

Licença



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Fonte: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74748>. Acesso em: 02 jul. 2025.

Referência: GONZALEZ, Rafael; GOULART, Daniel Magalhães. La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad. Obutchénie. Revista de Didáctica e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 8, e2024-27, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-27>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74748>. Acesso em: 02 jul. 2025.

La extensión en estudiantes de formación docente: un estudio de caso a partir de la Teoría de la Subjetividad¹

Extension in teacher education students:
a case study based on the Theory of Subjectivity

Rafael Gonzalez²
Daniel Magalhães Goulart³

RESUMEN

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

Palabras clave: Formación Docente; Extensión; Subjetividad.

ABSTRACT

Extension offers a fruitful space for the teacher training process. This research addresses the subjective dimension of participation in extension actions by student teachers. The study was conducted from the perspective of González Rey's Theory of Subjectivity in a historical-cultural perspective, and his Constructive-Interpretative Methodology. From a case study, we sought to understand how the participation of student teachers in extension actions is subjectively configured, as well as possible subjective resources that are generated in the participation in these experiences. It is concluded that the involvement of student teachers in extension practices developed in community contexts led to subjective changes that favored the learning of teaching practice and the production of subjective resources.

Keywords: Teacher Training; Extension; Subjectivity.

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.

² Profesor del Instituto de Formación Docente Continua de Sierra Grande. Programa de Posgraduación en Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6814-415X>. E-mail: grafael510@gmail.com.

³ Profesor da Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0254-0137>. E-mail: daniel.goulart@unb.br.

1 Introducción

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

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

La participación en acciones de extensión, por medio de proyectos o de la curricularización de la función en asignaturas específicas, es un tema que ha dado lugar a diferentes desdoblamientos e investigaciones. Distintos artículos consultados coinciden en general acerca de la potencia de las prácticas extensionistas en la formación docente (COSCARELLI; PICCO, 2006, CAMILLONI, 2013, LOSSIO; RUBEN, 2017). Sin embargo, en Argentina, Wursten (2018) señala que se encuentra una escasez de investigaciones acerca de la función de extensión, independientemente de las sistematizaciones de experiencias o de la presentación y discusión de resultados de determinadas iniciativas. Con respecto

a la curricularización de la extensión, Lossio y Ruben (2017) consideran que el desarrollo de investigaciones que se focalizan en este tema es incipiente.

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

2 Antecedentes

Se encontraron diferentes investigaciones que indagan la implicancia de la participación en acciones extensionistas en la formación docente. Los estudios que se han realizado en España tienden a identificar a las prácticas extensionistas como aprendizaje-servicio (ApS). Se hallaron investigaciones que indagaron las prácticas de extensión y sus implicancias emocionales. Al respecto Riaño Galán, Mier Pérez y Pozo Miranda (2017) concluyeron que las prácticas extensionistas, en este caso relacionadas a la implementación de las *performances* artísticas, generaron en los estudiantes un incremento de la capacidad de reflexión, y el desarrollo de un aprendizaje constructivo y cooperativo.

Otros estudios, como los de García García y Sánchez Calleja (2017) y Sánchez Calleja et al. (2019), investigaron acerca del desarrollo de competencias emocionales (BISQUERRA ALZINA; PÉREZ ESCODA, 2007) de estudiantes que participaron en experiencias de ApS, lo que marca una perspectiva específica más instrumental con relación a lo emocional. Desde la Teoría de la Subjetividad se considera que existe en los procesos subjetivos una unidad entre lo simbólico y lo emocional, lo cual supone una perspectiva diferente a la mirada de lo emocional como competencias discretas. Para Mitjáns Martínez y González Rey (2017, p. 61), “el proceso de aprender se

configura subjetivamente, implicando, en el nivel subjetivo, experiencias diversas de la historia de vida y del contexto actual del aprendiz”.

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

Por otra parte, en Argentina, Lossio y Ruben (2017) destacan que mediante las prácticas extensionistas los estudiantes incorporan herramientas para analizar e interpretar aspectos de la tarea docente y las instituciones educativas, desde la vinculación entre la teoría y la práctica.

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

Se observa que no se han hallado indagaciones acerca de la configuración subjetiva de la implicación estudiantil de formación docente en proyectos de extensión desde los desdoblamientos de la Teoría de la Subjetividad en Argentina

y otros países de América Latina. La intención de la investigación que sostiene este artículo es generar en el campo de la extensión y la formación docente nuevos procesos de inteligibilidad recalcando la dimensión subjetiva. De tal manera, esta investigación contribuye con el conocimiento acerca del proceso por el cual se configuran subjetivamente las experiencias extensionistas de una estudiante de formación docente inicial.

3 Marco Teórico

3.1 Teoría de la Subjetividad

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

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

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

En este movimiento es que un sentido subjetivo puede articularse con otros, formando diferentes *configuraciones subjetivas* (GONZÁLEZ REY, 2019a). Cuando emergen, las configuraciones subjetivas se convierten en origen de nuevos sentidos subjetivos, definiendo cómo se vivencia subjetivamente una experiencia concreta. Los sentidos subjetivos tienen un carácter efímero. Aparecen como destellos simbólico-emocionales que se despliegan en un movimiento caótico, del cual emergen las configuraciones subjetivas como una organización autorreguladora. Las configuraciones subjetivas son dinámicas, pero tienen una estabilidad relativa debido a la congruencia de los sentidos subjetivos que ellas generan. Esta característica de estabilidad de las configuraciones subjetivas permite la explicación de la resistencia al cambio que evidencian frente a los nuevos procesos que se producen en las circunstancias actuales de cualquier acción en curso. Los cambios que realicen las personas en las acciones implican el origen de nuevos sentidos subjetivos, que se integran, o no, en configuraciones subjetivas en el proceso de una experiencia (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019a). Por su maleabilidad, la participación de los sentidos y las configuraciones subjetivas en las acciones humanas asume formas singulares en individuos, grupos e instituciones, articulando diversas producciones simbólicas sociales de la vida social, como la salud, la raza, género, nivel socioeconómico, escolarización y edad (GONZÁLEZ REY, 2017, 2019a).

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

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

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

...toma formas múltiples y contradictorias en las personas que comparten un espacio social, pues la dimensión simbólica discursiva no hace equivalentes a personas con historias diferentes. Las configuraciones subjetivas actuales de las personas, siempre expresan lo vivido a través de los sentidos subjetivos que se organizan en el presente, lo que representa la historicidad de las configuraciones subjetivas, aspecto importante de su carácter singular e irreductible a las experiencias actuales. (GONZÁLEZ REY, 2019c, p.24).

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

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

alternativas a las que se hallan instituidas en un determinado espacio social, cultural e histórico.

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

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

Para Mitjáns Martínez y González Rey (2017) el aprendizaje escolar es un proceso que se va configurando en el transcurso de la producción de sentidos subjetivos diversos, y situado en una interacción con la subjetividad social propia de diferentes niveles (áulico, contexto institucional, sistema educativo, la cultura de modo más amplio). De esa manera, el aprendizaje se produce a partir de una articulación de aspectos intelectuales, afectivos, la imaginación, relacionales. Cada estudiante llega al aula con una historia de vida determinada. Los sentidos subjetivos que se producen tienen que ver además con cómo cada uno configura subjetivamente lo que acontece en los dispositivos de formación.

Según sostienen Mitjáns Martínez y González Rey (2017), uno de los propósitos de la formación docente es la generación de recursos subjetivos del futuro maestro. El conocimiento puede ser puesto en acción en la práctica concreta siempre que haya sido transformado en recurso subjetivo por los docentes. Los docentes que desarrollan prácticas formativas singulares y motivadas son aquellos

que pueden adoptar los conocimientos como un recurso para generar la formación y el desarrollo de sus estudiantes. De tal manera, algunos conocimientos importantes que se abordan en la formación docente no se expresan en las prácticas de enseñanza porque no se transformaron en recursos subjetivos para que sea canalizada su utilización.

De esta manera es importante precisar la idea de *recursos subjetivos*. Goulart y Mitjáns 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; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2023, p. 46)

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

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

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

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

...en los que se promueva el desarrollo de materiales didácticos, de experiencias de innovación; donde se promuevan relaciones democratizadoras del conocimiento que circula y se produce en ellos y donde se ejerzan acciones comunitarias tendientes a profundizar la justicia escolar en su zona de influencia (p.2).

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

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

4 Metodología

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

En este trabajo se presenta un estudio de caso con una estudiante de IFDC de la zona patagónica de Argentina, en el transcurso de su acción extensionista que

se llevó adelante de manera paulatina y no siempre constante durante más de un año. La producción de información se efectuó mediante el acompañamiento durante el proceso de participación de estudiantes en acciones sociocomunitarias en el marco de una asignatura de la carrera y en un proyecto extensionista de animación a la lectura.

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

- Encuentros en clases de asignaturas desde las que se realizaron acciones de extensión, en las cuales se planificaron y evaluaron las propuestas. Además, en las mismas se trabajó acerca de la función de extensión.
- Dinámicas conversacionales con la estudiante implicada en proyectos de extensión.
- Observaciones participantes de acciones de extensión que se desarrollaron en ámbitos socio-comunitarios.

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

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

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

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

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

5 Construcción de la Información

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

En el segundo cuatrimestre del año 2021 se planificaron desde una asignatura intervenciones extensionistas y su abordaje en las clases presenciales. Camila participó en dos de ellas. La primera intervención consistía en proponer un espacio de juegos con música tranquila para niños diagnosticados con trastornos del espectro autista (TEA). En esta intervención, la participante observaba detenidamente a los niños antes de interactuar con ellos. En una entrevista posterior a la intervención refirió:

- La primera fue... todos los cuidados. No quería “meter la pata”. Me acerqué a una chica que conozco y aproveché para investigar cómo es él (el niño), hasta dónde te deja que te acerques. Le pregunté a la mamá para no irme al

nene directamente. Creo que elegí, entre comillas, al nene que tiene autismo más leve porque él se comunicaba. El momento que compartimos el juego ese ratito, yo en ese momento lo “medí”. En realidad, me daba mucho terror pensar que él tenga una crisis, por algo que yo hubiese hecho...

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

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

- ...ahí empezás a observar otras cuestiones: tenerlos cerca es, tenerlos cerca!, no sé cómo decirte. Yo al principio controlé muchas cosas mías, por ejemplo: querer ayudar, es algo ya característico en mí, viste? Muchas veces me pasa con mis hijos y con las personas que me adopto, voy a decir, como que me las “agarro”. Y siempre quiero ayudar para que no se vayan a sentir mal, para que no se vayan a equivocar, por sí eso los frustra. Tengo muy esa cosa de meterme justo antes de que pase, y por ahí controlé mucho eso. Uno me decía “¿cuál pieza saco?”, para no tirar la torre. Y yo en un principio le dije un montón de veces: “sacá ese”. Y después digo “no está jugando”, porque yo le estoy diciendo que hacer. Y empecé a decirle: “bueno, acá la trampita es... tocar despacito y si está blandito, así sí. Y con mucho cuidado sacarlo, pero lo tenés que hacer vos, yo no voy a decir nada, ni tocar nada”.

A partir de esos tramos de dinámica conversacional es posible construir un indicador de que la producción de sentidos subjetivos de la participante se relaciona con una marcada actitud de cuidados hacia los niños, para ayudarlos y evitar una potencial frustración ante una equivocación en el devenir del juego. Se

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

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

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

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

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

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

A partir de esos fragmentos de información, es posible construir otro indicador: las experiencias de extensión que acontecen en una subjetividad social marcada por su carácter sociocomunitario se desdoblan en Camila como recursos subjetivos que le permiten proyectar las posibles características de los niños y tiempos de trabajos reales cuando realice las prácticas pedagógicas en el aula, a diferencia de las planificaciones abstractas que se construyen para grupos ideales de estudiantes. En este sentido, las prácticas extensionistas constituyen una alternativa a una concepción más vinculada a la artificialidad en la enseñanza, ligada a estas planificaciones abstractas que no se implementan. De alguna manera, las prácticas extensionistas, al ser situadas en un contexto específico, implican una alternativa a una formación relacionada con el trabajo con conceptos descontextualizados del ámbito en los cuales se produce (RAFAGHELLI, 2016).

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

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

El cuarto indicador que se produce a partir de los trechos anteriores hace referencia a que las acciones de integración curricular de la extensión permitieron

a la participante generar un aprendizaje subjetivado de conceptos teóricos de “diversidad” y “autoridad” desde la experiencia. Si bien en ese momento Camila era capaz de definir la diversidad conceptualmente, en estas instancias logró subjetivar el concepto de diversidad desde la experiencia, al ver concretamente las diferencias de los niños en distintos aspectos. Este aprendizaje permitiría una personalización del conocimiento logrando su utilización en ámbitos diferentes del cual fue aprendido (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2019).

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

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

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

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

la generación de recursos subjetivos para afrontar de manera espontánea situaciones interpersonales.

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

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

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

El conjunto de indicadores contruidos anteriormente permite la construcción de la hipótesis de que la participación en acciones de extensión favoreció la personalización del conocimiento, promoviendo que él sea utilizado reflexivamente en diferentes ámbitos, a partir de recursos subjetivos para afrontar desafíos cotidianos de la tarea docente.

En las acciones del proyecto de extensión, se dispusieron distintos rincones de animación a la lectura. Las experiencias de extensión se desdoblaron en el

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

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

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

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

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

ese algo hace que se encienda el motor. Y que empiece, porque le cuesta arrancar. Una vez que se encendió, andan.

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

6 Consideraciones Finales

Este artículo abordó como se configura subjetivamente la participación de una estudiante de profesorado en acciones de extensión. Se resalta la importancia de la realización del estudio a partir de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a; 2019), ya que permitió el conocimiento de aspectos subjetivos vinculados a la implicación de las prácticas de extensión en la formación docente. A partir del proceso de investigación se generó conocimiento acerca de las transformaciones subjetivas de la participación de la estudiante en acciones de extensión en la formación docente.

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

- Las acciones extensionistas favorecieron que Camila cambiase su modalidad relacional configurada subjetivamente en su historia de vida. Estas modificaciones en la forma de relacionarse con los niños se configuraron como recursos subjetivos para desempeñar la profesión docente;
- Las experiencias de extensión en espacios sociorelacionales comunitarios fueron vivenciadas por la participante con una carga emocional intensa, lo que impactó en su proceso formativo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS

MARTÍNEZ, 2017, 2017a) en cuanto los conocimientos y acciones realizadas fueron transformadas en recursos subjetivos para enseñar;

- Las prácticas de extensión socio-comunitaria son situadas y permiten a la participante comprender conceptos teóricos de forma experiencial, constituyendo una alternativa a la formación docente que trabaja con conceptos abstraídos del contexto en el que son producidos. De esta manera, se produjo una personalización del conocimiento, que permitió ser implementado en situaciones distintas de las circunstancias donde fue aprendido (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, 2019);
- Las acciones de extensión permitieron la planificación y la intervención con niños reales, dando origen a experiencias situadas en un determinado contexto, a diferencia de las planificaciones para grupos ideales, donde se trabaja con un conocimiento descontextualizado de las situaciones sociales específicas (RAFAGHELLI, 2016);
- La participación en acciones de extensión proporcionó otras formas de relación con los niños, orientadas al favorecimiento de sus procesos de autonomía. También favorecieron la generación de recursos subjetivos para construir una interacción más horizontal en el aula, permitiendo un acompañamiento personalizado a los estudiantes.

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

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

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

A extensão em estudantes de licenciatura: um estudo de caso a partir da Teoria da Subjetividade

RESUMO:

A extensão oferece um espaço fértil para o processo de formação de professores. Esta pesquisa aborda a dimensão subjetiva da participação em ações de extensão por estudantes de licenciatura. O estudo foi realizado sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural de González Rey e de sua Metodologia Construtivo-Interpretativa. A partir de um estudo de caso, buscou-se compreender como se configura subjetivamente a participação de estudantes de licenciatura em ações de extensão, bem como possíveis recursos subjetivos que são gerados na participação nessas experiências. Conclui-se que o envolvimento de alunos em práticas de extensão que ocorrem em contextos comunitários gera mudanças subjetivas, que podem favorecer a aprendizagem da prática docente e a produção de recursos subjetivos.

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

7 Referencias

BISQUERRA ALZINA, R; PÉREZ ESCODA, N. Las competencias emocionales. *Educación XX1*, vol.10, p.61-82, 2007. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>.

CAMILLONI, ARW de La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En CAMILLONI, ARW de, et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, p. 11-21, 2013.

COSCARELLI, MR; PICCO, S Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión. *Escenarios*, La Plata, n. 11, p. 35-44, nov. 2006.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pd.

GARCÍA GARCÍA, M; SÁNCHEZ CALLEJA, L El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, La Rioja, n. 20, p. 127-145, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.2991>.

GILES GIRELA, J; TRIGUEROS CERVANTES, C; RIVERA GARCÍA, E Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico. *Publicaciones*, Melilla, v. 49, n. 4, p. 69–87, dic. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11>.

GONZÁLEZ REY, F L The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 4, p. 1–20, dic. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>

GONZÁLEZ REY, F L (2019a) Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 49, n. 2, p. 212–234, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>.

GONZÁLEZ REY, F L (2019b) Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, v. 26, n. 3, p. 1–16, dic. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>.

GONZÁLEZ REY, F L (2019c). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: PIEDRAHITA, C; DÍAZ, Á; VOMMARO, P (Org.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. 1. ed. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. CLACSO, 2019, p. 11- 29. ISBN 978-958-20-1079-9

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey: Entrevista. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13–33, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Consultado el: 10 de febrero de 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573>.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Valparaíso, vol. 15, n. 1, p. 5-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1-FULLTEXT-667>.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A Subjetividad: *teoría, epistemología y método*. Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Girona, v. 13, n. 2, p 3-20, 2017b. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp.

GONZÁLEZ REY, F L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. En GONZÁLEZ REY, FL; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, DM (Eds). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapur, Springer, 2019, p. 37-60.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ROSSATO, M.; GOULART, D. M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. En: FLEER, M., GONZÁLEZ REY, F., & VERESOV, N. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Cingapura: Springer, 2017, p. 297-338.

GOULART, DM; MITJÁNS MARTÍNEZ, A Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. En: CAMPOLINA L de O; SILVA SANTOS, G C (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade*. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, 2019, p. 35-58, 2019

GOULART, D. M...; MITJÁNS MARTINEZ, A.; ESTEBAN-GUITART, M. The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad). *Estudios de Psicología*, vol. 41, p. 9-30, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>.

LOSSIO, O; RUBEN, A B Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, v. 7, n. 7, p. 296-307, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7074>.

MADEIRA-COELHO, C Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. En MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, FL; VALDÉS PUENTES, R *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Discussões sobre Educação e Saúde*. EDUFU. Brasil, 2019, p. 95-112.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F *Psicología, Educação e Aprendizagem Escolar*. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. En ROSSATO, M; PERES, VLA *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural - histórica*. Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 13-46.

RIANO GALÁN, M E; MIER PÉREZ, P; POZO MIRANDA, M. 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*, Concepción, v. 16, n. 32, p. 151-164, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20173215116410>.

RAFAGHELLI, M Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, v. 6, p. 8-15, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6308>.

ROSSATO, M; ASSUNÇÃO, R O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. En ROSSATO, M; PERES, V L A. *Formação de educadores e psicólogos. Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural - histórica*. Curitiba: Appris Editora, 2019, p. 47 - 68.

SÁNCHEZ CALLEJA, L; BENÍTEZ GAVIRA, R; QUESADA SERRA, V; GARCÍA GARCÍA, M Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, v. 71, n. 3, p. 185-203, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>.

SPAKOWSKY, E Formación docente y construcción de la identidad profesional. En MALAJOVICH, A (comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 211-238.

SILVA, G de J; ROSSATO, M; MARTINS TELES, S; ROSENDE, A. O processo de desenvolvimento na formação profissional docente. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 26, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.39>.

WURSTEN, AG. Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, v. 8, n. 8, p. 26-43, ene-jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7712>.

YANO, VTB; ALVES, JM; CUNHA, ALR dos S. Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belem, v. 14, n. 30, p. 18-30, Jan-Jul 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v14i30.4893>.

Recebido em fevereiro de 2024.
Aprovado em junho de 2024.