



## Circular Técnica N° 6/23

### Notas para la elaboración de proyectos de acción a lo largo del desarrollo modular

*Orientaciones Didácticas para Nivel Secundario DEJAyAM*

#### 1. Introducción

En esta Circular Técnica nos proponemos aportar orientaciones para la elaboración e implementación del **Proyecto de acción** en los centros educativos y sedes de FinEs.

Según lo enunciado en la **Propuesta curricular 2022** [en adelante PC 2022] (Resoluciones DGCyE 2993/22 y 3463/22), los **Proyectos de acción** “consisten en el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local y provincial e implican el abordaje de contenidos para su planificación y ejecución de manera integrada” (Resolución CF 254/15).

Uno de los aportes diferenciados de la nueva propuesta curricular es la creación de los **Círculos Dialógicos** [CiDi] como espacios de trabajo específico para la integración de conocimientos y acciones pedagógicas. Los CiDi se desarrollarán en reuniones periódicas, al interior de cada institución educativa, “adoptando la forma de taller integrador (...) con el objetivo de propiciar el encuentro de saberes, prácticas y subjetividades en la formación de las personas jóvenes y adultas y adultas mayores” (PC 2022, pág.191). En estos espacios de diálogo, las/os profesoras/es de las asignaturas del Módulo respectivo y las/os estudiantes, junto al **Docente integrador de círculos y trayectorias** [DICyT], delimitan la **situación problemática** que emerge a partir de intereses comunes, los **núcleos conceptuales** que anudan saberes disciplinares y territoriales y los **proyectos de acción**. De esta manera, la organización curricular en torno a los **contextos problematizadores** de cada Módulo contribuye a fomentar la participación de las y los estudiantes en el desarrollo de prácticas comunitarias en sus entornos, en diálogo con sus instituciones.

La definición de los **Proyectos de acción** responde a la pregunta *¿qué podemos hacer a nivel territorial con todo lo aprendido, para llevar adelante mejoras, cambios, tomas de conciencia respecto de la situación problemática planteada?* Se trata de dar cuenta de los saberes profundizados en los **núcleos conceptuales** a partir de una “intervención





y/o ejecución comunitaria” (PC 2022).

Es importante destacar desde el inicio que estas intervenciones comunitarias se plasman como entornos formativos para la acción. Son acciones sobre el contexto social, pero su énfasis es eminentemente pedagógico.

## 2. Conceptos clave para definir un Proyecto de acción

Los **proyectos de acción** no se refieren a simples actividades desde una perspectiva pragmática, sino a acciones que se derivan de procesos de profundización de saberes.

Implican haber atravesado el proceso de trabajo colectivo y dialógico propuesto alrededor de un **núcleo conceptual** (ver Circular N°3/23), resultante de la amalgama de saberes en respuesta a la **situación problemática**. Se trata de un proceso secuenciado de reconstrucción de saberes del territorio (de los estudiantes y otros referentes de la comunidad) y de problematización, a partir del aporte de los saberes curriculares (disciplinares, de la PC 2022). Implica la organización de estos saberes a partir de la búsqueda de información, la exposición de conocimientos y la argumentación de ideas en torno a las problemáticas seleccionadas.

Para el planteamiento del **Proyecto de acción** posible se propone retomar lo trabajado por los estudiantes y educadores en las aulas, en el desarrollo de la tarea de la enseñanza a partir de los **núcleos conceptuales**. En un espiral complejo de integración, este recorrido posibilitará plasmar paulatinamente un Proyecto dialogando con el análisis de la **situación problemática**. En el diálogo, se anticipan acciones posibles para promover mejoras, cambios y/o tomas de conciencia en la comunidad; articuladas entre sí y estas acciones constituyen lo que denominamos **proyecto de acción**. Sin embargo, antes de avanzar en el desarrollo de este componente de la estructura curricular, necesitamos registrar la implementación de otros proyectos en la historia de la modalidad para distinguir lo específico de los **proyectos de acción**.

Existen numerosas y diversas **experiencias bonaerenses de la EDJA** en cuanto a construcciones conceptuales y procesuales semejantes a las que proponemos cuando hablamos de Proyectos de Acción. En los establecimientos y programas existen dinámicas de intervención territorial en articulación e intercambio con organizaciones comunitarias e inclusive con movimientos sociales/sindicatos y/o políticas públicas que se pueden entramar con la actual propuesta de los proyectos de acción. Estas experiencias se referenciaron en producciones teóricas y prácticas de Latinoamérica que relacionan la intervención social comunitaria con los principios y orientaciones de la **educación popular** y la **investigación participativa** (Sirvent, 1999; Torres, 2019) en el campo de la EDJA.

En muchos casos, las experiencias empíricas que registramos se plantean como un componente indispensable de los **proyectos institucionales** de los establecimientos de la EDJA. Advertimos que, en algunos de estos casos, se pueden correr riesgos de





enmarcar como **proyectos** algunas acciones que no aparecen integradas de manera concreta a procesos pedagógicos que se proponen en el CENS o en la sede de FinES.

Como proyectos institucionales donde se integran propuestas pedagógicas, relevamos proyectos de microemprendimientos, proyectos culturales, proyectos complejos de intervención territorial, proyectos asumidos de manera institucional por períodos de tiempo más prolongados, que pueden coexistir y estar integrados con la elaboración de los **proyectos de acción** de la PC 2022.

Los **proyectos de acción** están referidos a conjuntos de acciones, tal vez más pequeñas, con un sentido de transformación / intervención respecto de la situación problemática del Módulo que se está trabajando. Se desarrollan como *“canales instruccionales para realizar cambios o modificaciones en la realidad inmediata de las y los estudiantes.”* Las/os estudiantes y docentes de la modalidad, de esta manera, son asumidos como actores sociales, portadores de saberes y formas de conocer, con capacidades de investigación, producción e intervención social desde un trabajo colectivo y colaborativo.

### 3. Enlazando la estructura curricular y un Proyecto de acción

A continuación, proponemos el desarrollo de un proyecto de acción en el 2º año de nivel secundario, con una estructura afín a todas las Orientaciones, aunque a los efectos de la ejemplificación nos centraremos en la Orientación en Ciencias Sociales. Partimos del Módulo 3 que establece como **contexto problematizador**: *“Diversidad sociocultural e interculturalidad: tensiones, disputas y apropiaciones culturales”* (PC 2022, pág.60).

Esta enunciación demanda la identificación de una **situación problemática** por parte del CENS/ bachillerato popular/ comisión de FinEs y junto a los/as estudiantes y docentes. A partir de un trabajo articulado entre los saberes territoriales y los contenidos disciplinares del Módulo se elabora un **núcleo conceptual** que permita comprender e intervenir la realidad comunitaria desde su problematización con un **Proyecto de acción**.

En el ejemplo que compartimos, la **situación problemática** identificada recoge saberes del territorio, saberes de las y los estudiantes y percepciones de las y los educadores del centro educativo. En este sentido, los distintos actores de la institución educativa manifiestan su preocupación por la siguiente situación:

*“Se observan disputas y tensiones entre distintos grupos de vecinos que pertenecen a diferentes comunidades latinoamericanas.”*

Se preguntan por las relaciones entre los grupos de migrantes en el barrio (o ciudad / pueblo / paraje), y la distribución espacial de sus emprendimientos, organizaciones sociales, iglesias, etc. Se anticipan respuestas en torno a la pregunta: ¿qué podemos





hacer a nivel territorial con todo lo aprendido para llevar adelante mejoras, cambios, toma de conciencia respecto de la situación problemática?

Se trata, entonces, de favorecer un espacio de diálogo y análisis que permita identificar aspectos críticos, tensiones y temas de debate en la elaboración de la propuesta de enseñanza. Tengamos en cuenta que, a posteriori, ensamblaremos estas ideas en el Proyecto de acción.

Una vez que el colectivo institucional identifica la situación problemática desde donde se va a trabajar se inicia el proceso de construcción del **núcleo conceptual**. Ubicados en el Módulo 3 de 2° año, se seleccionan conocimientos curriculares que aportan las siguientes materias: Ciencias sociales 3; Prácticas del lenguaje 3; Ciudadanía, Sociedad y Cultura; Tecnología y Prácticas digitales 3, Matemáticas 3, Física y Fenómenos Naturales, Educación Física 3 y Educación Artística 3. Cada una de ellas contiene o no contenidos vinculantes a la “diversidad sociocultural y la interculturalidad” que permiten el análisis de lo que sucede en el territorio desde el cual planificamos nuestra tarea de la enseñanza y el diálogo con los saberes territoriales. La Figura 1 muestra la convergencia de los conocimientos disciplinares para la comprensión del núcleo conceptual.

En nuestro ejemplo, este núcleo podría ser: *“Los procesos de migración regional hacia la localidad generaron tensiones y debates sobre la convivencia y el diálogo intercultural de nuestra comunidad educativa”*

A partir de esta enunciación, se identifican los conceptos centrales (procesos de migración - diálogo intercultural) y luego se jerarquizan y organizan los contenidos disciplinares que van a permitir comprender y relacionar estos dos conceptos.

En síntesis, la definición del núcleo conceptual supone un trabajo de integración originado por la identificación de una situación problemática alrededor de la cual comenzamos a articular saberes propios de la comunidad (estudiantes, familias y vecinos) y aportes realizados desde las diferentes asignaturas del Módulo 3. El núcleo conceptual propuesto nos invita a caracterizar y debatir acerca de las experiencias, convivencias y conflictos interculturales llevados a cabo en los territorios relevados.

Las múltiples relaciones y articulaciones entre áreas curriculares se constituyen como campo argumentativo en el núcleo conceptual, con la finalidad de promover la apropiación de contenidos y construir bases conceptuales que posibilitan nuevas preguntas. Explicitamos algunas de ellas, propias del momento de definición del Proyecto de acción en el marco del CIDI:

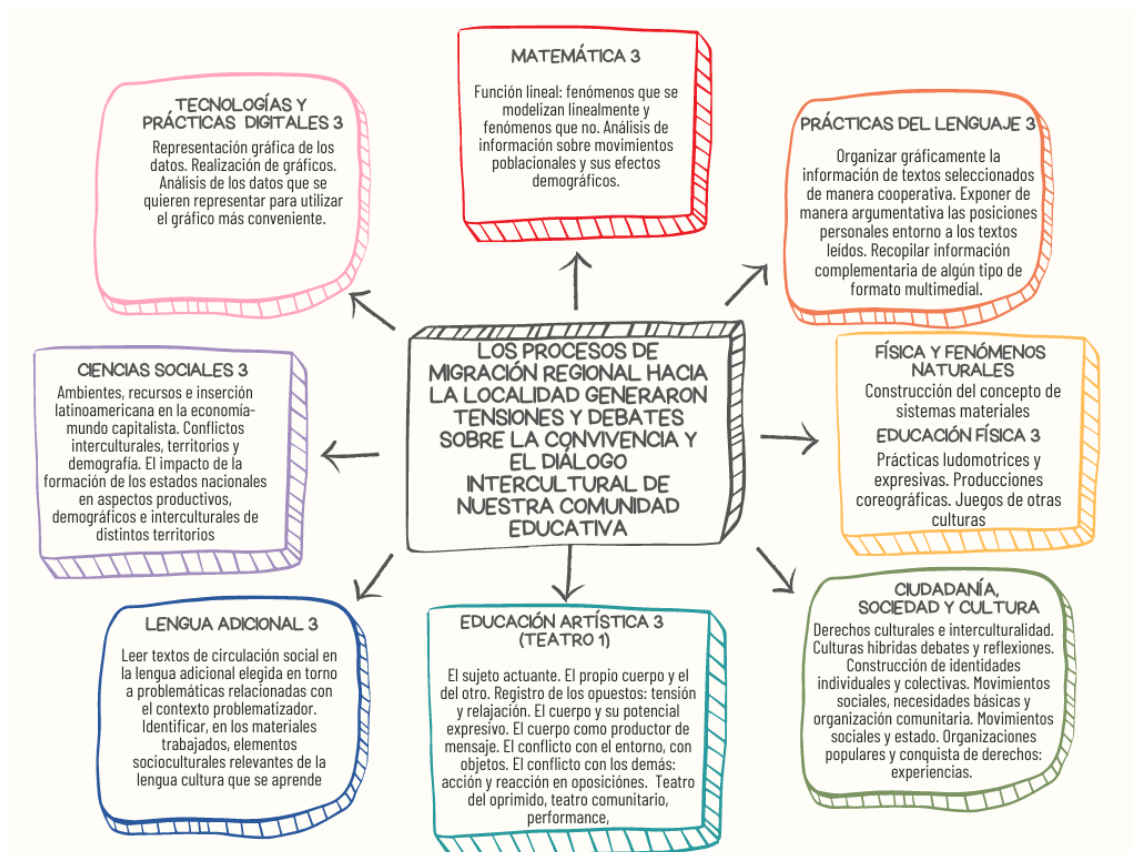
- ¿Cómo podemos visibilizar estas demandas desde un Proyecto de acción que involucre a la escuela/centro educativo con la “realidad social”?
- ¿Cómo la diversidad y las diferencias pueden coexistir y convivir democráticamente en el territorio y en la escuela?





- ¿Cómo fortalecer los saberes y las diversas identidades desde las comunidades y los pueblos de la Provincia de Buenos Aires en un marco de diálogo intercultural (PC, 2023, pág.11)?

**Figura 1: Selección de conocimiento de las áreas curriculares**



Fuente: *Elaboración propia (2023)*

En síntesis, el **Proyecto de Acción** nos permite abrir la discusión en torno a los modos de abordar el núcleo conceptual a partir del trabajo de las disciplinas y las articulaciones necesarias para trabajar en el CIDI. Este modo de trabajar redundará en la profundización del análisis y en la producción de explicaciones progresivamente más complejas sobre la situación que se busca comprender.

En nuestro proyecto hipotético<sup>1</sup>, el objetivo de la intervención es poner en marcha una experiencia de convivencia con las comunidades migrantes de la localidad donde se encuentra el CENS o la sede de FinES, con la participación de toda la Comunidad

<sup>1</sup> En este ejemplo se tomará como referencia una experiencia de trabajo colaborativo realizada en un bachillerato de jóvenes y adultos de la localidad de Don Torcuato - Tigre - Provincia de Buenos Aires (Memoria Pedagógica, 2018).





Educativa. Esto significa que tanto estudiantes como docentes tomarán roles de coordinación de las actividades propuestas.

Se propone un proceso de construcción participativa de una intervención comunitaria: la organización de una **Asamblea de los pueblos** en el establecimiento. En ese espacio se proyecta hacer visibles las problematizaciones relevadas y los abordajes disciplinares trabajados sobre los procesos migratorios existentes en la comunidad a partir de la participación de las/os estudiantes y con la participación protagónica de las comunidades migrantes (grupos de migrantes y colectividades concretas del territorio donde vivimos).

Esta actividad puede organizarse a lo largo del cuatrimestre, una vez que se haya definido como proyecto de acción, e implica una serie de acciones y estrategias metodológicas articuladas con los profesores de las disciplinas. Algunas se desarrollan en las clases de cada espacio curricular y otras en el marco del CIDI:

- Desde Ciudadanía, sociedad y cultura y Ciencias Sociales (en conjunto) se puede indagar sobre la conformación de los grupos migrantes en el territorio, lo cual implica delimitar la zona a cartografiar, identificar referencias y relaciones entre los distintos grupos. Se promueven discusiones y avances en la construcción de formas de representación con referencias descriptivas sobre las relaciones definidas por ambos espacios curriculares. También se puede elaborar un eje cronológico para analizar los procesos del pasado y su vinculación con el presente o el recorte temporal que se acuerde. La información relevada y analizada en las clases se lleva al espacio del CIDI para discutir elementos e instancias de organización de la Asamblea de los pueblos
- Desde Ciencias Naturales, se pueden identificar fuentes de información cuantitativa a relevar para el estudio de actividades que involucren el suelo, el aire y/o el agua o normas sobre usos del territorio y las prácticas habituales de cada comunidad.
- En Prácticas del Lenguaje se puede trabajar en la recopilación de información de diagnóstico y mapeo con algún tipo de formato multimedial. También se enfatiza el trabajo en torno a las argumentaciones de las posiciones personales sobre lo recopilado. En el CIDI, las Prácticas del Lenguaje ocupan un lugar central, en tanto que la organización de la Asamblea de los Pueblos (Proyecto de Acción) involucra prácticas de oralidad, lectura y escritura y conocimientos del ámbito de la formación ciudadana, de manera particular la organización y participación en debates sobre disputas y apropiaciones culturales, con argumentaciones pertinentes.
- En Matemática se puede trabajar con contenidos de módulos anteriores requeridos para la interpretación de información estadística vinculada a la cuestión demográfica, como nociones y procedimientos relativos a fracciones, expresiones decimales y porcentaje.

En cuanto a la organización y realización práctica de la Asamblea, esta demanda acciones específicas:





- identificar referentes barriales,
- invitar a los grupos migrantes,
- definir otras actividades complementarias y simultáneas a la Asamblea como la visibilización de alguna práctica cultural (por ejemplo, una muestra de gastronomía con identidad migrante),
- negociar en torno a los modos de participación de cada colectividad, fecha y horario para su realización
- planificar los distintos segmentos de la asamblea y las responsabilidades de estudiantes, docentes, DICYT y equipo directivo en cada uno de esos momentos.
- registrar la participación de los distintos actores y sus voces durante la Asamblea (particularmente sobre su percepción sobre las desigualdades socioculturales, sus posicionamientos, sus reclamos sobre situaciones de acceso y vulneración de derechos, sus necesidades como comunidad migrante).
- elaborar un documento síntesis de la Asamblea.
- entregar ese Documento a la Dirección Municipal de Migraciones.

La escritura del Documento síntesis demanda prácticas de interpretación y producción de textos, entendiendo a la lectura y la escritura como prácticas situadas que se vinculan con otras prácticas. Esto, a la vez, influye en qué se lee y escribe, para qué fines, cómo se lee y escribe y con quién (Kalman, 2004)

La entrega de ese Documento a los espacios de decisión política pertinentes implican lo performativo en tanto acción de las subjetividades donde el cuerpo se pone en escena de manera plástica y simbólica. Las performances se caracterizan por formas de hacer y pensar organizadas y socialmente establecidas (Barton y Hamilton, 1998).

Para proceder, por último, a la evaluación colectiva de lo sucedido en el proyecto de acción, se propone reconocer los aprendizajes realizados por los jóvenes y adultos. Las preguntas de evaluación surgen de los propósitos formativos del módulo, los criterios de evaluación del módulo y los criterios de evaluación de las áreas curriculares. Sobre el ejemplo desarrollado, algunas preguntas orientadoras son:

- ¿Comprenden los estudiantes la composición barrial como fenómeno multicausal?
- ¿Cómo argumentan los estudiantes sus posiciones en torno a las desigualdades socioculturales y las situaciones cotidianas que manifiestan los grupos migrantes?
- ¿Cómo articulan e integran los conocimientos cotidianos y curriculares en la organización del proyecto de acción desarrollado?





Estas preguntas remiten a informaciones necesarias para mirar el progreso de las y los estudiantes en relación con los propósitos formativos propuestos en el Módulo. De esta manera se identifican también las definiciones y los conceptos que resultan útiles para la retroalimentación y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 2004).

#### 4. Actividad

*Para la apropiación y profundización grupal:*

En grupos de pares, se sugiere leer atentamente esta Circular Técnica en las instituciones y los territorios educativos.

Sobre la base de la situación problemática y el núcleo conceptual definidos para el Módulo 2 de la orientación de su CENS/Comisión de FinES, se les invita a anticipar un Proyecto de acción posible.

Por último, se les propone planificar los pasos para la construcción de dicho Proyecto de acción.







## ANEXO

### 1. Caja de herramientas para intervenciones comunitarias

Para avanzar en la comprensión de las situaciones problemáticas, cuando el territorio es analizado con diferentes herramientas se favorece la elaboración de nuevas explicaciones y preguntas que nos permitirán diseñar un proyecto de acción ajustado a posibilidades y condiciones institucionales e intereses de las/os estudiantes. En lo que sigue, se ofrecen algunas herramientas que ya fueron mencionadas, entendiendo que podrían ser relevantes en el proceso de construcción del proyecto de acción y su desarrollo.

#### 1. *Cartografías sociales o Mapeo*

Es una metodología que permite comprender y problematizar el espacio social, configurado a partir de su red de relaciones y prácticas culturales, porque “el territorio se expresa” (Torres, 2019).

“La cartografía social es una forma de representar el territorio a través de la confección y creación de mapas, con participación comunitaria. “Los mapas son relatos gráficos y potentes herramientas de comunicación” (Rilar, J y Ares P., 2013), pero debe tenerse en cuenta que el mapa no es el territorio, ni es la representación neutra del territorio, sino que pone en relevancia algunas zonas, regiones o problemática e invisibiliza otras. Qué entra en el mapa, qué se señala y qué se borra del mismo son decisiones que dicen mucho acerca de quiénes somos, qué lugar ocupamos en el entramado social y cómo vemos el territorio. Hacer mapas comunitarios permite abordar las representaciones particulares de quienes habitan un lugar, permite -a través del proceso de elaboración del mapa- trabajar sobre la valorización del territorio y su historia, y también da lugar a identificar zonas y temas de consenso y disenso.

En el mapa comunitario o colectivo, pueden quedar plasmados elementos y lugares que son relevantes para la comunidad, como puntos de encuentro, espacios de reunión, sitios patrimoniales que resultan relevantes, así como problemáticas locales, conflictos respecto al uso de diversos recursos, como pueden ser el agua, el suelo, etc. Asimismo, puede identificarse en el mapa problemáticas ambientales o sociales que la comunidad considera importantes. En este sentido la cartografía social es una excelente herramienta de diagnóstico de situación.” (Ballesteros et al, 2021, p. 47)

En el mapa se concentran significados sociales, históricos y presentes que utilizaremos como herramientas de producción de conocimientos. Una de las primeras marcas a referenciar en el mapa social son las viviendas de los estudiantes, los soportes institucionales del Estado y los espacios de la economía popular, social y solidaria. Esta





estrategia nos permite situar diferentes posiciones que ocupan diferentes actores. “Se trata de un mapeo de espacios, pero también permite esbozar un mapeo de los cuerpos, de las subjetividades, por eso la cartografía aporta al objetivo antropológico de comprender los universos simbólicos” (Ampudia, 2018).

Podemos imaginar dos momentos de trabajo:

- Delimitación de sectores y mapa a cartografiar
- Identificación de referencias de actores y relaciones clave para la descripción de la situación

Otro formato posible para proceder a análisis similares es la construcción de maquetas del territorio.

Para profundizar en la elaboración de Cartografías sociales, se sugiere ingresar a: <https://iconoclasistas.net/>

### *2. Ejes cronológicos y líneas de tiempo.*

Las problematizaciones históricas, geográficas y socioculturales son referenciadas en una gráfica temporal con diferentes etapas. La construcción de un eje cronológico nos permite otorgarles historicidad a nuestros temas de estudio en un anclaje territorial, desde múltiples dimensiones disciplinares. Permite elaborar una herramienta que pone en contexto la situación problemática seleccionada y posibilita estudios multidisciplinares.

Un eje cronológico es más que una línea de tiempo, porque se organiza a partir de periodizaciones que pueden surgir del núcleo conceptual y del abordaje de contenidos específicos (eje de los procesos económicos, sociales o político-culturales, por ejemplo; o ejes de las transformaciones territoriales, de las transformaciones en relación al eje capital/trabajo o tecnología o cultura y producción). No es una cronología de fechas conmemorativas aisladas (batallas; nacimientos; muertes de líderes, inventos, etc.) sino la identificación de ciclos/ procesos/ etapas, organizadas con criterios y soportes conceptuales.

### *3. Observaciones y conversaciones territoriales.*

Se plantean como recorridos etnográficos en el territorio que nos permiten observar - alejarse y aproximarse - y documentar con testimonios diversos (imágenes, videos, audios ambientales, testimonios orales y escritos de los vecinos, etc) el devenir socio-histórico de una problemática y su situación actual. De esta manera, podemos enriquecer cartografías y ejes cronológicos. Estos recorridos son realizados por docentes y estudiantes y posibilitan que, a partir de las observaciones y diálogos, se trabaje en procesos de contribución y redefinición de mapas y conceptos clave.





“Esta herramienta, también llamada “deriva” o “transecto”, se combina de manera muy fructífera con actividades de fotografía participativa. Al igual que en la cartografía social, a través de la recorrida, se construye un diagnóstico de la zona, que puede volcarse en un mapa, o en un collage. El recorrido se hace siguiendo el camino que la población local va trazando, y se recupera a través del mismo, tanto elementos de la historia social e individual de quienes participan, como significados sobre aquellos espacios transitados. Como señala F. Kornstaje (2009) la transecta constituye un recorrido por la comunidad en el que se establece una conversación informal entre los facilitadores y los pobladores.

Esto requiere que los facilitadores se ubiquen como gente que desconoce y fundamentalmente escucha. Sus preguntas van orientadas a estimular la expresión de los participantes y la conversación entre ellos. Se establece así un ambiente de relajamiento e informalidad, de “romper el hielo”, facilita la expresión de personas que usualmente no participan, sobre todo en la visión tradicional de lo que constituye una relación de aprendizaje (Korstanje, 2009: 19, en Castillo Alvarez, 2018) (...) se apunta a despertar la memoria colectiva de los vecinos.” (Ballesteros et al, 2021, p. 51)

## Bibliografía

Ampudia, M. (2008) “El sujeto de la educación de jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia”, en AAVV, *Movimientos sociales y Educación*. Ed. Buenos Libros

Ballesteros, L., Dieguez, L., García, D., Gómez, S., Lizurek, L., Prado, L., Romero, A., Rossi, E., Juarez, P., Marín, M., Ricci, A. P., Vigne Carpi, A. (2021) *Enfoques y herramientas para proyectos turísticos locales en clave de desarrollo socio-económico. Guía orientadora* La Plata: PBA Sustentable

Barton, D.& Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.

Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes, *Quehacer Educativo*, año XIV, nº 68, FUMTEP (Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria) pp. 6-12.

DGCyE (2022) Propuesta Curricular para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires.

Kalman, J. (2004) *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI





Rockwell, Elsie (2000) " Tres planos para el estudio de las culturas escolares", *Revista Interacciones*, vol., N° 9

Sirvent, M. T.(1999) *Cultura Popular y participación social*, Ed. Miño y Dávila.

Torres, A. (2019) *La sistematización como investigación participativa*, Ed El Búho, Bogotá.

