ros, 2013, p. 1). Se considera a la supervisión como la construcción de una cosmovisión que permita el entendimiento de la realidad atendiendo a su complejidad.

Al decir de Jorge, Guzmán, Gentes y González (2016), 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 (p. 10).

Para ello, se llevan a cabo diversas actividades donde se busca generar un espacio con el fin de aprender, escuchar, dialogar, intercambiar palabras y generar puntos de encuentro

con los alumnos tutores. Se entiende que estos espacios interrogan acerca del significado de ser tutor, de la construcción de su rol, del proceso de tutoría y del vínculo con el alumno.

De esta manera son cuatro los ejes sobre los que se desarrollan las actividades, pensadas para cada una de estas reuniones que funcionan como “unidades funcionales”, a saber: a) Construcción del rol de tutor, b) Expresión de fantasías, temores y creencias en torno al rol a desempeñar, c) Seguimiento y d) Cierre y evaluación con los alumnos tutores.

En el proceso de aprendizaje, que se desarrolla en estos espacios, se identifican tres momentos: el primero acontece previamente al encuentro entre el alumno tutor y el niño, un segundo momento se desarrolla durante el encuentro entre ambos y un tercer momento que exige un espacio post clínico de reflexión sobre la tarea (Irby, 1992, citado en Lucarelli y Finkelstein, 2012, p. 12).

En los encuentros entre los alumnos tutores y el equipo interviniente, se trabajan específicamente dos de estos momentos: el primero y el tercero. Especialmente en las primeras reuniones con los adolescentes, se tratan distintos temas en relación a la construcción del rol de alumno tutor y su preparación para el ejercicio de ese rol. De esta manera se trata de dialogar, hacer conscientes y poner en palabras diversos aspectos que les permitirán construir el vínculo con los niños que acompañarán. También se da un espacio de preparación al cierre hacia fines de año, antes de que finalicen los espacios de apoyo escolar. En estas reuniones se trabaja con la contención de las emociones por la separación y la disolución del vínculo. En el último encuentro se trabaja: a) El recorrido de la relación y cómo se construyó el vínculo; b) El encuentro de cierre entre tutor-alumno, donde se sugiere realizar una actividad que involucre a ambos, por ejemplo: juegos o hacerle un dibujo representativo que escenifique su relación.

Asimismo, se trabaja sobre el tercer momento: el de reflexión posterior a los encuentros de apoyo escolar entre los alumnos tutores y los ni-

ños. Durante el transcurso del año, se programan distintos encuentros con ambos colegios por separado donde se brinda un espacio de escucha, orientación y contención de las dinámicas vinculares que se establecen durante el proceso de intercambio. El segundo momento, que se desarrolla durante el encuentro entre el alumno tutor y el niño, se da cuando surgen demandas específicas de contención o supervisión de diferentes temáticas con respecto al vínculo entre ambos o a inquietudes del mismo tutor ante las que busca ayuda para compartir sus dudas.

Parafraseando a Andreozzi (1996), los encuentros de los alumnos tutores operan como un espacio de transición en el que el estudiante interroga, reflexiona, construye nuevos saberes, ratifica y renueva o revoca una serie de aspectos personales acerca de su rol como tutor y del vínculo que se establece entre él y el alumno.

La práctica del alumno tutor desde una mirada clínica

Para comenzar, se reflexiona el modo en que se llevan a cabo las tareas en los espacios de tutoría, siguiendo a Anoll y Román (2013) que consideran que:

Narrar la práctica refiere a la posibilidad de pensar, hacer conscientes las teorías, los modelos que subyacen a las decisiones y acciones que desplegamos cotidianamente. Es atravesar por un proceso de reflexión crítica que intenta explicar nuestras acciones. En la puesta en tarea, se inicia el trabajo auto-reflexivo, sereno o inquietante, profundo o sobre lo que aflora superficialmente. Todo empieza a tomar una/otra forma ante la decisión de abordarlo y encarar una nueva comprensión. Después complementa la reflexión grupal del equipo sobre los relatos subjetivos. (pp. 3-4).

En los espacios de tutoría se busca que el alumno tutor acompañe los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Para que puedan alcanzar ese objetivo, desde el equipo intervinien-

te se orienta, contiene y supervisa a los alumnos tutores. Esto requiere, por parte del equipo, de una actitud paciente de escucha y contenedora que facilitará la reflexión en conjunto sobre las experiencias que se lleven a cabo entre el tutor y el alumno. De esta forma, los distintos encuentros buscan reflexionar sobre el proceso y desarrollo individual alcanzado a través de este vínculo desde una mirada clínica. Se busca, entonces, acercar nuestra mirada a la relación viva que en cada lugar puede darse entre los alumnos tutores y los niños (Pérez de Lara, 2009). 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” (p. 48). En consonancia con Barrault (2007) se puede afirmar que:

Es una manera de decir que se construyen espacios de posibilidad del establecimiento de múltiples vínculos. Espacios de existencia, de posibilidad de encuentro, de modos de mutualidad, tramitación de conflictos, aprendizaje, complejización e historización de la relación, de transformación y sostenimiento múltiple de la subjetividad. Este modo hace hincapié en el establecimiento de vínculos y su relación con la subjetividad, desde una perspectiva transformadora-emancipadora, de resignificación y construcción permanente sobre las situaciones. (p. 3).

Durante el transcurso del proyecto extensionista, se configuran múltiples pero singulares 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” (Jorge et al., 2016, p. 7). Es a partir de esos vínculos que se puede pensar la subjetividad adolescente, ya que sus cualidades se construyen en esos “entre”. Es decir, las particularidades de la subjetividad adolescente son efectos de los procesos de intercambio intra e intergeneracio-

nales, como factores que producen identidad y diferencia (Rascovan, 2013).

Para el despliegue de esta dialéctica de la experiencia subjetiva resulta fundamental la constitución de espacios institucionales en los que se propicien prácticas de encuentro, escucha, narración, expresión y diálogo. Por ende, como sintetiza Larrosa (2006) para la recuperación de la experiencia se necesita aquello que la vida moderna obstaculiza o bloquea:

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. (Larrosa, 2006, como se citó en Di Leo, 2009, p.27).

El autor entiende a la subjetividad a partir de sostener que el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etcétera. Por lo tanto, se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable y expuesto. Por otro lado, esta dimensión supone también que no hay experiencia en general, que la experiencia es para cada cual la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único (Larrosa, 2006, p. 4).

Siguiendo a Anzaldúa Arce y Ramírez Grageda (2001), la subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las

fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, entre otros que van conformando la realidad psíquica (Freud, Kaës) y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural-simbólico sumamente complejo. Este orden está caracterizado por un campo de saber y una serie de dispositivos de ejercicio del poder que encarnan en instituciones, normas, leyes y discursos que moldean a los sujetos, regulan sus prácticas y establecen formas según las cuales han de reconocerse a sí mismos (Foucault, 1988) y dotarse de una identidad, a partir de la cual se imaginan como personas o como colectivos y dan sentido a su existencia (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001, p. 19).

Según Yapura y Neme (2012) la gran tarea entonces, tanto de las propuestas educativas escolares y de los espacios terapéuticos clínicos, será procurar tener en cuenta estos nuevos lugares de ser niño y adolescente, buscando que se pongan en acto procesos subjetivos en cada uno de los espacios en los que se incluyan, inscribiéndolos en un orden simbólico. De esta forma, será prioridad que el trabajo educativo escolar y social se aboque a la atención de los sujetos particulares para que niños y adolescentes encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios.

Parafraseando a Valzolgher (s/f) un tema interesante a tener en cuenta en la especificidad de esta práctica, es que más allá de lo ocurrido en el transcurso de la observación o el trabajo, se tendrá en cuenta la sensación e interpretación del alumno. Esta instancia reviste una importancia fundamental, porque aquello que el alumno considera o siente es parte de lo que se le está poniendo en juego, a veces como obstáculo personal y a veces como percepción acertada de una situación problemática de difícil resolución. Operar en esos casos, ayuda a brindar herramientas para que no se limiten

a una situación de difícil resolución, ya que la misma puede ser muy movilizadora en la subjetividad de los participantes. Una orientación, la puesta en juego de un material teórico, un interrogante que se plantea, el simple espacio de escucha e incluso el saber que hay alguien a quien recurrir, ya representa un espacio contenedor y facilitador. En estas prácticas esto es imprescindible para la prosecución de la tarea.

Arauz y Losada (2015) proponen que la noción de subjetividad es rodeada y pensada desde el aspecto comunicativo. Es una comunicación inaprensible que sólo puede ser comprendida si nos donamos a la escucha, a la lectura. Así pues, el rol del tutor en las instituciones educativas es fundamental: puede ser la persona que construya el diálogo. Su función se construye con otros: los alumnos, los coordinadores, los profesores, los supervisores, siendo el tutor un nexo entre ellos y cuya tarea tiene sobre todo el diálogo y la escucha como herramientas para colaborar en la comprensión de situaciones, particularmente, conflictivas. La palabra verdadera y la escucha atenta son dos herramientas y capacidades que el tutor puede aprender para ejercer su rol de manera más sincera. En ese vínculo, se destaca la confianza, que hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer.

Posición subjetiva del alumno tutor

En relación al trabajo con los alumnos tutores, que están atravesando una etapa crucial como lo es la adolescencia, Cartolano (2006) expresa que el adolescente es un ser interpelado, y es en esta interpelación y sus modos de respuesta donde podríamos decir que “emerge” su subjetividad. Si todo va bien, el sujeto adolescente estará en condiciones de tomar la palabra pero también puede quedar en silencio.

En este desmoronamiento, que a veces transcurre silenciosamente, el adolescente puede ir buscando espacios que dan lugar a nuevos posicionamientos de carácter más perdurable o transitorio. En el mejor de los casos se trata de avances en el terreno del saber, mediados por la curiosidad. (Cartolano, 2006, p. 186).

El tutor desarrolla en su experiencia de encuentro con el alumno, un grado de sensibilización a lo humano-social y pone en juego su capacidad de comprensión, empatía y contención. Está comprometido con la mejora social y educativa, coopera con los otros, cuestiona, interroga, toma la palabra, confronta las contradicciones que se dan en los intercambios humanos. Echandía y Díaz Gómez (2012) manifiestan que “tomar la palabra” es fundamental para comprender su propia constitución de subjetividad. La oportunidad de objetivar sentimientos, pensamientos y deseos en la experiencia de encuentro con otros en el movimiento social, además de posibilitar el autoconocimiento, provee de un escenario social en el cual sentirse legitimado a expresarse (p. 199).

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. [...] Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los sujetos para esta transformación. (Freire, 1997, pp.104-105)

Por lo tanto, se pone énfasis en entender a la escuela como un sistema complejo, donde no hay un sujeto aislado sino diversidad de ellos que se entrelazan de diferentes maneras y en los cuales existe la posibilidad de crear vínculos con el “otro”. Creemos en un mundo social, en relación a otros, de forma que estos otros son además posibilitadores de nosotros mismos (Barrault, 2007).

Es en esta diversidad de prácticas singulares, en este proceso activo donde el sujeto adolescente crea diferentes vínculos con el “otro”, donde existe

una posibilidad de intercambio de palabras, de significaciones, de interacciones. Así se cree de vital importancia definir, en este juego de interacciones, a la palabra y a la expresión como construcciones del sujeto para poder relacionarse con el otro. Asimismo, se tienen en cuenta estas construcciones en relación al contexto donde se den, es decir los espacios donde circulan o se detienen (García, 2015, p. 19).

A continuación, se considera importante destacar algunas reflexiones, que se suscitaron en el último encuentro con el equipo, propias de los alumnos tutores acerca del vínculo:

Fue raro, yo no sabía cómo conectarme con ella. Hay chicos que tienen muchas dificultades, no es porque sean tontitos sino que no le ponen pilas. Tienen problemas más internos así que no podíamos ayudarlos (Tutora).

A nosotras nos pasó que unas nenas se reían de él, no volvió más, ni a la jornada. Particularmente con mi nena, hacíamos juegos pero no avanzábamos. Capaz ella no confiaba en nosotras (Tutora).

Con el juego de la oca se conocieron bastante. Los alumnos copiaban lo que hacíamos por ser adultos (Tutora).

Hay chicos que perdieron dos encuentros. Había que levantarles el ánimo. Si no le podés explicar de una manera, vamos a buscar otra forma, pero tranqui. En muy poco tiempo quisieron buscar contacto, pero si empezábamos antes se podría establecer el vínculo (Tutora).

Había muchas ganas y entusiasmo. Servicio de ayudar al otro, es muy bueno (Tutor).

Lo que prevaleció fue el vínculo. La profe dijo un día: “Punto de encuentro tiene prioridad”. Algunos no estaban en la lista y tenían ganas de ir” (Tutora).

En el momento en que jugamos con los chicos al juego de la oca logramos más confianza y conectarnos más (Tutora).

Como se puede apreciar en los dichos de los estudiantes, las reflexiones que realizan de su práctica se hace teniendo en cuenta tanto la experiencia

previa como aquella que está constituyéndose a partir de su participación. Los ejemplos citados buscan dar a luz la experiencia subjetiva, la actitud autoreflexiva de algunos tutores acerca del vínculo con el niño. Muchos de ellos lo relacionan a través del juego, del tiempo, de la confianza, de la paciencia, del humor, entre otros aspectos. Todas estas experiencias individuales, hacen posible establecer una conexión con el otro de una manera totalmente única y dejan una marca, un registro generador de subjetividad y es en ese nivel que se identifica una de nuestras tareas fundamentales, cuando alguien construye un trazo individual y singular en función social-grupal.

Reflexiones finales

En este escrito se buscó reflexionar sobre las intervenciones realizadas en el marco del proyecto extensionista Orientación y Contención a los alumnos tutores, las cuales interpelan la especificidad disciplinar de las autoras. Se retoman aquí las palabras de Montobbio (2013) quien se interroga:

¿Cuáles es la especificidad de nuestra profesión en este tipo de abordaje? Un modo de comenzar a definirla es identificando qué aspectos del trabajo son responsabilidad del profesional de salud mental, más allá de que tal responsabilidad pueda compartirse con otros. (p. 15).

Se ha reflexionado a partir de algunos ejes que permitieron repensar la intervención extensionista: extensión, supervisión, mirada clínica y posicionamiento subjetivo. En coincidencia con Menéndez (2013), se resalta la dimensión dialógica de la extensión al preguntarse: “¿Qué lugar tiene el otro en cada una de nuestras prácticas? ¿Cómo veo a ese otro y qué opinión percibo de ese otro sobre mí? ¿Ese otro tiene la palabra igual que yo?” (p. 50). Se considera que estas preguntas también sirvieron de base durante las intervenciones.

Siguiendo esta línea, reflexionamos acerca del espacio extensionista desde la construcción de vínculos que posibilitan la transformación

y el sostenimiento múltiple de la subjetividad, entendiendo lo que sucede entre los diferentes actores institucionales desde una perspectiva transformadora-emancipadora (Barrault, 2007).

Se puede decir que la tarea de preguntarse sobre los determinantes subjetivos que se juegan en el pedido realizado por las referentes de ambos colegios de nivel medio a la Cátedra de Psicología Clínica, concierne específicamente a nuestra profesión. Y esto va más allá de que, en el debate acerca de la modalidad de trabajo, intervengan personas de diferentes disciplinas y procedencias. Al decir de Montobbio (2013), lo atinente a nuestra profesión es:

Hacer lugar a la subjetividad, ubicar qué del deseo de cada quien está involucrado en tal o cual demanda, es el eje insoslayable de nuestras intervenciones. Por eso, por la necesidad de detenernos a pensar, a escuchar al otro, fomentando la discusión en cada uno de los ámbitos de trabajo es una tarea específica que hace a nuestra responsabilidad como profesionales de la salud mental. Se trata de mantener abierta la posibilidad de producir algo nuevo allí donde parece que ocurre siempre lo mismo, cuestionando supuestos y haciendo lugar a la dimensión subjetiva comprometida en tal o cual problema de salud o de educación³, en especial cuando sabemos que se trata de cuestiones que no admiten ni “curación” ni eliminación. Nuestra responsabilidad pasa por construir la definición clínica del problema haciendo lugar a lo diferente. (p. 15).

En este sentido, nuestro compromiso consiste en pensar la complejidad del campo en el que intervenimos. Se trata así, de revisar la demanda de los tutores para facilitar la reflexión sobre el proceso y desarrollo individual alcanzado en el vínculo entre el niño y su tutor desde una mirada clínica.

En cada encuentro los tutores aproximan su experiencia y vamos trazando líneas de sentidos que emergen de la práctica que atraviesan, per-

mitiéndonos como equipo preguntarnos ¿sobre qué determinantes subjetivos nos cuestionamos y hacemos foco? Es a través de lo que los tutores recogen de su práctica, que nos introducimos a indagar, dilucidar y focalizar sobre las construcciones vinculares que se arman y desarman en relación al niño tutorado. Asimismo, se trabaja sobre las fantasías, creencias y temores que se plantean previamente, durante y posterior a la práctica en relación al niño que acompañan. Consideramos que los determinantes subjetivos que se desarrollan en las prácticas que realizan los tutores nos posibilitan ir delineando y organizando el plan de acción de los próximos encuentros.

Un interrogante que se inaugura a partir de lo reflexionado anteriormente, es cómo exploramos grupalmente los determinantes subjetivos. Esto nos interpela constantemente y nos impulsa a seguir buscando instrumentos que nos permitan acceder a ellos. En relación a lo mencionado, es posible habilitar la pregunta ¿a qué hacemos lugar en los encuentros con los alumnos tutores? Consideramos primordial, dar lugar a la creatividad y singularidad de cada uno, procurando que sean espontáneos en su reflexión sobre los avatares, desafíos y logros de su experiencia. Es por medio del diálogo abierto y sostenido en el tiempo, y del encuentro con sus compañeros, que el trabajo en torno a las fantasías y a la disposición reflexiva da lugar a la circulación de la palabra.

Las elaboraciones que se entretienen en los encuentros tienen como hilo conductor que los tutores se puedan pensar y repensar en su rol frente al niño que acompañan. Los encuentros dan paso a momentos de reflexión personal y grupal de manera que se constituya un ida y vuelta de lo que les acontece en la práctica.

Como profesionales del campo de la salud mental, nuestra responsabilidad se sustenta en el sostenimiento de los principios éticos de respeto por la diversidad, la pluralidad de miradas y por el compromiso de cada uno de los actores involucrados. En relación a las creaciones que se producen en las tutorías, a raíz del interjuego entre los acto-

res involucrados, se considera que la supervisión tiene un lugar preponderante. Este espacio, tiene como motivo fundamental el diálogo de saberes, el intercambio y es en él que se ponen en juego las palabras y los gestos que habitan los vínculos.

Durante el proceso de supervisión se promueve enriquecer la capacidad de recepción y pensamiento del alumno tutor acerca de su experiencia, lo cual supone que pueda pensar y reflexionar sobre su propia práctica. Al respecto, Meltzer (1999, como se citó en Milan, 2011) piensa que lo que ocurre en la supervisión “no es lo mismo que aprender; es enriquecer su imaginación acerca de la experiencia clínica” (p.51). Esto implica entonces un intercambio entre el equipo y los tutores, buscando favorecer una lectura holística de la experiencia, integrando los contenidos teóricos y las vivencias subjetivas.

Al decir de Diker (2004):

Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún: en el sentido en que lo analizaremos acá, se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. (p.10).

Frente a lo expuesto en párrafos anteriores, cabe preguntarse cuál es el valor de la supervisión en la práctica extensionista. Se puede pensar a la supervisión como una instancia mediadora entre la práctica y la experiencia, entre la exteriorización entendida como el hacer sobre el mundo y sobre los otros y la interiorización, como transformación que es resultado de la práctica de los tutores con los niños.

En consonancia con lo que plantea Diker (2004), es pertinente pensar si lo vivido por los alumnos tutores atraviesa o no un proceso de interiorización de la práctica. Además, si el es-

pacio de supervisión habilita para la apropiación de lo vivido en los espacios de tutorías y es potenciador del vínculo. La supervisión entonces da lugar a repensar e intercambiar en conjunto, a nutrirse de saberes junto a otros y con otros y a

interrogarse continuamente sobre ciertos aspectos que atraviesan la práctica. De esta manera, se puede pensar que el pasaje por la experiencia de práctica “marca” y en algún sentido “inaugura” la trayectoria del tutor como agente de cambio.

Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de “las prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. *Revista del IICE*, 5, 9, 20-22.

Anoll, A. y Román, M. D. (2013). La posibilidad de narrarse a sí mismo desde la función tutorial en el trayecto de la residencia. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado.

Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM Azcapotzalco.

Arauz, A. y Losada, C. (2015). La acción tutorial: un espacio de construcción de subjetividades, siempre provisorias y cambiantes. 3º Congreso Pedagógico Marianista. Junin, Buenos Aires, Argentina.

Barberán Reinares, M. A., Barreto, M. y Gabetta Fontanella, M. (2010). La participación de los estudiantes en un colectivo juvenil: su contribución a la circulación de la palabra. Trabajo Final de Sistematización de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Barrault, O. (2007). Los espacios de encuentro en la psicología comunitaria y sus implicancias en la subjetividad. *Subjetividad y Política. Revista de Ciencias Humanas*, 37, 155-167.

Cartolano, E. (2006). Adolescencia y subjetividad: tiempo de tomar la palabra. En Rother Horstein (Comp.). *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Diker, Gabriela. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio y Diker: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *TRAMAS*, 31. UAM-X, 67-100.

Echandía, Á. y Díaz Gómez, P. (2012). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Flores, R. y Cocolotl González, D. (2015). Cuestionario de Autoevaluación de las Competencias Profesionales en las tutorías. [Inédito].

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación?: La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI Editores.

García, A. C. (2015). Circulación de la palabra y búsqueda de expresión en el contexto educativo. Trabajo Integrador Final de Práctica Supervisada. Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Córdoba. Argentina. [Inédito].

Gezmet, S. (s/f). La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones. Recuperado en <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Modelos%20DE%20EXTENSI%C3%93N.pdf>

Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. En Di Leo, P. Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas* 31. UAM-X. México.

Irby, D. (1992). ¿Cómo los docentes en la clínica toman decisiones pedagógicas en el marco de los Teaching Rounds? En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). *Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria*. *Revista Diálogo Educativo*.

Jaramillo, L., Osorio, M. y Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el pre-escolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista Infancia Imágenes*. Bogotá, Colombia.

Jorge, E., Guzmán, M., González, C. y Gentes, G. (2016). La práctica extensionista del docente universitario. Reconfiguración del rol en la construcción de la demanda. *Revista EXT*.

Larrosa, J. (2006). Experiencia y Alteridad en educación. Clase del Curso Experiencia y alteridad en educación. Tercera cohorte. Buenos Aires, FLACSO. En Di Leo, P. Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas 31*. UAM-X. México.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de l'educació*, 19, 87-112.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria. *Revista Diálogo Educativo*.

Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En Menéndez, G. (2013). (Comp.). *Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Milán, T. A. (2011) Instancias de la supervisión clínica y evaluación metodológica de una investigación en un programa de extensión universitaria [En línea]. 3er Congreso Internacional de Investigación, 15 al 17 de noviembre de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1471/ev.1471.pdf

Montobbio, A. (2013). Cuando la clínica desborda el consultorio. *Salud mental y Atención primaria con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc Editorial.

Nicastro, S. y 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. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós Editorial.

Valzolgher, M. (s/f). ¿La subjetividad se construye o nos construimos subjetivamente? Acerca de la influencia de la intervención intersubjetiva en el medio ambiente. Sede de trabajo CIHaM - Fadu, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Yapura, C. y Neme, E. (2012). El realce de la subjetividad en intervenciones psicopedagógicas clínicas de niños en contexto de pobreza. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Zas Ros, B. (s/f) La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica. *Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología*. Disponible en: <http://integracion-academica.org/vol1numero1-2013/12-la-supervision-psicologica-gestionando-la-calidad-de-las-relaciones-profesionales-de-ayuda-psicologica>

-
- 1) El Proyecto Extensionista "Orientación y Contención a los alumnos tutores" se lleva a cabo desde el año 2009, con renovaciones de la intervención mediante resoluciones emitidas por la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Resolución Decanal 888/16 y 2033/16. No posee financiamiento.
 - 2) Nos referimos aquí al equipo interviniente, constituido por las autoras de este escrito.
 - 3) Agregan las autoras.