

FLACSO (Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**La configuración subjetiva de la participación  
estudiantil en formación docente en proyectos de  
extensión: un estudio de caso**

**Tesista: Lic. Rafael Gonzalez**

**Director: Dr. Daniel Magalhães Goulart**

**Enero de 2025**

# Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo I. Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo II. La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad</b> .....	<b>15</b>
Resumen.....	15
1. Introducción.....	16
2. Antecedentes.....	17
3. Marco Teórico .....	19
3.1 Teoría de la Subjetividad.....	19
3.2 La formación docente como proceso subjetivo y la participación en acciones de extensión.....	23
4. Metodología.....	26
5. Construcción de la Información .....	28
6. Consideraciones Finales.....	36
<b>Capítulo III. Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica</b> .....	<b>40</b>
Resumen.....	40
1. Introducción.....	41
2. Antecedentes.....	43
3. Teoría de la Subjetividad.....	45
4. Formación Docente y Extensión.....	48
5. Metodología.....	51
6. Construcción de la información.....	54
7. Conclusiones.....	62

<b>Capítulo IV. Conclusiones.....</b>	<b>65</b>
IV.1 Consideraciones sobre la configuración subjetiva de la relación entre teoría y práctica.....	65
IV.2 Consideraciones sobre la configuración subjetiva de la participación extensionista y la formación para el oficio de enseñar.....	68
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>73</b>

## **Agradecimientos**

Esta tesis se pudo realizar a partir del encuentro con diferentes personas e instituciones. En primer lugar deseo agradecer al director de tesis, Daniel Magalhães Goulart, por la generosidad desde lo humano y profesional en este trayecto. Por haber alojado las inquietudes acerca de la Teoría de la Subjetividad y la Metodología Constructivo-Interpretativa, por compartir los gajes del oficio de investigación, acompañando con interés y dedicación extraordinaria el proceso de elaboración del estudio, por la lectura atenta y los comentarios precisos. Además, por la atención en el viaje a Brasilia y haber facilitado los distintos encuentros desarrollados en el mismo.

Además un agradecimiento a los integrantes de las instancias académicas de FLACSO, ya que cada seminario cursado ha sido sorprendente y generó inquietudes acerca de distintos temas. A las encargadas de las tareas administrativas, por la atención en la resolución de dificultades e inquietudes que se fueron presentando en el transcurso de la cursada de la Maestría.

También deseo agradecer al Grupo de Pesquisa Teoria da Subjetividade, Educação y Saúde, especialmente a Daniel Magalhães Goulart y José Fernando Patiño Torres, a Bruno Cobucci, Natália Neiva, Paola Monasterio y Camila Ribeiro Castro Soares. Por el acompañamiento, la reflexión colectiva, la formación en investigación y la generación e intercambio de ideas y el afecto en cada momento. También por el acompañamiento en el viaje a Brasilia y por la participación activa en los encuentros del grupo.

Al Instituto de Formación Docente Continua, donde trabajo desde hace más de diez años, por haberme podido desempeñar durante este tiempo en las funciones de extensión e investigación, además de formación inicial y permanente. Al Director de la

institución, Carlos Olmedo y a las Coordinadoras de Formación, Patricia Beliu, y de Investigación, María Alejandra María Aranda por permitirme realizar el trabajo de campo en la institución. Además del profesor Mauro Tamburrini y las profesoras Dana Rundie, Lucía Sarmiento, Leonela Ostertag, Raquel Olivera y Mariana Monsalvo por el acompañamiento en los distintos proyectos de extensión transitados. Además al estudiantado que participó en los mismos con entusiasmo y compromiso. También a las organizaciones sociales de la comunidad de Sierra Grande, por la hospitalidad y el intercambio de saberes.

Finalmente, agradezco a mi familia, mi compañera Laureana Remundini, a Malena, Alejo y Camilo Gonzalez Remundini, por la paciencia y el acompañamiento constante.

## **Resumen**

La presente investigación indaga cómo se configura subjetivamente la participación extensionista de estudiantes de formación docente. El marco del estudio se encuentra constituido por la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural y la Metodología Constructivo - Interpretativa de González Rey. Se intentó conocer cómo es el proceso de configuración subjetiva de la participación de estudiantes de profesorado en proyectos de extensión, indagando en cómo se desdobra en la conformación del oficio docente, la relación que se establece entre teoría y práctica, y la generación de recursos subjetivos. La investigación se realizó mediante el estudio de caso, a partir del seguimiento de dos estudiantes de profesorado de un Instituto de Formación Docente Continua de la zona patagónica argentina en el transcurso de la participación extensionista. Las conclusiones que se construyen en el estudio proponen que la participación estudiantil en acciones de extensión que se despliegan en ámbitos comunitarios produjo en cambios subjetivos, que favorecieron el aprendizaje del oficio docente y la generación de recursos subjetivos, así como la producción de una calidad de aprendizaje diferente de conceptos teóricos aprendidos solamente mediante procesos instrumentales en el aula.

# I. Introducción.

La formación docente constituye un campo de investigación fértil. En este estudio se indagaron las implicancias de la participación de estudiantes de formación docente en proyectos de extensión en un Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de la región patagónica de Argentina. En este sentido, se considera fundamental la integración y retroalimentación entre diferentes funciones que desempeñan las instituciones formadoras; en este caso la extensión, la formación inicial y la investigación. Esta investigación intenta conocer el proceso de configuración subjetiva de la participación de dos estudiantes en acciones extensionistas en un IFDC desde la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017).

En relación a la extensión universitaria, los primeros registros se produjeron en Inglaterra en el contexto del crecimiento industrial, en el cual la universidad se vinculó de distintas maneras en la sociedad en el transcurso de estos procesos de transformaciones sociales y económicas (Sanguinetti, 2014). Posteriormente, se trasladó a otros países de Europa y de América del Norte. En América Latina, un punto importante se produjo en 1918 con la Reforma en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en la cual se propugnó el valor de la extensión universitaria como participante en la solución de problemas sociales, fomentando la relación con las comunidades y la divulgación de las ciencias y la cultura en los sectores sociales alejados de la actividad universitaria (Jara Holliday, 2022).

Paulo Freire (1973) planteó distintos posicionamientos acerca de la extensión universitaria. En primer lugar, puede ser concebida como una transmisión, donación o entrega de algo a otra persona que previamente no lo tiene. Una segunda connotación ve

la extensión como una imposición o reemplazo de formas de proceder o ideas por otras. Un tercer sentido enfoca la función de extensión en relación al diálogo y el trabajo colaborativo, en tanto se relacionan la teoría y la práctica en una praxis. Esta visión, a diferencia de las anteriores, supone un reconocimiento del otro con capacidad para crear y transformar. De esta manera, la extensión no implicaría la sustitución de unas prácticas por otras, sino una forma de reflexionar sobre ellas. En la práctica extensionista, se producen relaciones intersubjetivas que permiten establecer “prácticas democráticas de comunicación y formación entre los sujetos y las instituciones” (Rafaghelli, 2013, p. 23).

Situando la función de extensión en los IFDC de la Provincia de Río Negro, se considera necesario puntualizar que estos desarrollan diferentes funciones: formación docente inicial, formación permanente, formación para diferentes funciones implicadas en la carrera docente, investigación y extensión. La Ley Orgánica de Educación N° 4819/12 comprende a la extensión como dirigida a establecer a los Institutos de Formación Docente como:

Centros didácticos y pedagógicos en los que se promueva el desarrollo de materiales didácticos, de experiencias de innovación; donde se promuevan relaciones democratizadoras del conocimiento que circula y se produce en ellos y donde se ejerzan acciones comunitarias tendientes a profundizar la justicia escolar en su zona de influencia (p.23).

Diferentes autores han señalado la potencia que poseen las acciones extensionistas en la formación (Coscarelli y Picco, 2006; Camilloni, 2013; Tommasino y Rodríguez, 2013; Rafaghelli, 2016). Además, los desdoblamientos de la participación de estudiantes en procesos de formación docente en acciones de extensión fueron abordados por diferentes investigaciones. Las que se efectuaron en España se inclinaron a identificar las acciones extensionistas como aprendizaje-servicio (ApS). Riaño Galán et al. (2017)

reportaron que la participación estudiantil en ApS favoreció el incremento de la capacidad de reflexión, y el desarrollo de un aprendizaje constructivo y cooperativo. Por otra parte, la investigación de Giles Girela et al. (2019), acerca de las emociones experimentadas por estudiantes en las prácticas de ApS, indicó que tendían a vivenciar emociones positivas, y que las emociones negativas se podían positivizar a partir de la reflexión y el diálogo. En el estudio de Rodríguez Gallego (2014) se expresó que la participación en ApS posibilitó al estudiantado vincular los conceptos teóricos con la práctica, ampliar una formación práctica y reelaborar los contenidos para convertirlos en más adecuados al ámbito social en que actuaron. Por otro lado, Mayor (2020) sostuvo que la implicación de estudiantes en ApS promovió la relación entre teoría-práctica y la generación de aprendizajes múltiples y multidireccionales. Por su parte, Zarzuela Castro y García García (2020) concluyeron que la participación estudiantil en ApS incrementó la profundidad en la comprensión de contenidos disciplinares, a partir de la interacción en la realidad y la contrastación entre teoría y práctica.

Por otro lado, en Cuba, López Martínez et al. (2021) sostuvieron que la implicación de estudiantes en extensión incrementó el vínculo con la realidad para transformarla, ya que se promovió la cultura de su futura profesión. Lossio y Ruben (2017), en Argentina, expresaron que las acciones de extensión favorecieron la incorporación de herramientas para analizar e interpretar distintas facetas de la docencia y las instituciones educativas, a partir de la relación entre la teoría y la práctica. A esto se puede añadir que Lossio (2023) manifestó que las prácticas extensionistas potenciaron aprendizajes en la relación que se estableció entre teoría y práctica. Además, Wursten (2018) sostuvo en su estudio, que indaga la mirada de profesores sobre la extensión, que estas prácticas implicaron una oportunidad para poner en práctica los conceptos teóricos que se abordan.

Estas investigaciones comentadas manifiestan la incidencia de la participación en acciones extensionistas en la configuración de la tarea docente y sobre la oportunidad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica desde distintos enfoques. Específicamente desde la Teoría de la Subjetividad se han registrado diferentes producciones en relación a la formación docente (Mitjans Martínez y González Rey, 2017 y 2019; Madeira-Coelho, 2019; Rossato y Assunção, 2019; Silva et al., 2022). A partir de este referencial, Yano et al. (2018) en Brasil estudiaron las prácticas en un Planetario de estudiantes en proceso de formación docente, y expresaron que, a partir de estas acciones, los participantes aprendieron a vincular la teoría y la práctica en la interacción con personas concretas y que, implementando metodologías de enseñanza, se encontraron motivados para aprender y enseñar, desplegando conocimientos relevantes para ejercer la enseñanza.

Un aspecto relevante acerca de la búsqueda bibliográfica sobre el tema es que no se encontraron antecedentes que indaguen las implicancias formativas de las acciones extensionistas en los Institutos de Formación Docente Continua en Argentina.

Se estima que estas investigaciones citadas encarnan aportes valiosos para comprender las implicancias formativas de las acciones extensionistas en cuanto a la constitución de la tarea docente y sobre el vínculo entre contenidos teóricos y la práctica. Sin embargo se considera importante profundizar la investigación acerca de la forma en que estas son configuradas subjetivamente en estudiantes específicos, desde una historia personal configurada, generando inteligibilidad sobre la dimensión subjetiva implicada.

Esta tesis se encuentra compuesta por dos artículos publicados en revistas científicas indexadas en bases de datos reconocidas internacionalmente, donde se trabajó con dos estudiantes que participaron en proyectos de extensión; cada una se refleja en un texto. El primer artículo titulado *La extensión en estudiantes de formación docente: un*

*estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad* aborda los desdoblamientos de la participación estudiantil en acciones de extensión en cuanto al ejercicio de la tarea docente y la producción de recursos subjetivos. El segundo, *Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica*, indaga sobre la relación que se establece entre teoría y práctica en esta participación en extensión y la eventual configuración de recursos subjetivos.

Los instrumentos de producción de información que se utilizaron fueron: *encuentros en el aula* en unidades curriculares desde las que se proyectaron acciones de extensión, en ellas se planificaron y evaluaron las acciones desarrolladas; *dinámicas conversacionales* con las estudiantes participantes del estudio; *observaciones participantes* de acciones de extensión; y *análisis de relatos narrativos* construidos en el marco de las asignaturas desde donde se promovió el trabajo extensionista, que implica la escritura de las experiencias extensionistas y la reflexión sobre la práctica.

La construcción del oficio de enseñar se produce en un proceso que se inicia previamente al comienzo del proceso formativo (Mitjans Martínez y González Rey, 2019). Spakowsky (2006) expresó que este trayecto se encuentra compuesto por tres etapas. La primera de ellas, la biografía escolar, que empieza con el ingreso al sistema educativo en niveles previos al superior; la segunda es la formación docente inicial que se cursa en la institución de educación superior; y la tercera consiste en la socialización laboral en diferentes instituciones educativas. De esta manera, la persona en formación ha configurado una historia vivida en diversos contextos, específicamente el escolar, que se puede expresar en la práctica docente.

Según Andrea Alliaud (2017, 2021), la tarea docente es un oficio que posee sus propios secretos y que se desarrolla con un sello personal. Esta autora considera importante en la formación docente la realización de “pruebas de enseñanza”, entre otras

acciones. La posibilidad de experimentar la enseñanza va a permitir la construcción de los saberes de oficio para desempeñar el rol. En este sentido, los espacios comunitarios pueden constituir ámbitos donde los futuros docentes pueden probar la enseñanza interactuando con participantes concretos.

Desde la postura de la Teoría de la Subjetividad se considera que la docencia no es un saber que se aplica, sino que en su despliegue se compromete la subjetividad (Mitjans Martínez y González Rey, 2019). Esta idea se contrapone con una formación de tipo aplicacionista que pregona aprender conocimientos formalizados y procedimientos para luego ser aplicados en prácticas concretas. Para la Teoría de la Subjetividad, la formación docente comprende un trabajo vinculado con la subjetividad, ya que en el transcurso de la biografía escolar se han aprendido diferentes aspectos de la docencia. La formación docente implica aspectos del aprendizaje escolar, el cual es caracterizado por Mitjans Martínez y González Rey (2017) como un proceso que se configura en el devenir de una producción subjetiva, y se encuentra contextualizado en interacciones en ámbitos concretos, con determinadas relaciones que se establecen entre quienes habitan estos espacios. En este sentido, el aprendizaje se genera desde la articulación entre aspectos intelectuales, afectivos, relacionales y la imaginación, considerando siempre la historia personal configurada por la persona que se encuentra en un proceso de formación. Además, desde la Teoría de la Subjetividad, los referentes explicitaron que uno de los propósitos que posee la formación docente es favorecer la producción de recursos subjetivos en el futuro docente, ya que el conocimiento formalizado, trabajado en el aula, es susceptible de ser puesto en acción en las prácticas de enseñanza en tanto pudo ser transformado en recurso subjetivo por los estudiantes (Mitjans Martínez y González Rey, 2017). Por otra parte, si la formación docente constituye un trayecto, que supone un espacio flexible y de construcción, y si el proceso formativo se orienta al desarrollo de

recursos subjetivos para desempeñar la acción en las prácticas, no puede limitarse al trabajo en el aula, ya que es importante extender la perspectiva a otros espacios que promuevan recursos subjetivos. En este sentido, las experiencias extensionistas podrían constituir un espacio donde generar recursos subjetivos para desarrollar la docencia.

En la formación docente, además del trabajo en aula con diferentes formatos curriculares (asignaturas, talleres, seminarios, ateneos), hay otros contextos donde se puede aprender la tarea docente, como las prácticas pedagógicas en instituciones educativas y las acciones de extensión. Las acciones de extensión implica desenvolverse en un ámbito socio-relacional comunitario, que es cualitativamente diferente del trabajo en el aula (Rafaghelli, 2016). Asimismo, se estipula la importancia de diferenciar las características de ambos espacios y la relevancia de que exista una articulación entre ambos para que se produzca la reflexión en sede acerca de las prácticas extensionistas.

Por otra parte, la relación entre teoría y práctica ha generado diferentes debates a lo largo del tiempo en la formación docente. Desde una óptica aplicacionista se consideraba la importancia de aprender los conocimientos teóricos formalizados e, inclusive, procedimentales para que luego sean aplicados en la práctica. Desde la Teoría de la Subjetividad, entre otras, se establece una relación diferente entre estos dos aspectos, ya que se considera la teoría como una herramienta para actuar en la práctica y, de esta manera, se aleja de una posición instrumentalista. En este caso, se puede reflexionar e indagar desde este referencial sobre cómo la participación estudiantil en proyectos de extensión puede generar diferentes maneras de relacionar la teoría y la práctica y eventualmente producir recursos subjetivos para desarrollar la docencia. Se intentará construir un modelo teórico a partir de la Teoría de la Subjetividad que intente comprender si las acciones que se desarrollan en extensión se desdoblán en el aprendizaje de conceptos teóricos con una calidad diferente a los aprendidos en el aula, indagando las

vicisitudes que se producen en las estudiantes comprometidas en estos proyectos, y si estos contenidos disciplinares subjetivados pueden configurarse como recursos subjetivos que permitan ejercer la docencia.

## **II. La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad.**

Referencia bibliográfica de la versión publicada:

Gonzalez, R., y Goulart, D. M. (2024). La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad. *Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicologia Pedagógica*, 8(Continúa), 1–24.  
<https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-27>

Link: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74748>

### **Resumen**

La extensión ofrece un espacio fecundo para el proceso de formación docente. Esta investigación aborda la dimensión subjetiva de la participación en acciones de extensión por estudiantes de profesorado. El estudio se realizó desde la perspectiva de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural de González Rey, y de su Metodología Constructivo - Interpretativa. A partir de un estudio de caso, se buscó comprender cómo se configura subjetivamente la participación de estudiantes de profesorado en acciones de extensión, así como posibles recursos subjetivos que son generados en la participación en estas experiencias. Se concluye que la implicación de estudiantes de profesorado en prácticas extensionistas que se desarrollan en contextos

comunitarios, llevaron a cambios subjetivos, que favorecieron el aprendizaje de la práctica docente y la producción de recursos subjetivos.

**Palabras clave:** Formación Docente. Extensión. Subjetividad.

## **1 Introducción**

El presente estudio se realiza en el marco del trabajo de Tesis en la Maestría Psicología Cognitiva y Aprendizaje en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Argentina, e intenta conocer cómo se configura subjetivamente de la participación de una estudiante del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) en acciones extensionistas. La investigación fue realizada a partir de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural de González Rey, para quien el estudio de la subjetividad demanda tres componentes permanentemente articulados: la Teoría de la Subjetividad (dimensión teórica); la Epistemología Cualitativa (dimensión epistemológica); y la Metodología Constructivo – Interpretativa (dimensión metodológica) (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a).

Desde la perspectiva de la Teoría de la Subjetividad, una de las tareas fundamentales de la formación docente es promover el desarrollo de recursos subjetivos del futuro profesor (González Rey y Goulart, 2019). En la práctica, los profesores son capaces de generar acciones innovadoras y creativas solo si el conocimiento fue subjetivado, ya que los docentes que poseen una práctica pedagógica singular y motivada son capaces de usar los conocimientos como recursos para favorecer la formación de los estudiantes y sus procesos de desarrollo subjetivo (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017).

La participación en acciones de extensión, por medio de proyectos o de la curricularización de la función en asignaturas específicas, es un tema que ha dado lugar a diferentes desdoblamientos e investigaciones. Distintos artículos consultados coinciden en general acerca de la potencia de las prácticas extensionistas en la formación docente (Coscarelli y Picco, 2006, Camilloni, 2013, Lossio y Ruben, 2017). Sin embargo, en Argentina, Wursten (2018) señala que se encuentra una escasez de investigaciones acerca de la función de extensión, independientemente de las sistematizaciones de experiencias o de la presentación y discusión de resultados de determinadas iniciativas. Con respecto a la curricularización de la extensión, Lossio y Ruben (2017) consideran que el desarrollo de investigaciones que se focalizan en este tema es incipiente.

La relevancia de este estudio es que profundiza en cómo se configura subjetivamente la participación en acciones de extensión de estudiantes concretos, con una historia de vida y situados en un contexto específico, indagando además en la posible creación de recursos subjetivos vinculados a la formación en la docencia. Para ello se presenta la experiencia de una estudiante que desarrolló acciones socio-comunitarias en una localidad de la región patagónica argentina en una experiencia de curricularización de la extensión desde una asignatura durante la segunda parte del año 2021 y en un proyecto de extensión en el 2022.

## **2 Antecedentes**

Se encontraron diferentes investigaciones que indagan la implicancia de la participación en acciones extensionistas en la formación docente. Los estudios que se han realizado en España tienden a identificar a las prácticas extensionistas como aprendizaje-servicio (ApS). Se hallaron investigaciones que indagaron las prácticas de extensión y sus

implicancias emocionales. Al respecto Riaño Galán et al. (2017) concluyeron que las prácticas extensionistas, en este caso relacionadas a la implementación de las *performances* artísticas, generaron en los estudiantes un incremento de la capacidad de reflexión, y el desarrollo de un aprendizaje constructivo y cooperativo.

Otros estudios, como los de García García y Sánchez Calleja (2017) y Sánchez Calleja et al. (2019), investigaron acerca del desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007) de estudiantes que participaron en experiencias de ApS, lo que marca una perspectiva específica más instrumental con relación a lo emocional. Desde la Teoría de la Subjetividad se considera que existe en los procesos subjetivos una unidad entre lo simbólico y lo emocional, lo cual supone una perspectiva diferente a la mirada de lo emocional como competencias discretas. Para Mitjans Martínez y González Rey (2017, p. 61), “el proceso de aprender se configura subjetivamente, implicando, en el nivel subjetivo, experiencias diversas de la historia de vida y del contexto actual del aprendiz”.

Las emociones vivenciadas por los futuros docentes en la participación de instancias de ApS fueron estudiadas por Giles Girela et al. (2019), quienes caracterizan a las emociones como positivas, negativas o ambiguas, recabando que los estudiantes tendían a experimentar más bien emociones positivas, y que las negativas de alguna manera eran susceptibles de ser positivizadas por medio de la reflexión y el diálogo. Sin embargo, se considera que el hecho de ser nombradas como positivas o negativas puede crear confusión al entender a las emociones negativas como un aspecto anómalo de la subjetividad, además sin tener en cuenta la situación concreta en que se generan los sentidos subjetivos.

Por otra parte, en Argentina, Lossio y Ruben (2017) destacan que mediante las prácticas extensionistas los estudiantes incorporan herramientas para analizar e

interpretar aspectos de la tarea docente y las instituciones educativas, desde la vinculación entre la teoría y la práctica.

Además de los estudios reseñados, algunos producidos en una perspectiva cognitiva y otros desde una perspectiva pedagógica, desde la Teoría de la Subjetividad, fueron encontrados diferentes publicaciones acerca de la formación docente (Mitjans Martínez y González Rey, 2017; Madeira-Coelho, 2019; Rossato, 2019; Silva et al. 2022). A partir de esta teoría, en Brasil, el estudio de Yano et al. (2018) concluyó que la participación de distintos estudiantes en pasantías en un observatorio contribuyó a la formación inicial en tanto se enfatiza el aprendizaje a partir de la relación permanente entre teoría y práctica, metodologías de enseñanza, se encuentran motivados para aprender y enseñar, y se desarrollan conocimientos importantes para la docencia. A diferencia de esa investigación, el presente artículo se centrará en el proceso de configuración subjetiva de una participante en prácticas de extensión.

Se observa que no se han hallado indagaciones acerca de la configuración subjetiva de la implicación estudiantil de formación docente en proyectos de extensión desde los desdoblamientos de la Teoría de la Subjetividad en Argentina y otros países de América Latina. La intención de la investigación que sostiene este artículo es generar en el campo de la extensión y la formación docente nuevos procesos de inteligibilidad recalcando la dimensión subjetiva. De tal manera, esta investigación contribuye con el conocimiento acerca del proceso por el cual se configuran subjetivamente las experiencias extensionistas de una estudiante de formación docente inicial.

### **3 Marco Teórico**

#### **3.1 Teoría de la Subjetividad**

La Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural (González Rey, 2017, 2019b; González Rey y Mitjás Martínez, 2017a; González Rey y Mitjás Martínez, 2017b) destaca el carácter dinámico de la *subjetividad*. Se la concibe como un sistema en movimiento que se configura por diferentes maneras de vivir las experiencias, donde lo simbólico y lo emocional conforman una unidad. La subjetividad “es un sistema configuracional que se organiza por configuraciones subjetivas diversas en diferentes momentos y contextos de la experiencia” (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a, p. 80). Como señalan Goulart et al. (2020), una contribución de ese referencial, es plantear una definición de subjetividad como cualidad propia de los seres humanos, que se desarrolla de manera situada en entornos sociales, culturales e históricos, de manera que su funcionamiento involucra el carácter dinámico y generador de individuos y grupos sociales.

González Rey y Mitjás Martínez (2017a, p. 81) sostienen que los *sentidos subjetivos* constituyen “la unidad más elemental, versátil y dinámica de la subjetividad”. Para ellos, los sentidos subjetivos:

...representan unidades simbólico-emocionales que emergen en el curso de una experiencia a partir de una historia vivida, y expresan la forma en que las producciones simbólicas de la sociedad aparecen en producciones subjetivas singulares de individuos y grupos (2017b, p.10).

En este movimiento es que un sentido subjetivo puede articularse con otros, formando diferentes *configuraciones subjetivas* (González Rey, 2019a). Cuando emergen, las configuraciones subjetivas se convierten en origen de nuevos sentidos subjetivos, definiendo cómo se vivencia subjetivamente una experiencia concreta. Los sentidos subjetivos tienen un carácter efímero. Aparecen como destellos simbólico-emocionales que se despliegan en un movimiento caótico, del cual emergen las

configuraciones subjetivas como una organización autorreguladora. Las configuraciones subjetivas son dinámicas, pero tienen una estabilidad relativa debido a la congruencia de los sentidos subjetivos que ellas generan. Esta característica de estabilidad de las configuraciones subjetivas permite la explicación de la resistencia al cambio que evidencian frente a los nuevos procesos que se producen en las circunstancias actuales de cualquier acción en curso. Los cambios que realicen las personas en las acciones implican el origen de nuevos sentidos subjetivos, que se integran, o no, en configuraciones subjetivas en el proceso de una experiencia (González Rey, 2017, 2019a). Por su maleabilidad, la participación de los sentidos y las configuraciones subjetivas en las acciones humanas asume formas singulares en individuos, grupos e instituciones, articulando diversas producciones simbólicas sociales de la vida social, como la salud, la raza, género, nivel socioeconómico, escolarización y edad (González Rey, 2017, 2019a).

La subjetividad presenta dos niveles distintos, permanentemente articulados: la subjetividad individual y la subjetividad social. *La subjetividad social:*

...se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macro social con los que ocurren a nivel micro social, en la familia, la escuela, el barrio y las múltiples y móviles configuraciones subjetivas de los sistemas cotidianos de relación en todas las esferas de la vida (González Rey, 2019c, p.24).

Estos aspectos de la subjetividad social se interrelacionan la *subjetividad individual*, que:

...toma formas múltiples y contradictorias en las personas que comparten un espacio social, pues la dimensión simbólica discursiva no hace equivalentes a

personas con historias diferentes. Las configuraciones subjetivas actuales de las personas, siempre expresan lo vivido a través de los sentidos subjetivos que se organizan en el presente, lo que representa la historicidad de las configuraciones subjetivas, aspecto importante de su carácter singular e irreductible a las experiencias actuales. (González Rey, 2019c, p.24).

La subjetividad individual no es un epifenómeno que es determinado de manera unidireccional por las producciones discursivas de lo macrosocial. Las ideologías que se manifiestan en los discursos, mitos, representaciones sociales predominantes, entre otras producciones sociales, se expresan configuradas de forma diferenciada en los actores sociales que interactúan entre sí. Inclusive, las configuraciones subjetivas individuales o sociales pueden ser alternativas o contradictorias con respecto a las ideologías dominantes en una dimensión macrosocial, llevando a la emergencia de sujetos de resistencia y cambio social (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a).

En ese sentido, dentro de la Teoría de la Subjetividad son fundamentales también los conceptos de *agente* y *sujeto*. La definición de *agente* hace referencia a aquella persona o grupo social “situado en el devenir de los acontecimientos en el campo actual de sus experiencias, una persona o grupo que toma decisiones cotidianas, piensa, le gusta o no lo que le sucede, lo que de hecho le da una participación en ese transcurso” (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a, p. 94). El concepto de *agente* se refiere al posicionamiento activo de individuos o grupos sociales. Por otra parte, González Rey y Mitjás Martínez (2017a) conciben al *sujeto* como una condición más allá del agente, en tanto el individuo o el grupo social “que abre una vía propia de subjetivación, que trasciende el espacio normativo dentro del cual sus experiencias ocurren, ejerciendo opciones creativas en el transcurso de ellas, que pueden o no expresarse en la acción” (p. 94). La concepción de sujeto implica la posibilidad de que personas y grupos no solo

puedan posicionarse activamente, sino también generar opciones de subjetivación alternativas a las que se hallan instituidas en un determinado espacio social, cultural e histórico.

### **3.2 La formación docente como proceso subjetivo y la participación en acciones de extensión**

La formación docente es un proceso de larga duración que se encuentra conformado, de acuerdo a Spakowsky (2006) por tres fases. La primera fase corresponde a la “biografía escolar” y engloba las experiencias y aprendizajes que transitó la persona en formación por los niveles educativos previos al ingreso al profesorado. A partir de la Teoría de la Subjetividad, incluiríamos la historia vivida en instituciones educativas y como ha sido subjetivada por los individuos. La segunda fase hace referencia a la formación inicial en un profesorado, y la última fase, apunta a la socialización laboral que se despliega en las instituciones educativas con las subjetividades sociales de características particulares en las que se trabaja como docente. De esta manera se comprende que los individuos en formación han transitado una historia previa, que ha sido configurada subjetivamente de manera peculiar en cada persona.

Para Mitjás Martínez y González Rey (2017) el aprendizaje escolar es un proceso que se va configurando en el transcurso de la producción de sentidos subjetivos diversos, y situado en una interacción con la subjetividad social propia de diferentes niveles (áulico, contexto institucional, sistema educativo, la cultura de modo más amplio). De esa manera, el aprendizaje se produce a partir de una articulación de aspectos intelectuales, afectivos, la imaginación, relacionales. Cada estudiante llega al aula con una historia de vida

determinada. Los sentidos subjetivos que se producen tienen que ver además con cómo cada uno configura subjetivamente lo que acontece en los dispositivos de formación.

Según sostienen Mitjás Martínez y González Rey (2017), uno de los propósitos de la formación docente es la generación de recursos subjetivos del futuro maestro. El conocimiento puede ser puesto en acción en la práctica concreta siempre que haya sido transformado en recurso subjetivo por los docentes. Los docentes que desarrollan prácticas formativas singulares y motivadas son aquellos que pueden adoptar los conocimientos como un recurso para generar la formación y el desarrollo de sus estudiantes. De tal manera, algunos conocimientos importantes que se abordan en la formación docente no se expresan en las prácticas de enseñanza porque no se transformaron en recursos subjetivos para que sea canalizada su utilización.

De esta manera es importante precisar la idea de *recursos subjetivos*. Goulart y Mitjás Martínez señalan:

Si bien la noción de recursos subjetivos no ha sido definida explícitamente en la obra de González Rey, es posible entenderla como una dimensión funcional de una configuración subjetiva, expresada en la ampliación de posibilidades de acción, reflexión y posicionamiento en diferentes ámbitos de la vida (Goulart y Mitjás Martínez, 2023, p. 46).

Mitjás Martínez y González Rey (2017) comprenden el desarrollo subjetivo como:

... el desarrollo de nuevos recursos subjetivos que le permitan al individuo realizar cambios cualitativos en diferentes ámbitos de la vida y que generan una implicación personal cada vez más profunda en el ámbito en el que se organiza la configuración subjetiva del desarrollo (p.73).

Estos autores señalan además que el desarrollo subjetivo se vincula a espacios de socialización donde se integran las personas generando operaciones y recursos subjetivos nuevos que acompañan esta integración, que no se encuentran necesariamente libres de tensiones y conflictos. Este proceso demanda una actitud activa de los individuos para afrontar los desafíos y alternativas que demanda la conquista de su espacio social dentro de las instituciones o grupos informales (González Rey *et al.*, 2017). Tanto las situaciones facilitadoras de desarrollo como las que tienden a bloquearlo, producen desafíos para quienes las transitan, y estos desafíos generan producciones subjetivas que no son ineludiblemente conscientes (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a).

La extensión constituye una de las funciones que desempeñan los IFDC de la Provincia de Río Negro, Argentina. En la Ley Orgánica de Educación N° 4819/12, se entiende a la extensión como dirigida a establecer a los Institutos de Formación Docente en centros didácticos y pedagógicos

...en los que se promueva el desarrollo de materiales didácticos, de experiencias de innovación; donde se promuevan relaciones democratizadoras del conocimiento que circula y se produce en ellos y donde se ejerzan acciones comunitarias tendientes a profundizar la justicia escolar en su zona de influencia (p.23).

Las prácticas de extensión pueden establecerse como un espacio de producción de saberes en torno a la docencia y de experiencias de enseñanza. Asimismo se considera importante de que sean trabajados en encuentros de formación para ser compartidos y analizados. De esta manera, una dimensión del proceso formativo se encuentra compuesta por el aprender de la propia experiencia.

Asimismo, se podría concluir en la importancia que adquiere la participación estudiantil en acciones de extensión, donde los individuos se implican en tareas donde generalmente, debido a las características y responsabilidad que conlleva la interacción con personas de la comunidad, se generan sentidos subjetivos que se configuran en el curso de acciones determinadas. De ahí surge la importancia de indagar cómo la experiencia de extensión se desdobra subjetivamente en docentes en formación.

#### **4 Metodología**

Para el estudio de la subjetividad, González Rey y Mitjás Martínez (2016) elaboraron la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa. La Epistemología Cualitativa es fundamentada por tres principios centrales, que definen la producción de conocimiento como un proceso: (1) de naturaleza constructivo-interpretativa, (2) de carácter dialógico; y (3) orientado al reconocimiento de lo singular como instancia legítima de su producción.

En este trabajo se presenta un estudio de caso con una estudiante de IFDC de la zona patagónica de Argentina, en el transcurso de su acción extensionista que se llevó adelante de manera paulatina y no siempre constante durante más de un año. La producción de información se efectuó mediante el acompañamiento durante el proceso de participación de estudiantes en acciones sociocomunitarias en el marco de una asignatura de la carrera y en un proyecto extensionista de animación a la lectura.

Coherentemente con los fundamentos de la Metodología Constructivo - Interpretativa, el principal dispositivo metodológico utilizado fue el diálogo. En este sentido se desarrollaron diferentes estrategias como:

- Encuentros en clases de asignaturas desde las que se realizaron acciones de extensión, en las cuales se planificaron y evaluaron las propuestas. Además, en las mismas se trabajó acerca de la función de extensión.

- Dinámicas conversacionales con la estudiante implicada en proyectos de extensión.

- Observaciones participantes de acciones de extensión que se desarrollaron en ámbitos socio-comunitarios.

Una cuestión interesante que se registra desde el marco referencial y que expresa una dimensión ética, es que las acciones profesionales dirigidas a individuos o grupos sociales, incluso la investigación, por su carácter dialógico, pueden constituirse en prácticas facilitadoras del desarrollo de la subjetividad (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a).

Se considera conveniente destacar que desde la Metodología Constructivo-Interpretativa, no se establece una división entre los procesos de recopilación y análisis de datos. Las construcciones e interpretaciones hipotéticas teóricas (indicadores e hipótesis) emergen como instancias que se desarrollan a la par del diálogo en el campo, que pueden promover nuevas ideas, estrategias y la emergencia de nuevos instrumentos (González Rey y Mitjás Martínez, 2019).

Como explica González Rey (2019b), el proceso de investigación alcanza el estatus de científico cuando el investigador, basado en diferentes construcciones de significados parciales sobre el tópico estudiado, denominadas *indicadores*, se vuelve capaz de ensamblarlos en *hipótesis* que van conformando un *modelo teórico*. Este modelo teórico no es concebido como la verdad, sino como la mejor construcción para generar inteligibilidad sobre el problema estudiado en un momento dado. El hecho de

considerarse como la mejor opción no lo otorga la teoría, sino que la interrelación de esos indicadores articulados dentro de un modelo teórico puede convertirse en la mejor fuente de inteligibilidad sobre el problema estudiado en comparación con otros modelos.

Las configuraciones subjetivas y los sentidos subjetivos son conceptos que solamente adquieren inteligibilidad a partir de las construcciones interpretativas del investigador, por medio de la elaboración de indicadores hipotéticos que se entranan en el trayecto de la investigación. Como afirman González Rey y Mitjans Martínez (2016, p.1), son “constelaciones de indicadores que convergen por su significado en la construcción del investigador, las que legitiman las construcciones teóricas que se definen como resultado de la investigación”.

## **5 Construcción de la Información**

La participante del estudio es Camila<sup>1</sup>, de 43 años, quien se encuentra en pareja y es madre de tres hijos. Pertenece a clase media, al momento de la investigación no trabajaba, se había desempeñado laboralmente en diferentes comercios durante varios años. La participante ingresó a la institución formadora en 2020, época signada por el distanciamiento social por la pandemia de COVID 19. Su trayectoria se caracterizaba por no haber cursado presencialmente en el primer año y medio de cursada.

En el segundo cuatrimestre del año 2021 se planificaron desde una asignatura intervenciones extensionistas y su abordaje en las clases presenciales. Camila participó en dos de ellas. La primera intervención consistía en proponer un espacio de juegos con música tranquila para niños diagnosticados con trastornos del espectro autista (TEA). En

---

<sup>1</sup> Nombre ficticio de la participante.

esta intervención, la participante observaba detenidamente a los niños antes de interactuar con ellos. En una entrevista posterior a la intervención refirió:

- La primera fue... todos los cuidados. No quería “meter la pata”. Me acerqué a una chica que conozco y aproveché para investigar cómo es él (el niño), hasta dónde te deja que te acerques. Le pregunté a la mamá para no irme al nene directamente. Creo que elegí, entre comillas, al nene que tiene autismo más leve porque él se comunicaba. El momento que compartimos el juego ese ratito, yo en ese momento lo “medí”. En realidad, me daba mucho terror pensar que él tenga una crisis, por algo que yo hubiese hecho...

A partir de este trecho de información se construyó el primer indicador: Camila expresó una producción de sentidos subjetivos relacionados al cuidado y a la cautela en el momento de la acción, debido a que era su primer momento en el campo en su proceso formativo y por las características de la población destinataria de la propuesta. Camila habría configurado una modalidad de vinculación con los niños con cierta exigencia propia a partir de esta producción subjetiva.

En cuanto a la segunda acción, se realizó en la plaza central de la localidad y consistía en proponer rincones de juegos. Camila organizó una mesa con un *jenga* (juego de mesa). Con respecto a los niños que participaron en esta propuesta, ella refiere lo siguiente:

- ...ahí empezás a observar otras cuestiones: tenerlos cerca es, tenerlos cerca!, no sé cómo decirte. Yo al principio controlé muchas cosas mías, por ejemplo: querer ayudar, es algo ya característico en mí, viste? Muchas veces me pasa con mis hijos y con las personas que me adopto, voy a decir, como que me las “agarro”. Y siempre quiero ayudar para que no se vayan a sentir mal, para que

no se vayan a equivocar, por sí eso los frustra. Tengo muy esa cosa de meterme justo antes de que pase, y por ahí controlé mucho eso. Uno me decía “¿cuál pieza saco?”, para no tirar la torre. Y yo en un principio le dije un montón de veces: “sacá ese”. Y después digo “no está jugando”, porque yo le estoy diciendo que hacer. Y empecé a decirle: “bueno, acá la trampita es... tocar despacito y si está blandito, así sí. Y con mucho cuidado sacarlo, pero lo tenés que hacer vos, yo no voy a decir nada, ni tocar nada”.

A partir de esos tramos de dinámica conversacional es posible construir un indicador de que la producción de sentidos subjetivos de la participante se relaciona con una marcada actitud de cuidados hacia los niños, para ayudarlos y evitar una potencial frustración ante una equivocación en el devenir del juego. Se relaciona con el indicador anterior que sugería la actitud cautelosa en su primera acción extensionista, anticipándose de no generar una crisis en el niño diagnosticado con TEA. Con el transcurso del proceso esta experiencia favoreció un cambio subjetivo en la forma de relación de Camila con los niños, al producir recursos subjetivos para promover la generación de autonomía en ellos. Ese cambio subjetivo se expresa por la diferencia entre la tendencia inicial a controlar el devenir del juego (relacionada subjetivamente en la historia de Camila a otros espacios y relaciones, como las que dice sostener con sus hijos) y, posteriormente al posicionamiento de permitir que fluya la interacción de los niños en favor de la producción de autonomía en la resolución de las tensiones que se llegaron a producir en ese espacio de socialización.

Por otra parte, el encuentro con los niños en un contexto sociorrelacional caracterizado por una subjetividad social donde los niños circulan libremente por las mesas de juegos generan una carga emocional intensa que la participante no logra transmitir con palabras. Se produce un aprendizaje que no se realiza desde operaciones lógicas instrumentales escindidas de procesos de subjetivación, sino que el aprendizaje se

genera situado en un contexto sociorrelacional concreto y a partir de la consideración de la participante de su historia vivida.

Otro aspecto interesante que surgió por entonces es que las acciones de extensión constituyen además una posibilidad de observar las expresiones de los niños concretos y proyectarlo en una futura práctica pedagógica y en cuanto a la relación con los niños, tal lo señala en los siguientes trechos de información:

- Lo trasladás, ¿qué pasaría si yo hubiese tenido “al de rulitos” en el aula? No sé, proyectás, porque estamos en todos lados ficticiamente. Vamos a ver una secuencia matemática con niños y vamos a intervenir los grupos y no intervenimos. Vos pensás que pueden decir, y lo que yo voy a decir, pero no sabes si eso va a pasar... te lo imaginás (...) Cómo que uno va... tu cabeza hace que vos te traslades. O que agarres cositas para proyectarte, entendés? Creo, y lo hemos charlado con mis compañeros, es la mayor incertidumbre, es saber con qué te vas a encontrar, en nuestra primera vez.

Además, debido a la situación de aislamiento social, la mayoría de las planificaciones eran para grupos de niños ideales, como Camila comenta en otro tramo:

- También esto de entregar secuencias... el profesor nos dijo “excelente” en las propuestas. Nos puso que eran muy buenas propuestas, pero eran muchas actividades, y nosotras no podemos medir cuánto es mucho para un niño.

A partir de esos fragmentos de información, es posible construir otro indicador: las experiencias de extensión que acontecen en una subjetividad social marcada por su carácter sociocomunitario se desdoblán en Camila como recursos subjetivos que le permiten proyectar las posibles características de los niños y tiempos de trabajos reales cuando realice las prácticas pedagógicas en el aula, a diferencia de las planificaciones

abstractas que se construyen para grupos ideales de estudiantes. En este sentido, las prácticas extensionistas constituyen una alternativa a una concepción más vinculada a la artificialidad en la enseñanza, ligada a estas planificaciones abstractas que no se implementan. De alguna manera, las prácticas extensionistas, al ser situadas en un contexto específico, implican una alternativa a una formación relacionada con el trabajo con conceptos descontextualizados del ámbito en los cuales se produce (Rafaghelli, 2016).

Ante la pregunta acerca de lo que aprendió en esas dos intervenciones de 2021, Camila respondió que:

- El aprender a observar. El ver la diversidad, no solo en el libro, en el texto. El darme cuenta de que podría haber tenido esos tres nenes en un aula, y los tres muy distintos, uno súper rápido, controlando todo, sabiendo esperar su tiempo, sabiendo sacar la pieza. El otro, esperando que yo le diga, y el otro volando, metiéndose en el medio de los dos, no esperando su turno (...) en la plaza, yo me sentí “autoridad”, ¿me entendés? Yo pude trasladar eso del texto al momento, pero yo también creo que por la altura en el tiempo en el que ya estábamos con vos es como que vas creciendo, ¿no?

El cuarto indicador que se produce a partir de los trechos anteriores hace referencia a que las acciones de integración curricular de la extensión permitieron a la participante generar un aprendizaje subjetivado de conceptos teóricos de “diversidad” y “autoridad” desde la experiencia. Si bien en ese momento Camila era capaz de definir la diversidad conceptualmente, en estas instancias logró subjetivar el concepto de diversidad desde la experiencia, al ver concretamente las diferencias de los niños en distintos aspectos. Este aprendizaje permitiría una personalización del conocimiento logrando su

utilización en ámbitos diferentes del cual fue aprendido (Mitjans Martínez y González Rey, 2019).

Camila también pudo configurar desde la acción una comprensión del concepto de “autoridad”, trabajado en la unidad curricular, constituyendo un posicionamiento explícito en la acción, a medida que el contenido teórico se convierte en recursos subjetivos susceptibles de promover prácticas extensionistas.

En el año 2022, Camila participó de un proyecto de extensión cuyo propósito fue ofrecer espacios de animación a la lectura en la comunidad. Se realizó una formación previa a la salida al campo que consistía en abordar conceptos acerca de la acción de extensión, la importancia de la promoción de la lectura en la comunidad, estrategias de narración, uso del cuerpo y de la voz, y planificación de la propuesta extensionista a desarrollar. En cuanto al impacto de esas prácticas la participante expresó lo siguiente:

- Yo creo que hacer esos ejercicios hace que uno se desestructure y que pierda ese miedo a hacer el ridículo a veces, no? Porque ya somos adultos y porque por ahí estamos medio complicados “hacer caras” para descontracturar mis músculos faciales, ¿qué parezco al hacer esas caras? Y ver al otro, que está en la misma condición que yo, haciendo la misma cara. O perder esa vergüenza de exponerse, estar enfrente de otros que te están mirando.

A partir de este trecho de información es posible construir un indicador de producción de sentidos subjetivos que están en la base de recursos subjetivos relacionados a la desinhibición y a un acercamiento al otro con más confianza en el proyecto de extensión. La docencia, al tratarse de un oficio que se realiza en un marco interrelacional, implica la exposición en público, que se puede desarrollar entre pares, previamente a la

salida al campo. Esto conlleva la generación de recursos subjetivos para afrontar de manera espontánea situaciones interpersonales.

En una dinámica conversacional en 2022, ella comentó sobre la importancia de las acciones extensionistas para la formación docente:

- ...en un grupo de niños, saber cómo reaccionan, saber cómo atraerlos, cómo llevarlos al silencio, a la escucha... Yo creo que son herramientas, para que... si algo surge dentro del aula, nosotros podamos trasladar esas herramientas (...) Imagínate, yo, que me olvidé algo... y las chicas por ahí decían “no... hay que usar esto... de inventarlo”, “se me olvidó, no importa” y el que te está prestando atención, no está pensando en que eso no lo decía, lo que te salga en el momento... Vos fijate, si estoy en el aula, no hay nada escrito, ¡yo tengo que improvisar!

De este fragmento de información se construye el indicador de que la participante desarrolla como recurso subjetivo la habilidad de improvisar, que también tiene correlato con el ejercicio de la enseñanza y su característica de imprevisibilidad. Se interpreta que Camila produce sentidos subjetivos relacionados con la importancia de realizar cambios en la enseñanza en las situaciones reales, ante los emergentes que pueden surgir. Cómo se manifestó anteriormente, la participación extensionista en un espacio social de tipo comunitario, permite una personalización del conocimiento, representando una alternativa a posiciones aplicacionistas, a partir de las cuales la formación implica una aplicación del conocimiento aprendido. De esta manera, para favorecer prácticas creativas y situadas, el conocimiento debe ser transformado en recursos subjetivos.

El conjunto de indicadores construidos anteriormente permite la construcción de la hipótesis de que la participación en acciones de extensión favoreció la personalización

del conocimiento, promoviendo que él sea utilizado reflexivamente en diferentes ámbitos, a partir de recursos subjetivos para afrontar desafíos cotidianos de la tarea docente.

En las acciones del proyecto de extensión, se dispusieron distintos rincones de animación a la lectura. Las experiencias de extensión se desdoblaron en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de tercer año, que la participante realizó paralelamente en una escuela de zona rural, donde intervino en una sala multiedad, con niños desde cuarto a séptimo grado. En estas acciones ella pudo utilizar recursos desarrollados en el proceso de extensión en la relación con un niño y una niña en la clase. El niño que ella caracterizaba como “callado” y “renegado”, tendía a no trabajar en clase, Camila comenzó a acercarse a él para incentivarlo a realizar actividades escolares. En una dinámica conversacional realizada apenas terminada la práctica pedagógica y las acciones extensionistas ella comentó:

- Siempre fue la maestra a cargo de la clase que decía “vamos, S, vamos, no sacaste nada...”. Pero siempre desde allá (el pizarrón). Yo decía que quizá el cambio sea, no sé si en todos, dio resultado en él, ir al banco y decir lo mismo que estaba diciendo desde allá (...) Yo sentí que él hacía un cambio cuando vos te acercabas al banco, viste? Aparte era un nene que no es que tenía problemas, suponete de lecto-escritura, y que digas “no, notamos que le cuesta...”.

Además, Camila trabajó con una niña que manifestaba dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. Si bien escribía de manera más lenta que el resto de los compañeros, ella se propuso como su ayudante en una propuesta de copiado, que resultó de manera satisfactoria.

Camila relaciona estas prácticas con los niños de la escuela con los recursos subjetivos generados en el marco de las acciones extensionistas:

- Porque nosotros estamos cerca de ellos. Fíjate que cuando intervenimos no hay bancos. Siempre estamos en contacto. Si vamos a leer un cuento, y es otro de los chicos el que lee, yo estoy sentada al lado de ellos. Entonces como que por ahí es una necesidad de estar más cerca. Sí entiendo que muchas veces se necesita estar enfrente, porque está tu herramienta ahí, estás con el pizarrón. Se entiende que hay momentos que son inevitables. Pero también buscar ese espacio, en que vos hacés el recorrido. Y ya conocés a tus alumnos y sabes al que vos necesitás pasarle nomás al lado, y que vos sabés que va... y hay otros en los que te tenés que detener y decir “vas bien, bien, ya no te queda nada”. Algo, porque ese algo hace que se encienda el motor. Y que empiece, porque le cuesta arrancar. Una vez que se encendió, andan.

Estos tramos de información permiten construir otro indicador estrechamente relacionado a lo construido anteriormente: la participante generó sentidos subjetivos que facilitaron su énfasis en la calidad de la relación con los estudiantes, lo que también tiene implicaciones en el favorecimiento de la motivación de los niños en cuanto al estudio. En este camino, las acciones de extensión promovieron la construcción de procesos sociorelacionales marcados por la proximidad emocional y la atención a las singularidades.

## **6 Consideraciones Finales**

Este artículo abordó como se configura subjetivamente la participación de una estudiante de profesorado en acciones de extensión. Se resalta la importancia de la

realización del estudio a partir de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a; 2019), ya que permitió el conocimiento de aspectos subjetivos vinculados a la implicación de las prácticas de extensión en la formación docente. A partir del proceso de investigación se generó conocimiento acerca de las transformaciones subjetivas de la participación de la estudiante en acciones de extensión en la formación docente.

A partir de los indicadores e hipótesis planteados en relación a los objetivos de la investigación, los siguientes puntos pueden ser sintetizados como aspectos centrales del modelo teórico elaborado:

- Las acciones extensionistas favorecieron que Camila cambiase su modalidad relacional configurada subjetivamente en su historia de vida. Estas modificaciones en la forma de relacionarse con los niños se configuraron como recursos subjetivos para desempeñar la profesión docente;
- Las experiencias de extensión en espacios sociorrelacionales comunitarios fueron vivenciadas por la participante con una carga emocional intensa, lo que impactó en su proceso formativo (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a) en cuanto los conocimientos y acciones realizadas fueron transformadas en recursos subjetivos para enseñar;
- Las prácticas de extensión socio-comunitaria son situadas y permiten a la participante comprender conceptos teóricos de forma experiencial, constituyendo una alternativa a la formación docente que trabaja con conceptos abstraídos del contexto en el que son producidos. De esta manera, se produjo una personalización del

conocimiento, que permitió ser implementado en situaciones distintas de las circunstancias donde fue aprendido (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a, 2019);

- Las acciones de extensión permitieron la planificación y la intervención con niños reales, dando origen a experiencias situadas en un determinado contexto, a diferencia de las planificaciones para grupos ideales, donde se trabaja con un conocimiento descontextualizado de las situaciones sociales específicas (Rafaghelli, 2016);

- La participación en acciones de extensión proporcionó otras formas de relación con los niños, orientadas al favorecimiento de sus procesos de autonomía. También favorecieron la generación de recursos subjetivos para construir una interacción más horizontal en el aula, permitiendo un acompañamiento personalizado a los estudiantes.

La construcción de la información realizada en el presente artículo estudió el proceso de configuración subjetiva basada en la unidad simbólico-emocional de la experiencia humana, a diferencia de otras investigaciones que se realizaron desde la perspectiva de las competencias emocionales (Bisquerra Alzina; Pérez Escoda, 2007), como los de García García y Sánchez Calleja (2017) y Sánchez Calleja et al. (2019). La construcción de la información se vincula con lo expresado por Riaño Galán et al. (2017) sobre que las prácticas estudiantiles en extensión favorecen el desarrollo de un aprendizaje constructivo y cooperativo. También se relaciona con lo sostenido por Lossio y Ruben (2017) sobre que las prácticas extensionistas permiten a los participantes fomentar las herramientas que permiten el análisis e interpretación de aspectos de la acción docente a partir de la ligazón entre la teoría y la práctica.

Desde el enfoque de la Teoría de la Subjetividad, este artículo coincide con construcciones realizadas por Yano et al. (2018) sobre la generación de metodologías de enseñanza y el desarrollo de conocimientos relevantes para la tarea docente, pero el presente estudio se centra en las transformaciones subjetivas de la participación estudiantil de una estudiante en acciones extensionistas.

El modelo teórico presentado se refiere al caso estudiado, pero a la vez ofrece un camino de inteligibilidad sobre los desdoblamientos subjetivos de las prácticas de extensión y su importancia en la formación docente. Esto está en línea con una formación docente que reconoce el valor de las experiencias concretas, construye vínculos con la comunidad y genera alternativas a los desafíos actuales de la profesión docente.

### **III. Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica.**

Referencia bibliográfica de la versión publicada:

González, R. y Goulart, D. M. (2024). Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica. *Líneas críticas*, 30, pp. 1-19.

<https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

Link: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54398>

#### **Aspectos destacados**

Las acciones de extensión favorecen el aprendizaje por la implicación subjetiva del aprendiz en la formación docente.

Los conceptos teóricos son comprendidos de forma contextualizada e interdisciplinar por medio de la participación extensionista.

La participación en acciones de extensión puede generar recursos subjetivos para el ejercicio de la profesión docente.

#### **Resumen**

Este artículo aborda cómo se configura subjetivamente la participación de una estudiante de un Instituto de Formación Docente Continua de Argentina en acciones de extensión, enfatizando la relación entre la teoría y la práctica y cómo se favorece la generación de

recursos subjetivos en el transcurso de esta participación. Los referentes teóricos y metodológicos utilizados en la construcción de este estudio de caso son la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico cultural y la Metodología Constructivo-Interpretativa, ambas de Fernando González Rey. Se analiza la participación de una estudiante del profesorado de Educación inicial en un proyecto de *curricularización* de la extensión. La construcción del caso presenta y discute cómo la participación en extensión implicó un aprendizaje desde la experiencia de los conceptos disciplinares que supone una relación estrecha entre teoría y práctica, la cual a su vez genera la producción de recursos subjetivos para ejercer la docencia.

**Palabras clave:** Extensión. formación docente. subjetividad. relación teoría-práctica.

## 1. Introducción

En la formación docente la relación entre teoría y práctica es un tema que ha generado debates. Diker y Terigi (1997) expresan que, desde una tradición técnico-academicista o eficientista, surgida en la segunda mitad del siglo XX, se establece una distinción entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, y que los primeros se aplican en la práctica. Esta escisión entre los conceptos y la práctica provocaron distintos cuestionamientos; entre ellos, desde el enfoque de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico cultural, desde la cual la teoría no se entiende como algo acabado que se aplica, sino como un recurso de la propia práctica (Mitjans Martínez y González Rey, 2019). Desde este punto de vista, se remarca la importancia de que el proceso formativo se encuentre constituido por distintos espacios de participación que permitan generar vivencias significativas y experimentar diferentes formas de actuación vinculadas a la docencia. En este sentido, la potencia de las acciones extensionistas en la formación

profesional en la educación superior es destacada por distintos trabajos (Tommasino y Rodríguez, 2013; Camilloni, 2013; Rafaghelli, 2016). En este orden de ideas, la función de extensión es entendida por Rafaghelli como:

[...] espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/ culturales/ históricos con el propósito de intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales. (Rafaghelli, 2013, p. 23).

Si bien se han encontrado diferentes investigaciones acerca de la participación extensionista y la formación docente, en Argentina; por una parte, Wursten (2018) considera que hay una escasez de investigaciones sobre el tema, más allá de sistematizaciones de experiencias o de la presentación y discusión de resultados de proyectos. Por otra parte, Lossio y Ruben (2017) sostienen que es incipiente la realización de estudios sobre las intervenciones extensionistas y su relación con la formación docente.

De los estudios hallados acerca de la temática, se observa que, en general, no se realizan desde la perspectiva de la Teoría de la Subjetividad, desde la cual se puede profundizar sobre cómo se configura subjetivamente la participación estudiantil en experiencias extensionistas, detallando los procesos que se producen en el marco de la implicación de estudiantes con una historia de vida y situados en un contexto específico. En este sentido, la relevancia del presente trabajo consiste; por un lado, en generar inteligibilidad sobre la configuración subjetiva de la participación estudiantil en extensión, por lo que se enfatizarán la relación entre teoría y práctica y, por el otro, también se evaluará la posible producción de recursos subjetivos para el desarrollo de la docencia. De esta manera, el artículo comunica el trabajo realizado con una estudiante de profesorado de un Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) en la zona patagónica de Argentina, que

participó de un proyecto de extensión integrado al currículum, que consistía en acompañamiento escolar a niños que asistían al centro de una organización barrial.

El estudio se inscribe en la Teoría de la Subjetividad, desde los aportes de González Rey (2019a, 2019b; González Rey y Mitjáns Martínez, 2017a), donde el abordaje de la subjetividad se encuentra constituido por una definición teórica (Teoría de la Subjetividad), una epistemología (Epistemología Cualitativa), y una metodología de investigación (Metodología Constructivo - Interpretativa).

## **2. Antecedentes**

Sobre el tema indagado, se han encontrado investigaciones en diferentes países. Los artículos hallados en España tienden a identificar la integración curricular de la extensión como aprendizaje servicio (ApS). Rodríguez Gallego (2014), en una investigación etnográfica, sostuvo que la práctica de ApS permitió a los estudiantes relacionar los contenidos teóricos con la práctica, incrementar una formación práctica y la reelaboración de los conceptos para transformarlos en más pertinentes al contexto social en que se desempeñaron. Asimismo, Mayor (2020), a partir de un estudio cualitativo, concluyó que la participación estudiantil en ApS favoreció la relación teoría-práctica y la producción de aprendizajes múltiples y multidireccionales. Por su parte, Zarzuela Castro y García García (2020) expresaron que la implicación de estudiantes en acciones de ApS les permitió una comprensión más profunda de los contenidos de las asignaturas al tener contacto con la realidad, y lograron realizar una contrastación entre teoría y práctica en la tarea educativa. El ApS, la creatividad y el desarrollo socioemocional fueron estudiados por Riaño Galán et al. (2017), quienes concluyeron que la presentación en instituciones

de la comunidad de una propuesta creativa incidió en un incremento de la capacidad de reflexión y el desarrollo de un aprendizaje constructivo y cooperativo.

López Martínez et al. (2021), en Cuba, comentaron cómo la participación estudiantil en proyectos de extensión favoreció la relación con la realidad para transformarla, al promover la cultura de su profesión. En Argentina, desde una perspectiva narrativa, un estudio de Lossio y Ruben (2017) consideró muy relevante la relación que se estableció entre teoría y práctica, dado que permitió la apropiación de herramientas para analizar e interpretar situaciones de la docencia y de las instituciones educativas. Además, Lossio (2023) expresó, entre otras cuestiones, que la extensión potencia aprendizajes en la relación teoría-práctica y representa una oportunidad de aprender “de” y “junto con” otros. Por su parte, Wursten (2018), desde una perspectiva cualitativa de naturaleza exploratorio–descriptiva, especificó que algunos profesores subrayaron la posibilidad que brinda la extensión de poner en práctica los conceptos teóricos.

Las producciones expuestas expresan la importancia de la interrelación entre teoría y práctica. Sin embargo, se estima relevante profundizar sobre el proceso de subjetivación que se produce en los estudiantes que la vivencian, quienes se implican desde una historia vivida y en un marco de subjetividad individual y social (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a). En esta dirección, Yano et al. (2018), en Brasil, abordaron, desde la Teoría de la Subjetividad, las prácticas de estudiantes de formación docente inicial en un Planetario. A partir de este estudio se destaca que, mediante estas prácticas, los estudiantes aprendieron a relacionar la teoría y la práctica, a través de la interacción con personas, implementando recursos didácticos que promovieron la contextualización de los contenidos. Se considera que estos estudios poseen aspectos valiosos, fundamentalmente por el abordaje de la relación entre contenidos disciplinares y la práctica pedagógica en estudiantes de carreras docentes implicados en acciones de

extensión; sin embargo, se entiende que es fundamental profundizar la investigación acerca de las vicisitudes de los cambios subjetivos en la participación en acciones de extensión. Como se mencionó anteriormente, la intención del presente artículo es focalizar el proceso de subjetivación de la participación de una estudiante específica en un proyecto extensionista. Nuestra intención es conocer los cambios subjetivos que se produjeron en este proceso, comprendiendo, a partir de la construcción interpretativa, su singularidad situada en un contexto de diferentes relaciones sociales, contribuyendo con la elaboración de un modelo teórico que genere inteligibilidad sobre procesos subjetivos involucrados en la participación de estudiantes de formación docente en acciones de extensión.

### **3. Teoría de la Subjetividad**

La Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico cultural, de autoría del psicólogo cubano Fernando González Rey, se desarrolló desde sus principales antecedentes en la psicología soviética y es caracterizada por el reconocimiento de la constitución cultural e histórica de los procesos psicológicos (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a). La subjetividad se concibe desde esta teoría a partir de una unidad entre lo simbólico y lo emocional. González Rey y Mitjás Martínez (2017b) sostienen que los *sentidos subjetivos* componen la unidad elemental, dinámica y versátil de la subjetividad. Constituyen unidades simbólico-emocionales en tanto lo simbólico se torna emocional desde sus inicios, y las emociones se establecen como simbólicas, comprendiendo un proceso que define una nueva cualidad de esa integración, que constituye la definición ontológica de la subjetividad (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a). Los sentidos subjetivos emergen como destellos simbólico-emocionales que circulan en un

movimiento caótico del que surgen las configuraciones subjetivas en tanto organizaciones autorreguladoras y generativas de sentidos subjetivos.

Un sentido subjetivo puede adherirse a otros, organizando distintas *configuraciones subjetivas* (González Rey, 2019a). Las configuraciones subjetivas son dinámicas; sin embargo, manifiestan una estabilidad relativa debido a la congruencia de los sentidos subjetivos que generan. Las configuraciones subjetivas constituyen la expresión de una constelación de experiencias vividas históricamente, que se expresan por medio de los sentidos subjetivos producidos desde las experiencias nuevas que se viven. Las experiencias se producen en la vida social, que es culturalmente organizada, posibilita la integración del pasado y el futuro en tanto cualidad constituyente de la producción subjetiva del presente (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a).

La subjetividad se organiza en dos niveles distintos: la subjetividad individual y la subjetividad social. Estas se configuran mutuamente, produciendo sentidos subjetivos. La *subjetividad social*:

[...] se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macro social con los que ocurren a nivel micro social, en la familia, la escuela, el barrio y las múltiples y móviles configuraciones subjetivas de los sistemas cotidianos de relación en todas las esferas de la vida. (González Rey, 2019c, p. 24).

Estos aspectos de la subjetividad social se interrelacionan con la *subjetividad individual*, que:

[...] toma formas múltiples y contradictorias en las personas que comparten un espacio social, pues la dimensión simbólica discursiva no hace equivalentes a

personas con historias diferentes. Las configuraciones subjetivas actuales de las personas siempre expresan lo vivido a través de los sentidos subjetivos que se organizan en el presente, lo que representa la historicidad de las configuraciones subjetivas, aspecto importante de su carácter singular e irreducible a las experiencias actuales. (González Rey, 2019c, p.24).

La relación entre estos dos niveles de subjetividad no es unidireccional. Las experiencias sociales se tornan subjetivas debido a la producción de sentidos subjetivos, que representan la dimensión simbólico-emocional de toda experiencia vivida. Los sentidos subjetivos no reflejan procesos objetivos de experiencia, constituyen producciones individuales y sociales que se asientan en la forma en que las construcciones simbólicas sociales son experimentadas por individuos, grupos e instituciones, dependiendo de sus propias singularidades históricamente configuradas.

Otros conceptos centrales en la Teoría de la Subjetividad son los de agente y sujeto. El concepto de *agente* hace referencia a aquella persona o grupo social

[...] situado en el devenir de los acontecimientos en el campo actual de sus experiencias, una persona o grupo que toma decisiones cotidianas, piensa, le gusta o no lo que le sucede, lo que de hecho le da una participación en ese transcurso. (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a, p. 94).

Además, los autores definen al *sujeto* como el individuo o grupo social “que abre una vía propia de subjetivación, que trasciende el espacio normativo dentro del cual sus experiencias ocurren, ejerciendo opciones creativas en el transcurso de ellas, que pueden o no expresarse en la acción” (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a, p. 94). Otros conceptos centrales en la Teoría de la Subjetividad —que solamente cobran significado en estrecha interrelación con los conceptos presentados anteriormente— son: subjetividad

individual, subjetividad social, configuraciones subjetivas y sentidos subjetivos. No es necesario que una persona sea sujeto para que pueda actuar en una situación. De esta manera, la idea de *agente* se vincula con posiciones activas que sustentan las personas o grupos que no generan caminos nuevos de subjetivación más allá de ellos. Por su parte, la definición de sujeto supone la posibilidad de que tanto individuos como grupos puedan posicionarse y producir propuestas alternativas a las que se encuentran instituidas en cierto espacio social, cultural e histórico.

#### **4. Formación docente y extensión**

Para Mitjans Martínez y González Rey (2017), el aprendizaje es un proceso que se configura en el devenir de distintos sentidos subjetivos que se articulan a través de múltiples experiencias socioculturales de la persona que aprende. Se aprende en una situación determinada, con sus relaciones de poder, sus vínculos afectivos y desde una historia personal y singular. El aprendizaje se constituye de esta manera como un proceso individual y también social, en el cual lo relacional cumple un rol importante. Dependiendo de cómo la persona configure subjetivamente lo que sucede en la situación sociorrelacional de aprendizaje, se puede favorecer o no la calidad del proceso de aprendizaje. Por otra parte, las instituciones formadoras, con sus propias configuraciones subjetivas sociales, son inseparables de la subjetividad social de espacios sociales más generales, como el sistema educativo, los diferentes ámbitos comunitarios y las formas de organización social en un país.

En el proceso de aprendizaje, la imaginación, las emociones y lo intelectual son considerados en su interrelación como procesos subjetivos que componen una unidad funcional. Por ende, las operaciones intelectuales se organizan en configuraciones

subjetivas en el curso de una acción determinada, que van más allá de lo específicamente cognitivo. Para Mitjans Martínez y González Rey (2017), los procesos operacionales son procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje y que pueden o no implicar subjetivamente al individuo. Algunas operaciones básicas del pensamiento, como el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización, el cálculo matemático se convierten en significativos para el aprendizaje en tanto se integran a una configuración subjetiva de aprendizaje. En la medida en que estas operaciones intelectuales se engloban en configuraciones subjetivas, adquieren otra calidad, inseparable de la motivación y las producciones de la persona.

El conocimiento abordado en la carrera puede utilizarse de manera significativa en la práctica docente en tanto: si fue subjetivado; si puede componer configuraciones subjetivas del profesor; si estos conocimientos o estas experiencias conforman recursos subjetivos van a poder ser promotores de cambio. La docencia, en tanto trabajo creador y reflexivo, va a depender del involucramiento de las personas en formación. De esta manera se subraya la importancia del desarrollo de recursos subjetivos en la formación docente a partir del aprendizaje conceptual, así como de las prácticas y la reflexión posterior y, en nuestro caso, de las experiencias extensionistas. En este sentido, con respecto a los recursos subjetivos, Goulart y Mitjans Martínez señalan:

Si bien la noción de recursos subjetivos no ha sido definida explícitamente en la obra de González Rey, es posible entenderla como una dimensión funcional de una configuración subjetiva, expresada en la ampliación de posibilidades de acción, reflexión y posicionamiento en diferentes ámbitos de la vida. (Goulart y Mitjans Martínez, 2023, p. 46).

Desde la Teoría de la Subjetividad, se concibe la relación teoría y práctica desde una posición alternativa al aplicacionismo. El conocimiento no es un saber que se aplica, sino

que es una producción que se ejerce (Mitjans Martínez y González Rey, 2019). De esta manera, comprender el aprendizaje como un proceso subjetivo implica vislumbrar una relación teoría-práctica en la cual la teoría fundamenta y es tensionada por la práctica: no se trata de dos aspectos separados. Las teorías se transforman en recursos de inteligibilidad que nos permiten elaborar instrumentos en las prácticas, aportando perspectivas nuevas de prácticas pedagógicas. Cuando los conceptos disciplinares se relacionan con las prácticas, de manera inseparable de la producción subjetiva de las personas involucradas, se puede producir una personalización del conocimiento.

Para que en la formación docente se imbriquen la teoría y la práctica, se requiere la fundamentación de las prácticas mediante la reflexión, el interés y la implicación personal. Rossato y Assunção (2019) expresan que la formación docente necesita de espacios socio-relacionales de reflexión sobre las acciones y las relaciones. Los conceptos teóricos pueden aportar una base explicativa y comprensiva de los fenómenos sociales. Más allá de la comprensión conceptual, la teoría puede originar nuevos recursos subjetivos al promover rupturas con creencias, representaciones, valores y promoviendo nuevos procesos de subjetivación.

Por lo anteriormente expuesto, se estima que la participación estudiantil en prácticas de extensión puede constituir una vía de formación docente en tanto propongan la socialización en acciones comunitarias a partir de las cuales se produzca una vinculación entre teoría y práctica, como la que se plantea anteriormente. La extensión permite la interacción entre la institución formadora y la comunidad, además de permitir formas de aprendizaje vinculadas a la experiencia. Si bien se considera importante el aprendizaje relacionado con la abstracción, con el trabajo conceptual y teórico que se produce en las aulas, las acciones de extensión requieren de la intervención activa en situaciones concretas. Como sostiene Rafaghelli, existen diferencias sustantivas entre la forma de

aprender en el aula y la que se produce en situaciones en contextos reales. Mediante las prácticas de extensión “se aprenden los contenidos disciplinares alojados en problemáticas sociales, tienen un anclaje epistemológico además de un sentido social. Los contenidos adquieren una dimensión que conmueve el interés, el entusiasmo y el compromiso de los actores” (Rafaghelli, 2016, p. 11). De esta manera, la acción extensionista y su posterior vinculación con la teoría permiten el aprendizaje conceptual de una manera contextualizada en los entornos sociales en que se producen. Además, si se considera el aprendizaje como un proceso configurado subjetivamente (Mitjans Martínez y González Rey, 2019), se torna necesaria la producción teórica acerca de la producción subjetiva involucrada en acciones de extensión.

## **5. Metodología**

Este estudio de caso, persigue los objetivos de conocer cómo se configura subjetivamente la participación en acciones de extensión de una estudiante de IFDC, indagando cuáles son las interrelaciones que se establecen entre teoría y práctica y cuáles son los eventuales recursos subjetivos que se generan a partir de estas acciones. Se socializa la participación de Susana<sup>[1]</sup>, una estudiante de IFDC de una localidad de la Patagonia de Argentina, que participó en un proyecto de extensión implementado interdisciplinariamente, que consistía en acompañamiento escolar y el desarrollo de juegos con niños de dos barrios de la localidad. El principal dispositivo metodológico fue el diálogo, que implica un flujo conversacional organizado progresivamente mediante distintos dispositivos simbólicos, que se ensamblan entre sí (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a). En este marco dialógico se desarrollaron como instrumentos de investigación:

- *Observaciones participantes.* Se realizó un acompañamiento de la participante y de su grupo en los cuatro encuentros extensionistas realizados en los barrios, y en el transcurso de las clases, en las que se analizaron las experiencias y se tensionaron con los conceptos disciplinares de las asignaturas intervinientes en el proyecto.
- *Dinámicas conversacionales.* Se efectuaron tres encuentros, uno de ellos cuando la participante comenzó a intervenir en acciones de extensión y los dos restantes cuando culminó el proyecto. Las dinámicas conversacionales mantenidas permitieron la expresión de la participante sobre su historia de vida en general y sobre su experiencia extensionista en particular, profundizando el proceso de reflexión sobre los efectos formativos de las acciones de extensión que se generó en las clases.
- *Análisis de relatos narrativos.* Fueron dos relatos realizados en asignaturas cursadas por la participante que permitieron la escritura de la experiencia en las acciones de extensión y favorecieron la reflexión teórica sobre la práctica y sobre el valor formativo de las acciones extensionistas. Se construyeron en el transcurso de la cursada y se entregaron sobre el final de aquella.

El proyecto de extensión se implementó en 2022 para dar respuesta a una demanda realizada a la institución formadora por parte de las Juntas Vecinales de dos barrios de la localidad acerca de la necesidad de acompañamiento en las tareas escolares, debido a que la pandemia por *Coronavirus disease* (Covid-19) impactó en las trayectorias escolares de algunos niños. Estos son barrios donde se registran más necesidades sociales en la localidad. Las Juntas Vecinales son organizaciones sociales barriales que, entre otras funciones, promueven la participación comunitaria, manteniendo un contacto con los

habitantes, e intentan brindar merenderos y talleres para niños y adultos del barrio. Son conformadas por los propios vecinos y elegidas democráticamente.

A partir del trabajo articulado entre la institución formadora y las organizaciones barriales, se diseñó un proyecto extensionista desde diferentes espacios curriculares (Didáctica, Sujetos de la Educación, Ciencias Sociales, Prácticas Docentes), que consistió en realizar un acompañamiento en las tareas escolares y la implementación de juegos que comprendían una intencionalidad pedagógica. Se constituyeron grupos heterogéneos conformados por estudiantes de segundo y cuarto año de los dos profesorados que se dictan en la institución (Educación Inicial y Primaria), para que se produjeran intercambios entre estudiantes de diferentes años y carreras. Previamente, a la salida al campo, se trabajaron aspectos teóricos de la extensión, procurando que se comprendiera el sentido de esta función e intentando generar compromiso en los estudiantes. Además, se incluyeron contenidos y bibliografía sobre extensión en el programa y el campus virtual. El programa de cátedra consideraba las acciones extensionistas y presentaba criterios de evaluación específicos, ya que se trata de acciones cualitativamente diferentes a las realizadas en el aula.

El proyecto se implementó durante cuatro meses, durante los cuales se produjo un tiempo de presencia e intercambio entre estudiantes y docentes de la institución formadora, con niños, familias e integrantes de las Juntas Vecinales. Se produjeron diferencias sustantivas en las acciones realizadas en estos contextos comunitarios y las realizadas en las instituciones educativas formales. En las propuestas extensionistas se intervino con niños de diferentes edades y no con grupos homogéneos, dado que no se encuentra regulado por un sistema normativo explícito, como en las instituciones educativas, se interactúa con familias e integrantes de las Juntas Vecinales, además de los niños, y se puede producir una disposición espacial diferente de la escolar. Susana intervino en dos

ocasiones al inicio del cuatrimestre y otras dos veces a mediados de aquel. En el transcurso de las clases de las asignaturas involucradas en el proyecto, se trabajó sobre la planificación de actividades y la socialización de las intervenciones barriales, donde se efectuó un análisis desde los contenidos curriculares, registrándose un diálogo entre conceptos y experiencias extensionistas. La evaluación de los aprendizajes fue continua y procesal en el transcurso de la implementación del proyecto. Una instancia evaluativa final e integradora consistió en la construcción de un relato de la experiencia, que constituyó además un instrumento de investigación.

Es preciso destacar que desde la Metodología Constructivo-Interpretativa no se establece una división entre los procesos de recopilación y análisis de la información, ya que las interpretaciones teóricas, denominadas en este referente como indicadores e hipótesis, emergen como instancias que se desdoblán a la par del desarrollo de las estrategias de producción de información, y que pueden promover nuevas direcciones dialógicas (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a).

Los indicadores constituyen construcciones de significados del investigador, que se asientan en diferentes aspectos cualitativos de las expresiones de la participante y que no están explícitos en estas expresiones. Los indicadores no se construyen aisladamente, sino de manera concatenada con otros. La articulación de diferentes indicadores permite la elaboración de una hipótesis que, desde esta metodología, no constituye afirmaciones a priori susceptibles de ser probadas, más bien son significados más abarcadores sobre la temática investigada, que permiten la generación de un modelo teórico y la incrementación de su capacidad explicativa (González Rey y Mitjás Martínez, 2017a).

## **6. Construcción de la información**

Susana<sup>2</sup>, la participante de este estudio, de 27 años, se encuentra en pareja y tiene una hija de tres años. Es la menor de tres hermanos, sus padres se separaron cuando ella tenía un año. En lo que respecta a su biografía, refiere que en su infancia era tímida y retraída en el ámbito familiar y escolar. En el tránsito por la escuela secundaria se expresó más sociable y participativa en clase, reconociéndose como poco responsable para estudiar. La participante identificó el nacimiento de su hija y el posterior ingreso al Instituto con la asunción de una actitud más responsable y participativa en lo académico. Su cursada comenzó en el contexto del distanciamiento social por la pandemia de Covid-19<sup>3</sup> y, por ende, por la imposibilidad de participar en acciones presenciales con niños. La participante asistía a segundo año de la carrera cuando participó del proyecto de extensión.

Susana pertenece a la primera generación de estudiantes de educación superior de la familia. Consideró que los aspectos trabajados en la formación, además de promover el desarrollo profesional, incidieron en su desarrollo personal. Comentó, en una dinámica conversacional: “yo quiero que esto [la formación] sea a futuro, lo veo a futuro, y, como querés ser vos como futuro docente, también como persona”. En su contexto familiar circulaban diferentes representaciones sobre el género que planteaban que “la mujer debe quedarse en la casa”, “atender a los varones”. Expresó que han comentado: “¿qué está haciendo, está estudiando?, ¿por qué no ocupa ese tiempo en limpiar la casa?”, que “está eso de la mujer siempre en la casa, la mujer ignorante, por decirlo así”. Atribuyó, en parte, este cambio en su perspectiva a la formación en el nivel superior, refiriendo al respecto

---

<sup>2</sup> Nombre ficticio de la participante.

<sup>3</sup> Las medidas sanitarias de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), que se instrumentaron en Argentina durante parte de los años 2020 y 2021 debido a la pandemia de Covid-19, implicaron en Educación Superior la implementación de clases virtuales, o presencialmente en pequeños grupos, y la imposibilidad de realizar prácticas pedagógicas.

que: “esto de rebelarme fue por esto también, la educación, la educación te abre puertas en todo sentido”.

Estos fragmentos de información permiten construir un indicador según el cual Susana concibe la formación como algo integral que trasciende el aprendizaje de la docencia y que, a partir de ella, ha generado sentidos subjetivos que discrepan con valores configurados en la subjetividad social de su familia en cuanto a los roles de géneros estereotipados.

En las primeras clases posteriores a las dos intervenciones iniciales de Susana, ella relató la experiencia transitada y se analizaron grupalmente desde los conceptos disciplinares de Sujetos de la Educación Inicial. Su experiencia se caracterizó por generar un impacto emocional. La participante era detallista cuando comentaba al grupo lo sucedido en las intervenciones e intentaba vincular la experiencia con los conceptos teóricos. El inicio del primer encuentro desarrollado en la sede de una Junta Vecinal fue sorprendente, porque asistió un grupo de niños más numeroso de lo esperado, con tareas para resolver, y el grupo debió tomar decisiones en ese momento. Manifestó en una dinámica conversacional con respecto al primer encuentro:

- Fue inesperado, fue totalmente desconcertante, llegamos con la planificación para presentar y ver las necesidades de los niños, enseguida quisieron que nosotros nos pongamos con ellos a hacer la tarea [...]. Y en esas cosas realmente tenés que actuar enseguida, amoldarte a la situación [...]. En la segunda intervención fue con el mismo grupo (de niños) en el barrio, ahí ya pudimos realizar juegos, también fueron más niños, se hizo un poco más relajante en lo personal. (Susana, 27 años, estudiante).

A partir de este fragmento de información presentado, fue posible construir el indicador de la intensa movilización subjetiva de Susana en el tramo inicial de las acciones extensionistas.

Las acciones y su análisis posterior posibilitaron canalizar un aprendizaje conceptual contextualizado en situaciones reales. En las clases, estas acciones se relacionaron con los conceptos de diversidad, sostén y sobre el rol docente, abordados hasta ese momento. La participante también relacionó la participación extensionista con los contenidos de Didáctica General sobre planificación, vivenciando, como una experiencia agradable, el proceso colaborativo de planificación con sus compañeras de grupo.

En una dinámica conversacional, Susana expresó lo siguiente:

- Me gusta en el sentido de que te sale una idea, y vas teniendo otra, y otra. Por ejemplo, en la bienvenida decíamos ¿cómo nos presentamos? Yo decía, tengo un gorro, podemos jugar un juego presentándonos así y bueno salió esa idea de hacer el juego de la mancha el grupo más reducido, presentándonos así. (Susana, 27 años, estudiante).

Vinculado al indicador construido anteriormente, en este fragmento de información se observó que en las acciones sociocomunitarias se produjo un aprendizaje desde la experiencia de contenidos disciplinares. Susana en este caso aprendió sobre la actividad de planificación y su carácter flexible, que se debe adaptar a las circunstancias reales de la implementación. La planificación para ámbitos sociorrelacionales comunitarios permitió considerar que los destinatarios son niños reales, con características e intereses singulares, a diferencia de otras planificaciones que se realizan en las instituciones formadoras que se destinan a grupos ideales, descontextualizadas de su implementación. Además, la comprensión de lo que implica la planificación se realizó no solamente desde

procesos de abstracción, sino que implicó actividades concretas y la experiencia agradable de compartir con su grupo este proceso. Los conceptos adquirieron una comprensión profunda en tanto se relacionaron específicamente con las situaciones sociales a las que hacían referencia (Rafaghelli, 2016). De alguna manera, se considera que estos recursos novedosos que se fueron generando se caracterizan por una implicación subjetiva que conduce a una calidad de aprendizaje diferente, marcado por la reflexividad, posicionamiento activo y motivación.

A medida que iba transcurriendo el cuatrimestre, la participante realizó una ampliación del análisis de las intervenciones desde otras disciplinas que cursaba paralelamente, como Pedagogía, como expresó en una dinámica conversacional: “con Pedagogía [...] Fue muy intenso [...] ves esto de las problemáticas de los nenes, ¿porque están ahí, cuántos hay, quiénes son, cómo son? [...] Lo relacioné con las deudas educativas, con política y los chicos”.

En otra parte de la dinámica conversacional expresó lo siguiente:

- Hay materias que obviamente son muy tediosas, con muchos marcos teóricos, que no lo relacionás tanto. Pero son sumamente importantes, y a la hora de hacer esto, es que te das cuenta. Pedagogía a mí me cuesta un poquito, pero ahora cuando hice las observaciones, porque hice el trabajo de campo con Pedagogía, relacioné todo con los marcos teóricos. (Susana, 27 años, estudiante).

Este fragmento se entrama con los indicadores precedentes y refuerza la idea de que la intensa movilización subjetiva experimentada en las acciones de extensión generaba en Susana un aprendizaje de los conceptos vinculado con la experiencia; en este caso, con una asignatura en la que ella reconoció presentar ciertas dificultades. Logró relacionar

estrechamente teoría y práctica en la comprensión conceptual y produjo una personalización del conocimiento (Mitjans Martínez y González Rey, 2019). En este sentido, los conceptos se pudieron englobar en configuraciones subjetivas y ser susceptibles de conformar recursos subjetivos para la práctica docente, y no ser estudiados desde procesos cognitivos meramente instrumentales. Además, la realidad social constituye una totalidad y no posee una separación disciplinar, y en el abordaje en acciones de extensión, la reflexión de Susana permitió relacionar la experiencia con los conceptos teóricos de diferentes disciplinas. Tal como sostienen Tommasino y Rodríguez (2013), la realidad es indisciplinada y su transformación debe ser abordada de manera interdisciplinaria.

A partir de los indicadores desarrollados hasta el momento se plantea la hipótesis de que, en esta estudiante, la participación en acciones de extensión y su posterior reflexión fue experimentada como una intensa movilización subjetiva, y favoreció una calidad de aprendizaje caracterizado por una relación estrecha entre teoría y práctica, en tanto los conceptos disciplinares fueron comprendidos de manera contextualizada en situaciones sociales. Su proceso formativo hasta ese momento trascendió el desarrollo en la profesión, permitiendo la producción de sentidos subjetivos que cuestionaron aspectos de la subjetividad social familiar sobre roles de género y valorizando la educación superior.

La trama relacional que se produjo entre las experiencias extensionistas y los conceptos teóricos abordados le permitieron a Susana, sobre el final de la cursada, reflexionar acerca de aspectos contextuales y su posicionamiento:

- Yo pensaba que no se ve solo la intervención de apoyo escolar, sino todo el contexto, los chicos, el lugar, las madres que tienen. Te pones a pensar [...] qué pasa con los chicos que no asisten, que están en lugares alejados, qué problemáticas tienen [...] Si bien estos centros comunitarios tienen un tema

que es resolver la demanda en los barrios, se llevan a cabo actividades para chicos. En cuanto a las entrevistas siempre remarcan eso, el apoyo no es solo escolar, sino emocional para los chicos que asisten. (Susana, 27 años, estudiante).

En este fragmento de información se pudo interpretar un indicador: la participante, por la calidad de los procesos involucrados en la acción extensionista, generó producciones subjetivas caracterizadas por la reflexión sobre el contexto que se desdoblaron en un posicionamiento ético-político. Este posicionamiento pudo indicar que Susana produjo una personalización de los conceptos de tal manera que se modificó su perspectiva sobre las cuestiones vinculadas con su rol en relación a las infancias y la consideración de la importancia de la dimensión subjetiva del aprendizaje en los actores sociales que participaron en las acciones extensionistas. Asimismo, este posicionamiento promovió cuestionamientos a la realidad, así como a los textos abordados en la formación:

- Entonces ahí está esto de intervenir y decir “no, a mí no me parece que es así como dice la autora”. [...] Hay muchos chicos que van no solo por apoyo escolar, van por la merienda. Y ahí lo entrelazás con la política. Porque se tiene que hacer cargo el Estado de los chicos que van por una simple merienda. Hay chicos que van [...] y esos padres están todo el día trabajando, y no les prestan la atención que necesitan, y una, como futura docente, aporta su granito [...]. Algo simple, pero que a lo largo es un montón para los chicos. (Susana, 27 años, estudiante).

Se puede interpretar que en este fragmento Susana sostuvo una concepción de aprendizaje que consideró la dimensión subjetiva de los niños (Mitjans Martínez y González Rey, 2017). Esta experiencia entrelazada con ideas conceptuales le permitió a la estudiante asumir un posicionamiento activo y reflexivo, como agente en las intervenciones

docentes, que supone involucrarse en la situación concreta de los niños. Esta su condición de agente fue favorecida por la personalización del conocimiento en tanto podía articularlos con la experiencia concreta y además trabajarlos críticamente, permitiendo la generación de recursos subjetivos para la enseñanza.

Otro aspecto destacado es cómo las intervenciones extensionistas pudieron promover una comprensión de los conceptos disciplinares y la formación de recursos subjetivos:

- Me sentí confiada, porque se va relacionando con todo, con el marco teórico, con la experiencia y me creí capaz de poder resolver un obstáculo, una acción, me sentí bastante cómoda relacionándome con los chicos [...]. Cuando rendí, no me costó nada rendirlo al final. Porque relacioné todo lo de la intervención, lo tenía ahí. No me costó entender los marcos teóricos porque lo vas viendo desde otra mirada [...]. En mi caso porque yo lo entendí de esa forma y dije este autor si te ponés a pensar en la teoría lo que pasó, lo vas relacionando, y sale la experiencia con el marco teórico es totalmente diferente al marco teórico solo nomás. (Susana, 27 años, estudiante).

En estos tramos de dinámica conversacional se interpreta que la estudiante ha transformado el conocimiento teórico en recursos subjetivos que le permitieron desempeñar con confianza las acciones extensionistas; de igual modo, pudo relacionar las prácticas con conceptos teóricos. Este proceso fue fundamental en este tramo final de la implementación del proyecto, durante el cual se fueron revisando los conceptos abordados para preparar los exámenes que permitían acreditar las asignaturas.

Este nuevo conjunto de indicadores construidos convergen en la hipótesis planteada de que el proceso formativo de Susana trascendió el trabajo sobre la profesión docente y favoreció la producción de cambios acerca de representaciones acerca de roles de género

y sobre la relevancia de la educación superior. Específicamente, la implicación en acciones extensionistas y su abordaje en el aula provocaron una movilización subjetiva, y posibilitaron una relación estrecha entre teoría y práctica en tanto los conceptos fueron comprendidos al haberse relacionado con experiencias situadas en contextos sociales concretos. Además del carácter instrumental del conocimiento, la relación entre teoría y práctica desdoblada por la participación extensionista logró fomentar posicionamientos ético-políticos sobre diferentes problemáticas sociales. Susana, en tanto agente, pudo personalizar el conocimiento generando recursos subjetivos para ejercer la tarea docente.

## **7. Conclusiones**

Este artículo expresa lo trabajado sobre el proceso de participación en acciones extensionistas de una estudiante de formación docente. La Teoría de la Subjetividad proporcionó un marco que permitió lograr inteligibles los procesos de configuración subjetiva del tema abordado a partir del acompañamiento de la participante durante el proceso de involucramiento en un proyecto de extensión integrado al currículum. A partir del trabajo efectuado en la construcción de indicadores e hipótesis, se puede establecer los siguientes aspectos que conforman el modelo teórico construido sobre el tema investigado:

La participación estudiantil en acciones extensionistas y la reflexión posterior sobre ellas favorecieron una calidad de aprendizajes que trascendió al realizado solamente desde los procesos de abstracción de manera instrumental. La participación en extensión pudo generar una movilización subjetiva que promovió la comprensión de conceptos teóricos, configurando una personalización del conocimiento (Mitjans Martínez y González Rey, 2019). Asimismo, el entendimiento de los conceptos teóricos de manera contextualizada

pudo constituir una base para comprender aspectos sociales, en tanto se abordaron interdisciplinariamente y generaron recursos subjetivos novedosos. La participación extensionista promovió cambios subjetivos que permitieron contemplar la dimensión subjetiva del aprendizaje de los niños en los espacios sociorrelacionales, en tanto el aprendizaje se produce en personas con determinadas historias de vida y el aspecto relacional en contextos situados (Mitjans Martínez y González Rey, 2017).

Además, la interacción entre conceptos teóricos y la experiencia pudieron transformarse en recursos subjetivos, en tanto se personalizaron contenidos disciplinares trabajados para interpretar críticamente la realidad, trascendiendo el carácter instrumental del conocimiento. El aprendizaje de los conceptos de índole social se contextualizó en situaciones reales, además de permitir la configuración de un posicionamiento ético-político acerca de aspectos de la realidad social.

Estos aportes coinciden con los estudios de Rodríguez Gallego (2014); Zarzuela Castro y García García (2020); Lossio y Ruben (2017); Wursten (2018); Yano et al. (2018); Mayor (2020) y Lossio (2023), sobre la importancia de las acciones estudiantiles extensionistas en la comprensión de los contenidos de las asignaturas y la relación estrecha que se establece entre teoría y práctica, y de Riaño Galán et al. (2017), sobre el aumento de la capacidad de reflexión y el desarrollo del aprendizaje constructivo y cooperativo.

Se considera que el presente artículo contribuye al estudio de este campo la comprensión de los procesos de subjetivación de la implicación estudiantil en extensión, desarrollando de qué modo se ha producido la participación de una estudiante y las vicisitudes de las configuraciones subjetivas desdobladas en este proceso.

Las elaboraciones teóricas explicitadas a partir del caso construido proporcionan un conjunto de reflexiones que valoran la importancia de una formación docente que

promueva experiencias concretas en el proceso y el diálogo entre la institución formadora y organizaciones sociales de la comunidad, con el objeto de que se favorezca la relación entre teoría y práctica y que ello posibilite la generación de recursos subjetivos para el desempeño de la docencia.

## IV. Conclusiones.

### IV.1 Consideraciones sobre la configuración subjetiva de la relación entre teoría y práctica

En esta investigación se abordó el proceso de configuración subjetiva de la participación de estudiantes de profesorado en acciones de extensión. La realización de este estudio desde la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa (González Rey y Mitjans Martínez, 2017a; 2019), posibilitó construir inteligibilidad sobre la dimensión subjetiva en la participación en acciones extensionista en la formación de profesores. En este sentido, el proceso de producción de indicadores e hipótesis dio lugar a la construcción de un modelo teórico sobre el tema que construyó explicaciones acerca del objeto de estudio, en base al trabajo realizado con las dos participantes.

En los casos de Camila y Susana, la participación en acciones de extensión fue vivenciada con una carga emocional intensa, lo que indicó una movilización subjetiva. En el primer artículo que compone esta tesis se planteó la hipótesis de que *la participación en acciones de extensión favoreció la personalización del conocimiento, promoviendo que este sea utilizado reflexivamente en diferentes ámbitos, a partir de recursos subjetivos para afrontar desafíos cotidianos de la tarea docente*. Asimismo, la hipótesis que se trabajó en el segundo artículo fue que *la participación en acciones de extensión y su posterior reflexión fue experimentada como una intensa movilización subjetiva, y favoreció una calidad de aprendizaje caracterizado por una relación estrecha entre teoría y práctica, en tanto los conceptos disciplinares son comprendidos de manera contextualizada en situaciones sociales*.

Se produjo en las dos participantes una personalización del conocimiento (Mitjans Martínez y González Rey, 2019), proceso que es importante para ser usado en otros contextos distintos al cual fue aprendido. Ambas podían relacionar los conceptos teóricos con las prácticas efectuadas, y abordarlos críticamente, favoreciendo la generación de recursos subjetivos para desempeñar la tarea docente. Esto posibilitó una forma de aprendizaje de una calidad diferente a la realizada solamente en el aula o desde procesos instrumentales (abstracción, generalización, razonamiento, etc.) sin implicación subjetiva. El aprendizaje subjetivado de conceptos disciplinares a partir de la experiencia y su vínculo con la práctica implicó una alternativa a concepciones aplicacionistas, que conciben la formación docente como un aprendizaje de conocimientos y procedimientos para luego ser aplicados (Diker y Terigi, 1997, Mitjans Martínez y González Rey, 2019).

Las acciones extensionistas y su análisis posterior en las clases constituyeron una alternativa a la educación signada por la artificialidad y la descontextualización de los conocimientos (Baquero, 2006), ya que se abordaron los conceptos de manera situada en un momento y un lugar específico, considerando que se trabajó con niños y familias reales situados en un contexto. Las acciones de extensión poseen una organización situacional determinada real, que no es artificial. En este sentido, la transformación del conocimiento en recursos subjetivos pudo promover prácticas creativas y situadas. La participación en un contexto socio-relacional comunitario, con una subjetividad social en la cual los niños circularon libremente, generó un aprendizaje de la tarea docente que no se efectúa exclusivamente mediante operaciones lógicas instrumentales escindidas de los procesos de subjetivación. De esta manera, el aprendizaje se produjo de manera situada en un contexto socio-relacional específico y desde una historia vivida particular de cada participante de la investigación. Los conceptos pudieron ser comprendidos profundamente y transformarse en la acción, ya que se vincularon concretamente con las

situaciones sociales a las que se refieren (Rafaghelli, 2016). De alguna manera, se considera que estos recursos novedosos que se fueron generando se caracterizaron por una implicación subjetiva que condujo a una calidad de aprendizaje diferente, marcado por la reflexividad, el posicionamiento activo y la motivación y, además, el aprendizaje se caracterizó por surgir de una autoría personal. Estos aspectos se vinculan con la relación entre las ideas y la imaginación establecida por González Rey (2014), según lo cual las ideas son actos de imaginación implicados en la producción de saber en el entorno de producción subjetiva.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se fortalecieron; en tanto, la participación en acciones extensionistas y su análisis en las clases posibilitaron la comprensión de los conceptos teóricos a partir de lo vivencial en las dos participantes. Además, la interacción propia del trabajo en la comunidad movilizó el diálogo entre los conocimientos que se organizan en una lógica disciplinar con las características singulares de las situaciones concretas que poseen su propia dinámica relacional. Por otra parte, el trabajo en contextos comunitarios implicó una articulación interdisciplinaria en el análisis de la experiencia y en la resolución de emergentes, que se vinculó con lo planteado por Tommasino y Rodríguez (2013) sobre que “la realidad es indisciplinada” y la implementación de proyectos de extensión requiere un abordaje desde diferentes disciplinas. La participación en proyectos de extensión interdisciplinarios generó una manera de analizar la realidad de manera también interdisciplinaria, trascendiendo las divisiones artificiales según las disciplinas específicas.

A partir de la implementación de los proyectos de extensión y de su trabajo en clase se lograron ampliar los límites del aula, comprendiendo, como sostienen Contino y Daneri (2016), que “si el aula se vuelve porosa, flexible, se abre en términos literales y simbólicos, entablando diversas redes conversacionales con su comunidad de referencia

habrá posibilidad de cambios en las percepciones y en las representaciones de todos los actores involucrados” (p. 22). Además, las acciones de extensión se efectuaron a la “intemperie del aula” (Tommasino y Rodríguez 2013, p. 30), ya que se ensayó la resolución de problemas en diálogo con otras personas, enseñando y aprendiendo en contextos específicos. La comprensión de los conceptos mediante la acción extensionista, situada en un determinado contexto y su posterior reflexión en la sede de la institución, implicó una alternativa al aprendizaje de conceptos descontextualizados de su ámbito de producción, en donde se los abstrae del sistema de relaciones en el que se encuentra inserto en la situación real.

En la situación de Susana, la personalización del conocimiento se desdobló en una modificación de su perspectiva sobre el rol docente en relación a las infancias y la comprensión de la importancia de la dimensión subjetiva del aprendizaje. Además promovió un posicionamiento ético-político, activo y reflexivo, que implicó cuestionamientos críticos a la realidad social. De hecho, a partir de estas consideraciones, se interpretó que Susana en su participación del proyecto de extensión emergió como agente. Inclusive se construyó la información de que el proceso de formación docente trascendió el aprendizaje del oficio docente y que, a partir de este, la participante pudo comenzar a transformar su perspectiva acerca de representaciones que circulan en la subjetividad social de su familia con respecto a los roles de género, asumiendo una actitud crítica hacia aquellas.

#### **IV.2 Consideraciones sobre la configuración subjetiva de la participación extensionista y la formación para el oficio de enseñar**

El primer artículo que compone esta tesis se centró en las implicancias subjetivas de la participación extensionista en la construcción del oficio docente y la eventual generación de recursos subjetivos que permitan desempeñar este oficio. A partir de la producción de hipótesis e indicadores se sostuvo que la participación extensionista en ámbitos socio-relacionales comunitarios produjo en Camila procesos de cambio subjetivo, ya que se generaron recursos subjetivos que modificaron reflexivamente la calidad de la relación que había sido configurada en el trayecto de su vida y se expresaba en las acciones extensionistas. Estas transformaciones subjetivas en la calidad de relación facilitaron la instauración de procesos socio-relacionales caracterizados por la proximidad emocional y la atención de la singularidad. Ligado a esto, se produjo en la participante una producción de recursos subjetivos que tendieron a favorecer la autonomía en los niños. En esta configuración subjetiva de la acción (Mitjás Martínez y González Rey, 2019) la participante integró los sentidos subjetivos generados en el transcurso de su vida y los sentidos subjetivos que emergieron en la acción extensionista, que aconteció en un contexto caracterizado por una dinámica socio-relacional comunitaria.

La participación en acciones de extensión permitió a las dos participantes realizar pruebas de enseñanza (Alliaud, 2017) en las que se comprometió la subjetividad de las estudiantes y promovió el aprendizaje de la docencia mediante la constitución de recursos subjetivos. Este involucramiento en tareas extensionistas se realizó, como se mencionó previamente, a partir de la subjetividad configurada en su historia vivida y en la acción en un espacio socio-relacional comunitario, con pautas normativas propias diferentes de las instituciones educativas formales. Las acciones de extensión y la interrelación con integrantes de las organizaciones sociales, familias, niños y niñas reales generaron un impacto emocional intenso que favoreció la producción de recursos simbólicos y emocionales novedosos.

Además, se han manifestado relaciones entre las actividades y las prácticas pedagógicas en la formación inicial. La implicación en acciones extensionistas posibilitó la producción de sentidos subjetivos que permitieron la proyección de posibles características de los niños y los tiempos de trabajo reales para el momento en que se efectúe las prácticas pedagógicas en el aula. Esto se contrapuso con el hecho de que se habían construido previamente planificaciones para grupos de estudiantes ideales en el aula, cuestión que se vincula con una educación caracterizada por la descontextualización de situaciones concretas. La interrelación entre diferentes funciones que cumplen las instituciones de formación docente; en este estudio la extensión, la formación inicial y la investigación implica una potenciación de estas y además una mejora en la calidad de cada una de ellas (Arocena, 2013).

También, la participación extensionista en ámbitos comunitarios, caracterizados por la horizontalidad en la relación con los niños, favoreció la producción de recursos subjetivos para proponer una forma de interacción más horizontal en el aula, lo que posibilitó un acompañamiento personalizado a los estudiantes en las prácticas en instituciones educativas, posibilitando un acompañamiento individualizado de los estudiantes.

Es relevante añadir que otros desdoblamientos subjetivos de la participación extensionista en la construcción del oficio docente fue que se fomentaron recursos subjetivos que tendieron a la desinhibición frente a otras personas, resaltando que la expresión es una de las características del profesorado. Además resulta necesario expresar que otro de los aspectos sustanciales del trabajo docente es la planificación. Al respecto se expuso en el segundo artículo que, a partir de la experiencia, se comprendió la planificación como flexible y que se debe adaptar a las circunstancias concretas en la implementación de las propuestas extensionistas. Al igual que lo construido con la

participante Camila, se considera que hay una producción de sentidos subjetivos que indicaron que estos aprendizajes situados son distintos de las planificaciones abstractas que se proyectan para grupos ideales de estudiantes. En ambas participantes además se generaron recursos subjetivos de resolución de situaciones ante emergentes de distinta índole que surgieron en las intervenciones extensionistas y que no se habían anticipado.

El modelo teórico construido a partir de los dos casos estudiados proporcionó una vía de inteligibilidad sobre las implicancias subjetivas de las prácticas de extensión y su relevancia para la formación docente. A partir del mismo, se considera relevante la conformación de grupos heterogéneos integrados por estudiantes con distintas trayectorias y tal vez de diferentes carreras, aunque se generen posibles tensiones y conflictos por diferentes cuestiones. Esto generaría una participación paulatina de quienes se encuentran en los primeros años, en interacción con estudiantes más experimentados. Asimismo, es preciso que el profesorado responsable acompañe las acciones que se realicen en la comunidad y proporcione retroalimentación sobre aquellas. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes vinculados a la participación extensionista debe ser distinta a la evaluación de aprendizajes que se realizan en el aula desde procesos de abstracción y por ende, los criterios que la guíen deben ser específicos de la función.

El conocimiento se encuentra situado en contextos culturales e históricos, se encuentra ligado al contexto de producción; sin embargo, es relevante la personalización de este para que sea utilizado en otras situaciones diferentes de las de su generación. Con respecto a esto, a partir de lo trabajado se estima que una forma de lograrlo es mediante la escritura de relatos que expliciten la configuración de los aprendizajes en relación a su ámbito de producción (características de los espacios, personas que participan, etc.). La escritura de relatos también permitiría sistematizar conocimientos pedagógicos valiosos para el ejercicio de la docencia, que pueden también ser subjetivados y utilizados con las

adecuaciones correspondientes en otros ámbitos de actuación. Además, en el proceso de formación docente, las acciones de extensión deben ser analizadas en el aula, de manera de que pueda tensionarse con los marcos teóricos para generar una comprensión profunda y la configuración de recursos subjetivos para ejercer la práctica docente.

A continuación se explicitan algunas líneas que pueden ser objeto de futuras investigaciones para profundizar el conocimiento de este campo desde la Teoría de la Subjetividad:

- Estudiar el proceso de desarrollo subjetivo que se puede producir en la implicación de estudiantes en formación docente en acciones extensionistas.
- Conocer sobre las características del aprendizaje de las personas (niñeces, adolescencias) de la comunidad que participan de las acciones de extensión, indagando potenciales diferencias con el aprendizaje realizado en instituciones educativas.

Las acciones extensionistas, su análisis en el aula y la relación con las prácticas en instituciones educativas, además de otras instancias, comprenden distintas facetas de una formación docente integral, vinculadas con una concepción de formación docente que resalta la importancia de la experiencia, genera diálogos con la comunidad y proporciona caminos alternativos a los desafíos que presenta la profesión docente en la actualidad. Finalmente, se considera necesario añadir que esta tesis intenta efectuar una contribución de calidad al estudio de la dimensión subjetiva de las implicancias de la participación extensionista en la formación docente.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hay. Apuntes para la formación*. Paidós.
- Arocena, R. (2013). Curricularización de la Extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de extensión N° 1. Integralidad, tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio (CSEAM)*, 19-42.  
[https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres\\_tesis\\_basicas\\_sobre\\_extension\\_y\\_practicas\\_integrales\\_en\\_la\\_universidad\\_de\\_la\\_republica\\_bases\\_y\\_fundamentos\\_version\\_publicada.pdf](https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres_tesis_basicas_sobre_extension_y_practicas_integrales_en_la_universidad_de_la_republica_bases_y_fundamentos_version_publicada.pdf)
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Camilloni, A. R. W. de (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21), Universidad Nacional del Litoral.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Maravé-Vivas, M. (2019) Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón*, 71(3), 63-77.  
10.13042/Bordon.2019.67773
- Contino, P. y Daneri, M. (2016). Hacia una geografía relacionante del cuerpo colectivo. En P. Contino y M. Daneri (Comps.), *Cartografías del territorio. De la crónica*

- extensionista a la reflexión integral de la Universidad* (pp. 15-25). Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/23445>
- Coscarelli, M. R. y Picco, S. (2006). Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión. *Escenarios*, 11, 35-44. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8543/pr.8543.pd](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pd)
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- García García, M. y Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Giles Girela, J., Trigueros Cervantes, C. y Rivera García, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, 49(4), 69–87. [10.30827/publicaciones.v49i4.11](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11)
- González Rey, F. L. (2014). A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. En: Mitjans Martínez, A. y Álvarez, P. (Org.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 35-62). Liber Livro.
- González Rey, F. L. (2017). The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(4), 1–20. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>

- González Rey, F. L. (2019a). Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(2), 212–234. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- González Rey, F. L. (2019b). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 26(3), 562–577. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>
- González Rey, F. L. (2019c). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: C. Piedrahita, A. Díaz, y P. Vommaro (Orgs.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11- 29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO.
- González Rey, F. L. y Goulart, D. M. (2019). Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey: *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1), 13–33, <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 5-16. [10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-667](https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-667)
- González Rey, F. L., y Mitjans Martínez, A. (2017a). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alínea.
- González Rey, F. L., y Mitjans Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)

- González Rey, F. L., y Mitjás Martínez, A. (2019). The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. En F. L. González Rey, A. Mitjás Martínez y D. M. Goulart. (Eds). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach* (pp. 37-60). Springer.
- González Rey, F. L., Mitjás Martínez, A. Rossato, M. y Goulart, D. M. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. En: M. Fleer, F. L. González Rey y N. Veresov. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (pp. 297-338). Springer.
- Goulart, D. M. y Mitjás Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. En: L. O. Campolina y G. C. Silva Santos (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade* (pp. 35-58). CRV.
- Goulart, D. M., Mitjás Martínez, A. y Esteban-Guitart, M. (2020). The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad). *Estudios de Psicología*, 41, 9-30.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>
- Jara Holliday, O. (2022). Recrear y reinventar la extensión universitaria a partir de otros fundamentos y realidades. Inspiraciones desde el centenario del nacimiento de Paulo Freire. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 12(16), 1-12. 10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0008
- Ley Orgánica de Educación N° 4819. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro. 2012.

- López Martínez, J. O., Ramírez López, M., Rodríguez Ruiz, M., y López García, D. (2021). Extensión universitaria y problemáticas ambientales en Cuba. Reflexiones sobre el protagonismo estudiantil en torno a proyectos de dos universidades. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11(15), 1-13. <https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0004>
- Lossio, O., y Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 296-307. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7074>
- Lossio, O. (2022). Aportes para la reflexión sobre la inclusión curricular de la extensión en la universidad pública argentina: problemáticas, desafíos y propuestas. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio y V. Luna. *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico* (pp: 244-258). Ediciones UNL.
- Lossio, O. (2023). Contribuciones de la extensión universitaria a la formación docente de estudiantes de profesorado Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista de Extensión Universidad en Diálogo*, 13(1), 179-214. <https://doi.org/10.15359/udre.13-1.7>
- Madeira-Coelho, C. (2019). Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. En F. L. González Rey, A. Mitjans Martínez y R. Valdés Puentes. *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Discussões sobre Educação e Saúde* (pp. 95-112). EDUFU.
- Maravé-Vivas, M, Salvador-García, C, Gil-Gómez, J y Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688>

- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4562>
- Mitjans Martínez, A., y González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.
- Mitjans Martínez, A., y González Rey, F. L. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. En M. Rossato y V. L. A. Peres. *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 13-46). Appris Editora.
- Rafaghelli, M. (2013). La Dimensión Pedagógica de la Extensión. En A. R. W. Camilloni, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Universidad Nacional del Litoral.
- Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 6(6), 8-15. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>
- Riaño Galán, M. E., Mier Pérez, P. y Pozo Miranda, M. (2017). Aprendizaje- servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *REXE - Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 151-164. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173215116410>
- Rodríguez Gallego, M.R. (2014). El aprendizaje Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)

- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. En M. Rossato, & V. L. A. Peres. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 47 – 68). Appris Editora.
- Sánchez Calleja, L; Benítez Gavira, R; Quesada Serra, V. y García García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 71(3), 185-203, 2019. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>
- Sanguinetti, S. S. (2014). Definiendo posiciones sobre extensión. En S. Sanguinetti (Comp.). *Extensión universitaria: posición ideológica y decisión política, al servicio de la comunidad*. Editorial Brujas.
- Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, A (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (pp. 211-238). Siglo XXI.
- Silva, G. de J., Rossato, M., Martins Teles, S. y Rosende, A. (2022). O processo de desenvolvimento na formação profissional docente. *Educação Unisinos*, 26, 1-19. [10.4013/edu.2022.261.39](https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.39)
- Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de extensión N° 1. Integralidad, tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio (CSEAM)* (pp. 19-42). Universidad de la República. [https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres tesis basicas sobre extension y practicas integrales en la universidad de la republica bases y fundamentos version publicada.pdf](https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres%20tesis%20basicas%20sobre%20extension%20y%20practicas%20integrales%20en%20la%20universidad%20de%20la%20republica%20bases%20y%20fundamentos%20version%20publicada.pdf)

- Wursten, A. G. (2018). Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), 26-43.  
<https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7712>
- Yano, V. T. B., Alves, J. M., y Rodrigues dos Santos Cunha, A. L. (2018). Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14(30), 18-30.  
<http://doi.org/10.18542/amazrecm.v14i30.4893>
- Zarzuela Castro, A. y García García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 657-687.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662020000300657](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000300657)