

## Sistematización de prácticas educativas en el marco de un proyecto de extensión universitario

Fecha de recepción: julio 2021  
 Fecha de aceptación: septiembre 2021  
 Versión final: noviembre 2021

María Fernanda Rossi Batiz (\*)

**Resumen:** Las prácticas educativas sistematizadas son talleres que se enmarcan en un proyecto de extensión universitario denominado “Redescubriendo los Humedales de Berisso: Talleres de Educación Ambiental”. El objetivo del mismo es fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental y fortalecer el vínculo entre universidad y sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del humedal. El grupo de extensionistas está conformado por investigadores, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). En esta contribución se presentan el plan de sistematización de los talleres, los elementos, el recorrido histórico del proyecto y algunas preguntas crítico reflexivas y consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si estas prácticas educativas responden al objetivo principal del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de la región.

**Palabras clave:** Conservación del medio ambiente - educación - extensión - universidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 239]

### Introducción

Las prácticas educativas sistematizadas son talleres que se enmarcan en un proyecto de extensión universitario que inició en 2016 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “Redescubriendo los Humedales de Berisso: Talleres de Educación Ambiental”. La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM-UNLP) y participan también las Facultades de Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Médicas y Bellas Artes (UNLP). El grupo de extensionistas es interdisciplinario y está conformado por investigadores científicos, docentes universitarios y estudiantes de grado de todas las carreras y orientaciones de las facultades involucradas.

El proyecto procura fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental de los humedales de la región, comprender procesos naturales como el efecto regulador frente a las inundaciones y relaciones entre la naturaleza y la sociedad, mediante el desarrollo de talleres de Educación Ambiental destinados a niños de educación primaria básica (entre 6 y 9 años) de escuelas de los Partidos de La Plata, Berisso y Ensenada. Asimismo, se fortalece el vínculo entre universidad y sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del ecosistema del humedal, generando espacios de diálogo y material de divulgación y difusión para el público general.

Atendiendo a que la UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión, en el proyecto se pretende vincularlas comprendiendo que las actividades deben estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios que permanezcan próximos a la realidad socio-ambiental de la región (Estatuto Universidad Nacional de La Plata, 2008).

En esta contribución se presenta el plan de sistematización de los talleres que incluye los elementos analizados, el recorrido histórico que dio lugar a algunas preguntas crítico reflexivas y consideraciones -particularmente en relación a los docentes universitarios- a tener en cuenta a fin de conocer si estas prácticas educativas responden al objetivo principal del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de la región.

### Descripción de las prácticas educativas

Para el desarrollo del proyecto de extensión se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto que son la concientización sobre la importancia de los humedales y el fortalecimiento del vínculo entre sociedad y universidad. El enfoque metodológico utilizado está basado en el constructivismo, donde los niños y extensionistas viven un momento de encuentro en el que dialogan, se interrogan, debaten, escuchan al otro y construyen el conocimiento de forma conjunta. La modalidad taller es considerada esencial para que todos los involucrados tengan un rol activo, haciéndose dueños de la palabra y del espacio, intercambiando experiencias e ideas relacionadas con los contenidos tratados.

En cada escuela se planifican de tres a cinco encuentros en el espacio áulico en el que se conjugan el juego y el aprendizaje. A la metodología anteriormente descrita, se suman experiencias manuales y artísticas (guías, cuadernillos, maquetas, dibujos), en las que se recrean el ciclo del agua en las zonas costeras demostrando el rol del ecosistema del humedal en relación a las ciudades más cercanas: La Plata, Berisso y Ensenada. Además, en los encuentros se recurre a materiales didácticos aportados por la FCNyM, tales como pieles, huesos, organismos taxidermizados y plantas, entre otros elementos vinculados con la fauna y flora del humedal, que permiten te-

ner una experiencia tangible desmitificando cuestiones relacionadas a organismos considerados desagradables o malos por desconocerse su rol dentro del ecosistema. Para el cierre se realizan un taller integrador y una salida al campo, donde se remarcan medidas tendientes a prevenir eventuales accidentes con organismos de importancia sanitaria durante las visitas al humedal y el cuidado del mismo. Estas salidas guiadas permiten avanzar y verificar aspectos de lo construido en el aula mediante una experiencia vivencial a través del uso de los sentidos y poniendo énfasis en la importancia de sentir con el cuerpo e involucrarse con el ambiente, comprender la importancia de su conservación y transmitirlo a las familias, vecinos, amigos, sociedad, etc. Finalmente, los contenidos del proyecto son trabajados por los docentes como parte de la currícula escolar. Además, se invita a charlas informativas y talleres itinerantes abiertos al público en general y a todos aquellos miembros de la comunidad donde se nuclea las instituciones receptoras directas de los talleres.

La estructura de taller, abarca una gama de temáticas muy amplia y, debido a la interdisciplinariedad que reviste el grupo de talleristas, tiene un grado de flexibilidad que permite su adaptación a diferentes grupos de destinatarios. El grupo puede adecuarse a dar respuestas particulares generando alternativas en relación a demandas concretas de instituciones educativas y organizaciones sociales que además pueden ser replicables por otros equipos abocados al tratamiento de la temática en territorio.

Dado el número de talleristas ( $n \pm 25$ ) y la necesidad de trabajar en equipo, desde el inicio se pautaron reuniones con frecuencia semanal para la planificación y organización de las actividades en cada escuela, la compra de insumos, el contacto con las instituciones participantes para coordinar fechas y actividades de acuerdo a las necesidades puntuales y en articulación con nuestra propuesta, momentos de autoevaluación y crítica, búsqueda de espacios de encuentro con el público general a fin de tratar problemáticas y curiosidades locales, reflexión y evaluación grupal de talleres/charlas y nuestro rol como extensionistas, generación de propuestas innovadoras para un mejor acercamiento a los destinatarios, difusión y divulgación en eventos científicos, confección de informes y rendiciones parciales y finales correspondientes al proyecto de extensión.

#### **Elementos para la sistematización**

**Objeto a sistematizar:** los talleres, como práctica educativa durante los años 2016-2019.

**Objetivo:** sistematizar los talleres a fin de conocer si responden al objetivo general del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental.

El objetivo de sistematizar los talleres, como modalidad de trabajo para la Educación Ambiental brindada desde la FCNyM (UNLP), surgió con el propósito de conocer si responden al objetivo general del proyecto de extensión y a las necesidades socio-ambientales, debido a que los mismos han resultado exitosos e interesa conocer los motivos de este resultado positivo. Además, su desarrollo continuará en los próximos dos años y existen pro-

puestas innovadoras para incorporar e interesa estimar si los cambios serán favorables.

El éxito como tal, se entiende tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios directos e indirectos, la creciente invitación a trabajar en más escuelas, la curricularización de las temáticas que se tratan, la solicitud de capacitaciones a docentes de nivel primario, la vinculación de los talleres con cátedras de la FCNyM y la convocatoria a realizar más presentaciones y publicaciones en eventos de difusión científica y divulgación pública.

**Eje:** análisis de la práctica educativa (talleres) para la Educación Ambiental, brindada desde la Universidad (UNLP).

**Fuentes:** memoria individual y colectiva de los talleristas, relatorías de reuniones, archivos digitales, libretas de campo, fotografías, videos, informes de avance y finales, opiniones de destinatarios, en redes sociales y por correo electrónico, notas periódicas, entrevistas, publicaciones en medios y encuestas.

**Actores:** estudiantes de las carreras de Licenciatura en Biología (botánica, ecología, paleontología y zoología), Geología, Medicina, Ciencias Forestales y Bellas Artes; docentes de las carreras de las Licenciaturas en Biología, Geología, Medicina, Ciencias Forestales y Bellas Artes; investigadores científicos; secretarios de extensión de cada unidad académica, Universidad Nacional de La Plata; evaluadores de proyectos e informes; niños de edad escolar; familias de los niños; maestros de escuelas, directivos; inspectores regionales y distritales; funcionarios municipales; vecinos de las escuelas; público general.

**Factibilidad y Financiamiento:** aulas de la FCNyM para realizar reuniones periódicas, con espacio suficiente para todos los extensionistas y otros actores del proyecto y computadoras con conexión a *internet* para facilitar el trabajo colaborativo y la comunicación de los resultados. En 2019 el proyecto contó con un subsidio de la UNLP para cubrir los costos de su desarrollo incluyendo el trabajo de sistematización que se planificó para realizar en tres meses.

#### **Reconstrucción histórica**

En el recorrido histórico del proyecto de extensión, desde el inicio hasta el presente, aparecen las actividades realizadas y los participantes, situaciones vividas o encontradas, momentos o acontecimientos de cambio, factores del contexto, sucesos que influyeron, emociones, continuidades y discontinuidades, hallazgos, descubrimientos, innovaciones significativas, tensiones, contradicciones, etc. Se observa que el tiempo que llevó la confección de los talleres fue notablemente más largo que otras actividades, y que los contenidos fueron tratados en respuesta a observaciones personales de investigadores y no en respuesta a una demanda socio-ambiental concreta, que si aparece a fines de 2019, tres años después de iniciado el proyecto lo que nos lleva a tener que adaptarnos a la nueva realidad.

A partir del análisis crítico de la reconstrucción histórica surgieron las siguientes preguntas reflexivas: ¿Por qué demandó tantos meses el diseño de los talleres de educación ambiental?, ¿por qué innovarlos si la respuesta de los destinatarios es positiva desde hace tres años?, ¿por qué nos parece que hay que innovar si los evaluadores no lo piden?, ¿por qué la falta de subsidio desmotiva a los talleristas?, ¿por qué la educación ambiental brindada desde la universidad a niños de edad escolar primaria dio lugar al surgimiento de una demanda concreta con contenidos a curricularizar?, ¿por qué dudamos sobre la educación ambiental brindada en la modalidad taller?, ¿por qué pensar que nuestros saberes son menos o más válidos que los de otros actores?, ¿por qué la misma práctica produce aprendizajes significativos en ciertos contextos y en otros no?, ¿por qué tenemos tantas dudas y surgen tan variadas emociones en cada momento del recorrido?, ¿será posible aprender y enseñar en la universidad como lo hacemos en la extensión, expresando emociones, siendo inclusivos y construyendo saberes compartidos que procuren la resolución de problemas socio-ambientales?

### **Consideraciones sobre las prácticas de la enseñanza y los docentes**

Desde el lugar de los docentes/talleristas, las prácticas educativas representan en primera instancia conocer los contenidos a trabajar, planificar y brindar talleres en un espacio áulico a alumnos niños -variados, variables y diversos en cuanto a cantidad y características particulares y grupales-, y reflexionar sobre esas prácticas, entre otras cuestiones. Todo esto requiere un trabajo complejo por parte de los docentes, quienes además de seguir lineamientos institucionales debemos tomar decisiones propias de la labor docente universitaria.

Los docentes responsables debemos planificar, fundamentar y justificar con propósitos claros las prácticas de nuestras enseñanzas, decidir los contenidos que deseamos que los alumnos aprendan, construyan y compartan. Elaborar actividades prácticas para desarrollar en los talleres, preparar materiales especiales, herramientas y/o dispositivos didácticos, buscar bibliografía específica, etc. Todo esto condicionado por el espacio y tiempo del que dispongamos para las prácticas.

De acuerdo con Edelstein (2005), tradicionalmente los docentes hemos sido quienes teníamos el poder de decidir los contenidos que se transmitían con formas ya preestablecidas, porque somos nosotros quienes dirigimos los aprendizajes y esto se ha naturalizado en general en todos los niveles de enseñanza. En el aula marcamos ciertos límites respecto de lo que consideramos aceptable, normal y razonable, aquello que realmente funciona y que constituye el conjunto de normas asociado a la sabiduría práctica. Nos enfatizamos en la secuencia y gestionamos el tiempo más que en la producción de conocimiento, surgiendo así recetas universales, que conllevan a la normalización concreta de las capacidades docentes. El conocimiento/receta definió los límites de lo que se consideró exitoso y aceptable para ser docentes.

Tomando a la enseñanza como un acto de transmisión, se considera que hay una fuente (docente) y un receptor (alumno), y dada la singularidad de cada receptor,

no todos interpretan del mismo modo lo que la fuente ofrece. Esto significa que el receptor se hace cargo de lo que está recibiendo y con esa información elabora sus propias rutas. Por ello, los que enseñamos debemos poder reconocer durante el proceso, los modos en que el alumno construye su conocimiento y poder intervenir si es necesario. De esta manera, el acto de enseñar deja de ser una mera transmisión para pasar a ser un acto de compartimiento y construcción de conocimientos, que puede darse a través de una especie de juego recíproco. La caracterización de las prácticas educativas como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se desarrollan en un contexto cultural específico, dan lugar a una actividad intencional. Esta práctica social responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Por ello, supone entenderlas en el marco del contexto social e institucional donde se dan. Las prácticas educativas son actividades profesionales que se expanden de manera extra áulica, englobando las prácticas de enseñanza en sí mismas, pero a la vez siendo más abarcativas, complejas y multidimensionales. Por otro lado, estas constituyen acciones sociales que suponen relaciones y posiciones históricamente determinadas. Los actores que participan en estas prácticas tienen conciencia del lugar que ocupan, tienen objetivos e intereses determinados. En la relación docente-alumno, la institución coloca al docente en el lugar del saber y al alumno de receptor, roles que tienen el reconocimiento social y que se autorregulan.

Con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, los docentes pueden reflexionar sobre los resultados obtenidos en las prácticas y sobre su desempeño en las mismas. La autoevaluación de las prácticas docentes implica la recuperación de la experiencia en un momento dado, ante alumnos de características particulares, el análisis e interpretación de lo sucedido, permite la identificación de logros y dificultades; y el ajuste y cambio de las estrategias en función del proceso, para finalmente de ser necesario, reorientar el accionar docente y proponer formas alternativas o innovaciones (Salinas, 1994).

### **Condicionantes de las prácticas**

Existen una serie de condicionantes que regulan las prácticas de la enseñanza. Los condicionantes macro corresponden a la esfera donde lo social, lo político, el acceso a la educación, a la nutrición adecuada, el estatus social, cuestiones de género, diversidad, lo regional, las políticas públicas, entre otras, condicionan el universo del docente. Los condicionantes de orden institucional también marcan un límite a los docentes, desde las tradiciones, costumbres y posición de la universidad. En muchas de estas, los docentes no tienen injerencia ni participan en las decisiones institucionales. Las presiones sobre los docentes desde la institución para cumplir con una serie de requisitos y exigencias son cada vez mayores ya que además deben participar en otras actividades de la institución a la que pertenecen, como por ejemplo en gestión, investigación y divulgación, discusión sobre planes de estudios, programas y regímenes de cursadas, políticas educativas, inclusión/exclusión de prácticas en el campo, entre otras. Los condicionan-

tes micro de las prácticas son aquellos que se remiten al aula, donde se producen tensiones, relaciones de poder, control, sanción, exclusión e inclusión de alumnos, etc. En el aula hay diversas interacciones, luchas de intereses, créditos y descritos que suceden de manera impredecible e incontrolada.

La práctica educativa, entendida como actividad compleja, está dada por el hecho de que se desarrolla en escenarios singulares bordeados por el contexto. Los múltiples determinantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana, que está sometida a tensiones y contradicciones, que provocan, en muchos casos, un corrimiento del trabajo en torno al conocimiento. La idea de práctica de enseñanza compleja radica en saber que trabajamos con condicionantes de distinta escala y un cuerpo de saberes teóricos que fue recortado, según la política pública vigente y el grupo hegemónico de turno. Por ello la práctica supone una cantidad de tensiones y obstáculos que se deberían sortear cotidianamente.

Sin una visión política sobre la escuela no hay concepción del currículum y este se mueve entre el terreno de la política, la administración y la pedagogía. La política curricular debería poner a la universidad en el centro de todo cambio curricular, suponiendo no solo cambios en el contenido pedagógico, sino también, defendiendo nuevos contenidos, nuevas formas de enseñar, modificaciones de las competencias curriculares de los distintos agentes, y que las comunidades educativas tengan bajo su responsabilidad importantes decisiones sobre qué y cómo enseñar (Edelstein, 2005).

### **Sobre la enseñanza como donación**

La actividad docente puede ser entendida como un trabajo, pudiendo identificarse en cualquier espacio y tiempo, reconocerse formas de acción que le otorgan identidad y la diferencian de otras actividades. Las acciones que se despliegan poseen un sentido específico, aportan repetitividad y recurrencia (Aristi, 1989). Jackson (1992), plantea una serie de acciones actitudinales en las que los docentes logran identificarse y reflejan posturas y disposiciones. El desempeño del rol docente se estudia en la universidad en un contexto que legitima ese hacer. Allí los docentes ordenan sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente a las exigencias de su labor. Según este autor, se definen como características y actitudes propias de la profesión: la inmediatez de los acontecimientos de las prácticas educativas, una mezcla de urgencia y espontaneidad; la informalidad con que se despliega el hacer o estilo, el tipo de estrategias didácticas que utiliza en su actividad; la autonomía; y la individualidad, entendida como la atención que los docentes ponen sobre cada alumno. La insistencia sobre el reconocimiento de la individualidad llevó y sostuvo una serie de acciones en el plano didáctico, llamado enseñanza personalizada en la cual la idea era reconocer capacidades y actitudes del alumno (Aristi, 1989).

El uso del lenguaje adecuado como instrumento para la enseñanza da lugar a la idea de una traducción de los conocimientos complejos al lenguaje simple de los

alumnos. Los docentes no solo deben manejar correctamente el conocimiento o los saberes propios de la disciplina, sino que en sus prácticas o actividades intencionales de enseñanza, deben intervenir como mediadores entre los saberes y los alumnos. La idea de donar estaría mediando esa distancia o asimetría que está presente al inicio de las prácticas y debería diluirse hacia su finalización. Esta concepción aparece en contraposición de la idea antigua de transmisión, asociada al orden exponencial de los contenidos y a la clase magistral como un dogma aceptado. La idea de donar da lugar al otro para que reflexione sobre aquello que ha recibido.

Educar/enseñar es un acto de entrega o de donación, que en el momento de dar las condiciones deben ser óptimas, debe haber un ambiente favorable y propicio para que los alumnos reciban esa entrega de los docentes, entendiéndolo que no es una reproducción mecánica. Los docentes intentan cautivar a los alumnos, provocándolos con preguntas, con miradas desafiantes, con ejemplos y con su gestualidad. Sin embargo, muchas veces se enfrentan con la indiferencia de los alumnos que no quieren escuchar o trabajar, y se comprende que hay situaciones que no pueden preverse con anticipación, sino que responden al orden de la inmediatez. Aquella estrategia de enseñanza que una vez funcionó muy bien con un grupo de alumnos, otra vez no tiene el mismo resultado con un nuevo grupo. Cuando ello ocurre, los docentes se ven obligados a repensar las prácticas aplicadas y considerar otras herramientas de estímulo que deben ser adaptadas según el contexto particular. Deben tener presente que no se inventa todo de nuevo en cada práctica, ni para cada curso que comienza, sino que se tienen en cuenta las combinaciones de estrategias, las adaptaciones de las prácticas, el uso de distintas herramientas y la posibilidad de generar múltiples actividades (Berisso, 2015).

Meirieu (1998), plantea que hay dos características propias de los hombres: su capacidad de aprendizaje y su capacidad o voluntad de elegir. Todo aprendizaje supone una decisión personal de quien aprende y todo educador ha de enfrentarse a alguien a quien debe transmitir lo que considera necesario para su desarrollo. Pero el educando, aunque depende de la educación, se resiste al poder que se quiere ejercer sobre él y a que se quiera hacer algo de él, lo que representa un doble desafío para los docentes.

En este concepto de dar como entrega y donación, los docentes deben poner énfasis en lograr que los alumnos desarrollen aprendizajes emancipadores, generando su emergencia sin limitarlos y enriqueciéndolos culturalmente. Los docentes explicadores que subordinan al alumno, quienes todo lo dicen y lo exponen, si no lo hacen sienten frustración. En cambio los docentes emancipadores, contribuyen a la generación de condiciones propicias para que el alumno piense y pueda apropiarse de los saberes, les brindan herramientas enriquecedoras para sus búsquedas, confían en sus potencialidades, habilitan saberes previos y lo estimulan para que logre conectar, interpretar e inclusive reflexionar, dándole sentido y valor a su construcción.

### La práctica educativa del taller en el aula

El aula proporciona un espacio concreto en el que se ponen en juego la enseñanza, la planificación y la transposición didáctica. Por lo tanto, el aula es una construcción socialmente compleja, asociada a la escolarización, producida por sujetos sociales en contextos determinados y está construida con intereses específicos que implican relaciones de poder. El aula entrelaza elementos materiales con inmateriales y relaciones de comunicación. En este sentido, ocupar un aula no implica habitar el aula, donde se pueden experimentar talleres diferentes en aulas semejantes y viceversa. Habitar el aula, es no hacer del espacio un límite, es recrear escenarios distintos. El taller como actividad social comunicativa plantea una relación dialógica, tiene un contenido y una forma particular de diálogo, hay reglas explícitas e implícitas.

El taller implica una actividad social-comunicativa, una relación dialógica, un contenido y una forma particular de diálogo. Los responsables de lo que acontece en el aula son los docentes. El comienzo de la práctica se da en el momento que se genera una comunión de atención mutua entre docentes y alumnos. El taller se coordina desde dos ejes centrales: el espacio y el tiempo. El espacio está dado por la espacialidad en términos objetivos y el tiempo por la temporalidad, desde los sentidos asignados por el sujeto. La figura del alumno comienza a materializarse recién en el momento a partir del que los docentes se posicionan en la práctica. Esta se configura entonces como una compleja trama de tareas que se entrelazan y activan en el sujeto procesos cognitivos, motores, afectivos y sociales.

En términos didácticos, el taller tiene una estructura episódica y a la vez configurativa. Hay momentos representados por unidades de menor sentido, que se caracterizan por distintos elementos y que se articulan y se insertan en otra unidad mayor que la contiene y esas unidades de sentido no deben ser meramente sumatorias. Se debe superar la idea de una práctica con organización estructurante, sobre la base de prefiguraciones universalizantes y ritualizantes porque ya no se corresponde con el esquema de: apertura/inicio, desarrollo y cierre. El taller no se cierra, si no que queda abierto, dando la posibilidad de relacionarlo con temas de talleres anteriores y siguientes. Esta estructura de la práctica, en segmentos o unidades de momentos articulados entre sí, es una construcción metodológica que implica una articulación entre lo metodológico objetivo y subjetivo, mediado en un ámbito no solo áulico, sino institucional, social y cultural. La opción metodológica entonces no es absoluta sino relativa, no es una receta que se puede usar y extrapolar.

Un tema confinado al olvido en el debate didáctico contemporáneo, es que en toda actividad pedagógica, lo metodológico no puede dissociarse de los contenidos. La reconstrucción crítica de los trabajos producidos sobre el análisis del método, partían bajo los supuestos de la universalidad del método, entendiéndolo como una serie de pasos rígidos, secuenciados, como una sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto. Se trataba entonces, de un mito de orden natural único para enseñar - aprender, muy relacionado a la ciencia.

Estas ideas llevaron a priorizar la prescripción para regular la actividad docente. Esto dio una visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas, con pasos organizados, rigurosos y lineales, que solo buscaban la efectividad del resultado. En este sentido, lo metodológico fue visto como un modelo, y a los docentes como ingenieros conductuales, que requerían solamente tener dominio del modelo más que de la disciplina o campo del conocimiento en torno del que trabajan (Camilloni, 1996).

Según Edelstein (2005), la idea principal radica entonces en recuperar el lugar de lo metodológico en la enseñanza, en la articulación forma-contenido. Así pues, toda propuesta de intervención requiere, desde el punto de vista didáctico, resolver casuísticamente una cuestión nuclear: la particular relación forma-contenido.

En toda propuesta pedagógica, el contenido y el método, son indisociables. No es un modelo, sino una tarea de construcción acorde a los sujetos implicados teniendo en cuenta el contexto. Es interesante como el trabajo de deconstrucción tiene la función de analizar la práctica educativa luego de acontecida, de repensarla y distinguir lo que no salió bien para hacer las modificaciones necesarias. Realizar el inventario de acciones significa detectar las debilidades de la práctica para revertirlas y también las fortalezas y aciertos de las consignas.

### Reflexiones finales sobre las prácticas educativas

El objetivo de la sistematización fue problematizar a los talleres, analizando las prácticas, entendiendo que son complejas e históricamente determinadas y que por ello existe la necesidad de utilizar herramientas conceptuales y metodológicas especiales para su abordaje. Para el análisis de los núcleos conceptuales es necesario entender que los conocimientos previos de cada alumno constituyen la base para la construcción de conocimiento. En cada taller los contenidos deben ser tratados utilizando diferentes metodologías, inicialmente de manera expositiva de cada tema, seguida por ejercicios prácticos, para finalmente terminar con una reflexión grupal, en la que el trabajo se vea atravesado por las construcciones teóricas consultadas.

El trabajo en grupos reducidos resulta un ejercicio adecuado para el desarrollo de conceptos teóricos, para recrear, visualizar y problematizar situaciones reales concretas que suceden en las aulas en la práctica diaria y socializarlas, dando lugar así a distintos enfoques enriquecedores de las prácticas.

De acuerdo a Achilli (2000), el saber *pivotea* entre la opinión y el conocimiento como tal es heterogéneo, proviene de distintas vertientes, es pragmático. Existe una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma. El saber generado a partir de la práctica se torna espontáneo, sin problematización, ya que está asentado como verdadero y cierto. La idea de complejidad y multiplicidad, nos pone en situación de tomar conciencia de que no hay una sola disciplina que caracterice y englobe a las prácticas educativas, dado que estas están enmarcadas en distintas disciplinas.

Cifali (2005) entiende, que nunca se da la misma práctica educativa, desde el supuesto que no solo los docentes mismos cambiamos, los alumnos son distintos cada vez, sabiendo que el contexto social y la institución en la que

se desarrollan también cambian. Reconoce que estamos atravesados por todos los condicionamientos: macro y micro. Las prácticas educativas nos enfrentan a situaciones sociales complejas, sometidas al tiempo, en las que se combinan lo social, institucional y personal, accionando para que el alumno acceda al conocimiento. El aula nos exige un enfoque específico de pensamiento, una ética de la acción y una formación adecuada. Además, aun conociendo todo lo relativo al aprendizaje y a la enseñanza, se deberán inventar para beneficio de los alumnos, gestos, palabras y otras cosas que no están en los libros.

### **Sobre el valor asignado a los docentes reflexivos de sus prácticas**

Según Edelstein (2000), la idea supone tres cuestiones relevantes para destacar sobre el objeto de la reflexión, los instrumentos de soporte en los procesos de reflexión sobre las prácticas y las interacciones entre sujetos comprometidos en los procesos de reflexión. El objeto de reflexión son los contenidos y su presentación, la aplicación de estrategias concretas, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo, contexto social y político. Todo con el fin de promover la comprensión y la apropiación por parte de los alumnos. La segunda cuestión analiza que tipo de conocimiento es valioso poniendo de manifiesto dos tipos de conocimiento necesarios para la práctica: el inmediato y las construcciones conceptuales, más generales y formalizadas. La reflexión implica un esfuerzo en el mundo de la experiencia, cargado de connotaciones, valores, simbolismo, comprometiendo al diálogo consciente con uno mismo que ayuda a tomar conciencia para asumir una postura crítica. Además, debe tenerse en cuenta el impacto que provoca en los sujetos hacer público lo privado y abordar con sumo cuidado cuestiones sobre las interacciones entre los sujetos comprometidos en el proceso de reflexión.

La experiencia de los talleres, hace tomar conciencia sobre la importancia de llevar adelante procesos reflexivos sobre las prácticas que nos permitan modificar criteriosamente y a planificar las futuras, sabiendo que cada decisión metodológica que tomemos puede tener distintos resultados sobre los contenidos teóricos como así también sobre nuestros alumnos. El método elegido por los docentes expresa una síntesis de opciones que están intensamente relacionadas con la forma en la que se estructuran los contenidos, se seleccionan las actividades y los materiales, se organiza el espacio físico y la relación entre los sujetos, entre otras cosas.

Como docentes debemos ser conscientes del efecto que causamos sobre los alumnos, que para eso debemos ampliar nuestros registros y que aunque nuestras prácticas estén muy bien programadas nunca podremos programar a los estudiantes. Compartimos la idea de que para que las vivencias sirvan de experiencia deben plantearse instancias reflexivas. Consideramos muy valiosos a los momentos de reflexión individual y grupal, que nos permiten explorar los propios pensamientos y prácticas, la producción de conocimientos, su discusión y debate colectivos. Deseamos que esta actividad se mantenga en el tiempo, que las instituciones educativas presten espacios de discusión, valorizando siempre la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia.

Compartimos con Litwin (1997), la relevancia de lograr crear un espacio de análisis crítico en las prácticas educativas a fin de alcanzar los objetivos fijados como docentes, para de tal manera llegar a alcanzar una reflexividad en el sentido fuerte de la palabra. Es necesario abrir el camino del diálogo y para ello sería positivo desnaturalizar las prácticas. Es momento de replantearnos nuestra tarea como educadores y sobre todo preguntarnos ¿Qué tipo de prácticas educativas realizamos? y ¿Cuáles son los resultados de tales prácticas? Esto no es una opción, sino una obligación, en virtud de integrar una institución pública como es la universidad.

Así también, podremos comprender que los cambios en las prácticas docentes son posibles y en ese proceso nosotros somos actores principales, motivo por el cual constantemente tenemos que jerarquizar nuestro lugar. En tal sentido, hay que buscar el carácter auténtico del discurso pedagógico y hacer especial hincapié en la acción comunicativa con los alumnos, en donde se pueda encontrar un real valor a las preguntas del docente como un camino para lograr la intervención del alumno y así generar un espacio para el proceso reflexivo.

Ser docentes talleristas hoy desde la UNLP, implica también ser parte de un proceso de repensar la educación. Como tales tenemos la posibilidad de crear y acceder a espacios donde poner en tela de juicio el sistema que atravesamos y que luego ocupamos desde la posición de profesores universitarios. Ser estudiantes de grado talleristas hoy conlleva la responsabilidad de pensar en los alumnos de mañana, y en el derecho y deber de contribuir a la construcción de algo mejor. En conjunto, como talleristas, es nuestro deber formarnos para educar alumnos con capacidad de producir independientemente y construir un futuro mejor en el marco de la sociedad en la que vivimos. El producto de la educación llevada a cabo de una forma consciente traerá como consecuencia la posibilidad de soñar con un mañana mejor.

Como parte de los resultados del trabajo de sistematización, se pudo arribar a estas conclusiones y generar nuevos interrogantes que nos motivan a ser mejores docentes, investigadores, extensionistas y miembros de la comunidad en el contexto socio-ambiental regional y actual.

### **Bibliografía**

- Achilli, L. E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editores. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Aristi, P. (1989). *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE. CIEA del IPN. México. DF.
- Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es dar clase?*, Editorial Antropofagia.
- Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En: PAQUAY, L., ALTET, M. y otros (coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias FCE*. México.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En *Revista IIICE*. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial. Bs. As.
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). (Edición 2008). Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones Didácticas*. editorial Paidós, 1era. Edición 1997, capítulo 5.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona.
- Salinas Fernández, D. (1994). La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. En ANGULO, F. – BLANCO, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe. España.

---

**Abstract:** The systematized educational practices are workshops that are part of a university extension project called "Rediscovering the Berisso Wetlands: Environmental Education Workshops". Its objective is to promote a critical, participatory and responsible attitude towards the environmental situation and strengthen the link between the university and society, reflecting on the importance and conservation of the wetland. The group of extension workers is made up of researchers, teachers and students from the Faculty of Natural Sciences and Museum (UNLP). In this contribution the systematization plan of the workshops, the elements, the historical route of the project and some critical reflective questions and considerations to take into account are presented in order to know if these educational practices respond to the main objective of the extension project and to the socio-environmental demand of the region.

**Keywords:** Environmental conservation - education - extension - university

**Resumo:** As práticas educativas sistematizadas são workshops que fazem parte de um projeto de extensão universitária denominado "Redescobrimdo o Pantanal de Berisso: Workshops de Educação Ambiental". Seu objetivo é promover uma atitude crítica, participativa e responsável em relação à situação ambiental e fortalecer o vínculo entre a universidade e a sociedade, refletindo sobre a importância e a conservação da zona úmida. O grupo de extensionistas é formado por pesquisadores, professores e alunos da Faculdade de Ciências Naturais e de Museus (UNLP). Nesta contribuição são apresentados o plano de sistematização das oficinas, os elementos, o percurso histórico do projeto e algumas questões críticas reflexivas e considerações a ter em conta para saber se essas práticas educativas respondem ao objetivo principal do projeto de extensão e ao demanda socioambiental da região.

**Palavras chave:** Conservação ambiental - educação - extensão - universidade

(\*) **María Fernanda Rossi Batiz.** Licenciada en Biología (orientación Zoología). Doctora en Ciencias Naturales. Especialista en Docencia Universitaria. Auxiliar Docente en Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM-UNLP). Profesora Titular en IESI-ITEMED, CABA. Becaria de Investigación dentro del Programa de Retención de Doctores de la UNLP. Codirectora del Proyecto de extensión universitario: "Redescubriendo los Humedales de Berisso".

---

## El docente y la Responsabilidad Social: el educador y la enseñanza on line

Marisa Ester Ruiz (\*)

Fecha de recepción: julio 2021  
Fecha de aceptación: septiembre 2021  
Versión final: noviembre 2021

**Resumen:** La educación *online* existe desde hace tiempo, pero no significa que a todos les parezca correcta, cómoda, adecuada o práctica. La aparición del COVID-19, significó para muchos docentes y estudiantes tener que aceptar e incorporar de manera inmediata y sin una capacitación previa este formato.

**Palabras clave:** Capacitación docente - educación - educación a distancia - responsabilidad social - universidad - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 241]

### Desarrollo

Las comparaciones suelen ser odiosas. La clase virtual no es mejor ni peor que la dictada de manera presencial, es diferente, distinta, pero no contrapuestas, y pueden ser complementarias. En este caso puntual, la responsabilidad social del docente que en una gran mayoría dictaban clases exclusivamente de manera presencial, se basó en

la capacitación que realizó a contra reloj con el ciclo lectivo ya iniciado en muchas instituciones, en su preparación para dictar las clases de forma distinta a la que se encontraba acostumbrado, y no se trata solo de transpolar las clases presenciales a distancia, se trata de un cambio cultural, un cambio de estrategia, el no prejuiciar que los estudiantes por ser en general menores a sus docentes o