



OUTROS TEMAS

Participación extensionista y procesos subjetivos en la formación docente

Participação extensionista e processos subjetivos na formação docente

Extensionist participation and subjective processes in teacher training

Rafael Gonzalez¹

orcid.org/0009-0006-6814-415X

grafael510@gmail.com

Daniel Magalhães

Goulart²

orcid.org/0000-0002-0254-0137

daniel.goulart@unb.br

Recebido em: 09 fev. 2026.

Aprovado em: 21 set. 2026.

Publicado em: 15 out. 2026.

Resumen: El presente trabajo se propone analizar cómo se configura subjetivamente la participación estudiantil en actividades de extensión, considerando su contribución a la formación docente y las relaciones que se establecen entre teoría y práctica. El estudio se desarrolla en un Instituto de Formación Docente y se fundamenta en la Teoría de la Subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural y en la Metodología Constructivo-Interpretativa, de autoría de Fernando González Rey. La investigación se realizó con una estudiante de la carrera de Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente Continua de la provincia de Río Negro, Argentina. A partir del desarrollo del estudio, se comprendió cómo la práctica extensionista se articuló subjetivamente con la historia vivida de la participante y cómo dichas experiencias formativas favorecieron la producción de recursos subjetivos para el ejercicio del oficio docente, así como la construcción de relaciones entre los conceptos teóricos y la práctica pedagógica.

Palabras clave: Subjetividad; Formación de Profesores; Extensión.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar como se configura subjetivamente a participação estudantil em atividades de extensão, considerando sua contribuição para a formação docente e as relações estabelecidas entre teoria e prática. O estudo foi desenvolvido em um Instituto de Formação Docente e fundamenta-se na Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural e na Metodologia Construtiva-Interpretativa, de autoria de Fernando González Rey. A pesquisa foi realizada com uma estudante do curso de Licenciatura em Educação Primária de um Instituto de Formação Docente Continua da província de Rio Negro, Argentina. A partir do desenvolvimento do estudo, compreendeu-se como a prática extensionista se articulou subjetivamente à história vivida da participante e como essas experiências formativas favoreceram a produção de recursos subjetivos para o exercício do ofício docente, bem como a construção de relações entre os conceitos teóricos e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Subjetividade; Formação de Professores; Extensão.

Abstract: This article aims to analyze how student participation in extension activities is subjectively configured, considering its contribution to teacher education and the relationships established between theory and practice. The study was conducted in a Teacher Education Institute and is grounded in the Theory of Subjectivity from a cultural-historical perspective and in the Constructive-Interpretive Methodology developed by Fernando González Rey. The research was carried out with a student enrolled in a Primary Teacher Education program at a Continuing Teacher Education Institute in the province of Río Negro, Argentina. The findings indicate how extension practices were subjectively articulated with the participant's lived history and how these formative experiences fostered the production of subjective resources for the exercise of the teaching profession, as well as the construction of meaningful relationships between theoretical



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Instituto de Formación Docente Continua, Sierra Grande, Río Negro, Argentina.

² Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

concepts and pedagogical practice.

Keywords: Theory of Subjectivity; Teacher Training; Extension.

Introducción

La formación docente ha sido históricamente atravesada por diferentes tensiones, entre las cuales se encuentra la relación entre los conocimientos formalizados y las prácticas desarrolladas en contextos de enseñanza (Alliaud, 2021; Edelstein, 2015). En los últimos años, la inclusión curricular de la extensión ha sido considerada como una vía para articular teoría y práctica en la formación inicial, ampliando los espacios de aprendizaje hacia ámbitos sociocomunitarios. Sin embargo, aún son escasos los estudios que analizan cómo estas experiencias se configuran subjetivamente en quienes participan de ellas y qué implicancias tienen para la producción de recursos subjetivos para el ejercicio del oficio docente. En este marco, el presente artículo aborda la configuración subjetiva de la participación extensionista a partir de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural y de la Metodología Constructivo-Interpretativa (González Rey & Mitjáns Martínez, 2021). Desde este enfoque, la formación docente no se reduce a la adquisición de conocimientos, sino que implica procesos de subjetivación en los cuales la unidad entre lo simbólico y lo emocional adquiere un papel central en la configuración de la acción pedagógica, en el devenir de una historia vivida.

A partir de trabajos previos (Gonzalez & Goulart, 2024a, 2024b), en los cuales se analizaron la configuración subjetiva de la participación extensionista y la producción de recursos subjetivos en la formación docente, el presente estudio se inscribe en la continuidad de ese programa de investigación, buscando avanzar en el desarrollo del modelo teórico-interpretativo allí inaugurado. En particular, se profundiza en la comprensión de los cambios subjetivos que se producen en la implicación sostenida en experiencias de extensión, enfatizando la cualidad del aprendizaje que se configura en este proceso. Desde la Teoría de la Subjetividad, el aprendizaje no se reduce

a la adquisición de contenidos ni a la internalización de operaciones cognitivas, sino que se produce como una unidad simbólico-emocional que integra dimensiones intelectuales, afectivas, imaginativas y relacionales (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017). En este sentido, la experiencia extensionista permite problematizar modelos explicativos centrados predominantemente en procesos cognitivo-intelectuales (Karmiloff-Smith, 1992; Piaget, 1983), al mostrar que los saberes formales se subjetivan en articulación con la historia vivida y con experiencias de la vida cotidiana, favoreciendo la producción de recursos subjetivos para el ejercicio del oficio docente.

En este marco, el presente trabajo se inscribe en los debates contemporáneos sobre el papel de la extensión en la formación inicial (Camillo-ni, 2013; Coscarelli & Picco, 2006; Tommasino & Rodríguez, 2011). Diversos estudios en América Latina han abordado la relación entre docencia, extensión y formación profesional desde diferentes perspectivas. En Venezuela, Sarmiento y Guillén (2016) señalaron que la participación estudiantil en acciones de extensión favorece prácticas solidarias y colaborativas, destacando su potencial formativo. En Brasil, la curricularización de la extensión ha sido objeto de intensos debates a partir de la incorporación obligatoria del 10 % de los créditos curriculares en las universidades (Plano Nacional de Educação, 2015). Investigaciones en este contexto han evidenciado que las experiencias extensionistas promueven el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, así como reflexiones críticas sobre la propia práctica docente y la realidad social, además de favorecer la formación de profesionales creativos, innovadores, que puedan prever situaciones nuevas y resolver problemas no transitados en la formación inicial (Ferreira & Garreto, 2023; Teixeira et al., 2024; Timm & Groenwald, 2018).

Por otra parte, en Argentina, Lossio y Ruben (2017) investigaron los aprendizajes y reflexiones generados en estudiantes del Profesorado de Geografía implicados en acciones de extensión. Señalaron que esta participación permitió

adquirir herramientas para analizar e interpretar situaciones educativas e institucionales desde la articulación entre teoría y práctica, favoreciendo además la construcción de prácticas pedagógicas situadas y aprendizajes compartidos con actores de la comunidad. En un estudio posterior, Lossio (2023), desde una metodología narrativa y trabajando con docentes recientemente graduados, profundizó en los aspectos aprendidos durante la práctica extensionista, destacando que la extensión universitaria fortaleció la comprensión del trabajo colectivo y la articulación entre teoría y práctica como experiencia formativa significativa. Por su parte, Wursten (2018), a partir de entrevistas a responsables de extensión y grupos focales con comunidades destinatarias, subrayó que la participación extensionista favorece la puesta en práctica de conceptos teóricos trabajados en la formación inicial.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en señalar el potencial formativo de la extensión en la formación docente, particularmente en lo que respecta a la articulación entre teoría y práctica, la construcción de aprendizajes situados y el fortalecimiento del trabajo colaborativo con actores comunitarios. No obstante, en la mayoría de los casos, el énfasis recae en los efectos pedagógicos, institucionales o curriculares de estas experiencias, quedando menos explorada la comprensión de los procesos subjetivos mediante los cuales dichas prácticas se configuran como aprendizajes cualitativamente diferenciados en quienes participan de ellas. Este desplazamiento analítico resulta relevante para profundizar en cómo la implicación sostenida en experiencias extensionistas produce cambios subjetivos que inciden en la formación docente.

Desde la Teoría de la Subjetividad se han registrado diferentes investigaciones que han destacado la importancia de comprender la dimensión subjetiva de la formación, de manera que los saberes se transforman en recursos subjetivos en la medida en que son apropiados desde la historia vivida y las situaciones concretas de actuación profesional (Gallert et al., 2025; Madeira-Coelho, 2012; Silva et al., 2022).

En este marco, Yano, et al. (2018) analizaron la participación de estudiantes de Licenciatura en Física en pasantías en el Planetario de Pará, señalando que dichas experiencias favorecieron la articulación entre teoría y práctica, el desarrollo de metodologías de enseñanza y la construcción de la identidad profesional en interacción con otros actores. Más recientemente, Gonzalez y Goulart (2024a, 2024b) profundizaron en las implicancias subjetivas de la participación extensionista en la formación docente, mostrando que estas experiencias generan cambios subjetivos que inciden en el aprendizaje de la práctica docente y en la producción de recursos subjetivos. Asimismo, evidenciaron que el aprendizaje de conceptos desde la experiencia extensionista permite una articulación no aplicacionista entre teoría y práctica, en la cual los conocimientos formalizados se subjetivan en el curso de la acción. En continuidad con esta línea, Gonzalez y Quesada (2025), analizaron las resignificaciones producidas por estudiantes y graduadas que participaron en proyectos de extensión, concluyendo que estas experiencias posibilitan la realización de pruebas de enseñanza y favorecen el desarrollo de recursos subjetivos vinculados con formas alternativas de actuación profesional.

El presente estudio se inscribe en la continuidad de esta línea de investigación y busca avanzar en el modelo teórico-interpretativo, profundizando el análisis acerca del aprendizaje subjetivado de conceptos formalizados sobre la docencia, articulando el trabajo en el aula y las prácticas extensionistas en contextos comunitarios. A partir del estudio de una estudiante del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente Continua de la región patagónica argentina, cuya participación se desarrolló tanto en una experiencia de integración curricular como en un proyecto extensionista, se examina la producción de recursos subjetivos para el ejercicio del oficio docente, considerando las tramas de la subjetividad social e individual implicadas en los distintos espacios sociorrelacionales en los que interactuó, así como la forma en que la relación entre teoría y práctica se subjetiva en el curso

de la experiencia.

Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica

La Teoría de la Subjetividad, desarrollada por González Rey, concibe la *subjetividad* como un sistema dinámico y configuracional que se produce en la unidad entre lo simbólico y lo emocional (González Rey & Mitjáns Martínez, 2021). Se produce de manera situada en determinadas coordenadas sociales, culturales e históricas, lo cual implica un camino alternativo a cualquier enfoque universalista.

La subjetividad es constituida por distintas configuraciones subjetivas en diferentes momentos y contextos donde se produce la experiencia, y posee un carácter dinámico y generador, produciéndose en instancias individuales y sociales. Otro concepto central es el de *sentidos subjetivos*, que es definido por los referentes como:

unidades simbólico – emocionales, en las cuales lo simbólico se vuelve emocional desde su propia génesis, así como las emociones vienen a ser simbólicas, en un proceso que define una nueva cualidad de esa integración, que es precisamente la definición ontológica de la subjetividad (González Rey & Mitjáns Martínez, 2021, p. 80).

Los sentidos subjetivos afloran en el transcurso de una experiencia, desde una historia vivida, y al encontrarse situadas en un marco social, cultural e histórico, manifiestan características de las producciones simbólicas de la sociedad donde emergen, y se expresan en producciones subjetivas de individuos y grupos. Los sentidos subjetivos se pueden unir mutuamente conformando distintas *configuraciones subjetivas*. De esta manera, las configuraciones subjetivas pueden constituirse en fuente de nuevos sentidos subjetivos que determinan la manera en cómo se vive subjetivamente una experiencia. Si bien las configuraciones subjetivas son dinámicas, manifiestan una relativa estabilidad y constituyen una organización autorreguladora, a diferencia de los sentidos subjetivos que detentan un carácter efímero, ya que surgen como destellos simbólico-emocionales.

En la subjetividad como sistema coexisten diferentes configuraciones subjetivas, aunque alguna puede ser hegemónica y se pueden generar contradicciones entre ellas. En el transcurso de la acción, puede emerger una nueva configuración subjetiva de una experiencia vivida, transformándose en consecuencia el sistema. Los sentidos y las configuraciones subjetivas son constructos teóricos y solo pueden ser comprendidos por medio de modelos hipotéticos generados a partir de la investigación y la práctica profesional (González Rey & Mitjáns Martínez, 2021).

Desde este marco, la subjetividad se expresa en dos niveles interrelacionados: la subjetividad individual y la subjetividad social. La primera remite a las configuraciones singulares que se organizan en la historia vivida de cada persona; la segunda se refiere a las producciones simbólico-emocionales que caracterizan los distintos espacios sociorrelacionales, tales como la escuela, la familia o la comunidad. Lejos de coincidir necesariamente, ambas pueden entrar en tensión, generando contradicciones que abren posibilidades de transformación.

Para el presente estudio resulta particularmente relevante la noción de configuración subjetiva de la acción, que permite comprender cómo, en el curso de una práctica concreta – como la participación en experiencias extensionistas – se articulan sentidos subjetivos provenientes de la historia personal con aquellos que emergen en el contexto social específico en el que la acción se desarrolla (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). Esta categoría posibilita analizar los cambios subjetivos que se producen en la implicación sostenida en dichas experiencias, así como la producción de recursos subjetivos vinculados con el ejercicio del oficio docente.

Formación docente y extensión

Desde la Teoría de la Subjetividad, la formación docente se concibe como un proceso que trasciende el ingreso a la institución formadora y se configura en continuidad con la historia vivida de cada individuo (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019). Los sentidos subjetivos producidos en ex-

perencias previas inciden, de manera consciente o no, en la acción pedagógica y en las formas de apropiación de los conocimientos abordados durante la formación.

En este marco, el aprendizaje se entiende como una producción subjetiva (Mitjáns Martínez & González Rey, 2012, 2017), que se configura en interrelación con la subjetividad social que caracteriza a diferentes niveles, sean el áulico, institucional y comunitarios. Además, se concibe al aprendizaje como configurado por sentidos subjetivos producidos en relación con distintas experiencias socioculturales de la persona en formación, relacionadas a género, historia personal, familia, condición social, etc. El aprendizaje se origina en el marco de una totalidad de aspectos intelectuales, emocionales, imaginativos, relacionales, que son indivisibles. Cuando, en la acción de aprendizaje, los procesos operacionales (por ejemplo análisis, síntesis, clasificación, generalización, etc.) se entrelazan con los subjetivos, se produce un aprendizaje que moviliza intereses, imaginación y posicionamiento reflexivo (Mitjáns Martínez & González Rey, 2012).

La formación docente, para Mitjáns Martínez y González Rey (2017), debe proponerse, entre otras cuestiones, la producción de recursos subjetivos de la persona en formación, ya que los conocimientos abordados en la carrera sólo van a lograr ser puestos en acción en tanto hayan sido subjetivados. De esta manera, los profesores que transforman los conocimientos en recursos para la enseñanza, despliegan prácticas formativas singulares y motivadas. Los recursos subjetivos constituyen una dimensión funcional de una configuración subjetiva, que favorece las posibilidades de acción, reflexión y posicionamiento en distintos contextos en los que actúa la persona (Goulart & Mitjáns Martínez, 2023, p. 46).

Desde esta perspectiva, la relación entre teoría y práctica no se concibe como aplicación lineal de saberes, sino como un proceso de personalización del conocimiento, que supone que los saberes abordados en la formación puedan ser canalizados en su utilización en contextos distintos al cual fue aprendido (Mitjáns Martínez &

González Rey, 2019). La producción de recursos subjetivos constituye, así, una condición para que los saberes abordados en la formación puedan desplegarse de manera singular en el ejercicio del oficio docente.

En este sentido, la función de extensión adquiere especial relevancia en los Institutos de Formación Docente Continua, al posibilitar la articulación entre el aula y contextos sociorrelacionales comunitarios. En la Provincia de Río Negro, la Ley Orgánica de Educación n° 4.819/12 concibe la extensión como una instancia orientada a promover experiencias didácticas, relaciones democratizadoras del conocimiento y acciones comunitarias vinculadas a la justicia escolar. Más allá de su marco normativo, diversos autores han destacado que las prácticas extensionistas constituyen espacios privilegiados para la experimentación del oficio docente y la construcción de saberes situados (Rafaghelli, 2016).

La curricularización de la extensión (Camilloni, 2013; Tommasino & Rodríguez, 2011) refuerza esta perspectiva al integrar formalmente dichas experiencias en el trayecto formativo, favoreciendo un diálogo horizontal con la comunidad y la producción colectiva de conocimientos. Desde la óptica de la Teoría de la Subjetividad, estas prácticas no solo amplían escenarios de aprendizaje, sino que generan condiciones para la configuración de cambios subjetivos vinculados con la producción de recursos para el ejercicio de la docencia, en la medida en que los saberes se subjetivan en el curso de la acción.

Metodología y objetivos

Teniendo en cuenta el encuadre de la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo - Interpretativa, se asume que las construcciones teóricas constituyen una etapa esencial del procedimiento metodológico. En este enfoque, las decisiones relativas a los recursos metodológicos no se definen previamente de manera instrumental, sino que se configuran a partir de las necesidades que emergen del propio proceso investigativo y de las construcciones teóricas desarrolladas durante

el trabajo de campo. En este sentido, el objetivo epistemológico de la investigación consiste en generar inteligibilidad sobre fenómenos desde la Teoría de la Subjetividad.

El estudio se inscribe en una investigación cualitativa de tipo estudio de caso, cuyo objetivo es comprender cómo se configura subjetivamente la participación extensionista de estudiantes de profesorado, particularmente en relación con el aprendizaje del oficio docente, la articulación entre conceptos teóricos y práctica pedagógica, y la producción de recursos subjetivos para el ejercicio de la docencia.

La participante del estudio es una estudiante de un Instituto de Formación Docente Continua de la región patagónica de Argentina que se implicó en actividades de extensión. Durante el segundo año de cursada participó en una experiencia de curricularización de la extensión desarrollada en la unidad curricular *Sujeto de la Educación Primaria*, la cual consistió en la realización de juegos en espacios públicos de la comunidad. En el marco de la asignatura se planificaban las actividades a desarrollar y se analizaban posteriormente las experiencias transitadas, estableciendo relaciones entre las situaciones vividas y los conceptos disciplinares. En el año siguiente, la estudiante se implicó en el proyecto de promoción de la lectura *Club de Narradores*, orientado al desarrollo de talleres de animación a la lectura mediante propuestas literarias y de narración. Las actividades se realizaron en organizaciones sociales barriales y en plazas de la localidad. Con respecto a los resguardos éticos, se realizó un consentimiento informado de la participante, manteniendo además su anonimato, evitando la expresión de datos que develen su identidad.

Desde la perspectiva de la Metodología Constructivo-Interpretativa, la investigación se concibe como un proceso de comunicación dialógica (González Rey & Mitjáns Martínez, 2021, p. 84), entendido como un espacio social en el cual investigadores y participantes se constituyen como productores de novedades relevantes para la investigación. En este marco, "los instrumentos y procedimientos utilizados se vuelven dialógicos

debido a la constante apertura que proporcionan para nuevas reflexiones y posiciones del investigador y los participantes, orientadas a su conversación sobre lo que van expresando en los instrumentos". Las estrategias de investigación desarrolladas fueron las siguientes:

- Participación en clases de la asignatura *Sujeto de la Educación Primaria* y en el proyecto de extensión *Club de Narradores*.
- Observaciones participantes de acciones de extensión en las cuales se implicó la participante.
- Dinámicas conversacionales desarrolladas mediante diálogo con la participante. Se realizó un encuentro a fines del año 2021, posterior a la participación en la asignatura, y tres encuentros durante el año 2022, antes de las intervenciones, durante las acciones sociocomunitarias y al finalizar el proyecto.
- Producción, presentación y análisis de un relato narrativo elaborado en el marco del proyecto *Club de Narradores*.

Desde esta perspectiva, el diálogo se organiza en función de los objetivos de la investigación y orienta la construcción de un modelo teórico sobre el fenómeno estudiado. La producción del conocimiento se concibe como un proceso constructivo, que no constituye un reflejo de la realidad. De tal manera, la subjetividad no se manifiesta directamente en las expresiones de los participantes, sino que se configura en la construcción de un modelo teórico realizado por el investigador. El proceso de construcción de la información se desarrolla mediante interpretaciones hipotéticas que conforman, en una primera instancia, los *indicadores*, los cuales se articulan entre sí. A partir del conjunto de indicadores se elaboran hipótesis de mayor nivel de abstracción, que otorgan poder explicativo al modelo teórico. A diferencia de la metodología hipotético-deductiva, dichas hipótesis no se formulan a priori, sino que se construyen progresivamente a lo largo del proceso investigativo, conformando el modelo teórico sobre el tema estudiado (González Rey

& Mitjáns Martínez, 2021).

Construcción de la información

Viviana se encuentra en pareja y es madre de tres hijos. Desde su infancia fue criada por su madre, sin haber conocido a su padre. Cuando tenía siete años, su madre se trasladó a otra ciudad por motivos laborales, Viviana permaneció al cuidado de sus hermanos mayores. A partir de los diálogos mantenidos con la participante, se conoció que la relación con su madre estuvo marcada por una distancia afectiva persistente. En su trayectoria escolar, Viviana destaca especialmente a su maestra de quinto grado como una figura significativa en el contexto educativo, a quien reconoce como un referente afectivo importante en ese momento de su vida. Las condiciones familiares y escolares en las que se desarrolló su infancia se caracterizaron por experiencias tempranas de autonomía, por vínculos familiares atravesados por la distancia afectiva y por la presencia puntual de figuras adultas significativas en el ámbito escolar. Dichos aspectos constituyen un marco relevante para el análisis posterior de su trayectoria de participación estudiantil en actividades de extensión, en cuanto a su contribución a la formación docente y a la relación que se establece entre teoría y práctica.

Cuando Viviana cursaba segundo año en el IFDC, participó en dos acciones de integración curricular de la función de extensión, en las cuales coordinó un juego de dominó en una plaza del barrio. En el desarrollo de estas actividades, tendía inicialmente a explicar de manera directa los movimientos que los niños debían realizar. Al reflexionar sobre estas experiencias, ella comenta que aprendió a:

P: Intervenir en el juego de diferentes maneras. Primero no te das cuenta de que vos les vas acomodando, que yo les decía la respuesta. Claro, es algo que fuimos viendo en distintas clases, como guiarlos sin decirles directamente. En Matemática, por ejemplo. En las áreas como Ciencias Sociales, como Ciencias Naturales, y por ahí charlábamos de tratar de responder con una nueva pregunta para que ellos piensen por ellos mismos cuál es la solución. De alguna manera que ellos se puedan dar cuenta sin que yo les diga la respuesta.

Bueno, se me vino eso y entonces puede dejarla a ella pueda, que pueda dar cuenta sola. Y era una nena muy chiquita. Capaz que los más grandes no pudieron, y ella insistió muchas veces y pudo, y yo también pude darme cuenta que no estaba haciendo bien diciéndole la respuesta correcta en ese momento, sin ayudarla. Lo único que yo tenía que hacer era ayudarla a descubrir la respuesta sin decírsela.

I: Claro, es bueno conocer cosas propias de uno, para trabajarlas.

P: Si, como te repito y vuelvo a mi hogar, son muy rápidos para los juegos - dice en relación a sus propios hijos - Para darse cuenta, para conocerlos, y capaz que ellos me lo explican a mí. Es cómo que lo tiene que saber, mi hijo tiene el mismo juego y lo sabe jugar.

De este tramo de información se construye un indicador relacionado con la transformación de su modo de actuación pedagógica, particularmente en el pasaje desde intervenciones centradas en la explicitación de respuestas hacia formas de acompañamiento orientadas a favorecer la autonomía de los niños. La participación extensionista funcionó como la prueba de enseñanza (Alliaud, 2021), posibilitando procesos reflexivos sobre su práctica, en los que se articulan su historia vivida, sus modos de cuidado y los conocimientos abordados en los espacios curriculares de la formación específica.

La forma configurada de intervenir que se manifestaba inicialmente al indicar de manera directa las respuestas a los niños, operaba de modo implícito y no consciente, pudiendo posteriormente ser reconocida y explicitada. Esta configuración fue contrastada con conocimientos formalizados aprendidos en las didácticas específicas de Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Los contenidos didácticos fueron comprendidos a partir de la acción, lo que posibilitó la articulación entre saberes previos y conocimientos formalizados en un ámbito interpersonal.

Por otra parte, emerge un tema recurrente en las dinámicas conversacionales con Viviana, referido a la comparación entre sus propios hijos y los niños con quienes interactuaba en las intervenciones sociocomunitarias:

P: En un principio tenía muchos nervios, claro, yo no había ido a otras intervenciones, ¿qué íbamos a hacer?, ¿qué va a pasar cuando es-

temos ahí?, ¿van a venir los chicos? Me gustó compartir con chicos que no son los míos y ahí ya vas viendo, diferenciando distintas clases de niños, con sus personalidades. Y yo soy muy de observar cómo son, en general. (...) Me parecía como raro, que no supieran jugar al dominó, que no supieran las reglas. Eso me llamó la atención, siempre comparando con mi casa lo que una vez lo que uno hace con los chicos y lo va separando a los otros fuera de lo que uno conoce. Y yo no daba por hecho, yo no tengo que estar explicando el dominó, se supone que ya lo sabían a las distintas edades, eso me sorprendió.

A partir de este fragmento de información se construyó un segundo indicador, referido al avance del proceso de socialización de la participante desde su vida cotidiana hacia la institución formadora y las experiencias de contacto con niñeces en el marco de las intervenciones extensionistas. La observación espontánea de las conductas de sus propios hijos constituyó para Viviana un parámetro desde el cual contrastó las características de otros niños en las actividades extensionistas, particularmente en relación con el conocimiento de los juegos. Se podría considerar a la contrastación como un aspecto operacional que en esta situación actúa de manera interrelacionada con procesos subjetivos, produciendo una calidad de aprendizaje en la cual la participante está implicada emocional e intencionalmente (Mitjáns Martínez & González Rey, 2012).

Si el primer indicador destacó la participación extensionista como favorecedora de recursos subjetivos que promovían la autonomía de las niñeces, en este caso se evidencia un proceso de diferenciación de distintas subjetividades. La intervención posibilitó la reflexión acerca de la diversidad de niños diferentes a los suyos, especialmente frente al hecho de que algunos no conocieron el dominó, generándose sentidos subjetivos alternativos entre aquello que Viviana consideraba esperable según la edad y las experiencias concretas observadas en el contexto comunitario.

Por otra parte, la experiencia de subjetivación vinculada al reconocimiento de que los niños concretos no se corresponden con sus expectativas se articuló con las relaciones establecidas entre las experiencias de extensión y los contenidos

trabajados en la asignatura que cursaba, particularmente con el concepto de *trayectorias*, que sostiene que el conocimiento no se produce de manera idéntica en todas las personas, sino que se construye de formas diversas:

P: Si, nosotros también lo hemos visto en "trayectorias", uno cree que lo tiene que saber, porque tiene la misma edad, y no es así, vas viendo que puede ser así, que el conocimiento se puede dar de diferente manera en las personas, que no todos son iguales. Que hay distintas maneras, que hay que tener en cuenta eso. Entonces por ahí eso es lo que me pude haber llevado, pude haber relacionado con experiencia.

A partir de la intervención se puede construir un indicador referidos a que las experiencias en ámbitos sociorrelacionales comunitarios posibilitaron el aprendizaje subjetivado de conceptos. En el curso de la experiencia se produjeron sentidos subjetivos que tensionaron saberes configurados en la vida cotidiana, favoreciendo la apropiación del conocimiento formalizado. En este proceso, el conocimiento se subjetiva y, al emerger una configuración subjetiva, se transforma en recursos subjetivos para el ejercicio del oficio docente. De esta manera, el aprendizaje no se entiende como una sustitución de unas ideas por otras, sino como una transformación cualitativa. No se reduce a procesos simbólicos, sino que integra dimensiones motivacionales, afectivas e imaginativas en una situación interpersonal específica. Los procesos operacionales participan del aprendizaje en tanto se integran en una configuración subjetiva de aprendizaje (Mitjáns Martínez & González Rey, 2012, 2017).

A partir del conjunto de indicadores construidos hasta el momento se formula la siguiente hipótesis: *en el proceso de participación extensionista y en la reflexión posterior sobre dichas experiencias, la participante pudo revisar sus formas de actuación pedagógica, favoreciendo la autonomía de las niñeces con quienes interactuaba, al tiempo que aprendía conceptos teóricos en tensión con sus saberes previos, articulando aspectos operacionales y subjetivos, y configuraba recursos subjetivos para desempeñar la tarea docente.*

Durante el año 2022, la participación en el

proyecto de extensión *Club de Narradores* le permitió a Viviana configurar recursos subjetivos vinculados con el área de Lengua y Literatura, particularmente en relación con distintas formas de narrar cuentos mediante el uso de dos cubos, a partir de las cuales realizó adaptaciones y produjo variaciones de la versión original.

P: El cuento lo usé para una secuencia de lo literario, porque justo era Devetach, una autora que estábamos trabajando. De usarlo como una forma diferente de contar. Lo usé en una actividad, relacionándolo con los autores. Porque me gustó la forma. Por ahí una no sabe de estas otras formas, lo usás, pero nunca lo vivenció de que te cuenten el cuento de manera diferente.

A partir de este fragmento de información se construye un indicador referido a que la elaboración y utilización de materiales didácticos en talleres de animación a la lectura posibilitan su transformación en recursos subjetivos, al ser incorporados en diversas propuestas de enseñanza y articulados con la dimensión subjetiva de la escucha literaria. De esta manera, se trasciende una formación docente fragmentada, favoreciendo la articulación entre el trabajo en el aula y las prácticas de extensión, en tanto los recursos producidos en contextos educativos formales se desplazan hacia los espacios sociocomunitarios y viceversa. Esta dinámica destaca la relevancia de vincular el aula y los entornos comunitarios como espacios educativos integrados.

Por otra parte, no solamente se produjo una comprensión de aportes teóricos disciplinares, sino que dicha comprensión posibilitó a Viviana personalizar el saber, transformándolo en un recurso subjetivo movilizado durante la realización de prácticas pedagógicas en instituciones educativas. Este proceso se expresa especialmente en la apropiación del concepto de *diversidad* y en las formas de atenderla pedagógicamente, particularmente en relación con la convocatoria de los niños a la tarea:

P: ver la diversidad de chicos, la forma de cada uno, cómo llegar. Yo me fui súper contenta porque había nenes que no querían hacer nada de nada, hicieron, estuvieron ahí. O que no querían participar, y si, depende de como

vos lo llames, lo hacen. O cuando los vas a convocar para que vengan, para que participen, en la forma en como vos te pares frente a ellos para llamarlos.

I: ¿Y vos, cómo te parabas frente a ellos?

P: Sí tenía que ir uno por uno, iba. Porque eran muy diferentes.

I: ¿No te quedabas tanto en el pizarrón, caminabas la sala?

P: Si, nos marcaron que era muy individual, que se desordenaba la sala. Pero creo que era lo más importante el ir banco por banco, porque lo necesitaban. Porque si no, no sabías si estaban haciendo o no, porque decían "yo no sé hacer esto o lo otro".

A partir de este fragmento de diálogo, se interpreta que la participación en experiencias extensionistas en ámbitos sociorrelacionales comunitarios, al desarrollarse por fuera del sistema normativo propio de las instituciones formales, posibilitó experimentar una interacción de carácter más horizontal, posteriormente subjetivadas como recursos subjetivos por la participante. Las características de la subjetividad social presentes en los contextos comunitarios generaron condiciones para experimentar formas de relación pedagógica que pudieron ser trasladadas a las prácticas pedagógicas en instituciones formales.

En contraste, la subjetividad social predominante en la escuela donde Viviana realizó sus prácticas tendía a evaluar negativamente dichas formas de intervención, al considerarlas disruptivas de lo normativamente admitido, expresado en la crítica al desplazamiento por el aula como generador de desorden. Frente a ello, la forma subjetivada por la participante de atender a la diversidad se configuró en el acompañamiento singular de los niños, mediante el desplazamiento por los bancos y la renuncia a una postura fija frente al pizarrón, priorizando la interacción directa y cercana como condición para el trabajo pedagógico.

Consideraciones finales

El marco teórico ofrecido por la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Interpretativa constituye un posicionamiento fértil para la comprensión de las transformaciones subjetivas que se producen en

la participación de estudiantes de profesorado en prácticas de extensión. Este artículo profundiza discusiones desarrolladas en trabajos previos sobre la configuración subjetiva de la participación estudiantil en acciones extensionistas en el proceso de formación docente (Gonzalez & Goulart, 2024a, 2024b).

En el caso analizado, la participante pudo experimentar la enseñanza en contextos comunitarios, lo que favoreció la configuración de recursos subjetivos para el ejercicio del oficio docente. Este involucramiento se realizó desde una historia vivida, una subjetividad previamente configurada y en un espacio sociorrelacional con pautas normativas propias, diferentes de las instituciones educativas formales. Las tareas extensionistas posibilitaron la producción de formas alternativas de actuación pedagógica, así como la articulación entre estas experiencias y los conceptos teóricos aportados en las didácticas específicas de la carrera. El conocimiento previo, configurado a lo largo de su trayectoria biográfica, pudo ser reconocido, explicitado y vinculado con conocimientos formalizados trabajos en asignaturas de la formación docente, como Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Las actividades extensionistas desarrolladas en ámbitos sociorrelacionales comunitarios impulsaron la comprensión de conceptos disciplinares a partir de la experiencia, aportando modalidades ampliadas de aprendizaje y formación. La articulación entre la intervención comunitaria y su posterior abordaje en el aula favoreció la subjetivación de procesos operacionales implicados en el aprendizaje, evidenciando transformaciones subjetivas que trascienden la mera adquisición de contenidos. En este sentido, las prácticas extensionistas se configuran como una oportunidad para vincular el contexto del aula con espacios comunitarios como ámbitos educativos.

Otro aspecto relevante es que la intervención extensionista, al desarrollarse en contextos caracterizados por relaciones horizontales, generó recursos subjetivos para la acción educativa en instituciones formales. No obstante, dichos re-

ursos fueron evaluados de manera ambivalente al ser trasladados a prácticas pedagógicas en una institución formal, cuya subjetividad social tendía a privilegiar criterios normativos asociados al orden y a la organización del aula.

La investigación sobre la dimensión subjetiva de la participación extensionista en la formación docente se presenta así como un campo fértil para profundizar la comprensión de los procesos subjetivos implicados en la enseñanza, el aprendizaje y la formación en sentido amplio, contribuyendo a la construcción de prácticas educativas más inclusivas y reflexivas.

Referencias

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hay. Apuntes para la formación*. Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. In A. R., M. Rafaghelli, M. E. Kessler, G. Menéndez, M. Boffelli, S. Sordo, E. Pellegrino, & D. Malano, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Universidad Nacional del Litoral. <https://hdl.handle.net/11185/6610>
- Coscarelli, M. R., & Picco, S. (2006). Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión. *Escenarios*, 11, 35-44. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pdf
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferreira, D. S., & Garreto, M. S. E. (2023). Potencialidade da Extensão Universitária na Formação Docente. *Infinitum Revista Multidisciplinar*, 10(6), 24-43. <https://doi.org/10.18764/2595-9549v6n10.2023.2>
- Gallert, A. Z., Tacca, M. C., & Madeira-Coelho, C. M. (2025) A formação de professores na perspectiva da subjetividade. In M. C. Tacca, A. Mitjáns Martínez, & C. M. Madeira-Coelho (Ed.), *Teoria da subjetividade. Contribuições das pesquisas para a prática educacional* (pp. 211-228). Alinea.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2021). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alinea.
- Gonzalez, R., & Goulart, D. M. (2024a). La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 8(Continua), 1-24. <https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-27>
- Gonzalez, R., & Goulart, D. M. (2024b). Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica. *Líneas críticas*, 30, 1-19.

Gonzalez, R., & Quesada, M. L. (2025). La participación estudiantil en la extensión: un estudio sobre algunas implicancias para la formación docente. *Revista Masquedós*, 10(13), 1–16. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.369>

Goulart, D. M. & Mitjans Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. In L. O. Campolina, G. y C. Silva Santos (Org.), *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade* (pp. 35–58). CRV.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Alianza Editorial.

Ley Orgánica de Educación n° 4.819. 2012. Ministerio de Educación y Derechos Humanos.

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>

Lossio, O., & Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 296–307. <https://doi.org/10.14409/extension.voi7.7074>

Madeira-Coelho, C. M. (2012) Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In A. Mitjans Martínez, B. J. Lima Scoz, & B y M. I. Siqueira Castanho, *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 111–129). Liber Livro.

Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In A. Mitjans Martínez, B. J. Lima Scoz, & B y M. I. Siqueira Castanho, *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 59–83). Liber Livro.

Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. L. (2017) *Psicología, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.

Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. L. (2019) A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In M. Rossato, & V. L. A. Peres, *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural - histórica* (pp. 13–46). Appris Editora.

Piaget, J. (1983). *Psicología de la Inteligencia*. Crítica.

Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. 2015. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep).

Rafaghelli, M. (2016). Las prácticas de extensión de educación experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E*, (6), 8–15. <https://www.redalyc.org/pdf/5641/564172835002.pdf>

Sarmiento, M., & Guillén, J. (2016). Integración docencia, extensión e investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 17(17), 33–47. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/121>

Silva, G. J., Rossato, M., Martins Teles, S., & Calaça, A. R. P. (2022). O processo de desenvolvimento na formação profissional docente. *Educação Unisinos*, 26, 1–19. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23451>

Teixeira, L. R., Pires, A. M. M., Andrade, C. B. C., & Garcia, P. G. (2024). Curricularização da extensão e formação docente: Experiência de estágio docente em atividade de extensão. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 15(1), 85–94. <https://doi.org/10.29327/2303474.15.1-8>

Timm, U. T., & Groenwald, C. L. O. (2018). A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática. *Cadernos Cenpec*, 8(1), 207–234. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v8i1.395>

Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. In *Cuadernos de extensión ° 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

Wursten, A. (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., & Rodrigues dos Santos Cunha, A. L. (2018). Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14(30), 18–30. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/4893>

Rafael Gonzalez

Magíster en psicología Cognitiva y aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina. Profesor Titular del Instituto de Formación Docente Continua –Sierra Grande. Integrante del Grupo de Investigación Teoría de la Subjetividad, Educación y Salud.

Daniel Magalhães Goulart

Doctor en Educación por la Universidad de Brasília. Profesor Adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília. Coordinador del Grupo de Investigación Teoría de la Subjetividad, Educación y Salud (UnB/CNPq).

Endereço para correspondência

Rafael Gonzalez

Ricardo Balbin ,526

Sierra Grande, 8532

Rio Negro, Argentina

Daniel Magalhães Goulart

SQN 107, bloco D, apto 105

Asa Norte, 70743-040

Brasília, DF, Brasil

Como citar este artigo

Gonzalez, R., & Goulart, D. M. Participação extensionista e processos subjetivos na formação docente. Educação, e49500. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2026.1.49500>.