

---

Dossier

El conocimiento pedagógico en la praxis curricular.  
Reflexiones acerca de la investigación curricular  
desarrollada para el Programa EMETA. Formosa, 1988



Pedagogical Knowledge in Curricular Praxis: Reflections  
on the Curricular Research Developed for the EMETA  
Program. Formosa, 1988

---

 Ana María Zoppi

Universidad Nacional de Misiones, Argentina  
zoppi@fceqyn.unam.edu.ar

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias  
Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 22 julio 2025

Aprobación: 05 febrero 2026

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.15259308>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628008/>

**Resumen:** El trabajo representa, en primer lugar, la recuperación de los enfoques y acciones de un proyecto de investigación curricular desarrollado en el contexto del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico-Agropecuaria (EMETA) en la provincia de Formosa, en 1988, cuando recién se recuperaba la democracia.

El informe final de ese proyecto (algunos de cuyos fragmentos aquí se utilizan como documentación de referencia) nunca fue publicado en ámbitos académicos.

En segundo lugar, nos permite pensar tanto las modalidades con que se trabajan las decisiones curriculares institucionales como el reconocimiento de los conocimientos pedagógicos que se ponen en juego en proyectos de este tipo.

**Palabras clave:** praxis curricular, investigación, acción educativa.

**Abstract:** This piece of work represents, in first place, the retrieval of the approaches and actions of a project of curricular research carried out within the context of the Project of Expansion and Improvement of Agro-Technical Education (EMETA for its acronym in Spanish) in the Province of Formosa, in 1988, soon after democracy was restored.

This report was never published in academic realms. Today, it allows to think of both the modalities where institutional curricular decisions are taken and the identification and appraisal of pedagogic knowledge at stake in projects like the present one.

**Keywords:** curricular praxis, educational, action research.

## Introducción

Este trabajo tiene la intención de poner a consideración las realizaciones y aprendizajes logrados durante el desarrollo de la investigación curricular llevada a cabo, entre agosto y octubre de 1988, en la provincia de Formosa, en el contexto del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico-Agropecuaria (EMETA).

Ofrecer este material, luego de un lapso de casi cuarenta años tiene, como es de suponer, particulares objetivos. Se trata de realizar una recuperación reflexiva, orientada por dos ejes de análisis: uno de carácter histórico; otro, de carácter epistemológico.

En el primer caso, se trazaron algunas líneas descriptivas, pero también interpretativas, del curso que han seguido, en la historia de nuestro país, las prácticas vinculadas con las definiciones curriculares a nivel de las instituciones educativas. Esto permitirá centrar la discusión en torno a sus diversas concepciones, finalidades y estrategias, en el contexto de diferentes paradigmas de acción educativa. O sea, aquí el objeto focalizado es la “praxis curricular”.

En el segundo caso, el interés está puesto en el problema del conocimiento, más específicamente en el “conocimiento pedagógico”, que podemos referenciar empíricamente en el caso de la investigación curricular que aquí se presenta. El interés deriva de la necesidad de significar el conocimiento que surge de y en las acciones educativas, si se asume que la educación no es solamente una instancia de transmisión, sino también una ocasión de “producción de saberes” en un campo disciplinar que se negó históricamente desde otros discursos dominantes y hoy debe ser reconstruido: el de la “pedagogía” como “ciencia crítica de la educación” (Carr y Kemmis, 1988).

## De dónde partimos

Ante todo, cabe una contextualización del momento histórico-político que caracterizó a la Argentina en 1988, fecha en la que se desarrolló esta investigación curricular en el programa EMETA de Formosa.

En primer lugar, es necesario destacar que celebrábamos la recién conquistada recuperación de la democracia y que eso generaba un clima social de entusiasmo compartido en torno a ideas que reflejaban tanto las consecuencias de los duros aprendizajes como la esperanza puesta en una disminución del autoritarismo en las prácticas a desarrollar en todos los escenarios: era imprescindible lograr la convivencia a partir de la participación y el respeto a las diferencias.

En el plano económico, las expectativas de desarrollo generaban la búsqueda de recursos para sustentar las inversiones necesarias. Y una vía para ello eran los préstamos que se consiguieron de organizaciones internacionales de crédito, entre ellas, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que, junto a fondos estatales financió el Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico-Agropecuaria (EMETA). Su objetivo principal era modernizar la educación técnica agropecuaria, ampliando y adaptando la oferta educativa a las necesidades de las comunidades rurales. Si bien se dieron criterios generales, el EMETA se implementó en función de programaciones particulares que fueron elaboradas, con distinto grado de autonomía, por las diferentes jurisdicciones. Para ello, se crearon Unidades Ejecutoras Provinciales encargadas de la gestión de cada ámbito.

En nuestro caso, fuimos un equipo de trabajo contratado para concretar una investigación curricular que se había previsto entre los estudios preliminares considerados necesarios para la adecuada implementación del programa en la provincia de Formosa. Podemos afirmar que, sea cual sea el valor que se asigne a lo que aquí se describe, este no deviene sólo del Programa EMETA sino también de la participación, en el mismo, de docentes y técnicos que lo condujeron en cada territorio. En este caso, de quienes lo pensaron y desarrollaron en la provincia de Formosa.

Hoy, en esta instancia de análisis y recuperación de ese Proyecto, se hacen necesarias algunas aclaraciones.

## **Acerca del contexto de producción**

El proyecto de investigación curricular que aquí se busca analizar y comprender se llevó a cabo en 1988. Como se mencionó, se acababa de recuperar la democracia en el país, y el aire fresco de esa primavera impregnaba el imaginario social con ideas como “participación”, “derechos de todos”, “democratización de la cultura”, “fin del autoritarismo, de la centralización, de la imposición...”. Es ese clima de época el que nos desafiaba a pensar lo curricular. Al lector le quedará la tarea de reflexionar sobre esas expectativas y sus concreciones cuarenta años después.

## **Acerca del posicionamiento profesional**

Resulta asombroso cómo, en aquel momento, se asumió este Proyecto en carácter y bajo la denominación de investigación curricular. A la luz de los enfoques con los que hoy se piensan las prácticas sociales, según los “intereses de conocimiento” que las orientan, no caben dudas que fue una realización que puede ser reconocida como “emancipatoria” (Habermas, 1988), en tanto buscó

conscientemente la transformación de valores, concepciones y prácticas entonces vigentes. Más específicamente, se trató de una investigación “en”, “desde” y “para” la educación (Carr y Kemmis, 1988), válida no sólo como herramienta de acción posible, sino, sobre todo, como una práctica que deberían reclamar como propia los educadores, en la medida en que puede ser una vía para construir el derecho al reconocimiento de la intelectualidad y la profesionalidad que son inherentes a esa práctica de educar.

En este sentido, hoy los intereses pasan por contribuir al develamiento y la resignificación del conocimiento pedagógico que, como sustrato teórico, siempre está contenido en las prácticas de desarrollo curricular.

## **La documentación de referencia**

Sabido es que los intentos de investigación deben sustentarse en fuentes que puedan reconocerse como creíbles. Por eso, se destaca aquí el valor de haber dejado documentado, a través de la escritura, el informe final de procesos y resultados. Este Informe era requerido por la Unidad Ejecutora Provincial del Programa, como parte de las obligaciones contractuales que habíamos suscripto. Aun así, como equipo de trabajo, dimos una gran relevancia a su elaboración. En principio, por dos motivos. Uno, no conocíamos prácticas de investigación curricular participativa a las que pudiéramos seguir como referencia, tal como analizaremos más adelante. Otro, estábamos preocupados por dar encuadre y rigurosidad científica a las acciones que nos propusimos desarrollar.

Es la razón por la que, en la primera parte de este artículo, se transcribirán fragmentos de ese texto, tal como fue entonces elaborado. En el original, además, incorporaba como anexos los registros, actas de reuniones, diarios de campo, publicaciones consultadas, etc.

Afirmándonos en ese documento que analizaremos aquí como base referencial del espacio empírico que hemos recortado (el proyecto de investigación curricular citado) debemos aclarar que nos estamos ubicando, desde el punto de vista metodológico, en el estudio de un caso localizado y particular. En este sentido, reconocemos que se trata de una muestra intencional en la elección como objeto de estudio.

Asumimos, como es obvio, que puede haber y, de hecho, hay muchísimos otros casos de prácticas socioeducativas alternativas. La selección aquí se fundamenta en las siguientes razones:

- Se trata de un proyecto que hemos conocido “desde adentro”, pues hemos tenido participación en su desarrollo;
- Tal como se señala, contamos con la documentación producida por el mismo como fuente de información privilegiada;

- Frente al planteo del control epistemológico del involucramiento, resulta muy interesante su revisión contextualizada cuando han transcurrido treinta y siete años de su concreción;
- Permite centrar la mirada en el campo de la construcción de proyectos curriculares y, dentro del mismo, ofrece la posibilidad de consideración de los conocimientos pedagógicos puestos en juego en esos procesos, antes y ahora.

## Las preguntas actuales

La segunda parte de este artículo se centrará en “el conocimiento pedagógico en la praxis curricular”. Las preguntas, entonces, giran en torno a:

- ¿Qué saberes sustentaron, desde la formación pedagógica de ese momento, este Proyecto?
- ¿Cuál era el conocimiento previo (concepciones, ideas, supuestos) que pudieron poner en juego los participantes, cuando proponen y desarrollan acciones de innovación y construcción curricular, emprendidas desde los propios espacios de trabajo profesional?
- Además, ¿qué pasa con el conocimiento que se produce colectivamente en el transcurso de esas acciones?
- ¿Hay conciencia y registro de esa elaboración en nuestra disciplina pedagógica?
- ¿Cómo se puede relevarlo, concederle valor, hacerlo objeto de análisis y discusiones públicas?
- Para no dejar de considerar, ¿qué ideas dominantes de cada época sostienen determinadas modalidades de praxis curricular?
- ¿Cómo y por qué se van modificando?
- ¿Qué valor tienen esos conocimientos desde una lectura pedagógica
- ¿A qué intereses sirven?
- ¿O es que, como sugiere el sentido común dominante, los educadores dependemos de presupuestos, consignas y mandatos que deberíamos tomar en consideración, pero que no surgen ni se entran en el espacio concreto de las acciones educativas que llevamos a cabo?

A fin de avanzar en estas consideraciones y reflexiones que no pretenden abarcar la totalidad de estas inquietudes, es imprescindible que los lectores actuales partan de ese informe original que, tal como se observa, fue presentado bajo un título especialmente sugerente. Cabe aclarar que todo lo que se dice en el siguiente ítem está tomado, textualmente, de ese informe final al que nos estamos remitiendo.

## 1. El proyecto sometido a análisis: “La construcción del currículum: ¿Participación real o participación simbólica?”

Se presenta, a continuación, alguna información descriptiva del proyecto bajo análisis, tomado del informe final de la investigación curricular llevada a cabo como Estudio de Base N° 3 del programa EMETA (Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria) Formosa, por un equipo de trabajo dirigido por mí e integrado por Alfredo Petkewicz, Rafael Arrúa, León Ramírez y Néstor Martínez Hazzan, de marzo a agosto de 1988. La directora general del programa EMETA en la provincia de Formosa fue la profesora Ana María del Riccio de Sandoval.

Al decidir los estudios de base necesarios para la consecuente implementación del programa EMETA, la provincia de Formosa asumió la iniciativa de incorporar una investigación curricular a ser desarrollada con criterio participativo. Allí no se agota la originalidad de su propuesta, que se enriquece al plantear la necesaria articulación de ese trabajo con otros destinados a integrar la tarea en la dinámica social comunitaria de las unidades escolares involucradas.

Resulta importante destacar este hecho, pues es una consecuencia del reconocimiento de que la acción educacional y, por ende, curricular, emerge en una trama de relaciones psicosociales que la contienen, la explican y le dan significación. Así, los vínculos familiares comunitarios y, específicamente escolares, con sus contenidos actitudinales, son la urdimbre que sostiene el currículum real vivenciado por los alumnos.

A partir de este supuesto, resulta una condición ineludible de una investigación curricular (más aún si esta se define como investigación-acción) el que se visualice y se desarrolle como parte y consecuencia de una acción más amplia (incluyendo lo extraescolar).

De esta forma, según se sostiene en este Informe:

“Se procuró sostener coherentemente que cualquier intento de innovación compromete, en primera instancia, a personas directamente afectadas (alumnos, docentes, padres...) que no pueden ser convertidas ni en destinatarias pasivas de situaciones que les son impuestas, ni en simples formuladores de demandas a ser satisfechas por otros. Además de ellas, en segunda instancia, se abre una amplísima red de sectores sociales involucrados en el fenómeno (aún desde el lugar de una supuesta indiferencia). Tal el caso de los productores, cooperativistas, asociaciones profesionales, decisores del área económica, etc., que merecen igualmente la cabal consideración de actores”. (Zoppi, 1988, p. 1)

Asumir todo esto implica, para los trabajadores del currículum, plantearse con absoluta conciencia la problemática de la participación y sus mecanismos, así como también la naturaleza e incidencia de los

factores que la exponen a no ser real, sino meramente simbólica (Sirvent, 1984).

En este sentido, se sostuvo que el protagonismo (de los docentes, de la comunidad, etc.) es fundamental, pero que una condición esencial para que este sea real y no se distorsione es que se realice en el ámbito específico de decisión en el que se deba tener competencia.

Dice el mencionado documento:

A la luz de este criterio, emprendimos este trabajo. Al abordarlo sentimos el impacto de enfrentar una situación inédita: no teníamos a nuestra disposición información acerca de experiencias similares; nuestras prácticas anteriores se habían dado en el marco de paradigmas científicos diferentes; distintos hechos de nuestra propia y reciente historia nos advertían acerca del riesgo de representarnos ingenua y superficialmente una realidad compleja y no dispuesta a aceptar fácilmente la propuesta de una transformación educacional, que llevara a discutir y modificar las tradicionales creencias del discurso social y pedagógico dominante. Así, se debió asumir en plenitud el desafío del aprendizaje: se trataba de “hacer reflexionando” y “reflexionar haciendo”, definiendo los rumbos en el mismo camino. Actuando de este modo, se pergeñó una línea de trabajo que, una vez transitada, se visualizó como una metodología posible, eficaz para el logro de los objetivos que se había formulado.

A estos fines se adoptó como metodología pertinente el “taller pedagógico” tanto para el funcionamiento del equipo responsable de la investigación como para la canalización de la participación de los otros actores sociales involucrados e interesados (docentes, técnicos, miembros de la comunidad).

A esos espacios colectivos de intercambio y reflexión, que adoptaron, en general, la forma de reuniones, se les dio el nombre de “taller”, para enfatizar la dimensión productiva que debía ser su resultante.

Así, la reflexión no fue una mera elucubración vacía de contenido, sino por el contrario, un eslabón entre la práctica realizada y el nacimiento de una nueva práctica.

Acorde con lo antes enunciado y con el carácter operativo de estos grupos, la tarea colectiva a ser abordada fue la definición del enfoque que debía asegurarse al futuro currículum y de los rasgos fundamentales del modelo pedagógico destinado a viabilizarlo. (Zoppi, 1988, p. 5)

En el mencionado informe final se llamó, entonces, investigación curricular a ese:

Proceso en el que se integran simultánea y dinámicamente la evaluación de lo vigente y experimentado; la percepción de los rasgos de la propia conducta que tienden a mantener o modificar ese instituido; al análisis de las transformaciones sufridas en los contextos generadores de demandas y recursos; a las representaciones conscientes de las nuevas situaciones deseadas y a la definición de sus perfiles y estrategias de logros.

Así, la investigación curricular es una alternativa metodológica que busca superar la tradicional secuencia de operaciones escindidas (diseño, implementación, evaluación) que atrapó al proceso de elaboración curricular tanto como a otras modalidades de planeamiento. (Zoppi, 1988, p. 4)

Por ello, es necesario un esfuerzo comprometido de reflexión crítica y de proyección de alternativas acerca del “para qué” de la escuela en nuestra realidad. El objetivo era definir el enfoque y el modelo que se desearía alcanzar para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, es el currículum el eje vertebrador del planeamiento educacional.

A la luz de este marco conceptual, se propusieron los siguientes objetivos para esta innovación curricular:

- Acordar el enfoque y el modelo curricular a ser asumido en la futura propuesta y desarrollo curricular, tanto formal como no formal.
- Articular las definiciones curriculares del proyecto EMETA con las acciones de índole socioeconómico-cultural y psico-social complementarias.
- Avanzar en el dominio profesional de esta problemática incrementando la capacitación técnica de todo el personal involucrado.
- Alentar el desarrollo de conceptos y propuestas convergentes a partir del relevamiento y análisis crítico de las expectativas, representaciones, informaciones, etc., que poseen los distintos actores sociales participantes (funcionarios, docentes, técnicos, padres, etc.). (Zoppi, 1988, p. 5)

Suponemos que, a través de la participación, en el proceso de aprendizaje se encadenan la reflexión y la acción. A la luz de esta premisa, el equipo responsable de esta investigación, junto a otras personas directamente involucradas, se asumió como grupo de aprendizaje expuesto al moldeamiento de su propia conducta a partir de las influencias críticas que la impactaran y dispuesto, por otra parte, a incidir con la propuesta de un marco de trabajo que orientara la decisión y el desarrollo curricular futuros.

Atento a esto, se realizó la formulación metodológica del taller pedagógico desde los siguientes supuestos:

La participación se incrementa y mejora cuando se canaliza en un marco de organización adecuado: así, la energía social debe ser movilizada con consignas que permitan un juego claro de expectativas (“qué se espera de nosotros”) e intercambios (“qué depende de nosotros”). (Zoppi, 1988, p. 6)

A partir de las ideas de la recién construida “psicología social”, por parte de autores como Pichón Riviere, damos por sentado que el carácter de “operatividad” de un grupo depende de su vinculación con

la tarea. Ante el interés o necesidad de comprometerse con una producción concreta, surge la tarea como objeto aglutinante, preocupación compartida y objeto común. A raíz de ello, se desencadenan y articulan las redes de relaciones emanadas de la dinámica social y se va generando conciencia de integración, percepción crítica de las dificultades, valoración de capacidades y recursos en juego, etc. Aclarar, ofrecer un marco y contener “la tarea colectiva” es, pues, un requisito técnico fundamental para el aprendizaje-investigación en esta perspectiva.

También se enuncia en este informe que:

La investigación deberá develar y articular las expectativas y representaciones del hecho educativo que poseen los distintos actores sociales involucrados: asumimos así que todos poseemos una manera de pensar y hacer la educación que condiciona de hecho nuestras conductas. (Zoppi, 1988, p. 6)

Así se contribuirá al reconocimiento de la propia circunstancia y la definición de un proyecto consecuente.

En el contexto de las ideas acerca del planeamiento educacional vigentes en esa época, se esperaba superar el paradigma científico según el cual el equipo responsable absorbía las funciones de análisis y formulación de propuestas y conclusiones, para reemplazarlo por otro según el cual la información surgida desde todas las fuentes es objeto de reflexión y reformulación por parte de sus propios emisores.

Según se expresa, así la escuela tiene la posibilidad de mirarse a sí misma desde la óptica del otro (la comunidad, sus organizaciones intermedias, los egresados, etc.)

En el texto del informe final se insiste en que:

La investigación curricular participante cobra relevancia con los aportes grupales surgidos de asociaciones, equipos, entidades, reuniones, comisiones, etc.; en tanto son representativos de opiniones generalizadas, decantadas en el intercambio social; mientras adquiere un valor secundario la participación exageradamente personalizada de algunos individuos. (Zoppi, 1988, p. 6)

Esto permite asignar “especial protagonismo a los equipos docentes, a partir de su reconocimiento como agentes clave de cualquier proceso de innovación en el sistema escolar” (Zoppi, 1988, p. 6).

En esta investigación fue fundamental controlar la incidencia de los coordinadores en el trabajo grupal, arbitrando para ello estrategias de no intervención, presentación diferida y formalizada de las ideas propias, etc.

Desde las prácticas de definición curricular, se consideró que la investigación curricular participante debía plantearse desde los momentos iniciales del proceso. De ese modo se crearían las

condiciones actitudinales, conceptuales, metodológicas, etc., en los equipos ejecutores principales del desarrollo dinámico del currículum.

Esto está dicho en los siguientes términos:

La investigación curricular participante debe lograr la síntesis flexible y convergente de las ideas o representaciones previas, para lo cual debe procurarse la no consolidación de “posiciones” y potenciarse, por el contrario, la identificación de los intereses comunes. Como modo particular de investigación-acción contribuye a la superación de tradicionales disociaciones como las que se dan entre teoría y práctica, entre escuela y comunidad, entre proyectos educativos y económico-sociales, etc. Tampoco se escinden los procesos de elaboración y desarrollo curricular, en tanto en la misma tarea colectiva de formulación se va dando el perfeccionamiento docente que incide en la práctica profesional. (Zoppi, 1988, p. 6)

De acuerdo con lo que se describe en el informe final que estamos citando, en su desarrollo, este trabajo transitó por momentos diferentes, entre los que se distinguen:

### **Etapa I. Relevamiento y recopilación de la información básica**

Ante la diversidad de aspectos a ser considerados, se organizaron para el desarrollo de este estudio los siguientes relevamientos: expectativas y representaciones acerca de la educación; información acerca de la población escolar; campo educacional actual y futuro de los egresados; misión de la educación agropecuaria; enfoques y modelos curriculares de referencia y alternativas organizacionales de educación abierta.

Actuaron como oferentes de los insumos de información requeridos: autoridades de distintos ámbitos (educativos, agropecuario, municipal, etc.), organizaciones profesionales, asociaciones de productores, miembros diversos de las comunidades impactadas, egresados, directivos, docentes, técnicos y alumnos, a través de aportes canalizados por las vías que, en cada caso, fueron instauradas o reconocidas, tales como: entrevistas; reuniones ordinarias o especialmente convocadas; talleres de reflexión; notas de consultas; diálogos informales con dirigentes; análisis de documentos; cuestionarios semiestructurados; mensajes oficiales; publicaciones periodísticas; conclusiones de eventos científicos; entre otros.

De esa manera se arribó a la identificación de una amplísima gama de opiniones, expectativas, representaciones, etc. surgidas desde los múltiples sectores sociales convocados. A este cúmulo de ideas, recogidas textualmente, se le dio el carácter de información básica.

### **Etapa II. Primer taller docente.**

Simplemente recopiladas, estas expresiones fueron presentadas para su análisis y tratamiento en talleres docentes, llevados a cabo en escuelas involucradas. Allí participaron (sin exclusiones por la suspensión de clases durante los días fijados para el trabajo) todos los miembros de las unidades escolares (personal directivo, jefes de departamento, docentes, no docentes, alumnos, etc.).

A los fines de la participación de los estudiantes, se desarrollaron acciones previas con la totalidad de los cursos y posterior elección de delegados por curso, que actuaban en ese carácter en las reuniones generales.

Así se realizaron talleres en los que habitualmente participaban alrededor de cuarenta personas, por lo que se alternaba la dinámica en trabajos de comisiones y plenarios.

De esta manera, se fueron identificando una gran cantidad de expectativas, contradictorias en su formulación inicial, tales como: arraigo rural versus migración; formación de productores versus formación de extensionistas, desarrollo de modelos productivos propios versus incorporación de tecnología de punta; promoción de competencias y habilidades generales versus formación de especialistas; búsqueda de educación como alternativa a la búsqueda de empleo, etc.

Se insistió en la consideración de las mismas como contingentes, por cuanto se había asumido como supuesto conceptual y metodológico que debían ser flexibilizadas, reacomodadas e integradas como resultado del proceso de comparación, discusión y aceptación del límite que implica la legítima aspiración del otro en el marco de una realidad compleja y difícil de modificar.

Acerca de esto, resulta interesante comentar que no siempre los emisores o portadores de cada expectativa eran personas distintas y antagónicas: aquí se hacía manifiesto que el conflicto (como tensión entre dos fuerzas de distinto sentido) está muchas veces instaurado al interior de cada uno.

A esta situación responde, por ejemplo, la oscilación entre arraigo en el medio rural o urbano que sienten, fundamentalmente, los padres de los alumnos, los docentes y los mismos alumnos.

A los padres se les planteaba el dilema entre mejor calidad de vida para sus hijos (dado que en el campo se siente la falta de servicios y oportunidades) y alejamiento de su entorno en un momento de sus propias vidas en que, por razones evolutivas, la pérdida del hijo-niño o del hijo-joven es un hecho necesariamente doloroso.

En el Informe se advierte que:

Se hace difícil arribar, por el peso de los factores emocionales, a una apreciación más objetiva de las reales posibilidades y limitaciones: la preocupación de que “no tenga que pasar a sufrir lo mismo que nosotros” se opone abruptamente al mandato de quedarse, “porque

así se hace patria”; mientras los medios de comunicación aportan subliminalmente la primera y el discurso político hace bandera con lo segundo.

Aquí aparece, también contradictoriamente, la conducta de los docentes. Aparentemente, asumen una identificación con ese discurso oficial (“hay que evitar la migración rural”), probablemente determinada por su pertenencia institucional.

Al entrar en juego las opiniones de los alumnos, surge crudamente que, a pesar de lo que se declare, la escuela nunca los invitó a trabajar en su propia chacra de modo sistemático y coherente, nunca analizó (ni valorizó, por ende) las tecnologías que usan sus padres; nunca se preocupó por facilitar un análisis comparado de las condiciones de vida, que superara una mínima descripción subjetiva y superficial.

Antes bien, (y la concientización de esto fue una de las cosas más impactantes de este primer taller) los orientó hacia un campo que no era “ese” campo; hacia una tecnología cara, extraña y opuesta a “esa” tecnología que las familias rurales utilizaban, y que no fue aprovechada ni siquiera como punto de partida o insumo necesario para cualquier proceso intelectual superador. (Zoppi, 1988, p. 9)

Al tomar las expectativas y representaciones (propias y ajenas) como objeto de análisis, se avanzó hacia la identificación y comprensión de los mitos que las sustentan y se generaron condiciones de flexibilidad para aceptar, cuando fuera necesario, una modificación de las mismas.

A fin de facilitar la participación, el trabajo de reflexión se inició en pequeñas comisiones y se concluyó en reuniones plenarios en las que quedaron avaladas algunas ideas de síntesis y explicitadas las preocupaciones todavía no resueltas.

### **Etapa III. Ampliación de referencias y elaboración de los aportes del equipo de coordinación.**

A nivel escolar, los equipos docentes quedaron de hecho movilizados e involucrados en tareas de profundización de la información, búsqueda de alternativas y discusión permanente. El equipo coordinador de la Investigación, también en situación de taller, se abocó a la explicitación, compatibilización y enunciación de las propias ideas, a ser presentadas para su posterior consideración junto a las que se estaban trabajando.

### **Etapa IV. Segundo taller docente.**

Aplicando la misma metodología anterior, fueron presentadas, para su relectura crítica, las conclusiones del plenario anterior, las propuestas del equipo y algunos otros aportes surgidos en ese lapso.

Así se crearon las condiciones para iniciar la formulación del enfoque curricular a ser asumido colectivamente y en el que quedó plasmada la expectativa de formar un “hombre productor”, luego de una redefinición operacional de este último concepto, en el que se reconoció, desde una visión antropológica y no exclusivamente económica, que el ser humano produce no solamente bienes y servicios, sino también: tecnología, pautas sociales, conocimientos, vínculos afectivos, hechos estéticos, etc.

Se buscó superar su mera consideración como “recurso humano”, impuesta por el modelo economicista, para valorar integralmente todas las dimensiones de su conducta personal y social, en una trama de relaciones donde no sea un consumidor dependiente, sino también un productor comprometido.

La enunciación del enfoque curricular incluía también el reconocimiento de que ese hombre productor deseado trabajaría:

- Sobre y para la vida y, en consecuencia, deberá respetarla y promoverla solidariamente en el ambiente, en los demás, en sí mismo;
- en el seno de una cultura propia de la que es portador y a la que debe contribuir a desarrollar crítica y creativamente;
- en la dimensión económica, generando bienes útiles para la satisfacción de las necesidades propias y colectivas, con criterios de eficiencia y adecuación;
- como agente de su realización personal en todas las dimensiones de la conducta. (Zoppi, 1988, p. 13)

#### **Etapa V. Ampliación y articulación de las pautas del modelo curricular y de la organización a nivel gabinete.**

Se debió desarrollar una nueva etapa de organización, integración y completamiento del material emergente de los talleres, mientras, en las escuelas, se mantenía la posibilidad de repensar y reformular lo actuado.

#### **Etapa VI. Tercer taller docente. Aprobación final del enfoque y profundización de la experiencia de desempeño en el marco del modelo resultante**

Además, se ampliaron las consideraciones acerca del modelo didáctico que consecuentemente debería desarrollarse. De ese modo pudo llegar a vivirse una interesante y productiva experiencia de elaboración y discusión de los ejes en torno a los cuales debería estructurarse el diseño curricular, de manera tal que se asegurara la convergencia del conocimiento integrado en el proceso de solución de problemas, generador del aprendizaje.

## 2. Las reflexiones hoy

### 2.1 El conocimiento en la base del proyecto

Antes de iniciar el análisis de esta producción, se considera necesaria una aclaración. Las ocasiones en que los docentes se detienen a pensar en su propia experiencia como objeto de conocimiento son vistas, desde miradas académicas convencionales todavía vigentes, como autorreferenciales. No obstante, la intención aquí es ubicarse cada vez más en un paradigma alternativo en el que la perspectiva socio-crítica sólo se hace posible si se puede asumir la autocrítica o, al menos, la autorreflexión. A partir de esto, se irán enunciando algunas apreciaciones que surgen de la lectura de este trabajo en la actualidad.

A propósito de la primera pregunta acerca de qué conocimientos previos (concepciones, supuestos, ideas, teorías) llevaron a proponer esas acciones de desarrollo curricular, cabe reconocer la sorpresa por la calidad y la cantidad de los fundamentos entonces presentados. Esta primera reacción admirativa debería tamizarse por una consideración ineludible. No se trata sólo del capital cultural de una persona; antes bien, los que participaron de esa propuesta podían decir eso porque se trataba de las ideas que estaban “en el aire de una época”.

Aparecen así, en ese momento histórico, conocimientos acerca de la participación como insumo de la investigación y la construcción curricular; el planeamiento comunitario; la distinción del enfoque curricular como explicitación vertebral del sentido y propósito de un proyecto educativo situado en el tiempo y en el espacio; el interés y valoración de los talleres como metodología; la noción de producción en la vida socio-cultural; la tensión instituido-instituyente en esa dinámica hasta la idea de la investigación-acción como perteneciente a un emergente paradigma pedagógico.

Adquieren relevancia y se destacan en el texto del informe final las ideas presentadas como “supuestos” de la investigación-acción claramente sistematizadas.

Se asume aquí la adjetivación de “sorpresa” con que se visualizan prácticas curriculares como ésta, desarrolladas en nuestro país a mediados de 1988. Para fundamentar el origen de esa sensación, identificaremos algunos datos que nos aporta el conocimiento de las teorías, tanto del currículum como de la investigación-acción.

Entre ellas, hay bastante coincidencia en el reconocimiento de Orlando Fals Borda como uno de los principales padres intelectuales de la investigación-acción en América Latina. De hecho, a su práctica investigativa, con *Los Campesinos de los Andes*, documentada y publicada en 1955, se le atribuye el giro epistemológico que lo lleva a

alejarse del estructural-funcionalismo, dominante en la sociología para sentar las nuevas bases de la metodología de la investigación participativa.

Avances en este sentido se fueron desarrollando luego en Brasil. Esa fue la fuente de la que se nutrieron algunos argentinos que luego difundieron la perspectiva en el país. En el campo propiamente educativo, se reconocen algunas primeras prácticas en proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), inicialmente lideradas, durante la década del 60, por Amanda Toubes. Esta línea fue continuada, entre otras, luego de su exilio durante la dictadura, por María Teresa Sirvent, que registra publicaciones en el tema en 1988.

Aunque aquí se pueden encontrar raíces que fueron nutriendo este pensamiento pedagógico, es necesario expresar que las teorías sólo se pueden irradiar y germinar en espacios sociales que las propicien y sostengan. Entre nosotros, fue el “aire” de la “primavera democrática” el que permitió estos desarrollos rápidamente opacados por el pensamiento neoliberal, instalado por las políticas dominantes a partir de los 90.

Vale destacar otra cuestión no menos relevante: la convicción de que toda esta posibilidad de reconsideración y resignificación de una práctica está sostenida por el soporte fundamental de la escritura. Sin ella, nada de todo esto es posible. Antes bien, se pierden en la historia (como se nos pierde hoy) el mundo ideacional con el que las personas construimos las acciones que desarrollamos, con lo que, finalmente, se pierde la conciencia social que nos permitiría valorar de otra manera los desempeños y los saberes. Específicamente, en el campo educativo, esta pérdida es también pérdida del reconocimiento de la intelectualidad puesta en juego en el desarrollo de la profesión docente.

## **2.2. El conocimiento en la praxis: conocer para generar proyectos comunes**

A pesar de que pueden suscitarse discusiones acerca de la concepción de “praxis”, aquí estamos utilizando ese término porque entendemos que:

El concepto de praxis, tremendamente complejo, permite a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo profundizar en dos relevantes procesos: en primer lugar, la praxis supone la superación de la conciencia ordinaria, ingenua y vinculada al sentido común, por lo tanto, la praxis remite directamente a las preocupaciones por desarrollar procesos de concientización que permitan a los sujetos incrementar los niveles de comprensión de la realidad a ser transformada. En segundo lugar, la praxis, como bien sintetizó Karl

Marx en la Tesis sobre Feuerbach, no puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica, sino que requiere necesariamente de procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo, es decir, la praxis implica una estrecha e inseparable relación entre interpretación y transformación de la realidad. (Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez, 2020, p. 14)

Atento a esto, reconocemos en el proceso transitado a lo largo de este proyecto de investigación curricular las dos dimensiones señaladas. Por un lado, la preocupación por ampliar, enriquecer, profundizar el conocimiento y la comprensión de su realidad por parte de los miembros de una comunidad. No sólo desde los investigadores externos, asumiendo la tarea de “diagnóstico” para ofrecer soluciones desde sus propias visiones, sino de todos: la comunidad invitada a participar para mirarse a sí misma, en un contexto accesible de análisis coloquial de todo lo que se dice y se piensa, puesto a discusión. Por otro lado, la orientación de esta actividad de concientización hacia una tarea concreta, a ser resuelta en circunstancias en que debían generarse acuerdos en torno a un proyecto educativo que se presentaba en su condición de posibilidad instituyente. Acercarse a esa definición, que luego tendría consecuencias para todos, implicaba involucrarse en procesos de conocimiento.

A partir de estos saberes que se reconocen en la generación y fundamentación del proyecto, la próxima pregunta es: ¿Cuáles son los conocimientos que se habrán construido en su proceso o desarrollo? A grandes rasgos, se identifican algunos. Por ejemplo, fuimos aprendiendo durante la implementación propiamente dicha:

- cómo hacer para convocar y sostener la participación de sectores sociales y culturales diversos;
- qué pensaban las personas de esos ámbitos comunitarios acerca del futuro de su localidad y de sus hijos;
- cómo se podían trabajar esas expectativas a través de la adecuada organización de los talleres;
- cómo lográbamos escuchar y respetar ideas diferentes y tratábamos de articular esas diferencias;
- qué se sabía acerca de la historia productiva local y cómo se habían desarrollado en el tiempo rasgos culturales propios en esos espacios;
- cuáles eran las tecnologías de producción tradicionales y cuáles las nuevas alternativas que se propiciaban como pertinentes;
- cuáles son los valores y los significados que se ponen en juego al proponer un proyecto educativo;
- cómo se encuentran y sistematizan categorías para analizar realidades tan complejas;
- cómo se comunican las ideas para ser valorizadas desde los argumentos que las sostienen;

- cuáles son las dimensiones reales y simbólicas de un proyecto curricular.
- cómo se construye y qué consecuencias debería tener la formulación colectiva de un enfoque curricular;
- cómo vencer las resistencias de lo naturalizado e instalar nuevas modalidades de prácticas;
- cómo sostener la necesidad de indagar y reconocer como legítima investigación el desarrollo de este proceso de trabajo colectivo;
- qué recaudos deberíamos tomar en cada encuentro para neutralizar las dispersiones, las reiteraciones, las salidas hacia vías que obstaculizaban la tarea...

Por supuesto, no todos los participantes habrán advertido y transitado los mismos caminos de acción y de pensamiento. A cada uno, este proceso le permitió, sin lugar a dudas, construir recorridos propios, entramados en subjetividades singulares. Aquí se proponen, no obstante, dos cuestiones que podríamos decantar de toda esta experiencia, ante la necesidad de construir conceptualizaciones acerca de los conocimientos generados en las prácticas de formulación y desarrollo del currículum.

La primera idea tiene que ver con “para qué”, en el caso de este proyecto curricular, era necesario desplegar y trabajar conocimientos. La respuesta puede identificarse con claridad: el proceso de relevar y pensar, con la mayor disposición posible, las concepciones propias y ajenas estuvo orientado siempre por la intención explícita de llegar a acordar, desde las diferencias, una expectativa común: la formulación del enfoque que se daría, a partir de allí, a la educación técnico-agropecuaria en la Provincia.

En consecuencia, el conocimiento que se construyó fue el que permitió develar las expectativas existentes, reconocer lo vigente en prácticas y saberes de ámbitos diferentes, comparar y advertir las diferencias, acercar, debatir, pero buscar convergencias, arribar a un horizonte común que sirviera de plataforma para seguir construyendo acciones consecuentes. Al fin, conocer para acordar, conocer para construir lo común.

Es posible pensar que aproximarnos a los saberes construidos en el proceso tampoco debería ser elaborar una exhaustiva nómina de contenidos o temas trabajados. Antes bien, en un análisis cualitativo como el que nos debemos en educación, sería más adecuado preguntarnos acerca de qué se cuestiona, qué se contribuye a construir y qué se reafirma en esas acciones de intención pedagógica.

En este caso particular, se supuso con esta práctica cuestionar los modos autoritarios de decidir desde arriba la vida de los demás; se buscó contribuir a generar habilidades de comprensión e interacción que facilitaran modos de convivencia más respetuosos e igualitarios; se

pensó estar trabajando en la consolidación de esa democracia recién conquistada que nos había costado tanto recuperar.

Aparece, entonces, la posibilidad de reconocer que también en el campo de las prácticas curriculares “el medio es el mensaje” La pedagogía, se reconozca o no, es un clarísimo ámbito de valoración de esa idea: es bien sabido que “lo que se transmite” significa diferente según “cómo” se transmite, se trate de una vivencia cultural o de un conocimiento científico. Si esto es así, también los modos en que se genera, se gestiona, se impone o se construye un proyecto educativo en su formato curricular son, en sí mismos, una enseñanza, una apelación, una referencia o una manera más de “colonialidad” a la que estamos naturalizando.

No se trata de pretender la participación como una norma, sino de saber que estamos contribuyendo a instalar, desde la dimensión ética y política del trabajo curricular, una manera de hacer y de vivir la supuesta democracia. Por eso, destacamos algunos de los conocimientos emergentes de esta pedagogía alternativa.

Aquí vale también enfatizar esta condición “alternativa”. La historia del currículum, en nuestro país, legitimó y consolidó la centralización de las decisiones, la imposición de modelos y normas a “ser aplicadas”, la burocratización de las formas en una tensión histórica entre la centralización y la descentralización de las decisiones, cada vez más olvidada y menos resuelta desde las políticas educativas.

En este contexto, falta trabajar mucho para que sean valorizadas, en el ámbito académico, las prácticas pedagógicas como la que aquí se describen. Sabemos que han existido (Chaco, Neuquén, Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires) y que siguen existiendo. Pero, conceptualmente, sólo se las llega a concebir como “experiencias”: acciones heroicas de algunos emprendedores “idealistas”. Falta todavía para que, aún en el contexto del paradigma emancipatorio (Habermas, 1986), se las reconozca como modalidad pertinente de investigación digna de compartir el campo científico. Se sigue estudiando el impacto de las políticas educativas desde la misma hegemonía técnico-racionalista, más que la generación de modalidades de acción educativa constructivas de cultura social y pedagógica.

### **2.3. Conocimiento pedagógico ¿dónde estás?**

La segunda idea que aquí se pone a consideración tiene que ver con los rasgos que tuvieron esos conocimientos a los que accedimos los docentes involucrados en la construcción y desarrollo del proyecto. Hubo, sin dudas, mucho enriquecimiento de saberes de carácter cognoscitivo, explicitables en enunciados verbales, pero éstos no

hubieran tenido esa riqueza si no hubieran estado sostenidos y tamizados por ingredientes afectivos y emocionales. Callar, escuchar, respetar, admitir, reconocer al otro, valorar, ceder, generar, no son saberes ni menores ni postergables para nosotros y para todos los participantes.

A lo que se debe agregar otra observación especialmente destacable: para los docentes participantes, gran parte de los aprendizajes alcanzados fueron de carácter procedimental.

Aprendimos, desde la experiencia, desde nuestras propias vivencias tensionadas y desplegadas por la dinámica social, cómo promover participación; cómo formular un proyecto entre varios; cómo comunicar, invitar o argumentar; cómo orientar los grupos, cómo neutralizar obstáculos; cómo generar y sostener el interés; cómo tender puentes para entramar acuerdos; cómo preguntar, cómo alentar. En fin, nos adentramos en los intersticios de la acción para ir haciendo, desde una mirada crítica permanente, lo que resultara pertinente para lograr la concreción de las intenciones buscadas.

Ante esta constatación se puede decir que, probablemente, gran parte de los saberes pedagógicos que se construyen en la práctica profesional son conocimientos de tipo procedimental. O sea, conocimientos acerca de cómo hacer. Son aquellos que se aprenden en la práctica, como vía privilegiada para ello. No basta con intentar fundamentarlos desde las prescripciones del “deber ser”, ni desde la valoración teórica e histórica. La única manera de saberlos es haberlos vivido. Han sido nombrados de diferentes modos: “saberes socialmente productivos” (Puiggrós y Gagliano, 2004); “saberes experienciales” (Contreras y Pérez de Lara, 2010); “conocimiento en la acción” (Schön, 1992), entre otros. Pero tienen un denominador común, surgen de y en situaciones efectivamente vividas. En términos de Puiggrós y Gagliano:

Son aquellos saberes que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su hábitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos “redundantes”, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad. (Puiggrós y Gagliano, 2004, p.3)

A partir de esto, caben otras consideraciones. Desde la praxis (porque el pensamiento está allí y no se pierde nunca), ponemos en juego mecanismos (hasta ahora no siempre conscientes o intencionales) de contrastación, corroboración, justificación, que nos permiten asignar credibilidad y valor a determinados modos de hacer que a priori lanzamos al ruedo porque nos parecen pertinentes. A raíz de ello, podríamos reconocer que estas operaciones intelectuales puestas en juego son también conductas de carácter científico a las que podríamos sistematizar para dar lugar al conocimiento explícito

de acciones profesionales adecuadas a sus circunstancias, validadas en determinados contextos y situaciones.

Destaco el carácter científico que se podría reconocer a estas estrategias, en tanto vinculan dialécticamente teoría y empiria, buscando esa articulación fundante del conocimiento de ese tipo. Demás está decir que mucho más fecundas que la simple enunciación de supuestos teóricos a los que, a veces, se les asigna valor de verdades o de normas universales.

Así, podríamos llegar a enfrentar, desde la escritura y el análisis crítico de estas prácticas de desarrollo curricular, cuál es ese saber pedagógico construido por docentes investigadores que muchos sectores académicos todavía son remisos en reconocer. Quizás, porque nosotros mismos no los logramos identificar, nombrar, comunicar y valorar.

Atravesando estos recorridos con mayor grado de conciencia sobre los procesos vivenciales que se involucran en este aprender desde la experiencia, lo que seguramente alcanzaremos, aun antes de cualquier reconocimiento externo, es nuestro propio empoderamiento: la confianza y valoración de nuestras propias capacidades para emprender y desarrollar actividades cada vez más desafiantes. Aquí, el conocimiento es experiencial y, como tal, puede ir abriendo, para todos los participantes, la posibilidad de saber cómo comportarse en situaciones parecidas. En este caso, para construir colectiva y cooperativamente con la comunidad involucrada un proyecto particular.

Verbalizar estas cuestiones, conversar al respecto, es lo que faltaría hacer para destacar lo aprendido, dando lugar a la visibilización y consideración de conocimientos que, superando la tradición academicista de la recitación de contenidos, den lugar a la construcción de nuevos sentidos para escuelas orientadas, más claramente, a conjugar su vida con la de sus sociedades.

Aún queda por recorrer otra dimensión de análisis en este tema: cómo se entraman estas prácticas socioeducativas en el campo de las teorías y de las políticas curriculares. Avanzado el final del siglo XX, se proponía la superación de las primigenias teorías surgidas a la luz de los programas racionales de producción, como la de Tyler (1949), que definían al currículum con la simple concepción de un “programa de estudios”. Ya la escuela inglesa, generadora de la “ciencia crítica de la educación” (Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse, 1987), lo empezaba a considerar como “hipótesis de trabajo, permanentemente reajutable” en las situaciones de enseñanza.

Acotando la mirada teórica al reconocimiento de los “intereses constitutivos de saberes” (Habermas, 1988), Grundy desarrolla en su obra *Producto o Praxis del Currículum* (1991) conceptos que permiten distinguir posibilidades de superación de la perspectiva

empírico-analítica desde las nuevas ideas de la “construcción cultural”, basada en la interpretación dialógica y la comprensión entre los participantes de las comunidades involucradas.

Advertimos que fue esta perspectiva hermenéutica la que orientó el proyecto de investigación curricular que aquí estamos analizando. Aún más, nos atrevemos a caracterizarlo como “socio-crítico” o “emancipatorio” por su compromiso en la búsqueda de la transformación socio-cultural de la mano de la investigación-acción como vía metodológica pertinente.

Acontece, en estas prácticas, la vivencia y la conciencia de que:

El alcance y límites del entendimiento y la razón humana... están determinados por la clase de sociedad a la que pertenecemos, por el nivel tecnológico que alcanzamos, por la estructura del sistema industrial y comercial en que nos desenvolvemos, por el lugar que, en todas esas relaciones ocupamos. (Carretero, 2003, p. 256).

Es esto, en el marco de este paradigma, lo que consideramos “educación” o “concientización” en términos de Paulo Freire. Es lo que se hace evidente cuando, en instancias dialógicas colectivas, podemos mirarnos a nosotros mismos para saber “quiénes somos” y “dónde estamos” para construir, desde ese lugar, el “qué queremos”. Es esta una opción para deconstruir la colonialidad que nos atraviesa desde toda nuestra historia. Es ésta una vía posible para salir de los conocimientos “redundantes” y repetidos, para desarrollar una mirada epistémica de la propia realidad.

Advertimos, entonces, que el pensamiento crítico no pasa por luchar contra frases solamente oponiendo otras frases. A ello se debe la preocupación por cambiar las relaciones entre los hombres, las relaciones sociales en que se producen los hechos en la cultura. Se trata de ocupar “otro lugar”, no el del acatamiento, no el de la obediencia o la resignación. Se trata de cambiar la propia autopercepción para sentirnos y sabernos capaces de opinar, de participar, de decidir en aquello que nos concierne y nos involucra.

Siguiendo a Foucault, diríamos que la cuestión principal de la perspectiva crítica se relaciona con el arte de no ser sumisos a los mandatos, acatados desde la subordinación. Y esto sólo puede ser alcanzado en espacios de solidaridad social en las que cada uno perciba y sea consciente del valor de sus aportes y de sus reflexiones, en función de obtener objetivos colectivos.

Si desde una mirada pedagógica sostenemos la utopía de “humanizar” la sociedad, el modo en que se desarrolla la praxis curricular no puede quedar al margen, porque también las concepciones y prácticas curriculares se juegan en contextos sociales concretos: en nuestro país; aquí y ahora.

Si admitimos aventurarnos en un vuelo que recorra, aun superficialmente, los avatares del currículum en la Argentina, deberíamos reconocer que el neoliberalismo, en los 90 ganó espacios simbólicos de los que nunca se ha retirado. Antes bien, se fue consolidando, sostenido por diferentes fuerzas políticas, la representación de que el trabajo y la decisión curricular se ejerce en un campo dominado por el pensamiento técnico: el de los “diseños”. Es escaso el reconocimiento de las dimensiones éticas, políticas y hasta pedagógicas que, de hecho, sostienen esas prácticas.

Pensar proyectos educativos es hoy cada vez más ofrecer una “oferta a medida” de determinadas demandas sectoriales, en las que son escasas las referencias a la vida social, reducidas a instalar el imaginario de un único futuro posible conducido por la tecnología, sin que tenga ninguna importancia la valoración del significado humano del “estar en la sociedad” y, mucho menos, de hacerla.

Afirmarnos en la teoría crítica es, entonces, asumir la resistencia a resignarnos frente a este dominio de la razón instrumental, razón técnica y calculadora. Es no olvidar que “el concepto de razón técnica es, quizás, el mismo de ideología. No sólo su aplicación, ya que la técnica misma es dominio sobre la naturaleza y sobre los hombres: un dominio metódico, científico, calculado y calculante.” (Habermas, 1986, p. 55).

Por eso, insistimos en la valoración de prácticas que habilitan otros sentidos de lo educativo.

Hay todavía otro nivel de análisis posible y es el del conocimiento que podemos producir los educadores cuando pensamos acerca de los conocimientos que se producen en el mismo escenario de nuestra práctica profesional, o sea, los conocimientos pedagógicos.

Podemos agregar así otras consideraciones: si se pudiera, como aquí estamos haciendo volver la mirada sobre las prácticas docentes que desarrollamos, podríamos avanzar en el sentido de asignar una mayor cualificación a las mismas. Algo así como agregar un plus de calidad a la acción educativa, desde una mirada no sólo científica, sino también más pedagógica. Entonces, podremos admitir que una acción en la que se producen saberes, no importa cuál sea su signo, es una acción de conocimiento. Si pensamos, por un lado, que estos saberes de la experiencia no son menos valiosos que los conocimientos “redundantes” en los que, a veces, nos detenemos demasiado y, por otro, que no son producto del azar, porque es la cultura la que los está movilizand, podríamos llegar a desarrollar una actividad de reflexión más sistemática, para ir encontrando los hallazgos y las consideraciones críticas que nos puedan ir enriqueciendo en el camino de los aprendizajes sociales.

Ahora bien, si los docentes construimos saberes acerca de la educación cuando la hacemos, nos preguntamos también aquí

¿adónde van a parar esos saberes, alguien los promueve, los valoriza o los aprovecha? ¿Es posible que este reconocimiento se dé, si los mismos actores profesionales docentes no los sistematizan, no los escriben, no los comunican?

En el campo de las prácticas curriculares que todavía hoy habitualmente desarrollamos, parece evidenciarse que vamos a la acción por indicaciones externas, más que por un claro y honesto planteamiento de por qué estamos tomando las decisiones que tomamos. No es frecuente, entre nosotros, la explicitación de cuál es la teoría, creencia o supuesto (porque siempre lo hay) desde la que hemos llegado a pensar, decidir y construir cada acción educativa.

Al fin, este análisis reflexivo de los conocimientos puestos en juego en la praxis curricular es una manera y una invitación para ponerlos en valor y preguntarnos siempre desde un interés pedagógico: ¿quién educa, ¿quiénes se están educando? ¿qué elementos de la cultura circulan en nuestras acciones? ¿cuáles son los valores sociales que se expresan y se propician en cada caso?

A lo mejor con estos recorridos podemos llegar a asumir más claramente que los docentes, en las prácticas profesionales que desarrollamos, y que no son ingenuas ni asépticas, no sólo “transmitimos” conocimientos, sino, sobre todo, construimos subjetividades que sustentan saberes también aprendidos en las instituciones educativas.

#### **2.4. Al final... volvemos al principio**

Avanzar hasta aquí nos permite también retroceder para incrementar dimensiones de este pensar.

El texto del informe final de este proyecto de investigación curricular que aquí estamos sometiendo a reflexión crítica comenzó con un título: “La construcción del curriculum: ¿participación real o participación simbólica?”. Aún no se ha enunciado ninguna consideración al respecto, y no podemos terminar sin advertirlo, sin preguntarnos acerca de la relevancia que tenía esa cuestión, tanto como para quedar planteada en el título.

Evidentemente, esa era la idea principal que impregnaba el proyecto: la de poner a prueba una construcción participativa del currículum.

Es dable suponer que el valor educativo en el que se creía y al cual se apostaba era el de la promoción de la participación comunitaria. Recordemos, en un contexto social (el del año 1988) en el que los argentinos estábamos preocupados e interesados en recuperar y reconstruir la democracia como sistema político elegido para desarrollar nuestras vidas. Allí nos preguntábamos, junto a María Teresa Sirvent (de la que aprendimos esos conceptos), si era posible

avanzar, en el sistema educacional, hacia una participación real, entendiendo por tal aquella en la que las personas pudiéramos intervenir cabalmente en la decisión de las circunstancias en las que queremos desempeñarnos, o si, en el camino, nos quedamos en la parodia de una participación simbólica.

Asumir respuestas, posiciones y conductas coherentes en este tema, nos parece, sigue siendo un desafío: el que nos lleva a pensar que no hemos llegado.

Antes bien, nos permitimos aceptar que han tendido a consolidarse en nuestra reciente historia las perspectivas que piensan lo curricular reducido a las políticas y, por ende, a las decisiones centralizadas de nivel macro-social. No ha corrido igual suerte lo curricular en tanto “camino de vida” que permiten desarrollar y potenciar los aprendizajes desde lo pensado, desde lo hecho, desde lo asumido con concepciones propias por parte de las personas que participamos en esos emprendimientos.

Sin una participación social real, desarrollada en su proceso de construcción, los proyectos curriculares se quedan en la reproducción de “saberes redundantes” que se terminan imponiendo desde una supremacía técnico-política. Por el contrario, el camino de los “saberes socialmente productivos” requiere el juego social del encuentro, la reflexión y el diálogo que hemos podido conocer, pero que dejamos a la deriva en una sociedad en la que algunos de sus sectores políticos todavía se inclinan en la búsqueda de un “orden” que niegue las diferencias y las desigualdades.

## Bibliografía

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Carretero, F. (2003). ¿Qué es crítica? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Martínez Pineda, M. y Guachetá Gutiérrez, C. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*. CLACSO.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes productivos en América Latina*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivo: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sirvent, M. T. (1988). Investigación participativa aplicada a la renovación curricular. *Cuadernos de investigación*. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Zoppi, A. (1988). *La construcción del currículum. Participación real o participación simbólica*.
- Informe final del proyecto de investigación curricular del proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico-Agropecuaria (EMETA). <https://anamariazoppi.com.ar/>

## Notas

- [1] Artículo recibido 22 de julio de 2025. Aceptado 5 de febrero de 2026.
- [2] Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Contacto: [zoppi@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:zoppi@fceqyn.unam.edu.ar)

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628008/4765628008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Ana María Zoppi

El conocimiento pedagógico en la praxis curricular. Reflexiones acerca de la investigación curricular desarrollada para el Programa EMETA. Formosa, 1988

Pedagogical Knowledge in Curricular Praxis: Reflections on the Curricular Research Developed for the EMETA Program. Formosa, 1988

*De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar](mailto:depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 2250-6942

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/dpd.15259308>