

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

Formação docente, extensão e processos subjetivos: a relação entre teoria e prática

Teacher training, extension and subjective processes: the relationship between theory and practice

[Rafael Gonzalez](#)  [Daniel Magalhães Goulart](#) 

## 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.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

## Palabras clave

Extensión. Formación docente. Subjetividad. Relación teoría-práctica.

Recibido: 20.06.2024  
Aceptado: 04.11.2024  
Publicado: 14.11.2024  
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

## **| Introducción**

En la formación docente la relación entre teoría y práctica es un tema que ha generado debates.<sup>1</sup> 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 & 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 & 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

1 Este artículo está vinculado al proyecto de investigación "Subjetividad, educación y salud: el desarrollo subjetivo en foco", que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), por medio de una beca de productividad 2.

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 & 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).

## **| 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 & Mitjás 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.

## | 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 & 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 & 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 & 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 irreductible 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 & 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 & 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.

## **| Formación docente y extensión**

Para Mitjás 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 Mitjás 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 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 & Mitjás 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 (Mitjás Martínez & 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 (Mitjás Martínez & González Rey, 2019), se torna necesaria la producción teórica acerca de la producción subjetiva involucrada en acciones de extensión.

## 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>2</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 & Mitjás 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.

---

2 Nombre ficticio de la participante.

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 & Mitjans 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 & Mitjás Martínez, 2017a).

## **| Construcción de la información**

Susana, 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 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

---

<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.

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 socio-relacionales 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 & 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 & 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.

## **| 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 & 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 socio relacionales, en tanto el aprendizaje se produce en personas con determinadas historias de vida y el aspecto relacional en contextos situados (Mitjans Martínez & 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.

## Referencias

- Camilloni, A. R. W. (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.
- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- González Rey, F. (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. (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. (2019c). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita, A. Díaz, & P. Vommaro (Orgs.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11- 29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2017a). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alínea.
- González Rey, F., & Mitjás 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)
- Goulart, D. M., & Mitjás Martínez, A. (2023). Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. En L. O. Campolina, & G. C. Silva Santos (Orgs.). *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade* (pp. 35-58). CRV.
- López Martínez, J. O., Ramírez López, M., Rodríguez Ruiz, M., & 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). <https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0004>
- 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. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 296-307. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7074>
- 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://doi.org/10.447/remie.2020.4562>
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. En 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.
- 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., & 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.
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (2013). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En Cuadernos de extensión Nº 1. *Integralidad, tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio (CSEAM)* (pp. 19-42). Universidad de la República. [https://accionsocial.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://accionsocial.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. 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., & 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., & 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)

## **Sobre los autores**

### **Rafael Gonzalez**

Instituto de Formación Docente Continua, Sierra Grande, Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-6814-415X>

Especialista en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina (2017). Profesor Titular del Instituto de Formación Docente Continua – Sierra Grande. Integrante del Grupo de Investigación Teoría de la Subjetividad, Educación y Salud. Correo electrónico: [grafael510@gmail.com](mailto:grafael510@gmail.com)

**Daniel Magalhães Goulart**

Universidad de Brasilia, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-0254-0137>

Doctor en Educación por la Universidad de Brasilia (2017). Profesor Adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Coordinador del Grupo de Investigación Teoría de la Subjetividad, Educación y Salud. Correo electrónico: [daniel.goulart@unb.br](mailto:daniel.goulart@unb.br)

Contribución en la elaboración del texto: primer autor – Conceptualización, Curación de datos, Investigación, Metodología, Gestión de proyectos, Visualización, Redacción – borrador original; segundo autor – Conceptualización, Curación de datos, Metodología, Gestión de proyectos, Supervisión, Validación, Visualización, Redacción – revisión y edición.

**Resumo**

Este artigo aborda a configuração subjetiva da participação de um aluno de um Instituto de Formação Contínua de Professores na Argentina em atividades de extensão, enfatizando a relação entre a teoria e a prática e a forma como a geração de recursos subjetivos é favorecida ao longo dessa participação. As referências teóricas e metodológicas utilizadas na construção deste estudo de caso são a Teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, ambas de Fernando González Rey. O artigo analisa a participação de uma aluna do curso de Formação de Professores de Educação Infantil num projeto de curricularização da extensão. A construção do caso apresenta e discute como a participação na extensão implicou uma aprendizagem com a experiência de conceitos disciplinares que envolvem uma estreita relação entre a teoria e a prática, o que, por sua vez, gera a produção de recursos subjetivos para o ensino.

**Palavras-chave:** Extensão. Formação Docente. Subjetividade. Relação Teoria-Prática.

**Abstract**

This article addresses the subjective configuration of the participation of students of a Continuing Teacher Training Institute in Argentina in extension actions in terms of the relationship between theory and practice, and how the eventual generation of subjective resources occurs in the course of this participation. The framework of approach is the Theory of Subjectivity and the Constructive-Interpretative Methodology of Fernando González Rey, from which the participation of a student of the Teacher Training of Initial Education of an Institute of Continuing Teacher Education in a project of curricularization of the extension is analyzed. Participation in extension implies learning from the experience of disciplinary concepts that involves a close relationship between theory and practice, which in turn generates the production of subjective resources to practice teaching.

**Keywords:** Extension. Teacher Training. Subjectivity Theory. Theory-Practice Relationship.

**Linhas Críticas** | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil  
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

**Referencia completa (APA):** Gonzalez, R., & Goulart, D. M. (2024). Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica. *Linhas Críticas*, 30, e54398.  
<https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

**Referencia completa (ABNT):** GONZALES, R.; GOULART, D. M. Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica. *Linhas Críticas*, 30, e54398, 2024. DOI:  
<https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

**Enlace alternativo:** <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/54398>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

