

# Plan de sistematización de talleres de educación ambiental en el marco de un proyecto de extensión universitario

Autor: María Fernanda Rossi Batiz.  
Universidad Nacional de La Plata

Para citación de este artículo: Rossi Batiz, M. (2020). Plan de sistematización de talleres de educación ambiental en el marco de un proyecto de extensión universitario. En Revista Masquedós N° 5, Año 5. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Recepción: 26/08/2019      Aceptación final: 20/11/2019

Palabras clave: sistematización - talleres de educación ambiental - extensión - universidad.  
Keywords: systematization, environmental education workshops, extension, university.

---

## Resumen

La experiencia a sistematizar se enmarca en un proyecto de extensión universitario que inició en 2017 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “Redescubriendo los humedales de Berisso: Taller de educación ambiental”. La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP) y el grupo de extensionistas interdisciplinario está conformado por investigadores, docentes y estudiantes. El proyecto procura fomentar la actitud crítica, participativa y responsable frente a la situación ambiental, y comprender procesos naturales y además fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del humedal, generando espacios y material de divulgación y difusión. Para el desarrollo se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto. En esta contribución se presenta

el plan de sistematización de los talleres que incluye el recorrido histórico del proyecto, los elementos y algunas consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si responden al propósito del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de La Plata y Berisso.

## **Abstract**

The experience to be systematized is part of a university extension project that began in 2017 and continues until now, accredited and subsidized by the National University of La Plata (UNLP), called “Rediscovering the Berisso Wetlands: Environmental Education Workshop”. The executing Academic Unit is the Faculty of Natural Sciences and Museum (UNLP) and the interdisciplinary extension group is made up of researchers, teachers and students. The project seeks to foster a critical, participatory and responsible attitude towards the environmental situation, and understand natural processes and strengthen the link between the university and the society, reflecting on the importance and conservation of the wetland, generating spaces and material for dissemination. For the development, the workshop methodology is used, which allows the collective construction of the project’s core concepts. This contribution presents the plan of systematization of the workshops that includes the historical route of the project, the elements and some considerations to take into account in order to know if they respond to the purpose of the extension project and the socio-environmental demand of La Plata and Berisso cities.

## **Introducción**

La experiencia a sistematizar se enmarca en un proyecto de extensión universitario que inició en 2017 y continúa hasta el presente, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), denominado “Redescubriendo los humedales de Berisso: Taller de educación ambiental”. La Unidad Académica ejecutora es la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM-UNLP) y participan también actualmente la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, la Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Bellas Artes (UNLP). El grupo de extensionistas es interdisciplinario y está conformado por investigadores, docentes y estudiantes 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, y comprender procesos naturales como el efecto regulador de los humedales frente a las inundaciones y relaciones entre la naturaleza y la sociedad mediante el desarrollo de talleres de Educación Ambiental con niños de educación primaria básica (entre 7 y 9 años) de escuelas del Partido de La Plata y Berisso y (García y Priotto, 2009; Reboratti, 1995). Asimismo, se espera fortalecer el vínculo entre la universidad y la sociedad, reflexionando sobre la importancia y conservación del humedal, generando espacios y material de divulgación y difusión.

En esta contribución se presenta el plan de sistematización de los talleres que incluye el recorrido histórico del proyecto, los elementos y algunas consideraciones a tener en cuenta a fin de conocer si responden al propósito del proyecto de extensión y a la demanda socio-ambiental de La Plata y Berisso.

## Reconstrucción histórica

Para el desarrollo se utiliza la metodología taller, la cual permite la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto. El fin central del taller es la construcción de conocimientos, organizándose la tarea en función de una producción material y simbólica (guías, cuadernillos, maquetas, dibujos). El taller es un espacio en el que se conjugan el juego y el aprendizaje, donde los destinatarios pueden experimentar, plantearse interrogantes y generar respuestas sobre la dinámica de los humedales y su conservación (CIN, 1997).

En cada escuela se planifican de tres a cinco encuentros en los que se recurre a actividades lúdicas y manuales donde se recrea parte del ciclo del agua y las zonas costeras para demostrar cuál es el rol de este tipo de ambientes en un ecosistema. Además, se realizan charlas-debate entre docentes y alumnos para conocer conceptos y conocimientos sobre la fauna y flora de los humedales, enfatizando en el reconocimiento de aquellos de importancia sanitaria. Como complemento a las actividades áulicas (talleres) se realizan salidas de campo guiadas, en diferentes ambientes de humedales de la zona, que permiten avanzar y verificar aspectos de lo aprendido mediante una experiencia vivencial. 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 al público en general y a todos aquellos miembros de la comunidad donde se nuclean las instituciones receptoras del proyecto.

La estructura de taller propuesta, si bien abarca una gama de temáticas muy amplia, tiene un grado de flexibilidad que permite su adaptación a diferentes grupos destinatarios (ámbito educativo, charlas de vinculación científica y abierto a la comunidad). Además la interdisciplinariedad que reviste el grupo de talleristas, puede adecuarse a dar respuestas particulares según el grupo destinatario. Esta adaptabilidad permite generar alternativas temporales o de condiciones locales particulares sin perder el hilo conductor de la propuesta.

Dado el alto número de talleristas (n=23) y la necesidad de trabajar en equipo, se pautaron reuniones con frecuencia semanal para la planificación y organización de las actividades en cada escuela, la compra de insumos (material didáctico), 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 y la difusión, reflexión y evaluación grupal de talleres/charlas y nuestro rol como extensionistas (propuestas innovadoras y mejor acercamiento a los destinatarios), participación en congresos y jornadas, confección de informes de avance, final y rendición correspondientes al proyecto de extensión.

Objeto a sistematizar: los talleres, como modalidad de trabajo durante los años 2017-2019.

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

Motiva sistematizar los talleres porque han resultado exitosos e interesa conocer los motivos de este resultado positivo. Además, su desarrollo continúa en la actualidad y exis-

ten propuestas innovadoras para incorporar al proyecto. El éxito como tal, se entiende tomando en cuenta las opiniones de los destinatarios directos e indirectos, la creciente invitación a realizar los talleres en más escuelas (incluyendo al nivel medio de enseñanza), la curricularización escolar de las temáticas que se tratan y la convocatoria a realizar presentaciones y publicaciones en eventos de difusión y divulgación.

Eje: análisis de la modalidad de trabajo (talleres) para la educación ambiental, brindada desde la universidad (UNLP).

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

Actores: estudiantes de las carreras de biología (botánica, ecología, paleontología y zoología), geología, medicina, ciencias forestales y bellas artes; docentes de las carreras de Licenciatura en Biología, Geología, Medicina, Ciencias Forestales y Bellas Artes; investigadores; 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.

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 como productos de la investigación y no en respuesta a una demanda social concreta, que sí aparece en 2019, casi tres años después de iniciado el proyecto lo que nos lleva a tener que adaptarnos a la nueva realidad.

## **Factibilidad y financiamiento**

Para el trabajo de sistematización se cuenta con aulas de la FCNyM para realizar reuniones periódicas, con espacio suficiente para todos los extensionistas y otros actores del proyecto. En la institución hay computadoras y conexión a internet para facilitar la comunicación, escritura de documentos y elaboración de productos de difusión. En 2019 el proyecto cuenta con un subsidio de la UNLP para cubrir los costos de su desarrollo incluyendo el plan de sistematización que, luego de haberlo consultado con los compañeros extensionistas, sería posible realizar en dos meses. Los resultados de la sistematización serán comunicados mediante documentos o informes en eventos abiertos al público general.

## **Consideraciones para reflexionar**

¿Por qué no existía una demanda social al inicio del proyecto? O si existía ¿por qué no la conocíamos en la universidad?, ¿por qué demandó tantos meses el diseño de los talleres de educación ambiental?, ¿por qué innovarlos si la respuesta de los destinatarios es

positiva?, ¿por qué nos parece que hay que innovar, porque lo piden los evaluadores?, ¿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 amables, pacientes, inclusivos?

### **Sobre el rol docente**

Los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura necesitamos abordar los problemas de nuestro tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera del aula, en el trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez proporcionar a los estudiantes -docentes en formación-, las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura, y desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y vertebren el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida. Las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, con indudable impacto en las prácticas educativas. En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados a elementos culturales descontextualizados y principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no sólo los resultados. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas de los docentes, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual permitirá al estudiante/docente reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos. Esto significa por cierto, distanciarse de propuestas concebidas intramuros que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización; ritualización, más allá incluso de los propósitos planteados explícitamente en algunos casos.

La inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente adquiere especial importancia al plantear acciones en

el marco de otros espacios sociales que educan, en la interacción con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas. En este marco la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporar. Para ello se entiende que es necesaria una mirada pedagógica de sentido amplio en la inclusión de estos espacios de la comunidad que tienen potencialidad educativa, sin necesidad de forzarlos al “formato universitario”. En tal sentido, se requiere adoptar una actitud de alerta orientada a evitar que instituciones sociales se terminen “pedagogizando” en su inclusión a un formato que no le es propio. Asimismo, tener en cuenta los recaudos pertinentes, cuando se incluyen instituciones educativas que participan como co-formadoras en diferentes instancias de trabajos de campo con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles. En este sentido, este campo conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

Demandarían para su concreción tomar distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación “por catálogos”, asociada a perfiles prefigurados que tipifican las culturas del trabajo y la formación para la docencia. Aproximarnos, en cambio, a una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal, desde lo social, lo político y lo ético que es lo que sostenemos y proponemos. Por cierto, ello implica asumir un giro sólo factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa el fortalecimiento del lugar social de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada.

En este marco, es donde se recupera el concepto de profesionalidad ampliada que concibe al docente como sujeto-autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención, en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones. Un docente que signifique la especificidad de su práctica en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente como trabajador intelectual. Un docente que sea capaz de dar sentido, razones; que no sólo actúe sino que además evalúe las consecuencias, los efectos de sus intervenciones y genere cursos alternativos sobre la base de ampliar en forma permanente sus marcos conceptuales. Un docente que, a partir de reconocer simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, el poder de los conocimientos previos, estereotipos, prejuicios, guiones iniciales, sus propias resistencias, avance sobre las mismas; un docente que se lance a generar sus propias producciones partiendo de la sistematización de experiencias, documentándolas; un docente que asuma el desafío de tomar la palabra, hacer memoria, y compartirla en el relato; que se arriesgue también a la escritura desde un lugar de autoría. Aventura intelectual a partir de la cual se permita trascender los límites de un tiempo y espacio acotados, escenarios, escenas y guiones cristalizados y, hacerlo, pues desde allí y junto a otros legitima una prueba de identidad. Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada que sostiene a los docentes

en una posición subordinada, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia desde la construcción del asociativismo docente. Ello implicaría una reconceptualización del conocimiento que los docentes necesitan tener como conocimiento fundamentado y en qué direcciones lo utilizan para informar sus prácticas. De ahí la idea de docentes que se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas, dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente (Edelstein, 2015).

### **Sobre la investigación**

La investigación que hacemos es disciplinaria, no es orientada por problemas aun sabiendo que estos son multidisciplinarios, seguimos compartimentados en departamentos y nuestro modo de actuar, nuestro modo de investigar es por disciplina. La investigación es auto-referenciada: no preguntamos a nadie qué es lo que hay que investigar, como tenemos la capacidad de investigar creemos en general que tenemos la capacidad de definir la agenda de investigación de una manera auto-referencial. Nuestra agenda de investigación es definida en los países centrales, que definen la suya a partir de sus realidades; y nosotros, lo que hacemos aquí es adoptar esa agenda, que no es una agenda universal, pero sin embargo nos es presentada como universal, como la ciencia de frontera, la ciencia que hay que imitar o emular. Por lo tanto es dislocada, no está enfocada a nuestra realidad. Es cientificista, en el sentido que cree que la ciencia es la verdad codificada que está en la naturaleza, y que nuestro papel es el descubrimiento de la verdad. Tiende a ser poco relevante y conservadora. El cambio en la docencia y en la investigación, el cambio de la universidad debe empezar por la extensión. Todos tenemos que empezar por la extensión. No empezar por cambiar la docencia, o la investigación como propone el pensamiento conservador modernizante. Tenemos que cambiar la manera cómo hacemos extensión. Para, a partir de ahí, cambiar la investigación y la docencia. La universidad se orientaría así por una práctica que buscara en la realidad que la circunda, problemas sociales que tienen que ser resueltos con un agregado de conocimiento y empezaría a cambiar a partir de la extensión (Dagnino, 2007).

### **Sobre la extensión**

En un modelo educativo que tome los postulados de Freire (Brito Lorenzo, 2008), los estudiantes deben entender su propia realidad como centro de su actividad de aprendizaje y los docentes son definidos como investigadores en el aula, intelectuales críticos, transformativos y reflexivos, agentes de cambio social y político, comprometidos con la situación docente y sociopolítica. Esto pone al currículo en el lugar de una herramienta que posibilita la integración de las funciones académicas, en tanto se basa en un modelo educativo orientado a formar profesionales críticos, comprometidos con la transformación permanente de su entorno.

Los principios básicos del modelo educativo se sustentan en la calidad, la pertinencia, y la interdisciplinariedad, entre otros. Desde estos principios y en la búsqueda de que cada área del conocimiento internalice los mismos, la función de la extensión se vuelve un elemento clave del espacio de enseñanza aprendizaje. Pero además hay otros aspectos

que se deben promover y transformar y que son a la base procesos políticos, como revertir las relaciones de poder, en tanto dentro de los grupos de trabajo con la comunidad se invierten estas relaciones entre docentes, estudiantes y actores sociales, y se confrontan los saberes y el conocimiento generado en el ámbito académico con el saber popular y otros conocimientos generados extramuros.

En lo referente a la pertinencia, se debe propiciar que el modelo educativo básicamente involucre la promoción de alternativas de investigación, formación, vinculación y organización, que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de problemas sociales, nacionales y globales. Allí se concretiza la importancia de la extensión en tanto debe propiciar el reconocimiento de los actores protagonistas de la construcción de ese perfil de universidad y su marco filosófico.

Cuando se realizan las acciones o el trabajo fuera del aula, en el espacio comunitario, aparecen elementos novedosos, porque la realidad se conoce de manera parcial y fragmentada, y para su mejor comprensión se requiere de la inclusión de varias disciplinas. Asimismo, el espacio comunitario o la realidad y el actor local no están presentes en el aula y por lo tanto introducen elementos novedosos en el acto educativo rompiendo el paradigma del educador que enseña al estudiante que aprende, es decir que hay otros actores que intervienen y que tienen otra jerarquía en la acción de educar. Para ello, la extensión universitaria aporta a esta perspectiva pedagógica, el reconocimiento de que además del estudiante, el docente y la realidad, es necesario el actor local, el otro actor del acto educativo. Ese actor con el que se construye la solución de la problemática de la que habla la teoría crítica, ese reconocimiento de que hay otros conocimientos y saberes populares para mejorar las condiciones de vida y ese actor en esa realidad permite la creatividad y estimula no solo al estudiante a tener otras ideas con los otros sino al docente a sumarse a aprender con estos otros actores (Camilloni, 2013).

Tommasino y Cano (2016) hablan de una ruptura metodológica, ya que el aula no es el único espacio ni lugar de relación estudiante-conocimiento, ni el único espacio de relación docente-estudiante. La función de la extensión en el currículo entonces estimula la apertura a nuevos enfoques, nuevas teorías y nuevas metodologías enriqueciendo la práctica pedagógica de manera sustancial, porque se hace en el espacio socio-comunitario. La flexibilidad la requiere como premisa para innovar y mejorar los contenidos, las temáticas y formas de organizar. La construcción participativa se da cuando se incluyen otros actores como los actores sociales pero eso pasa por reconocer a los actores sociales como actores del acto formativo. Desde las acciones que se realizan en extensión, el hecho de que docentes y estudiantes se involucren en la solución de problemas reales, les permite redefinir los conocimientos adquiridos en el aula, los motiva más puesto que están resolviendo problemáticas reales que las padecen personas con quienes están en estrecha relación y que contribuyen a su solución. Ese es el elemento de mayor valor que aporta al acto educativo la extensión.

En esta, el docente debe partir de que toda realidad es compleja y por lo tanto el desafío es acercar a los estudiantes a la realidad, que la accedan y reconozcan su complejidad, proponer marcos teóricos a esa vivencia compleja promoviendo su deconstrucción, tender puentes entre lo concreto/experiencia y lo abstracto/teórico, generar discusiones y brindar orientación de por qué pasan las cosas que pasan. El estudiante, como sujeto fun-

damental del proceso educativo, debe provocarse un diálogo de saberes con la comunidad, que se generen procesos de comunicación que partan desde el saber de las mismas. En esta metodología de educación popular y de investigación acción, cuando los estudiantes van a la comunidad, la convivencia es fundamental para desplegar el vínculo que debe generar la posibilidad de aprender y enseñar y así surgen estrategias basadas en la convivencia con los actores sociales. La convivencia previa con ellos implica entender cuál es la situación del otro, lo que habilita vínculos diferentes que marcan la relación.

La UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión. La primera procura generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar; persiguiendo que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad. La segunda se desarrolla fomentando la investigación básica, humanística, artística y aplicada, así como el desarrollo, la innovación y la vinculación tecnológica; definiendo áreas prioritarias en base a sus objetivos, donde vuelcan preferentemente sus recursos procurando alcanzar la excelencia, la pertinencia y la calidad. La tercera, debatida y consensuada con el conjunto de la comunidad, persigue contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados. La extensión universitaria es el principal medio de la UNLP para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural (Estatuto Universidad Nacional de La Plata, 2008).

La extensión, acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, debe estructurarse sobre la base de equipos interdisciplinarios. Más aún, si la extensión es la función universitaria más próxima a la realidad social, por principio debería ejercerse interdisciplinariamente. Esta es la manera más adecuada de acercarse a la realidad que por naturaleza es interdisciplinaria, ya que ningún aspecto de nuestras vidas es producto de causas directas sino multicausal y, por lo tanto, posible de abordar desde distintos enfoques profesionales.

Se espera, como parte de los resultados del trabajo de sistematización, poder responder a algunas de las preguntas reflexivas y generar nuevos interrogantes que nos motiven para ser mejores extensionistas, docentes, investigadores y miembros de la comunidad.

## Referencias bibliográficas

Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN 978-987-1183-81-4.

Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En: Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender. Santa Fe, Editora UNL.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (1997). Acuerdo Plenario, N° 229/97. Estatuto del Consejo Interuniversitario Nacional.

DAGNINO, R. (2007). Empezando por la extensión Universitaria. Ponencia presentada en el Seminario CEVE. Córdoba, Argentina.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975.

Estatuto de la Universidad Nacional De La Plata (UNLP). (Edición 2008). Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

García, D. y Priotto, D. (2009). Educación ambiental. Aportes conceptuales y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental. Secretaría de Ambiente y desarrollo sustentable. Argentina: 231pp.

REBORATTI, C. (1995). El Desarrollo Sustentable ¿Una nueva utopía? En: "Ambiente y Sociedad". Cap. 9. Ed. Ariel. 1995: 255pp.

TOMMASINO, H. y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias Universidades. Núm. 67, pp. 7-24. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.