



La participación estudiantil en la extensión: un estudio sobre algunas implicancias para la formación docente

Rafael Gonzalez

Instituto de Formación Docente Continua –
Sierra Grande
grafael510@gmail.com
orcid.org/0009-0006-6814-415X

María Luz Quesada

Instituto de Formación Docente Continua –
Sierra Grande
maluzquesada@gmail.com
orcid.org/0009-0004-9625-9515

Resumen

Este estudio indagó cuáles son las implicancias de la participación estudiantil en proyectos de extensión en la formación docente, sobre la configuración del oficio de enseñar. Se estudió el proceso de participación de estudiantes, así como las resignificaciones que hicieron egresadas que se involucraron en proyectos extensionistas. La investigación se enmarcó en la metodología constructivo-interpretativa de Fernando González Rey. Los objetivos apuntaron a saber cuáles son las implicancias formativas de las acciones extensionistas para el ejercicio del oficio docente según la perspectiva de estudiantes y graduadas de la institución que han participado en esta función durante su formación. Se realizaron observaciones participantes, entrevistas y análisis de registros narrativos de la experiencia extensionista de estudiantes y egresadas de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de Sierra Grande. La participación extensionista tuvo implicancias en la construcción del oficio docente en tanto permitió efectuar pruebas de enseñanza y promovió la producción de recursos subjetivos para ejercer la docencia según lo trabajado con estudiantes y egresadas. La realización de acciones de extensión permitió la reflexión acerca de la forma de intervención configurada en la trayectoria de vida y subjetivar otras maneras alternativas de actuación, además de favorecer la resignificación de acciones extensionistas en las prácticas en las instituciones educativas.

Palabras clave: Extensión; Formación Docente; Oficio Docente.

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

Sección: Territorio y currícula Recepción: 22/12/2024 Aceptación final: 02/04/2025



Participação dos estudantes em extensão: um estudo de algumas implicações para a formação de professores

Resumo

Este estudo investigou as implicações da participação de alunos em projetos de extensão na formação de professores, na configuração da profissão docente. Estudou-se o processo de participação dos alunos, bem como as ressignificações feitas pelos licenciandos que se envolveram em projetos de extensão. A pesquisa foi enquadrada na metodologia construtivo-interpretativa de Fernando González Rey. Os objetivos visaram conhecer quais são as implicações formativas das ações extensionistas para o exercício da profissão docente segundo a perspectiva de alunos e graduadas da instituição que participaram dessa função durante sua formação. Foram realizadas observações participantes, entrevistas e análise de registros narrativos da experiência extensionista de alunos e graduadas dos Cursos de Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Instituto de Formação Docente Contínua de Sierra Grande. A participação na extensão teve implicações na construção da profissão docente, na medida em que permitiu a realização de experiências de ensino e promoveu a produção de recursos subjetivos para a docência, trabalhados com alunos e graduadas. A realização de ações de extensão possibilitou a reflexão sobre a forma de intervenção configurada na trajetória de vida e a subjetivar outras formas de atuação alternativas, além de favorecer a ressignificação das ações de extensão nas práticas nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Extensão; Formação de professores; Profissão docente.

Student participation in extension: a study on some implications for teacher education

Abstract

This study investigated the implications of student participation in extension projects regarding teacher training, on the configuration of the teaching profession. The process of student participation was studied, as well as the resignifications made by graduates involved in extension projects. The research was framed within the constructive-Interpretative methodology of Fernando González Rey. The objectives were aimed at finding out what are the formative implications of the extensionist activities for the exercise of the teaching profession according to the perspective of students and graduates of the institution who have participated in this function during their training. Participant observations, interviews and an analysis of narrative records of the extension experience of students and graduates of the Teacher Training Courses of Initial and Primary Education of the Instituto de Formación Docente Continua de Sierra Grande were carried out. The participation in extension activities had implications for the construction of the teaching profession, as it allowed teaching tests to be carried out and promoted the production of subjective resources to practice teaching according to what was worked with students and graduates. The implementation of extension activities allowed reflection upon the form of intervention configured in the life trajectory and the subjectivization of other alternative ways of acting, in addition to favoring the resignification of extension actions in educational practices in institutions.

Keywords: Outreach; Teacher Training; Teaching Office.

Introducción

Este escrito comunica aspectos abordados en el proyecto de investigación "Implicancias formativas de la participación estudiantil en acciones de extensión" (PISG1¹) que se propuso conocer cuáles son los aportes de la participación extensionista de estudiantes en la formación docente, en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) de Sierra Grande, Río Negro. A partir de una primera experiencia (Gonzalez y Goulart, 2024a), se elaboraron lineamientos metodológicos que consistían en un estudio de caso sobre la participación de una estudiante de formación docente en proyectos de extensión, para producir conocimiento sobre la dimensión subjetiva de esta participación en la configuración del oficio de enseñar. Este diseño metodológico fue creado a partir de la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva histórico-cultural y la metodología constructivo-Interpretativa de González Rey (González Rey y Mitjás Martínez, 2017) y fue utilizado como base para los nuevos estudios de caso que se presentan en este artículo. Para ello, se indagaron las implicancias formativas que fueron configuradas por estudiantes de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en el momento en que participaban de acciones de extensión. Por otra parte, se evaluó cómo es resignificada la participación extensionista por egresadas de estas dos carreras.

Distintos estudios y artículos científicos destacan la potencia formadora del involucramiento de estudiantes en proyectos extensionistas (Coscarelli y Picco, 2006; Tommasino y Rodríguez, 2011; Camilloni, 2013). Además, la formación docente representa un campo donde se pueden desarrollar diferentes funciones como la formación inicial, la extensión y la investigación, las cuales están estipuladas, entre otras, en la normativa jurisdiccional vigente (Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N.º 4109). Se considera fundamental la integración entre funciones y la potenciación entre estas que realizan los Institutos de Formación Docente. La extensión implica el vínculo entre la institución formadora y la comunidad, donde se produce un intercambio de saberes, se desarrollan conocimientos y se abordan problemas sociales. Los objetivos que persigue este estudio consisten en conocer cuáles son las implicancias formativas de las acciones extensionistas para ejercer el oficio docente según la perspectiva de estudiantes, así como en egresadas de la institución que se han desempeñado en esta función durante su formación.

Se han encontrado diferentes investigaciones acerca de la implicación en acciones de extensión en la formación docente. Entre los estudios realizados en Argentina, Lossio y Ruben (2017) indagaron los aprendizajes y las reflexiones que expresó el estudiantado del Profesorado en Geografía en prácticas de extensión, que consistían en la articulación con docentes y estudiantes de educación primaria. Este estudio se realizó desde una metodología cualitativa y la perspectiva interpretativa. Destacaron que, mediante las prácticas extensionistas, los estudiantes incorporaron herramientas para analizar e interpretar aspectos de la tarea docente y las instituciones educativas, desde la vinculación entre la teoría y la práctica. Además, Lossio (2023), en un estudio realizado desde una perspectiva narrativa sobre los aportes de la práctica de extensión universitaria a la formación de estudiantes de profesorado, expresó, entre otras cuestiones, que la extensión potenció aprendizajes en la relación teoría-práctica y representó una oportunidad de aprender "de" y "junto con" otros. Por su parte, Wursten (2018), en un artículo publicado desde una metodología cualitativa basado en entrevistas en profundidad a directores y/o miembros del equipo de trabajo y grupos focales de discusión

¹ Código asignado institucionalmente al proyecto de investigación.

con los grupos o comunidades destinatarias, subrayó la posibilidad que brinda la extensión de poner en práctica los conceptos teóricos.

En Brasil, Yano et al. (2018) indagaron desde la metodología constructivo-interpretativa las pasantías de estudiantes de profesorado en Ciencias Naturales-Física en el Centro de Ciencias y Planetario de Pará. Expresaron que la experiencia contribuyó positivamente en su formación, fomentando la construcción de su identidad profesional, relacionando teoría y práctica. Además, resultó una experiencia que motivó el ejercicio de su profesión, a partir de la enseñanza de contenidos, metodologías de enseñanza e interacción con diferentes personas. Asimismo, como se expresó anteriormente, Gonzalez y Goulart (2024a), en un estudio de casos, expresaron que la participación de estudiantes de un Instituto de Formación Docente Continua de la región patagónica en acciones de extensión pudo generar recursos subjetivos para desempeñar la práctica docente. En otro artículo (Gonzalez y Goulart, 2024b), los autores señalaron que esta participación extensionista podía promover la comprensión de los conceptos teóricos al abordarlos contextualizados en el ámbito social al que se refieren y produciendo recursos subjetivos para ejercer la docencia.

En relación con el eje de la investigación realizada con egresadas, se destacan los aportes de Lossio (2018) efectuados desde una metodología narrativa, donde se sostuvo que la participación extensionista puede ser altamente motivadora, ya que propone diferentes espacios de formación fuera del aula. Además, posibilitó aprendizajes profundos, que fueron fortalecidos por la práctica e interacción con otras personas, a lo que se suma la relevancia para generar una mejor comprensión de los contenidos disciplinares.

A partir de estas consideraciones es que se estima relevante la profundización del conocimiento acerca de las implicancias de las acciones extensionistas en el proceso de formación docente en la configuración del oficio de enseñar, a partir de las voces de estudiantes y egresadas.

Formación para el oficio docente

Siguiendo a Alliaud (2014, 2017 y 2021), se considera a la docencia como el oficio de enseñar, que se encuentra dirigido a transformar a otras personas. La enseñanza como oficio supone una forma determinada con que cada docente realiza su trabajo y la *obra* que se produce, en este caso los efectos del ejercicio de la docencia, las transformaciones en algo diferente a lo que se encontraba al inicio de la acción. Otro aspecto que caracteriza el oficio docente es que implica autoría, cada docente puede producir obras con un sello personal. Hay una forma de enseñanza que desarrolla cada docente que requiere de responsabilidad y creación, siempre teniendo en cuenta que existen límites a la transformación de otras personas, que hay restricciones a la posibilidad de pretender originar cambios omnipotentes. La autoría de las obras de la docencia puede ser reconocida por otras personas, muchas veces por los aprendices con los que un docente ha interactuado en la formación. Asimismo, el oficio docente supone un trabajo colectivo (Tenti Fanfani, 2009), ya que el intento de generación de aprendizajes es una tarea interpersonal en el que actúan un conjunto de enseñantes de forma sincrónica o diacrónica.

La concepción de la docencia como oficio constituye una forma de ver la relación entre teoría y práctica, que es diferente a las perspectivas aplicacionistas, ya que se descarta la “bajada” de conocimientos en la práctica o la aplicación de

conocimientos o procedimientos aprendidos previamente. Para superar la clásica dicotomía entre teoría y práctica, Alliaud apela a la idea de *saberes de oficio*, que constituyen “un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio” (2017, p. 69). Los saberes de oficio se vinculan con la *creación*, son indisociables de la actividad, de las acciones de las personas y de los contextos donde se producen. La autora, además, plantea la importancia de que estos saberes de oficio sean convocados y recuperados en los espacios de formación de profesores.

Una dimensión del proceso formativo se encuentra compuesta por el aprender de la propia experiencia, la posibilidad de realizar pruebas de enseñanza en las que las personas en formación puedan, de manera paulatina, efectuar acciones docentes, ya que la enseñanza “tiene ese carácter de experimentación: probar distintas maneras de dar a conocer el mundo y ver qué pasa y seguir probando, experimentando, enseñando...” (2017, p. 121). En este sentido, es necesario considerar que, para formar docentes, los conocimientos formalizados trabajados en distintos espacios curriculares son imprescindibles, pero también se requiere experimentar y probar la enseñanza en circunstancias concretas (Alliaud, 2014).

Docencia y subjetividad

La docencia se desarrolla en ámbitos subjetivos. En este sentido, González Rey destaca el carácter dinámico de la subjetividad, la concibe como un sistema en movimiento que se configura por diferentes maneras de vivir las experiencias, en las que lo simbólico y lo emocional conforman una unidad. Esta constituye un sistema estructurado por diferentes configuraciones subjetivas en distintos momentos y contextos donde ocurre la experiencia (González Rey y Mitjans Martínez, 2017). La subjetividad es comprendida como una cualidad propia de los seres humanos, que se desarrolla de manera situada en entornos sociales, culturales e históricos, y su funcionamiento involucra a individuos e instancias sociales, cuyo carácter es dinámico, generativo y creativo.

La subjetividad se configura en dos niveles diferentes: la subjetividad individual y la subjetividad social, que se vinculan estrechamente. La subjetividad social se manifiesta en una dimensión discursiva, representacional y emocional, que se constituye en procesos que actúan en lo macro-social integrados con los procesos que suceden en un nivel micro-social, como la familia, la escuela, el barrio, etc. (González Rey, 2019). Estas expresiones de la subjetividad social se interrelacionan con la subjetividad individual, que se configura en las personas, con una historia determinada y adquieren formas diferentes en cada uno. La subjetividad individual manifiesta lo vivido mediante los sentidos subjetivos que se producen en el presente. Estos son:

(...) unidades simbólico-emocionales que emergen en el curso de la experiencia, definiendo lo que la persona siente y genera en ese proceso, definiendo la naturaleza subjetiva de las experiencias humanas. Este nuevo tipo de proceso surge en la vida social culturalmente organizada, permitiendo la integración del pasado y del futuro como cualidad inseparable de la producción subjetiva actual (González Rey y Mitjans Martínez, 2017, p. 80).

En esta dinámica, un sentido subjetivo puede articularse con otros, conformando distintas configuraciones subjetivas, las que se caracterizan por ser dinámicas, pero a su vez poseen una estabilidad relativa relacionada a la congruencia de los sentidos subjetivos que ellas generan (González Rey, 2017 y 2019).

Aludiendo a la dimensión subjetiva del aprendizaje, se considera que en la formación docente intervienen aspectos instrumentales y cognitivos, y también afectivos, simbólicos e imaginativos (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017 y 2019). La formación docente puede comenzar en los sentidos subjetivos producidos en diferentes experiencias vividas en la infancia y la adolescencia. Las personas en formación han transcurrido una experiencia vivida que se configura en el presente, y el aprendizaje se produce de manera situada en un espacio socio-relacional determinado. La formación docente implica la personalización del conocimiento, que permite la utilización de este en ámbitos diferentes en los que fue aprendido. En este sentido, se considera fundamental en el proceso formativo la configuración de recursos subjetivos para ejercer la práctica docente. A partir de ellos, el conocimiento puede ser canalizado para su utilización en la acción pedagógica. Goulart y Mitjáns Martínez expresan:

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 (2019, p. 46).

La formación docente es un trayecto, un espacio flexible y de construcción y se vincula al desarrollo de habilidades para la acción en las prácticas, en este sentido, no podemos limitarla al momento áulico, debe ampliarse la mirada a otros espacios que habiliten y promuevan dichos saberes. Estos espacios pueden ser constituidos por la participación estudiantil en acciones de extensión.

Extensión

La función de extensión universitaria implica un diálogo con la comunidad, en el cual se intercambian saberes a partir del trabajo conjunto, como menciona Arocena (2011):

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos (p. 11).

Dentro de las diferentes funciones que se realizan en la universidad: docencia, investigación y extensión, deben relacionarse entre sí para que puedan desarrollarse y complementarse a partir de aportes mutuos. Jara Holliday (2022) puntualizó que hay tres aspectos relevantes que caracterizan una perspectiva crítica sobre la extensión universitaria: la curricularización, la integralidad y el tener una perspectiva transformadora. Curricularizar la extensión implica que los saberes que se configuran

en el diálogo entre la institución formadora y personas de la comunidad tengan un registro en el currículum.

Arocena (2011) señala que la “integración de funciones” vinculada a la curricularización de la extensión se dirige hacia una combinación segura de la enseñanza, la investigación y la extensión, enriqueciendo la calidad de cada una, sin que se difuminen sus especificidades. Además, permitiría combinar de manera más óptima la enseñanza disciplinar con la enseñanza por problemas a partir del análisis de situaciones problemáticas concretas de la comunidad. El ámbito de participación en la comunidad es, como sostienen Tommasino y Rodríguez (2011) a la “intemperie del aula” (p. 30), ya que se intenta la resolución de problemas en diálogo con otras personas, enseñando y aprendiendo en contextos específicos. De esta manera se amplían los límites del aula, comprendiendo, como sostienen Contino y Daneri (2016), que “si el aula se vuelve porosa, flexible, se abre en términos literales y simbólicos, entablando diversas redes conversacionales con su comunidad de referencia habrá posibilidad de cambios en las percepciones y en las representaciones de todos los actores involucrados” (p. 22).

Contextualizando la extensión en la Provincia de Río Negro, la Ley Orgánica de Educación N.º 4819 manifiesta que las funciones de los IFDC son la formación inicial, permanente, la formación para distintas funciones implicadas en la carrera docente, la investigación y la extensión. Esta última se encuentra caracterizada en dicha ley como:

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

La función de extensión permite la interacción entre la institución formadora y la comunidad, además de permitir otras 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 actividades de extensión requieren de la intervención activa. Como sostiene Rafaghelli (2016), 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” (p. 11).

De esta manera, la participación en la extensión podría considerarse como un espacio de experimentación de la enseñanza y de generación de saberes de oficio y recursos subjetivos para ejercer la docencia. Además, se considera importante la reflexión en el aula de las prácticas extensionistas, de manera que puedan analizarse formas de intervención y vínculos con los contenidos disciplinares. De esta manera, emerge la relevancia de estudiar las implicancias de las acciones extensionistas en la formación docente.

Consideraciones metodológicas

Este estudio es cualitativo y se realizó a partir de la metodología constructivo-interpretativa (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017). Desde este marco se concibe la investigación como un proceso relacional y dialógico, donde se establecen vínculos entre investigadores y participantes, y dinámicas conversacionales que se organizan progresivamente mediante diferentes dispositivos. Se considera que los instrumentos constituyen la relación dialógica, articulándose en los diferentes momentos de la investigación y proponiendo la participación de las personas en ella.

Otro aspecto importante para precisar es que, desde la metodología constructivo-interpretativa, no se comprenden a los procesos de producción y análisis de la información como disociados, sino que se realizan de manera integrada en el proceso de investigación. El proceso de la construcción de la información se inicia con la producción de las primeras conjeturas que dan lugar al planteo de *indicadores*: “construcciones del investigador que se basan en múltiples aspectos cualitativos de la expresión de los participantes” (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017, p. 138). Los indicadores se construyen de manera articulada con otros indicadores. A partir de un conjunto de indicadores se pueden construir *hipótesis*, ya que estas no se dan al inicio del proceso de investigación, como afirmaciones *a priori* para ser probadas, sino que se producen en el trayecto investigativo. Las hipótesis representan “los caminos en los que el modelo teórico va ganando capacidad explicativa” (p. 140).

Asimismo, la producción de indicadores e hipótesis constituyen la vía para la elaboración de un *modelo teórico* sobre los objetivos de la investigación (González Rey y Mitjáns Martínez, 2017). Este modelo implica las construcciones de las personas que investigan que emergen a partir del trabajo de campo y “sobre las cuales el investigador se guía para participar activamente en este trabajo, así como las nuevas construcciones que va desarrollando en ese proceso” (p. 113).

En este estudio se produjo la información a partir de las voces de egresadas y estudiantes de la institución que se implicaron en proyectos de extensión. Estos proyectos se destinaron a estudiantes de las dos carreras de la institución, los Profesorados de Educación Inicial (PEI) y Primaria (PEP). El trabajo de campo se desarrolló durante el año 2022.

En relación con las implicancias formativas de la participación extensionista en la construcción del oficio de enseñar que son resignificadas por egresadas de la institución, se efectuaron siete entrevistas a participantes del proyecto de extensión Promotores de Lectura:

- Promotores de Lectura: este proyecto se desarrolló entre 2014 y 2019. Se originó a partir de indagaciones realizadas por estudiantes en el marco del trabajo de campo en la comunidad del Área de Prácticas Profesionales. A partir de estos diagnósticos socio-comunitarios se arribó a la conclusión de que en la localidad de Sierra Grande no se ofrecían espacios lúdicos ni de expresión artística para las primeras infancias. Los objetivos que persiguió el proyecto fueron conformar un grupo de estudiantes para realizar promoción de la lectura en ámbitos comunitarios y educativos, la formación en literatura infantil y criterios de selección literaria, la planificación e implementación de talleres de animación a la lectura, potenciando vínculos con instituciones comunitarias de la localidad. Durante este lapso se interactuó y se estrecharon vínculos interinstitucionales con Juntas vecinales, la Biblioteca Popular local

e instituciones educativas de Sierra Grande y de la zona rural más cercana. Se realizaron interacciones con niñeces, familias que las acompañaron, integrantes de las organizaciones sociales e instituciones educativas.

El trabajo de campo con ocho estudiantes se efectuó en los proyectos interdisciplinarios Club de narradores y acompañamiento en tareas escolares. Se realizaron entrevistas, la construcción de relatos de experiencias y observaciones participantes. Los docentes que participaron en los proyectos trabajaron conceptos disciplinares y pedagógicos y acompañaron la planificación de actividades y la implementación de las propuestas.

- Club de narradores: se trata de una continuidad del proyecto de Promotores de lectura, que se implementó entre 2021 y 2022. El objetivo fue promover la lectura a partir de la realización de talleres de animación a la práctica lectora. Para ello se produjo una instancia de formación en animación a la lectura, uso de la voz, trabajo con el cuerpo, criterios de selección literaria y recursos para la narración. Se efectuaron acciones de animación a la lectura con niñeces en diferentes barrios y espacios públicos de la localidad de Sierra Grande, en la mayoría de los casos por demanda de las organizaciones sociales barriales, fundamentalmente Juntas vecinales.
- Proyecto de acompañamiento en tareas escolares: se implementó en dos barrios de la localidad a partir del diseño de intervenciones extensionistas de grupos heterogéneos de estudiantes de espacios curriculares de segundo año de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria y cuarto año de Primaria. La duración del proyecto fue de cuatro meses, entre agosto y noviembre de 2022. La demanda realizada por las organizaciones sociales fue de “apoyo escolar” y, además del acompañamiento en la realización de tareas escolares, se implementaron juegos con intencionalidad pedagógica destinados a infancias. También se interactuó con integrantes de las Juntas vecinales de los barrios y familias de niñeces que las acompañaban. Las experiencias eran retomadas en las clases de las unidades curriculares intervinientes, en las que se relacionaban con conceptos teóricos. El estudiantado participante realizó la escritura de un relato individual sobre la experiencia transitada.

Construcción de la información

En el transcurso de las intervenciones en los proyectos de extensión se produjo un proceso de socialización en la conformación de los grupos. Hubo heterogeneidad de cursantes de distintos años y de carreras que se dictan en la institución. El trabajo colaborativo entre diversos estudiantes fue señalado como relevante para la formación. La interacción entre estudiantes de diferentes procedencias en el proceso de planificación e implementación de propuestas comunitarias implicó, en ocasiones, relaciones cooperativas y armónicas, y en otras tensiones y conflictos por distintos motivos.

Las acciones de extensión incidieron en la construcción del oficio de enseñar para comprender el proceso de planificación e implementación de propuestas. Como expresa el siguiente fragmento de entrevista acerca del valor formativo de las acciones extensionistas:

Sirvieron para conocer las realidades de los barrios, como también para comprender la importancia de trabajar con niños y niñas de diferentes edades, lo que permite

enriquecer el desarrollo de las propuestas; así también, resignificar la flexibilidad de la planificación para poder resolver los conflictos u obstáculos que suceden en el momento (estudiante 2, 4º año PEP, relato - Proyecto de acompañamiento a tareas escolares).

Este fragmento de diálogo indica la generación de sentidos subjetivos sobre la importancia de producir acciones alternativas ante emergentes que surgieron en la implementación. La participación extensionista generó la comprensión de la planificación como una herramienta flexible. Además, a partir de estas expresiones se produce un indicador de que las acciones extensionistas posibilitaron la complejización de las propuestas para destinatarios de grupos multiedad, por lo que se contempló en la planificación la diversidad de edades que se puede encontrar en ámbitos comunitarios.

La participación extensionista también favoreció, en el oficio de enseñar, la desinhibición ante la exposición frente a las niñeces:

También a mí me ayudó un montón en cuanto a desenvolverme, porque a mí me daba mucha vergüenza estar enfrente de los demás... Fui adquiriendo muchísima más confianza. En un principio a mí me daba vergüenza el tema del cuerpo, de mostrarme, de moverme, me daba mucha vergüenza (egresada 5, PEI - Proyecto de Promotores de Lectura).

Yo tomo a Promotores, más que nada en primer año como el punto que me incentivó a mí misma a la carrera, a lo que iba a ser futuramente. Fue lo que me permitió a mí desenvolverme, frente al grupo de niños y niñas. Tomar esta confianza en mí también, en mi voz, en cómo proyectarla. También enriquecer mis conocimientos con estas técnicas que me ofrecían, para después poner en juego todo esto (egresada 1, PEI - Proyecto de Promotores de Lectura).

Desde los fragmentos citados, se puede construir un indicador de que la participación extensionista generó recursos subjetivos para ejercer el oficio docente en la desinhibición para actuar en un espacio social y en cuanto al uso de la voz y la comunicación.

Las experiencias extensionistas también constituyeron una oportunidad para experimentar el oficio docente mediante la experimentación de la enseñanza en cuanto a cómo convocar a la tarea, a partir de la disposición corporal y de la relación interpersonal:

Yo me fui súper contenta porque había nenes que no querían hacer nada de nada, hicieron, estuvieron ahí. O que no querían participar, y sí, depende de cómo vos los llames, lo hacen. O cuando los vas a convocar para que vengan, para que participen, en la forma en como vos te pones frente a ellos para llamarlos (estudiante 4, 3er año PEP, entrevista 1 - Proyecto Club de narradores).

A partir de la convergencia de estas expresiones de la estudiante y la egresada, se produce un indicador de la generación de recursos subjetivos acerca de la importancia de convocar a la tarea a la diversidad y la relevancia de la disposición corporal para ello. Esos aspectos que conforman características de la docencia se pueden experimentar en estas instancias de participación. De estos fragmentos dialógicos también se puede generar un indicador según el cual las participantes reflexionaron acerca de la dimensión subjetiva presente en el vínculo con niños y niñas asistentes, la organización de los grupos de trabajo y la coordinación de las actividades.

En la interacción de estudiantes con referentes de las Juntas vecinales se dialogó sobre su perspectiva acerca de las necesidades de las infancias que asisten a la sede de las organizaciones sociales, como expresa una estudiante relatando conversaciones desarrolladas con referentes barriales:

(...) que si bien estos centros comunitarios tienen un tema que es resolver la demanda en los barrios, se llevan a cabo actividades para chicos, (...) siempre remarcan eso, que el apoyo no es solo escolar, sino emocional para los chicos que asisten (estudiante 1, 2º. año PEI, entrevista 2 - Proyecto de Acompañamiento en tareas escolares).

A partir de estas expresiones se puede considerar que, además de la interacción con niños, se puede aprender a partir del diálogo con referentes de las organizaciones sociales, en este caso sobre el trabajo que realizan con las infancias que asisten a las Juntas vecinales. Por otra parte, se indica que el trabajo con niños implica la consideración de una dimensión emocional.

Las experiencias extensionistas, además, permitieron diferentes formas de realizar pruebas de enseñanza desde conocimientos disciplinares, como se registra a continuación:

Por ahí lo que hablábamos, de las trayectorias, de las reales, por ejemplo cuando jugamos a las sumas mentales, por ejemplo de los bowlings de los pinos, había chicos que podían ir sumando mentalmente $10 + 10$, ponele. Porque cada una valía 10. Entonces si tirabas 2 era 20 y había algunos que no. Entonces ahí ya tenés problemas de suma. Después, en la posicionalidad de los números, había una nena que no podía hacer, lo tenía dibujado en lo que estaba al lado, que era un sapito, y la caja tenía dibujado los puntos, y tenía el 20 y el 10 acá, y no podía sumarlos. Y le digo si sumas primero el dos y el uno y después agregamos el 0 de la decena, y no podía y después se lo terminé haciendo con los dedos (estudiante 2, 4º. año PEP, entrevista 1 - Proyecto de Acompañamiento en tareas escolares).

A partir de este fragmento de diálogo se genera el indicador de la producción de recursos subjetivos acerca de formas lúdicas de enseñanza; en este ejemplo, de matemáticas. Se considera relevante la vivencia de abordar contenidos de esta disciplina mediante el juego, además de proponer situaciones de aprendizaje activas y contextualizadas en un lugar y un juego determinado. Por otra parte, se indica que la participación extensionista ofrece un espacio para utilizar los conceptos teóricos abordados en unidades curriculares como herramientas de comprensión de la realidad y para realizar acciones de enseñanza ante las vicisitudes que se presentan.

En este punto, a partir de los indicadores que han sido elaborados, es posible la construcción de la hipótesis de que la participación estudiantil en acciones de extensión permite experimentar la enseñanza y promover saberes de oficio y recursos subjetivos para ejercer la docencia.

En las acciones extensionistas, debido a la horizontalidad del contexto comunitario, se aprendió cuál puede ser la disposición más adecuada en el espacio para desarrollar la docencia. Una participante señaló en los siguientes fragmentos de diálogo:

Cuando intervenimos no hay bancos. Siempre estamos en contacto. Si vamos a leer un cuento, 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 (estudiante 5, 3.er año PEP, entrevista 3 - Proyecto Club de Narradores).

Incluso después, cuando realicé una práctica en segundo año, cuando fui al Jardín, me sirvieron un montón los conocimientos que yo tenía de Promotores de lectura. Por ejemplo, yo tenía que leer... que narrar un cuento... Yo estaba narrando un cuento y digo "bueno, yo estaba cursando promotores de lectura y tengo conocimientos de cómo se narra, cómo tengo que disponerme, que los niños y niñas tienen que estar en semicírculo, que yo tengo que estar adelante, que tengo que propiciar el ambiente, que convocarlos, y un montón de cuestiones que yo había visto en el taller, pero al momento de narrar es otra cosa" (egresada 5, PEI - Proyecto de Promotores de Lectura).

Teniendo en cuenta lo expresado en este segmento, se puede construir el indicador de que la intervención estudiantil en un ámbito comunitario, caracterizado por una subjetividad social horizontal, puede producir sentidos subjetivos que enfatizan la interacción cara a cara, en un mismo plano de altura en el espacio. Esto además puede concebirse como la producción de recursos subjetivos acerca de cómo disponerse en el aula para favorecer el aprendizaje de los niños y de las niñas en el ámbito educativo. En estas cuestiones señaladas se continúan estableciendo relaciones entre la participación en contextos comunitarios con los escolares, promoviendo recursos subjetivos para desempeñar la tarea docente.

Otro aspecto de la participación estudiantil en la extensión en torno a la formación para la tarea docente, fue la reflexión acerca de las modalidades de intervención que han sido configuradas en el transcurso de la biografía escolar. Al respecto expresa una estudiante sobre la coordinación de un juego, que aprendió a:

Intervenir en el juego de diferentes maneras [...], primero no te das cuenta de que vos le vas acomodando y les vas queriendo decir, [...] yo les decía la respuesta. Claro, es algo que fuimos viendo en distintas clases, cómo guiarlos sin decirles directamente. En Matemática, por ejemplo. En las áreas, como Ciencias Sociales, como Ciencias Naturales, charlábamos de tratar de responder con una nueva pregunta para que ellos piensen por ellos mismos cuál es la solución, de alguna manera que ellos se puedan dar cuenta sin que yo les diga la respuesta (estudiante 4, 4.º año PEP, entrevista 1 - Proyecto de Acompañamiento a tareas escolares).

De este fragmento de entrevista se produce un indicador de que las acciones de extensión permiten la reflexión acerca de la modalidad de intervención que se ha subjetivado en el transcurso de los procesos formativos en diferentes niveles educativos y en otros ámbitos de la vida. La experiencia vivida por cada participante conformó una forma de relacionarse intersubjetivamente que puede ser comprendida en el proceso de la acción y constituir otras maneras alternativas de intervención. En el marco de la subjetividad social de tipo comunitaria, las acciones extensionistas pueden permitir la revisión de la subjetividad individual en la actuación del rol docente frente a niños y niñas.

Los últimos indicadores presentados convergen en la hipótesis planteada: que la participación extensionista aporta a la formación docente la posibilidad de realizar pruebas de enseñanza, fomentando el desarrollo de saberes de oficio y recursos subjetivos, vinculando el trabajo en las aulas del instituto y las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.

Conclusiones

Este estudio abordó las implicancias formativas de la participación estudiantil en proyectos de extensión en la formación en el oficio docente, según la perspectiva de estudiantes y de egresadas de profesorado del IFDC de Sierra Grande. Se destaca que se observó coincidencia en cuanto a los indicadores construidos a partir de las dinámicas conversacionales con estudiantes y egresadas.

A partir de los indicadores e hipótesis formulados, se concluye que la participación de estudiantes en acciones extensionistas posibilitó la construcción de recursos subjetivos y saberes de oficio para ejercer la docencia.

En cuanto a la planificación e implementación de propuestas comunitarias y la reflexión posterior en la sede de la institución, la actividad extensionista promovió la comprensión de la planificación como una herramienta flexible y modificable.

En las acciones de extensión se pudieron efectuar pruebas de enseñanza en la convocatoria a la tarea a la diversidad de niñeces en cuanto a edades, la coordinación de actividades, el despliegue de la disposición corporal y la comunicación. Además, se constituyeron recursos subjetivos acerca de la implementación de formas lúdicas de enseñanza, proponiendo situaciones motivantes, activas y contextualizadas.

Teniendo en cuenta que la formación docente implica el trayecto por niveles previos a la educación superior, la participación en experiencias extensionistas permitió comprender formas de interacción configuradas en el transcurso de la historia de vida. Las pruebas de enseñanza permitieron reflexionar sobre la modalidad de intervención configurada en la trayectoria de vida y subjetivar otras formas alternativas de actuación.

Se pudieron establecer relaciones entre la intervención en los contextos comunitarios y escolares, posibilitando la resignificación de prácticas extensionistas en las prácticas en la institución educativa, estableciendo pautas de trabajo y de disposición en el espacio. Las prácticas en ámbitos caracterizados por una subjetividad social de tipo comunitaria permitieron el desarrollo de estrategias que promovieron la disposición en el espacio más horizontal en prácticas docentes en las instituciones educativas.

A partir de la interpretación de la información obtenida, se puede expresar que la participación estudiantil en la extensión tiene implicancias en la formación docente. Así, la extensión se convierte en una función en la que el IFDC desarrolla diálogos con contextos sociocomunitarios, desplegando el proceso formativo y convirtiendo la participación extensionista en objeto de reflexión. Esto se encuentra en línea con una formación docente que valore la consideración del contexto y que promueva recursos subjetivos para ejercer la docencia.

Referencias

- Alliaud, A. (2014). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 319-349.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós.

Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿Por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de extensión N° 1. Integralidad, tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio (CSEAM) Universidad de la República*, pp. 9-17.

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.

Contino, P. y Daneri, M. (2016). Hacia una geografía relacionante del cuerpo colectivo. En P. Contino y M. Daneri (Comps.), *Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la Universidad* (pp. 15-25). Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/23445>

Coscarelli, M. R. y Picco, S. (2006). Formación de formadores en los proyectos de extensión universitaria: aportes para la reflexión. *Escenarios*, (11), 35-44. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8543/pr.8543.pdf

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

González, R. y Goulart, D. M. (2024b). Formación docente, extensión y procesos subjetivos: la relación entre teoría y práctica. *Linhas Críticas*, 30, pp. 1-19. <https://doi.org/10.26512/lc30202454398>

González Rey F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. *J Theory Soc Behav.*, 1–20. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>

González Rey, F. (2019). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: Piedrahita, C; Díaz, A; Vommaro, P. (org) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. pp. 11- 29. Clacso. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividad: teoría, epistemología y método*. Alínea.

Goulart, D. M. y Mitjans Martínez, A. (2019). 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, (1), pp. 35-58.

Jara Holliday, O. (2022). Recrear y reinventar la extensión universitaria a partir de otros fundamentos y realidades. Inspiraciones desde el centenario del nacimiento de Paulo Freire. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 12(16), 1-12. doi: 10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0008

Ley 4109 de 2012. Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro. 20 de diciembre de 2012.

Lossio, O. y Ruben, A. B. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 7(7), 296-307.

Lossio, O. (2018). Memorias sobre una propuesta de inclusión curricular de la extensión. Una investigación desde narraciones de graduados del profesorado de Geografía (UNL). *Extensión en red*, (9), 1-18. <https://doi.org/10.24215/18529569e010>

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>

Mitjans Martínez, A. y González Rey, F. (2017). *Psicología, Educação e Aprendizagem Escolar. Avancando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.

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

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, (6), 8-15.

Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C.Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-47). Fundación Santillana.

Tommasino, H., y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de extensión N° 1. Integralidad, tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y actividades en el Medio (CSEAM)* Universidad de la República, pp. 19-42.

Wursten, A. G. (2018). Investigar sobre extensión. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, Santa Fe, 8(8), 26-43, 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7712.

Yano, V. T. B., Alves, J. M. y Cunha, A. L. R. S. (2018). Subjetividade e formação inicial docente no Centro de Ciências e Planetário do Pará. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belem, 14(30), 18-30. <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v14i30.4893>

Biografía de los autores/as:

Rafael Gonzalez. Licenciado en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Maestrando en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Profesor Titular en el Instituto de Formación Docente – Sierra Grande. Coautor de artículos sobre extensión. Participante de proyectos de extensión e investigación.

María Luz Quesada. Profesora en Biología (Instituto Superior Domingo Faustino Sarmiento) y Licenciada en Radiología e Imágenes (Universidad Nacional de Formosa). Profesora en el Instituto de Formación Docente – Sierra Grande. Participante de proyectos de extensión e investigación.