

## **Lo que l@s chic@s dicen de su ambiente: un espacio desde donde integrar miradas y saberes...**

EJE N° 7 Integralidad

Relato de experiencia pedagógica

Carlos A. Zavaro Pérez & Mariana Trejo  
Facultad de Ciencias Naturales y Museo  
Universidad Nacional de La Plata  
czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

### **RESUMEN**

Se reconstruye y describe una experiencia de formación teórico-metodológico en el marco de una propuesta de trabajo situada que se desarrolló en diferentes territorios de la ciudad de La Plata y que combina la itinerancia por diferentes instituciones educativas preuniversitarias en el marco de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Se analizan y discuten algunas de las premisas constitutivas de la propuesta, enfocada tanto en el diagnóstico de problemáticas ambientales en los barrios en que se enclavan las instituciones educativas y en la interacción entre diferentes currículas sobre la base de la planificación situada, como en relación a la conjunción e integración de saberes de diferente naturaleza y de funciones académicas bajo un marco pedagógico consistente con la integralidad como horizonte de la formación de grado de las/os estudiantes universitarios.

### **PALABRAS CLAVE:**

Integralidad; formación; escuelas; ambiente; gestión

### **DESARROLLO DEL TRABAJO**

#### **Introducción**

La pedagogía de la integralidad sugiere una mirada epistemológica donde las funciones que vertebran la vida académica, las expectativas en torno al perfil de

formación de la/os estudiantes y los modos en que las universidades se vinculan con la sociedad, configuran un espacio de reflexión y de trabajo interdisciplinario, multiactorial e intersectorial, en el que la docencia converge, no sin complejidades, con herramientas de la investigación y con experiencias de la extensión crítica.

Al respecto, uno de los vínculos que se ha logrado consolidar en relación a las prácticas extensionistas en las universidades argentinas es la articulación con el sistema educativo formal, particularmente con los niveles primario y secundario. Una de las razones que fomenta esta relación, probablemente, radica en el reconocimiento que para las escuelas y sus docentes representa la academia, que -por otra parte- arraiga en la legitimidad que la comunidad le otorga a esta institución como productora de un conocimiento validado. Para las/os académicas/os, por su parte, el trabajo con las escuelas responde a propósitos y representaciones muy diferentes, por ejemplo, la posibilidad de indagar acerca de los saberes que en ellas circulan, tanto aquellos que responden a la currícula explícita como los que surgen de la experiencia cotidiana y de la propia intervención.

Este vínculo, además, se ha ido cimentando en muchos casos en torno a la problemática ambiental, probablemente, porque emerge como una cuestión urgente de la cotidianidad. Si bien la temática ambiental es claramente transdisciplinar, desde el sistema educativo formal suele ser acotada a las ciencias naturales a partir de contenidos conceptuales, enfocados fragmentariamente y desde una perspectiva positivista que, en muchos casos, los impone como axiomas. La enseñanza universitaria no escapa a esta lógica, siendo una de sus consecuencias la formación de profesionales poco críticos y carentes de una visión compleja de la realidad.

Cuando los saberes ambientales, en cambio, son abordados desde una pedagogía de la integralidad, contextualizada y capaz de recuperar el conocimiento experiencial de la comunidad en diferentes escenarios, es posible promover un proceso de interpelación, que permite a las/os estudiantes universitarias/os, no sólo resignificar lo aprendido en las aulas, sino también aprehender en diálogo con otros saberes,

experiencias y perspectivas, que incorporan a su formación nuevos modos de cuestionarse y de cuestionar su vínculo con la sociedad y con el conocimiento.

Comprender el mundo que nos rodea ha sido una necesidad inmanente a la construcción de sentido en torno a la realidad y si bien el proceso actualmente es subrogado a la ciencia, éste ha sido un conocimiento primigenio que anida en las diferentes cosmogonías y mitos (Zavaro Pérez, 2018), se ha transmitido oralmente y se resignifica permanentemente en la experiencia cotidiana. El saber ambiental, representa un saber ecléctico y es en la conjunción de diversas miradas donde radica su relevancia para la formación de las/os futuras/os profesionales. A su vez, la articulación con las experiencias de las comunidades escolares, permite rastrear formas y prefiguraciones construidas en relación a esos saberes y, en particular, habilitar voces, a menudo ausentes o poco escuchadas en los espacios participativos de diagnóstico ambiental, como las infantiles y juveniles, que si bien reproducen contenidos enseñados en la escuela, también cuentan otras experiencias resultantes del contacto con la “realidad” en la que viven, así como tradiciones aprendidas e incorporadas en el seno familiar.

Fomentar en las/os estudiantes universitarias/os una perspectiva que les permita integrar a su formación conocimiento y experiencia a través del trabajo en territorio, rastreando los saberes ambientales encriptados en los discursos de niñas, niños y adolescentes, constituyó el propósito de la propuesta “*Talleres Itinerantes de Educación Ambiental: lo que I@s chic@s dicen de su ambiente*”, que desde la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se propuso itinerar por diversas instituciones educativas enclavadas en diferentes barrios de la ciudad de La Plata.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA O DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Diseño y estructura de la propuesta**

El espacio se configuró a partir de una lógica de planificación situada (Matus, 2007), que incluyó un trayecto formativo para las/os estudiantes universitarias/os, que se

ancló curricularmente a la formación complementaria de grado, integrado dialécticamente con el trabajo itinerante en territorio, asociado a escuelas primarias y secundarias radicadas en el ámbito de los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEUs) de la UNLP.

En el trayecto se abordaron los marcos teóricos de la educación ambiental desde una perspectiva crítica, que constituyeron el soporte y fundamento del diseño de las actividades de intervención desde una mirada dialógica y constructivista (Porlán, 1998). La mediación a partir del diseño de actividades y el uso de herramientas y dispositivos que responden a esta lógica, persiguió la democratización de la palabra y la construcción de sentidos en el marco de la educación popular. Como resultado de estas instancias de trabajo se confeccionaron los protocolos de cada uno de los encuentros y se diseñaron los materiales didácticos.

La itinerancia, por su parte, fue concebida como praxis de la propuesta bajo el supuesto de que recorrer diferentes escuelas y barrios, permitiría arribar a diagnósticos coalescentes capaces de registrar la mirada de chicas y chicos respecto de los problemas ambientales. En cada una de las escuelas se trabajó durante varias semanas bajo la modalidad de taller, profundizando progresivamente en diversos temas relacionados con el concepto de ambiente y sus problemáticas, analizando sus causas y los/as actores involucrados bajo la perspectiva de la complejidad (Leff, 2007). Los encuentros permitieron además, avanzar en la discusión de algunas propuestas emergentes como posibles estrategias para su solución. La sistematización de estos encuentros, concebida como proceso continuo -en cada territorio y a través de los años- permitió adecuar y reformular estrategias, contenidos y materiales.

El trabajo bajo esta modalidad permitió integrar diferentes formas de concebir la práctica académica desde una pedagogía de la integralidad (Zavaro Pérez, 2020a.), que para las/os estudiantes universitarias/os representó la resignificación de saberes disciplinares abordados en diferentes materias contempladas en sus trayectorias, el contacto con herramientas de investigación y de diagnóstico situado y particularmente

las vivencias aportadas a partir del recorrido por diversos territorios en contacto con quienes los habitan.

### **Algunos ejes como supuestos del trabajo itinerante...**

Uno de los supuestos de base que estructuró la propuesta en la etapa de intervención territorial, fue que los imaginarios de niños, niñas y adolescentes sobre el (su) ambiente y los problemas que existen en él, constituyen una perspectiva poco explorada, no siempre tenida en cuenta ni incorporada en los diagnósticos.

*“Hacer hablar a los niños no significa que resuelvan los problemas creados por nosotros; significa en cambio aprender a tomar en cuenta sus ideas y propuestas” Tonucci (1997:59).*

Esto implica indagar acerca de lo que sienten, piensan y dicen de su ambiente, y de los principales conflictos ambientales existentes en su entorno, mediados por estrategias didácticas que permitan discutir el concepto de conflicto ambiental diferenciándolo del de problema, al considerar la disputa de intereses que implica el primero. Incorporar estas miradas es también una forma de construir “ciudadanía”, de enseñar y de aprender a participar para transformar.

El supuesto de redescubrir el entorno, entendiendo lo inmediato y lo cotidiano como punto focal del trabajo de contextualización, se plasmó en el re-conocimiento del “barrio”. En ese redescubrimiento se intentó “desnaturalizar” miradas frente a las cosas que se dan por sentadas y que suelen provocar desaliento, con el propósito de infundir la idea de que -aún desde nuestro lugar- es posible hacer algo para transformar nuestra “realidad”.

Uno de los objetivos de la propuesta estuvo orientado a diagnosticar participativamente la situación ambiental en los barrios, elaborando una cartografía que la explicita. Este tipo de herramientas resulta relevante en el diagnóstico y la sistematización (Sletto *et al*, 2013), por su capacidad para reflejar las diversas

dimensiones que componen la situación ambiental local desde el punto de vista analítico.

Desde una perspectiva propositiva, sin apuntar, necesariamente, a la resolución de los problemas que, por su complejidad, requiere de abordajes intersectoriales, interactorales e interdisciplinarios, se enfatizó en la idea de que pequeñas acciones colectivas locales, pueden contribuir a generar cambios, que inauguran un sendero de transformación, que consecuentemente promueve la transformación de las/os actores involucradas/os en la experiencia. En otras palabras, se buscan nuevas formas de pensar, sentir y actuar en torno a la realidad.

### **Itinerar como propósito y como hipótesis**

La escala local constituye un punto de partida para reflexionar sobre los problemas ambientales (García y Priotto, 2009). Itinerar por barrios y escuelas implicó itinerar por los problemas que los atraviesan y por supuesto itinerar por los centros comunitarios, acercando a las mesas de gestión constituidas en su seno, los diagnósticos y propuestas de las/os chicas/os sobre el ambiente que habitan.

Itinerar entonces constituyó una premisa como lógica de la hipótesis de transformación, ya que aún cuando muchos de los problemas existentes pueden tener rasgos comunes en los barrios periféricos de la ciudad, no siempre se explicitan de la misma manera, no siempre son percibidos como tales y mucho menos son comunes los modos de construir soluciones frente a ellos. Esta diversidad obedece a la subjetividad de los actores involucrados que complejizan el problema en sí mismo, pero a su vez diversifican el diagnóstico y permiten develar conflictos no siempre visibilizados, porque en muchos casos sus voces no son consideradas.

La articulación con los CCEUs fue estratégica y un acierto, ya que permitió por un lado trabajar en base a diagnósticos previos basados en la experiencia de diferentes equipos de la universidad, y por otro, integrarnos a la lógica subyacente al modo de entender la extensión desde el Programa de Gestión Territorial de la UNLP (Bonicatto

et al, 2012) participando de las mesas barriales de planificación propias de este dispositivo.

La intervención fue resultado de la construcción colectiva de la demanda (Rodríguez *et al*, 2015), periódicamente evaluada. Este vínculo permitió aportar nuevas perspectivas a los diagnósticos previos resignificando las voces de las/os chicas/os. También permitió reflexionar en torno al rol de las instituciones educativas en su vínculo con la comunidad y al modo en que la gestión se configura como una competencia a desarrollar en el marco de la formación integral (Zavaro Pérez, 2021) de las/os estudiantes universitarios, cuya participación en estas mesas representó una experiencia formativa relevante.

### **Los Intermediarios...**

#### **[del diagnóstico y del vínculo]**

Otro de los aciertos del espacio radicó en la planificación de los talleres, concebida como una instancia de vinculación activa de las/os estudiantes universitarias/os con los miembros de la comunidad, en particular con las/os directivas/os y docentes de las escuelas. Esta experiencia les permitió resignificar los supuestos y marcos teóricos de la praxis educativo-ambiental.

Las actividades y los materiales concebidos como intermediarios de la metodología de trabajo, fueron intencionalmente diseñados bajo la premisa de resultar atractivos en relación a los grupos etarios con los que se trabajó, apostando a su capacidad para despertar el interés y la reflexión. Este desafío desde el punto de vista didáctico, también permitió a las/os estudiantes universitarias/os integrar saberes de diversa naturaleza, fomentando competencias innovadoras en relación a su formación académica.

El mapeo participativo constituyó una técnica de gran potencialidad exploratoria que permitió indagar en torno a las percepciones de las/os chicas/os respecto de lo que consideran los “límites” del barrio, sus lugares de referencia, las instituciones y organizaciones radicadas en él e incluso aquellas situaciones que identificaron como

problemas. A modo ilustrativo respecto de la adecuación de los materiales a las particularidades de cada territorio y cada grupo de participantes, es oportuno destacar que los mapas reprodujeron el croquis de cada barrio mostrando límites difusos, a fin de permitir la inclusión de los elementos, los hitos así como del trazado invisibilizado del barrio en las cartografías oficiales. Para facilitar el mapeo, se suministró un conjunto de calcos con imágenes representativas (casas, negocios, instituciones, animales, plantas, etc.) y otros en blanco, de manera que pudieran dibujar aquellos elementos faltantes que consideraran incorporar.

Los diagnósticos, por otra parte, no se limitaron a cartografiar elementos y problemas, sino que fueron complementados con recorridos por el barrio que incluyeron incursiones por baldíos y arroyos con el objeto de *re-conocer* las plantas y los animales existentes, que por comunes, en ocasiones, pasan inadvertidos o son naturalizados sin cuestionar su relevancia para el ecosistema. Asimismo, transitar las calles, permitió contrastar información, agregar nuevos registros, incorporar historias colectivas que forman parte de la memoria oral del barrio, estrechando el vínculo con el territorio.

### **De los diagnósticos a las propuestas...**

La etapa de diagnóstico permitió relevar situaciones identificadas como problemáticas, algunas de las cuales resultaron aportes novedosos a las agendas de problemas con las que se venía trabajando en los CCEUs. Este reconocimiento de lo cotidiano permitió problematizar el barrio desde la perspectiva de la complejidad, visibilizando una trama en la que convergen y se entrelazan las relaciones sociocomunitarias, las tensiones que estas generan y el contexto material y cultural.

La creatividad fue un denominador común de las propuestas, que estuvieron atravesadas por debates sobre cuáles contenidos focalizar, qué acciones desplegar y a través de cuáles estrategias de intervención concretarlas. Esto implicó pensar y establecer plazos, etapas y modalidades.

La falta o deficiencia en la recolección de residuos, los perros callejeros, las drogas, los problemas con el tránsito y con el estado de las calles, la violencia y la inseguridad, fueron algunos de los temas recurrentes en varios de los barrios. Analizar y problematizar sus causas e identificar actores en relación a su grado de responsabilidad e intereses, permitió complejizar e incluir la dimensión social en la perspectiva ambiental, práctica enriquecedora tanto para las/os estudiantes universitarias/os como para las/os de las escuelas. La distinción entre problema ambiental y conflicto, y en ese dilema la posibilidad de problematizar los hechos y las presunciones como eje de la formación crítica (Leff, 2000) fue central en la propuesta.

Algunos de esos conflictos interpelaron fuertemente al equipo respecto de sus posibilidades para abordarlos, promoviendo la búsqueda de otros actores, equipos, organizaciones e instituciones que pudieran contribuir a enfocarlos, generando un interesante proceso en el que la gestión situacional extendió la red de relaciones y articulaciones. Esto permitió trascender el diagnóstico apuntando a la formulación colectiva de una demanda que impactó en la definición de una agenda centrada en la proposición de soluciones, trabajada con niñas y niños, cuidando que respondiera a sus capacidades reales de acción y a las posibilidades de concretarlas. La estrategia se apoyó en la hipótesis y en la convicción de que es posible transformar la realidad a través de la acción (Fals Borda, 1987; Zavaro, 2020b).

### **A modo de conclusión**

Itinerar, como estrategia para promover un acercamiento entre este espacio de formación - acción y el sistema educativo formal preuniversitario, fue un acierto por la posibilidad de entramar dialógicamente los saberes académicos con los experienciales que emergen del vínculo con el territorio y en particular con sus actores, consolidando un tipo de práctica contextualizada que posibilitó la integración de funciones académicas y la articulación entre currículas diversas pero congruentes. A su vez, esta experiencia operó como movilizador en la formación de futuros profesionales comprometidos con la comunidad a la que pertenecen .

Este tipo de iniciativas se potencia aún más cuando los saberes en diálogo refieren a saberes ambientales, por el modo en que éstos interpelan a cada habitante de las comunidades en relación a la concepción de su entorno y a la percepción de éste como problema a transformar. La perspectiva representa un punto de partida en relación a una mirada crítica capaz de trascender la demanda para profundizar en sus causas y las responsabilidades de los actores implicados, pero también porque en ese análisis crítico se fomenta la discusión de propuestas de resolución, imaginadas, debatidas y construidas colectivamente en un proceso donde se integran saberes, experiencias, expectativas y marcos teórico-metodológicos que forman parte de la pedagogía de la integralidad.

## Bibliografía

- Bonicatto, M., Bermudez, M. L., Serrichio, M. F. M., y Calvo, V. (2012). Programa Territorial. Un aporte a la jerarquización de la extensión en la UNLP. ExT: *Revista de Extensión de la UNC*, 2. Resúmenes de Reuniones de Extensión Universitaria.
- Fals Borda, O. (1987). Democracia y participación: algunas reflexiones. *Revista Colombiana de Sociología*, 5(1), 35-40. Recuperado de: <https://bit.ly/33RrjTs>
- García, D. y Priotto, G. (2009). Educación Ambiental: aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental. Buenos Aires: Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.
- Leff, E. (2000). Pensar la complejidad ambiental. En Leff E. (Coord.). La complejidad ambiental, Colección Aprender a aprender (pp. 7-53). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: <https://bit.ly/2tP42V1>
- Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *Polis. Revista Latinoamericana*, 16, 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/39oiy58>
- Matus, Carlos (2007). Método Altadir de Planificación Popular. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Porlán, R. (1998). Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Colección Investigación y Enseñanza Serie N.º 4: Fundamentos. 194 pp. Buenos Aires: Díada S.L. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZiXf4p>

- Sletto, B. I., Bryan, J., Torrado, M., Hale, C., y Barry, D. (2013). Territorialidad, mapeo participativo y política sobre los recursos naturales: la experiencia de América Latina. *Cuadernos de Geografía: revista colombiana de geografía*, 22(2), 193-310. Recuperado de: <https://bit.ly/34snyEq>
- Tonucci, F. (1997). *Un Laboratorio: La ciudad de los niños*. La ciudad de los niños. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J. y Marotta, C. (2015). De ofertas y demandas: Una propuesta de intervención en psicología comunitaria. En: Viñar, M. E. (Ed.) *Formulación de proyectos de extensión universitaria*. *Cuadernos de Extensión*. Montevideo: CSEAM-UdelaR.
- Zavaro Pérez, C. A. (2018). ¿Saber sobre la Naturaleza o Naturaleza del Saber? La Ciencia y la Filosofía como lectura de la realidad. *Ludus Vitalis*, Vol. XXVI (50), 275-278. Recuperado de: <https://bit.ly/2Szx2lx>
- Zavaro Pérez, C. A. (2020a). Algunos interrogantes sobre integrar las prácticas académicas: Reflexiones y Propuestas. *Trayectorias Universitarias*, 6(11), 1-11. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/10857>
- Zavaro Pérez, C. A. (2020b). Extensión, prácticas integrales y transformación social: la Investigación Acción Participativa (IAP) como fundamento y praxis. *Masquedós*, 5(5), 1-9. Recuperado de: <https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/69>
- Zavaro Pérez, C. A. (2021). Categorías de análisis en la planificación de la intervención territorial en el marco de las prácticas integrales. *Praxis educativa*, 25(3), 103-125. Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6114>