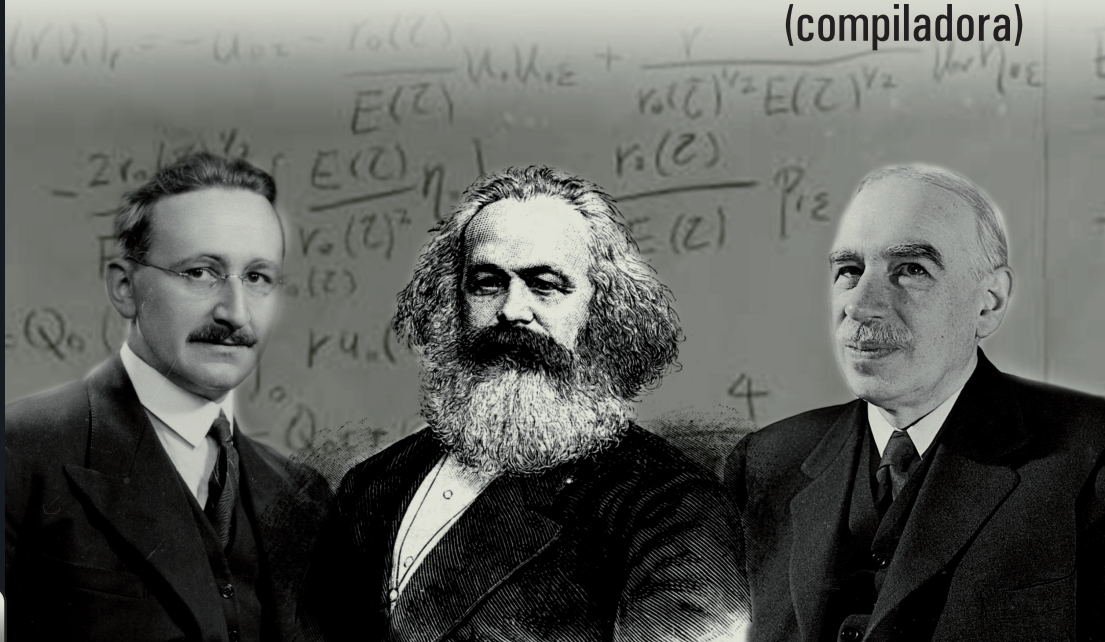


La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico

Valeria S. Wainer
(compiladora)



Colección Educación



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN EL MARCO
DE LA CRISIS DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

Valeria S. Wainer
(compiladora)

**La enseñanza de la economía
en el marco de la crisis
del pensamiento económico**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico / Valeria S. Wainer ... [et.al.] ; compilado por Valeria S. Wainer. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015.
E-Book.

ISBN 978-987-630-182-4

1. Economía. 2. Doctrinas Económicas. 3. Enseñanza Universitaria. I. Wainer, Valeria S. II. Wainer, Valeria S., comp.
CDD 330.071 1

Fecha de catalogación: 27/03/2014

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014
J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)
Prov. de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54 11) 4469-7578
ediciones@ungs.edu.ar
www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa / Departamento de Publicaciones - UNGS
Corrección: Gabriela Laster



Licencia Creative Commons 4.0
Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

Índice

Introducción <i>Valeria S. Wainer</i>	9
--	---

PARTE I DESNATURALIZACIÓN DEL DISCURSO ECONÓMICO DOMINANTE

Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires <i>Verónica Cáceres</i>	25
La concepción de género en la enseñanza de la economía: antecedentes para una propuesta de investigación a partir de manuales escolares <i>Renée Mohr</i>	45
El rol de la alfabetización económica en las representaciones sociales de jóvenes en contextos de pobreza: un análisis desde la pedagogía de Freire <i>Vanesa Romagnoli</i>	59
La ortodoxia y la heterodoxia en la ciencia económica, una falsa discusión <i>Gervasio A. Arakaki y Cecilia A. Rikap</i>	79
Aportes de la sociología de la cultura para pensar la relación existente entre producción científica de pensamiento económico y dominación social <i>Pablo Barneix, Karina Forcinito y Mariano Treacy</i>	95

PARTE II EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS

De mitos vive la ortodoxia: relato de una experiencia de enseñanza de economía crítica <i>Facundo Barrera</i>	115
El arte, ¿estrategia didáctica de la economía? <i>Darío Mejías y Julio Tealdo</i>	133
Análisis de una estrategia docente en la asignatura Microeconomía I <i>Ana Julia Atucha, Patricia Gualdoni y Marcos Gallo</i>	147

Las TIC en la enseñanza de la economía: nuevas formas y recursos de enseñanza para nuevas formas de aprendizaje <i>María Mercedes Hoffmann , Ana Julia Atucha , Emilia Garmendia y Patricia Gualdoni</i>	165
El trabajo de investigación como herramienta de aprendizaje <i>Ana Luz Abramovich</i>	175
El docente inclusivo y el proceso de alfabetización académica en la enseñanza de economía <i>Santiago González Arzac y Fernando De Leone</i>	189
La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político <i>Valeria S. Wainer</i>	215

Introducción

En 1995, dos economistas norteamericanos publicaron un libro sobre el estado del pensamiento económico moderno en el que señalaban la existencia de una profunda insatisfacción de la profesión económica con la teoría contemporánea que, en particular en los Estados Unidos, se encontraba frente a una crisis de visión como resultado de una pobreza de alcance y profundidad de dicha teoría. La gran influencia del pensamiento económico “angloamericano” a nivel mundial –como bien señalaban los autores– implica que su crisis tiene importantes repercusiones en el resto del mundo.

En la región latinoamericana (y en particular en el Cono Sur), la crisis del pensamiento económico ortodoxo¹ se hizo presente con fuerza a inicios de este siglo en virtud de los acontecimientos políticos, sociales y económicos que tuvieron lugar en diversos países de la zona. Estos cambios implicaron una fuerte crítica a los preceptos de la ideología neoliberal (y su correlación con los axiomas de la teoría económica neoclásica), impuestos con vigor durante la década de los noventa en la mayor parte de los países de América Latina.

¹ El término ortodoxia refiere a la escuela del pensamiento dominante que hoy en día es el paradigma neoclásico.

En este contexto, la presente publicación pretende ser un aporte a los debates vinculados con la enseñanza de la economía desde posturas críticas al paradigma económico dominante y procura abarcar los más diversos aspectos del debate: teoría económica, práctica docente, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la producción científica, entre otros.

Por otra parte, cabe señalar que este libro representa la continuidad de una propuesta que se inició hace algunos años en el área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en el marco de una relativa escasez de recursos y textos académicos de producción nacional sobre la problemática de la enseñanza de la economía desde visiones alternativas al paradigma dominante. Dicha propuesta consistió en promover la investigación y la elaboración de recursos pedagógicos para la formación docente de estudiantes de la carrera del Profesorado Universitario en Economía, en particular, así como también para los graduados y docentes de economía de los niveles medio, terciario y superior.

El trabajo de los últimos años tomó forma en la realización de varios encuentros de docentes, graduados y estudiantes de profesorado de las ciencias económicas: una jornada sobre la enseñanza de la economía en la escuela media: “La economía argentina en la actualidad”, realizada en 2008, y cuatro Jornadas sobre la Enseñanza de la Economía que tuvieron lugar en los años 2007, 2009, 2011 y 2013. Además, se realizaron tres publicaciones que reúnen una variedad de artículos sobre temáticas de la economía argentina actual y los problemas de la enseñanza de la economía en un marco crítico a la persistencia de la hegemonía del paradigma neoclásico en los diferentes niveles educativos: *Transformaciones recientes de la estructura económica argentina. Tendencias y perspectivas*, Victoria Basualdo y Karina Forcinito (comps.), Buenos Aires (2007); *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*, Valeria Wainer y Griselda Maza (coords.), Los Polvorines (2009) y *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*, Valeria Wainer (comp.), Los Polvorines (2011) –las dos últimas en formato electrónico–.

En particular, las investigaciones sobre la enseñanza de la economía giraron en torno a las problemáticas de la didáctica de la economía como un nuevo campo de conocimiento en construcción al considerar que el profesor no solo debe conocer la disciplina, sino que también debe conocer lo que sucede dentro del aula, es decir que el profesor debe ser un experto en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente.

En la Argentina, la didáctica de la economía es un campo de reciente desarrollo ya que tradicionalmente se le dio poco espacio a la economía en el currículum habitual de la enseñanza obligatoria. Pero en la actualidad, el aprendizaje de las nociones económicas en la escuela está adquiriendo cada vez mayor relevancia con el objetivo de formar ciudadanos activos que puedan comprender tanto la realidad económica argentina como el lugar que ocupa nuestro país en la economía global. En el ámbito académico, es también un área que crece a partir de investigaciones que buscan, por un lado, hacer aportes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la economía y, por otro lado, reflexionar respecto de los alcances y las implicancias ideológicas de la enseñanza de la economía, ya que ninguna enseñanza es neutral.

A continuación, y a modo de introducción, se proponen algunas reflexiones (tal vez con más preguntas que respuestas) como puerta de entrada a los temas que luego se presentan en los artículos seleccionados.

Economía e ideología

Sabemos que aún persiste un claro predominio del paradigma neoclásico en la enseñanza de la economía en los distintos niveles del sistema educativo. Desde este paradigma, se enseña la disciplina como si fuera una ciencia neutral y objetiva en la cual no deberían influir la ideología ni los juicios de valor. Así, predomina una concepción de ciencia con fuertes consensos y sin conflictos, situación que se encuentra muy alejada de la realidad que se vive en el ámbito científico y académico tanto de la economía como de las ciencias sociales en general.

Desde la época de los primeros marginalistas, la economía se fue acercando cada vez más a la matemática y la física, mientras que, a su vez, se apartaba de la filosofía, la política y la ética. Hoy en día encontramos conceptos o nociones que se han hecho parte de nuestro sentido común y que están vinculados con la significativa influencia que han ejercido las ciencias duras sobre nuestra disciplina. Tomemos por caso el concepto de *equilibrio* (de fuerzas), esta es claramente una noción que proviene de la física. Lo que llama la atención es que, excepto en economía, en las otras ciencias sociales no tiene ningún sentido hablar de equilibrio.

¿Por qué se incorporó esta noción de equilibrio en la economía? ¿Tiene algún vínculo concreto con la realidad que pretende explicar? ¿Existen situaciones de

“equilibrio” en la realidad económica? ¿Por qué seguimos usando este concepto? ¿Qué se esconde detrás de él?

Efectivamente, detrás de cada concepto hay una historia, y ningún concepto es neutral ya que trae implícitos determinados juicios de valor (por ejemplo, las situaciones de equilibrio tendrían aparentemente un valor superior a las de desequilibrio).

Para evitar la naturalización de concepciones que tienen implicancias ideológicas, es necesario incorporar la reflexión crítica a nuestra práctica profesional. En particular, la reflexión sobre la práctica docente implica reconocer que, a veces, participamos inconscientemente en la reproducción del pensamiento económico dominante.

La producción y la reproducción del pensamiento económico dominante pueden ser observadas tanto en el diseño curricular como en los textos escolares de economía para la escuela, así como también en los planes de estudio y manuales de economía para la formación universitaria. En todos ellos predomina una visión que se constituyó en hegemónica en nuestro país en el período 1976-2001, la del paradigma neoclásico, y que en la actualidad está siendo fuertemente cuestionada desde los movimientos de estudiantes y docentes de las principales universidades del país.²

Pluralismo teórico

Debido al fuerte predominio de un solo paradigma, hay un reclamo cada vez mayor de incorporar otras teorías económicas que entran en conflicto con aquel. La necesidad de un mayor pluralismo teórico en la enseñanza de la economía es una demanda que crece actualmente en las principales universidades tanto en nuestro país como en el resto del mundo. Esta demanda se sostiene en que diferentes enfoques teóricos implican no solamente distintas visiones de la realidad, sino también distintos compromisos con el corpus teórico y metodológico de la ideología neoliberal.

Por otra parte, el pluralismo teórico requiere una concepción diferente de ciencia y, también, de la enseñanza de la ciencia. Sin embargo, el pluralismo teórico no debe entenderse como la búsqueda de una complementariedad en-

² Actualmente se encuentran en discusión los planes de estudio de las carreras de Economía de las Universidades de Buenos Aires y de La Plata, en las que es importante la organización de docentes y estudiantes para reclamar por una discusión abierta de los contenidos que dé lugar a otros enfoques teóricos económicos alternativos al paradigma neoclásico.

tre las diferentes teorías o paradigmas económicos ya que se trata de visiones conflictivas acerca del mundo. En el ámbito de la investigación y de la política económica, los economistas se enfrentan continuamente a raíz de estas visiones conflictivas. La clave está en pensar cómo incorporar estos conflictos en la enseñanza de la disciplina. En otras palabras, ¿cómo llevamos al aula la pluralidad de teorías que existen en la ciencia?

Es una tarea compleja y que envuelve las dificultades propias de enseñar enfoques o escuelas de pensamiento que tienen distintos objetos y métodos de estudio. Sin embargo, no es una tarea imposible de realizar. Hoy en día hay una gran cantidad de docentes de economía que imparten una enseñanza pluralista con el fin de que los estudiantes puedan hacer una lectura crítica de la realidad en la que viven.

Esto requiere introducir el conflicto en el aula desde autores con distintas visiones sobre la realidad social, económica y política. Sin embargo, estos autores desaparecen bajo el formato de redacción neutral y simplificada y bajo la apariencia de consenso³ que se observa en los manuales de economía que se utilizan tanto para la escuela como para la universidad.⁴

Entonces, si enseñamos un saber científico que carece de consensos absolutos, ¿en qué forma lo enseñamos?, ¿cómo se aprende?, ¿cuáles son las habilidades y competencias vinculadas con el conocimiento científico?

Precisamente, creemos que la principal consecuencia del pluralismo teórico es la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico. Cabe preguntarnos si la enseñanza actual de la economía permite el desarrollo del pensamiento crítico. Por otra parte, ¿cómo se enseña a pensar críticamente?, ¿cómo se aprende?, ¿en qué situaciones puede tener lugar?

Las respuestas a estas preguntas requieren, a su vez, reflexionar sobre las nuevas estrategias y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que existen hoy en día y que están al alcance de la mano de los estudiantes. La masificación del uso del teléfono móvil con señal de Internet permite que los estudiantes estén “conectados” con el mundo de una forma nunca antes imaginada por los docentes.

³ De acuerdo con Michael Apple, la escuela tendría un papel importante en la creación de un sentido de falso consenso (1986).

⁴ Es interesante observar que muchos docentes consideran que los estudiantes no estarían capacitados (al parecer ni siquiera en la universidad) para leer a aquellos autores cuyas obras hicieron historia –como Smith, Ricardo, Marx, Keynes y Marshall, entre otros muchos autores que vale la pena leer alguna vez en la vida– o que no tendría ningún valor leer los textos de los clásicos para entender la economía actual.

Ahora bien, el problema es aún más complejo ya que requiere que, además, podamos evaluar el uso de esas nuevas estrategias de enseñanza. ¿Cómo evaluar la capacidad de pensar, de reflexionar, de opinar? Y, específicamente, ¿cómo evaluar el pensamiento crítico?

Economía y valores humanos

Una pregunta que debemos hacernos es qué tipo de valores transmitimos cuando enseñamos economía. El paradigma neoclásico escindió la economía de la ética y desde este paradigma se considera que los juicios de valor así como la moral y la ética no pertenecen al ámbito de la ciencia. Efectivamente, esta visión del mundo económico tiende a identificar los valores de la economía de mercado con los valores universales: así, el ser humano se convierte en el *homo economicus* y el mercado en parte de la naturaleza humana.

Sin embargo, ¿cómo es posible dejar de lado la ética en las cuestiones referidas a los seres humanos?, ¿acaso la teoría económica puede desentenderse de problemas vitales para una sociedad como el hecho de que todos sus habitantes alcancen condiciones de vida dignas?

Si bien en el discurso de la economía convencional

... se recorta y se distancia a la economía en tanto ciencia, de cuestiones ético-valorativas (como la responsabilidad por la pobreza, el desempleo, etc.) [...] por otra parte, dicha postura neoliberal presupone y necesita de una moralidad, cargada de valores extracientíficos, que legitima tal recorte discriminatorio así como la reducibilidad de la economía, en tanto ciencia, a un análisis lo más matemático posible (Gómez, 1999: 41).

En otras palabras, el paradigma neoclásico (y la ideología neoliberal) está cargado de un fuerte contenido moral y ético que no se hace explícito y que conforma una escala de valores humanos en la que la “eficiencia económica” figuraría como el valor supremo. De acuerdo con Baringoltz, no es posible seguir evaluando el mercado con una noción de eficiencia que se desentienda del problema social (1999: 433).

El problema es que:

... el conocimiento que llega ahora a la escuela es ya el fruto de una elección entre un universo mucho más amplio de principios y conocimientos sociales posibles. Es una forma de capital cultural que viene de alguna parte, y que a menudo refleja las perspectivas y creencias de poderosos segmentos de

nuestra colectividad social. Ya en su misma producción y distribución como bienes públicos y económicos –en forma de libros, películas, materiales, etc.– se ha filtrado repetidamente a través de compromisos ideológicos y económicos. Por tanto, los valores económicos y sociales ya están encerrados en el diseño de las instituciones en las que trabajamos, en el “corpus formal del conocimiento escolar” que conservamos en nuestros currículos, en nuestros modos de enseñanza y en nuestros principios, niveles y formas de evaluación (Apple, 1986: 20).

Si es así, se hace necesario reflexionar sobre los valores que forman parte de nuestro sentido común y los que propone la teoría económica predominante y replantear cuáles son los valores humanos que queremos priorizar como ciudadanos y como profesionales de la disciplina.

Qué enseñar y cómo enseñar economía

Como se dijo anteriormente, en la enseñanza de la economía sigue dominando el paradigma neoclásico. El análisis del diseño curricular de la materia Economía, así como de los textos escolares de la disciplina para la escuela secundaria, muestra aún un amplio predominio de los cánones neoclásicos al realizar un recorte de la realidad en el cual algunos temas adquieren prioridad (como aquellos relacionados con el funcionamiento de equilibrio de los mercados) frente a otros que directamente no figuran en la enseñanza tradicional de la economía.⁵ Como ejemplo paradigmático –en relación con los tiempos que se viven–, basta señalar la clara omisión de la noción de **crisis económica**.

Por ello, consideramos que es imprescindible discutir los contenidos de economía que se enseñan tanto en la escuela como en los niveles terciario y superior. En particular, la formación de los profesorado debería incorporar la discusión permanente sobre los contenidos que serían relevantes para la enseñanza en la escuela y la relación de dichos contenidos con la cultura dominante. Esto implica pensar cómo se vincula el currículum de Economía con los conflictos y las relaciones de poder en una determinada coyuntura histórica.

En el contexto actual, ¿qué se enseña en la escuela?, ¿cómo se reflexiona con los estudiantes sobre la situación actual de la economía mundial?, ¿qué dicen los manuales escolares sobre las crisis económicas?, ¿cómo llevamos a las aulas

⁵ Ver Wainer (2010; 2011).

de la formación docente y del nivel universitario la reflexión acerca de las crisis financieras en los centros?

Sabemos que es un tema que no figura en los planes de estudio tradicionales. Sin embargo, sin esta noción es prácticamente imposible entender el funcionamiento de la sociedad capitalista actual. Esto requiere contextualizar continuamente las teorías económicas en el marco del modo de producción capitalista.

Esto implica que una cuestión importante para tener en cuenta en la enseñanza de la economía debería ser la historicidad de su objeto de estudio. Sin embargo:

Bajo el predominio del pensamiento neoliberal, se naturaliza el orden social existente como inherente a toda sociedad humana y las instituciones como el mercado y el Estado-nación pierden toda contextualización histórica, desvaneciéndose completamente las condiciones económicas, políticas y sociales que dieron lugar a su surgimiento (Wainer, 2009).

Otro punto importante de la docencia requiere que reflexionemos constantemente sobre nuestros sistemas de evaluación y calificación. ¿Por qué nos cuesta tanto innovar en este aspecto? Sabemos que los sistemas tradicionales de evaluación y calificación son sistemas de dominación y control (la evaluación como sistema de premios y castigos).

Sin embargo, si consideramos que el estudiante es alguien que está aprendiendo, si es un “aprendiente”, ¿cuántas oportunidades estamos dispuestos a brindarle para que siga aprendiendo? Es preciso que recapitemos sobre la no neutralidad de los instrumentos de evaluación y que nos preguntemos: ¿qué estamos enseñando realmente cuando elegimos evaluar de una forma y no de otra? En la reflexión continua sobre nuestra práctica docente podremos hallar las fuentes para las respuestas a estas y otras preguntas.

El objetivo de este libro

La presente publicación tiene como objetivo principal realizar un aporte a la investigación y a la práctica docente en el campo de la enseñanza de la economía desde perspectivas que se distancian de los enfoques tradicionales en lo que respecta a qué se enseña y cómo se enseña la economía. Los trabajos que se han seleccionado para esta publicación responden, por lo tanto, a dicho eje central por cuanto presentan ya sea críticas al paradigma económico dominante de la

teoría neoclásica, ya sea propuestas y/o experiencias docentes alternativas a la enseñanza tradicional.

El libro está organizado en dos partes. La Parte I incluye cinco artículos que exponen algunos debates actuales en el marco de la relevancia de desnaturalizar aquellos discursos de la economía convencional que se han convertido en parte de nuestro sentido común y que requieren, por lo tanto, ser discutidos y repensados a la luz de otras teorías y paradigmas económicos.

El primer artículo, de Verónica Cáceres, presenta un análisis de los diversos cambios que ha experimentado el diseño curricular de Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de un nuevo marco normativo nacional y provincial. La autora reconoce que el actual diseño recicla gran parte de los contenidos de los diseños previos (1997 y 2003), aunque también se aprecian algunos cambios que intentan recuperar tanto el estudio de la economía como economía política como así también las principales problemáticas que afectan a nuestro país.

El artículo de Renée Mohr expone algunas de las problemáticas de la enseñanza actual de la economía y su relación con la construcción social de la noción de género. La autora expresa que “detrás de la naturalización de la división sexual del trabajo y la invisibilización de la lucha de poder que implica la construcción social de roles para las personas en relación directa con su sexo biológico”, se encuentra la potencia con que se reproducen las desigualdades de género. De allí la relevancia que tendría un programa de investigación sobre las concepciones de género en los manuales escolares de Economía.

El trabajo de Vanesa Romagnoli parte de considerar la importancia de la alfabetización económica en la transformación de las representaciones sociales de los jóvenes en torno al concepto de pobreza. Para ello, la autora destaca que existen opciones a la pedagogía bancaria tradicional utilizada hasta ahora en las escuelas y resalta las propuestas de Freire con respecto a la concepción problematizadora de la educación. Entre las reflexiones finales, la autora considera imprescindible incorporar las experiencias de los alumnos a los contenidos curriculares desde una mirada reflexiva –tanto a nivel institucional como desde la práctica docente en particular–, así como también, la importancia de la tarea de desnaturalizar determinadas visiones que pertenecen al paradigma económico dominante –como en el caso del concepto de pobreza– como estrategia para que los jóvenes alcancen la emancipación y, además, para lograr una transformación de la realidad en la que vive la mayoría de ellos.

El capítulo de Gervasio Arakaki y Cecilia Rikap expone una interesante reflexión sobre la distinción entre ortodoxia y heterodoxia y los inconvenientes que presenta esta clasificación en la discusión sobre los contenidos de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Entre las conclusiones, los autores señalan que no habría acuerdo respecto a lo que se denomina ortodoxia y heterodoxia y, por otra parte, que esta dicotomía escondería la verdadera discusión en tanto no permitiría contraponer las distintas teorías.

El artículo de Pablo Barneix, Karina Forcinito y Mariano Treacy, el último trabajo de esta primera parte, plantea la relevancia de la sociología de la cultura, en especial los enfoques de Bourdieu y de Gramsci, “para pensar el papel que la producción de conocimiento científico por parte de los economistas juega tanto en la reproducción de la dominación en las sociedades contemporáneas como en sus posibles agrietamientos”. A tal fin, los autores desarrollan una caracterización del campo intelectual de la economía y su función específica en la producción de hegemonía y contrahegemonía, y luego señalan la importancia tanto de la investigación como de la docencia universitaria en el rol que cumplen en la formación de intelectuales orgánicos.

La Parte II del libro incluye siete artículos que presentan experiencias pedagógicas que incorporan nuevas estrategias y recursos didácticos en la enseñanza de la economía.

En esta segunda parte, el primer artículo, de Facundo Barrera, se sitúa desde un enfoque crítico a los discursos económicos (o “mitos económicos”) coherentes con el marco de pensamiento liberal, los cuales han llegado a formar parte del sentido común. Desde esta postura crítica, el autor expone la experiencia del taller “Los mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía”, que se realiza en el Liceo Víctor Mercante dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. La propuesta de trabajo procura impulsar otra forma de enseñar economía en la escuela secundaria a partir de la puesta en discusión de las nociones económicas de la teoría ortodoxa incorporando una mirada que relaciona la historia con la economía y que, por otra parte, posibilita tener una mirada sobre la cuestión del desarrollo en nuestro país y en América Latina.

El siguiente artículo, de Darío Mejías y Julio Tealdo, plantea la inclusión del arte y el hipertexto como vehículos de conocimiento para abordar la enseñanza de la economía desde un enfoque no lineal que, sobre todo, estimule la imaginación, la reflexión y la capacidad crítica, hábitos necesarios para desarrollar el pensamiento económico. Los autores presentan el desarrollo de estrategias

didácticas implementadas en la materia Economía Política dictada en el primer año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral y en el último año de la Escuela Secundaria J. N. Bialik. La experiencia parte de un enfoque que “considera que las ciencias del arte constituyen parte indisoluble de las interrelaciones de las ciencias consideradas sociales y que potencian el análisis de las problemáticas socioeconómicas”. En síntesis, los autores consideran que el abordaje de lo económico desde el arte representa un recurso didáctico sumamente enriquecedor para la comprensión de las ciencias sociales en su integridad y para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia económica en particular.

El artículo de Ana Julia Atucha, Patricia Gualdoni y Marcos Gallo expone –bajo la modalidad de una investigación exploratoria– los antecedentes generales, conceptos y variables referidos a la contribución a los aprendizajes derivada del uso de una estrategia docente en Microeconomía I, en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La estrategia procura potenciar la participación del alumno en su propio aprendizaje a través de un sistema de evaluación novedoso en la enseñanza de la microeconomía, que valora competencias como el trabajo en equipo además de competencias específicas disciplinares. Para la evaluación de los aprendizajes, los autores emplean una metodología cualitativa a través de entrevistas en profundidad a estudiantes que cursaron la materia, lo cual les permite obtener datos acerca de cómo los estudiantes suponen que esta estrategia repercute en su propio proceso de aprendizaje.

El trabajo de María Mercedes Hoffmann, Ana Julia Atucha, Emilia Garmendia y Patricia Gualdoni presenta una experiencia de desarrollo de competencias y de alfabetización académico-digital a partir de un replanteo de la utilización de las TIC en el dictado de la asignatura Introducción a la Economía, de primer año de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La experiencia implica la inclusión de las TIC en la enseñanza de la economía a fin de generar nuevas formas y recursos de enseñanza para nuevos soportes y formas de aprender en el nivel superior. Las autoras consideran que, de esta manera, las competencias generadas posibilitarán el logro de disposiciones y habilidades requeridas luego en la formación de grado y, especialmente, en la de posgrado.

El artículo de Ana Luz Abramovich presenta una experiencia de trabajo en el marco del dictado de la materia Macroeconomía y Política Económica en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. La experiencia expone como estrategia pedagógica la enseñanza de la economía a partir

de un trabajo de investigación “que busca integrar los contenidos teóricos con la búsqueda de indicadores recientes para la discusión sobre las consecuencias de la aplicación de determinadas políticas macroeconómicas”. La autora encuentra que el aprendizaje a través de la investigación sobre la economía argentina reciente constituye una herramienta útil para la comprensión de los conceptos de la macroeconomía y las problemáticas de la política económica en la actualidad.

En el artículo de Santiago González Arzac y Fernando De Leone se presentan dos prácticas pedagógicas realizadas durante el dictado de cursos de la Licenciatura en Economía Empresarial de la Universidad Nacional de Lanús partiendo del concepto de “alfabetización académica”. Los autores describen los límites que tienen los alumnos ingresantes para la lectura y la escritura en el nivel universitario como un mecanismo de exclusión de los estudiantes universitarios y, por otra parte, revisan las formas de actuar de los docentes en la enseñanza de la economía y su contraste con las prácticas y alternativas pedagógicas propias de los “docentes inclusivos”. En las reflexiones finales, los autores señalan la necesidad de los docentes de tomar conciencia de la relevancia de la “alfabetización académica” para facilitar la integración de los alumnos al sistema universitario y así mejorar la contribución de la universidad para igualar las oportunidades de aprendizaje.

Finalmente, el último trabajo (de nuestra autoría) expone un conjunto de reflexiones sobre la didáctica de la economía para la formación docente a partir de los enfoques de la pedagogía crítica al plantear su rechazo a la pretensión de neutralidad de la escuela y su principio igualitario considerando que la escuela tiene márgenes de acción en la construcción de contrahegemonía y que posibilitaría la transformación del orden social vigente. El trabajo analiza en particular la propuesta pedagógica del eje de la Didáctica Específica de la Economía para el Profesorado Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Por último, nuestro agradecimiento a quienes siempre han participado y colaborado con entusiasmo en la realización de las diversas actividades organizadas por el área de Economía, a los estudiantes y graduados del Profesorado Universitario en Economía, a las becarias Vanesa Romagnoli, Renée Mohr y Elisa Rodas, a los compañeros y compañeras del área de Economía y, en especial, al director del Instituto del Desarrollo Humano, Daniel Lvovich, por su valioso apoyo para la presente publicación.

Valeria S. Wainer

Los Polvorines, septiembre de 2012

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Baringoltz, E. (1999). “Ética y economía”. En Scarano, E. (coord.), *Metodología de las ciencias sociales. Lógica, lenguaje y racionalidad*. Buenos Aires: Macchi.
- Gómez, R. (1999). “La huida de la ciencia y la razón”. En Scarano, E. (coord.), *Metodología de las ciencias sociales. Lógica, lenguaje y racionalidad*. Buenos Aires: Macchi.
- Heilbroner, R. y Milberg, W. (1998). *La crisis de visión del pensamiento económico moderno*. Buenos Aires: Paidós. (Publicado en inglés: *The crisis of vision in modern economic thought*. Nueva York: Cambridge University Press, 1995).
- Wainer, V. (2009). “Reflexiones sobre la didáctica de la economía: problemas de un campo en construcción”. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales”, General Pico, La Pampa.
- Wainer, V. (2010). “Currículum y neoliberalismo: un estudio sobre la enseñanza de la economía en la escuela media argentina”. En Muraca, M., Andriotti Romanin, E. y Groth, T. (comps.), *Teoría y práctica de la política: Argentina y Brasil. Nuevas formas de la dependencia, nuevos desafíos para el desarrollo*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Wainer, V. (2011). “Reflexiones sobre el diseño curricular de Economía: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional”. En Wainer, V. (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: UNGS.

PARTE I

DESNATURALIZACIÓN DEL
DISCURSO ECONÓMICO
DOMINANTE

Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires

Verónica Cáceres*

Este trabajo analiza los cambios que experimentó el diseño curricular de Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de un nuevo marco normativo nacional en 2006 (la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece una serie de reformas en la educación secundaria) y la consiguiente adecuación provincial.

En primer lugar, se señalan las principales características del diseño curricular con el que surge la materia en el nivel medio en el contexto de las reformas estructurales de la década de los noventa. Luego, se analizan las transformaciones que el nuevo diseño curricular propone en la actualidad, buscando dar cuenta de las modificaciones que tuvieron lugar en los contenidos de los diseños curriculares, las materias y sus cargas horarias.

Introducción

A partir de la sanción de un nuevo marco normativo nacional y de su adecuación provincial, a lo largo del presente trabajo centramos la atención en los diversos cambios que ha experimentado el diseño curricular de Economía en la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires. La enseñanza de la economía se incorporó en los planes de estudio en el contexto de las reformas estructurales y su diseño estuvo fuertemente permeado por el paradigma neoclásico como único enfoque.

Para realizar el análisis, en primer lugar procuramos señalar las principales características del diseño curricular con el que surge la materia Economía en el nivel medio. En segundo lugar, a partir del fracaso de las recetas neolibe-

* Profesora universitaria en Economía y doctoranda en Ciencias Sociales (CONICET-UNGS).

rales en la Argentina, en particular, y en la región, en general, analizamos las transformaciones que el nuevo diseño propone dando cuenta de los contenidos significativos que incorpora y los vacíos que se evidencian.

La inclusión de la economía en los planes de estudio de la escuela secundaria en el marco del neoliberalismo

La enseñanza de la economía en la escuela secundaria se incorporó en los planes de estudio en el contexto de las reformas estructurales –recomendadas por el Consenso de Washington–¹ que afectaron a la Argentina y a la región en la década del noventa. En nuestro país y en el ámbito educativo, dichas reformas se evidenciaron con la descentralización financiera, administrativa y, tras la creación de una nueva organización de la estructura académica,² con la Ley Federal de Educación (LFE).³ La inclusión de la materia se dio, entonces, durante el apogeo del **pensamiento único**, el cambio de rol del Estado con las políticas de concesión de las empresas públicas, etcétera. La materia pasó a formar partes de los currículos del tercer año del Polimodal en las siguientes modalidades y cargas horarias:⁴

Economía y Gestión de las Organizaciones (tres módulos semanales);

Ciencias Sociales y Humanidades (dos módulos semanales);

Producción de Bienes y Servicios (tres módulos semanales).

¹ El término fue acuñado en 1989 por John Williamson para dar cuenta de una serie de recomendaciones para los países en desarrollo dadas por los organismos internacionales de crédito. Estas recomendaciones se concentran en la disciplina macroeconómica (control fiscal, del gasto público, mejoramiento del sistema impositivo), apertura (liberalización del sistema financiero, mantenimiento de un tipo de cambio fijo competitivo, estable y único, liberalización comercial, fomento de la inversión extranjera directa), economía de mercado (privatización de las empresas públicas, desregulación y reforma del Estado). Para más detalle, ver Fanelli, Frenkel y Rozenwurcel (1991).

² La estructura se organizó de la siguiente forma: en primer lugar, la Educación Inicial (con el preescolar obligatorio); en segundo, la Educación General Básica obligatoria (de nueve años de duración dividida en tres ciclos); en tercer lugar, el Polimodal (de tres años) y, por último, la Educación Superior.

³ Ley Federal de Educación, N° 24.195/1993.

⁴ Según Resolución N° 4625 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, las cargas horarias están formuladas en módulos de **horas reloj** semanales.

Los fundamentos del diseño curricular promueven:

... el estudio de la economía como Ciencia Social y a partir de la observación y el análisis de los hechos económicos con los que convive enfatizando que el eje de la economía es el hombre y su bienestar subordinada a los valores éticos. Proporcionando una base común que permita la participación consciente, crítica y transformadora en la sociedad (cit. en López Accoto y De Amézola, 2004: 5).

Sin embargo, los contenidos mínimos propuestos en el diseño eluden diversas problemáticas centrales de la realidad económica argentina y este se caracteriza por la ausencia de “conflicto teórico”, por el predominio del paradigma neoclásico y del “carácter no ideológico y ahistórico de las teorías y conceptos”, con la preeminencia “de la dimensión económica de la sociedad por sobre otras dimensiones como la social, política, cultural” y de los contenidos relacionados con el mercado (Wainer, 2009).

Las distintas orientaciones se caracterizan por la escasa presencia en horas de la disciplina, mayor carga horaria de espacios como Sistemas de Información Contable, amplia diversidad de contenidos para ser enseñados y un sesgo hacia la formación técnica.

Algunas consideraciones sobre la hegemonía neoclásica en el diseño curricular de Economía

En los años ochenta, a partir de la expansión del neoliberalismo como manifestación de una “teoría científica” fundamentada por la ciencia económica, cobran fuerza y se renuevan, de manera notoria, los discursos en torno a la libertad de mercado. Si bien el neoliberalismo⁵ “no constituye una unidad teórica y metodológica homogénea sino que se compone de un conjunto de posiciones con matices”, emergió como una reacción radical a la hegemonía keynesiana ya en los años cincuenta y “combina elementos de la teoría neoclásica, y otras teorías afines, con una filosofía política que atribuye un valor fuertemente positivo a

⁵ Según Morresi, el neoliberalismo se contrapone con otras vertientes del modelo liberal clásico al menos en: la igualdad socioeconómica no es un valor deseable; la democracia carece de valor sustantivo; la intervención estatal produce ineficiencias en la economía y una merma en las libertades personales; el mercado de competencia perfecta no existe; por ello, es menester que intervenga el Estado para que se produzcan resultados similares a los que se hubieran producido de haber existido un mercado “ideal” (2006).

la ‘desigualdad’ como mecanismo de promoción de la competencia y, con ella, a la eficiencia en el sistema económico” (Forcinito, 2010: 12).

El predominio ideológico del neoliberalismo se sustentó (y se sustenta aún hoy), principalmente, en las ideas económicas del paradigma neoclásico. Perry Anderson (1997) afirma que el neoliberalismo es la proyección a lo económico de una filosofía política individualista, opuesta a la intromisión del Estado en la vida social más allá de estrechos límites. Dicha mirada economicista también “es un hecho cultural en tanto implica la hegemonía de una virtualidad que hace invisibles otras posibilidades” (Portocarrero y Vich, 2010: 32). Raymond Williams define la hegemonía como:

... un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. [...] [La hegemonía] es una “cultura”, pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares (2000: 131-132).

Siguiendo el planteo de Forcinito (2004), el paradigma neoclásico se caracteriza por: la naturalización del orden de cosas inherente al sistema capitalista, como las instituciones mercado y el Estado-nación; la centralidad del sistema de precios del mercado competitivo para la asignación eficiente de recursos; la resolución armónica de los conflictos por parte del mercado gracias a la libertad de elección individual (soberanía del consumidor); la sociedad como suma de los comportamientos individuales (individualismo metodológico) y la negación de una sociedad dividida en clases; la idea de individuos concebidos atomísticamente y portadores de una racionalidad utilitarista (*homo economicus*); la determinación del carácter técnico (y no social o vinculado a la estructura de poder) de la distribución del ingreso entre los factores de producción.

Los contenidos conceptuales y la subdivisión que el diseño curricular propone se vinculan de forma intrínseca con el paradigma neoclásico. Tal como plantea Martínez Bonafé: “... lo que se incluye y cómo se incluye –y lo que se excluye– como contenido, además de determinar lo que se tiene oportunidad de aprender, conforma una visión de la cultura” (2002: 25). Williams sostiene que la cultura⁶ es un modo de vida total y, en cuanto “conjunto de prácticas”, refiere a un “sistema significante” ya que siempre “hay relaciones entre los

⁶ “Nuestro significado de cultura es una respuesta a los eventos que nuestros significados de industria y democracia más evidentemente definen. Pero las condiciones fueron creadas y han sido modificadas por los hombres. El registro de los eventos yace en otra parte, en nuestra historia en general. La historia de nuestra idea de cultura es un registro de nuestros significados

seres humanos conscientes y comunicantes” que forman parte del orden social (1981: 189). No obstante, dicha pretensión “no obtura la diferenciación en el interior de la sociedad, y estas diferencias son estudiadas teniendo en cuenta la trama organizacional de la cultura en términos de instituciones, tradiciones y formaciones” (Auyero y Benzecry, 2002: 41).

La propuesta del diseño –y su presentación en el principal recurso didáctico de los docentes: los libros de texto escolares– se caracteriza por la ausencia de problematización, de discusión y de reflexión crítica en torno a los núcleos del paradigma hegemónico. Así, se promueve el libre mercado regido por la oferta y la demanda de forma “autónoma” del contexto. El mercado se conforma como centro del mundo social, subordina a la sociedad y la biosfera y domina el proceso económico “en la medida en que la tierra y los alimentos sean movilizados por ese intercambio y allí donde la mano de obra se ha convertido en mercancía que puede comprarse libremente en el mercado” (Godelier, 1974: 22). No obstante, siguiendo a Polanyi, esta situación es solo “una excepción histórica y no el resultado de la tendencia de toda la sociedad global a diferenciarse” (Godelier, 1974: 13).

Por el contrario, a nuestro entender, la enseñanza de la economía como ciencia social requiere la puesta en marcha de propuestas contrahegemónicas que contextualicen la emergencia del sistema económico capitalista, desnaturalicen el mercado como institución “sacra” y problematicen la existencia de asimetrías y desigualdades socioeconómicas, entre otras cosas.

Algunas consideraciones en torno a la nueva secundaria

En 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional (LEN), N° 26.206, que establece una serie de reformas en la educación secundaria. En relación con los contenidos, el nuevo marco normativo mantiene, por un lado, la participación del nivel nacional a través del Ministerio de Educación y del Consejo Federal de Educación, que elaboran los Contenidos Curriculares Comunes (CCC) y los elementos de aprendizaje prioritario,⁷ y, por otro, acuerda que son las jurisdicciones provinciales las que elaboran y aprueban los currículos sobre la base de los CCC.⁸

y nuestras definiciones, pero estas, a su vez, son entendidas solamente dentro del contexto de nuestras acciones” (Williams, 1983: 295).

⁷ Ley 26.206, Art. 88.

⁸ La nueva estructura del sistema educativo pasó a estar integrada por: el nivel inicial (desde los 45 días hasta los 5 años, con este último obligatorio); el nivel primario (desde los 6 años de

A un año de la sanción de la LEN, el Poder Legislativo de la Provincia de Buenos Aires –principal jurisdicción en relación con la cantidad de alumnos, docentes y establecimientos–⁹ sancionó **la Ley de Educación Provincial** N° 13.688, que pretende adaptarse a la legislación nacional. Entre los cambios que afectan al nivel secundario se destacan: la presencia de un nuevo diseño organizativo (sobre la base de seis años de Educación Primaria y seis de Educación Secundaria) y de nuevos diseños curriculares (para el Ciclo Básico, el Ciclo Orientado y Formación en Ciudadanía).¹⁰

En relación con el diseño organizativo, la Educación Secundaria se encuentra integrada “como una sola unidad pedagógica”,¹¹ en la que las materias del Ciclo Básico son compartidas como se ve en el cuadro 1; no obstante, en el Ciclo Orientado, se diferencian las siguientes modalidades curriculares: Educación Técnico-Profesional, Educación Física, Educación en Arte y Educación Secundaria Orientada. Por lo que, en relación con el Polimodal, desaparecen las modalidades Producción de Bienes y Servicios y Comunicación, Arte y Diseño.

edad); el nivel secundario obligatorio (con dos ciclos: el primero de tres años, común a todas las orientaciones, y el segundo orientado) y el nivel superior (integrado por las Universidades, los Institutos Universitarios y los Institutos de Educación Superior).

⁹ En 2008 el universo de la provincia comprendía 1.113.745 alumnos, 108.500 docentes y 41.902 secciones. Dirección de Información y Estadística.

¹⁰ La Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial acuerdan en que el sistema educativo se encuentra integrado por cuatro niveles y ocho modalidades. Las modalidades refieren a “aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia”. Ley de Educación Provincial N° 13.68, Art. 22

La Provincia de Buenos Aires ha definido las siguientes modalidades de educación: Educación Artística; Educación Física; Educación Intercultural; Educación Ambiental; Educación Técnico-Profesional; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Ley de Educación Provincial N° 13.68, Art. 21.

¹¹ Ley de Educación Provincial N° 13.688, Art. 24, inc. C.

Cuadro 1. Modalidades del Polimodal y de la nueva secundaria

Modalidades	
Diseño de los noventa	Diseño 2007
	Educación Técnico-Profesional (Técnica: Equipos e instalaciones electromecánicas, Electrónica, Electricidad, Maestro mayor de obras, Industria de procesos, Automotores, Mecánica en mantenimiento de aeronaves, Aeronáutica, Aviónica, Informática personal y profesional, Mecánica, Energías renovables, Química, Tiempo libre, recreación y turismo, Comunicación multimedial y Gestión organizacional) (Agraria: Producción agropecuaria y forestal)
	Educación Física (Prácticas deportivas, gimnásticas, culturales y deportivas en el ámbito natural, etcétera)
Comunicación, Arte y Diseño	Educación Artística (Música, plástica, arte, danza y literatura)
Ciencias Naturales	Educación Secundaria Orientada en: Ciencias Exactas y Naturales (ayudante de laboratorio) Economía y Administración (gestión organizacional) Humanidades y Ciencias Sociales (turismo) Lenguajes Contemporáneos (idiomas, comunicación, lenguajes contemporáneos y literatura)
Economía y Gestión de las Organizaciones	
Humanidades y Ciencias Sociales	
Producción de Bienes y Servicios	

Fuente: Elaboración propia a partir del documento *La Secundaria de la Provincia* (2008). Dirección Provincial de Educación Secundaria.

Reflexiones sobre el nuevo diseño de Economía

Con la reforma de la escuela secundaria, y la inclusión de nuevas modalidades, se modificaron los contenidos de los diseños curriculares, las materias y sus cargas horarias. En el caso de Economía que, tal como señalamos, solo formaba parte de las orientaciones Economía y Gestión de las Organizaciones, Ciencias Sociales y Humanidades y Producción de Bienes y Servicios, la materia pasó a denominarse Economía Política y mantuvo su presencia solo en Economía y Administración (de sexto año con tres módulos) y Ciencias Sociales (de quinto año con dos módulos). Si bien en Ciencias Sociales, Economía continúa teniendo un único espacio, en el caso de Economía y Administración se agregó Elementos de Microeconomía y Macroeconomía (de dos módulos en el quinto año). No obstante, incluso en esta última modalidad, Economía sigue teniendo una escasa presencia en la carga horaria curricular ya que cubre solo el 6,49% del total de las horas de la orientación, mientras que Matemática ocupa el 12,98%; Sistemas de Información Contable, el 10,38% y Gestión, el 5,19% (tal como se observa en las tablas 1 y 2).

Tabla 1. Estructura curricular Ciclo Orientado en Economía y Administración

Cuarto año			Quinto año			Sexto año		
Materia	Carga horaria semanal	Carga horaria total	Materia	Carga horaria semanal	Carga horaria total	Materia	Carga horaria semanal	Carga horaria total
Matemática Ciclo Superior	3	108	Matemática Ciclo Superior	3	108	Matemática Ciclo Superior	4	144
Literatura	3	108	Literatura	2	72	Literatura	3	108
Educación Física	2	72	Educación Física	2	72	Educación Física	2	72
Inglés	2	72	Inglés	2	72	Inglés	2	72
Salud y Adolescencia	2	72	Política y Ciudadanía	2	72	Trabajo y Ciudadanía	2	72
Introducción a la Física	2	72	Introducción a la Química	2	72	Arte	2	72
Historia	2	72	Historia	2	72	Filosofía	2	72
Geografía	2	72	Geografía	2	72	Proyectos Organizacionales	4	144
Biología	2	72	Elementos de Microeconomía y Macroeconomía	2	72	Economía Política	3	108
Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad	2	72	Derecho	2	72			
Sistemas de Información Contable	4	144	Sistemas de Información Contable	4	144			
Teoría de las Organizaciones	2	72	Gestión Organizacional	2	72			
Total carga horaria	26	936		27	972		24	864
Carga horaria Total del Ciclo Superior Orientado en Economía y Administración	2.772							

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño curricular de la escuela secundaria orientación en Economía y Administración.

Tabla 2. Estructura curricular Ciclo Orientado en Ciencias Sociales

Cuarto año			Quinto año			Sexto año		
Materia	Carga horaria semanal	Carga horaria total	Materia	Carga horaria semanal	Carga horaria total	Materia	Carga horaria semanal	Carga horaria total
Matemática Ciclo Superior	3	108	Matemática Ciclo Superior	2	72	Matemática Ciclo Superior	3	108
Literatura	3	108	Literatura	3	108	Literatura	4	144
Educación Física	2	72	Educación Física	2	72	Educación Física	2	72
Inglés	2	72	Inglés	2	72	Inglés	2	72
Salud y Adolescencia	2	72	Política y Ciudadanía	2	72	Trabajo y Ciudadanía	2	72
Introducción a la Física	2	72	Introducción a la Química	2	72	Arte	2	72
Historia	3	108	Historia	3	108	Historia	2	72
Geografía	3	108	Geografía	3	108	Geografía	2	72
Biología	2	72	Comunicación, Cultura y Sociedad	2	72	Filosofía	2	72
Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad	2	72	Economía Política	2	72	Proyectos de Investigación en Ciencias	4	144
Psicología	2	72	Sociología	3	108			
Total carga horaria	26	936		26	936		24	864
Carga horaria Total del Ciclo Orientado en Ciencias Sociales	2.772							

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño curricular de la escuela secundaria orientación en Ciencias Sociales.

En relación con los diseños curriculares, mientras los contenidos y la propuesta de los diseños de 1997 y 2003 tienen un claro sesgo hacia el paradigma neoclásico, con énfasis en los contenidos ligados al funcionamiento de los mercados y escasa presencia de problemáticas como la desigualdad y la distribución del ingreso, la propuesta actual de Economía Política,¹² en algunos aspectos, toma distancia crítica del paradigma económico dominante y promueve una aproximación a los aportes de los principales referentes considerando el marco histórico, político y social en el que se sitúan. Desde aquí, se entiende que la economía política estudia las esferas de la producción, distribución y consumo en relación con los medios materiales para satisfacer las necesidades de los seres humanos. Enfatiza en la importancia de que los estudiantes comprendan la existencia de conflictos de poder en el actual funcionamiento del mundo y en el reconocimiento histórico de otros sistemas económicos. Para ello, plantea la necesidad de profundizar en los problemas del desarrollo y la conformación de un mundo desigual de acuerdo con las relaciones de fuerza y poder que emanan de lo económico.

Vale recordar que, si bien el espacio de la materia continúa teniendo carácter introductorio, los contenidos prescriptos en el diseño resultan muy ambiciosos para el tiempo áulico del que dispone el docente. En el cuadro 2 se presentan los contenidos distribuidos en las cuatro unidades propuestas. La unidad 1, titulada “Teorías, ideas y núcleos de discusión”, propone una aproximación al objeto y método de estudio de la economía política, su relación con el resto de las ciencias sociales y los principales problemas que aborda. El surgimiento del sistema económico capitalista, sus diferencias centrales con otras formas de organización de la producción. No obstante, a diferencia de los diseños que han precedido a esta propuesta, los contenidos arrancan con el estudio de los padres de la economía política, Smith, Ricardo y Marx, y desconoce los principales aportes del mercantilismo y de los fisiócratas –más allá de que estos últimos nutren el pensamiento clásico–. Se enfatiza en las relaciones sociales, los cambios en las formas de producción, el origen de la renta diferencial, el comercio internacional, la teoría objetiva del valor y la búsqueda de plusvalor (a partir de Marx).

¹² Se contempla el diseño de Economía Política para quinto año (el diseño de sexto año aún no se encontraba disponible en el momento de preparar este trabajo).

Cuadro 2. Contenidos propuestos en el diseño curricular de Economía Política en la orientación Ciencias Sociales

Unidad	Contenidos
<p>Unidad 1 Teorías, ideas y núcleos de discusión</p>	<p>El campo de la economía política, objetos de estudio y áreas de interés. Los problemas más usuales con los que trabaja la disciplina. Por qué la economía política es una ciencia social. El contexto sociohistórico, científico y cultural del pensamiento de Smith, Ricardo y Marx y sus aportes teóricos fundamentales. Orígenes del capitalismo. Transformaciones en los sistemas productivos. Las clases sociales emergentes. Mercado, economía y sociedad. El valor de las cosas, la oferta y la demanda.</p> <p>La acumulación de capital. La renta diferencial, distintos tipos de renta. El comercio internacional del siglo XIX. El imperialismo como etapa superior del capitalismo.</p> <p>Elementos fundamentales del marxismo. Lucha de clases, teoría del valor, valor de cambio y valor de uso. La mercancía y el origen de la plusvalía. Fuerzas productivas, relaciones de producción. Modo de producción. La sociedad como una formación económico-social. Las contradicciones del capitalismo y las revoluciones sociales. Las ideas fundamentales del liberalismo y el marxismo para entender la sociedad de su época.</p> <p>El pensamiento de Keynes. La estabilidad de los mercados, las actividades económicas y los ciclos económicos. Expansión y recesión económicas. La teoría clásica de la ocupación y su crítica por parte de Keynes. La revisión del liberalismo económico y el sistema mixto. Intervención del Estado e iniciativa individual. Demanda insuficiente y salarios. Déficit público, endeudamiento estatal, aumento de la renta. Ahorro y consumo. Política fiscal, monetaria, financiera y cambiaria. Qué es el Estado de bienestar: sus principales características para Estados Unidos, Europa, Latinoamérica y la Argentina hasta 1970. Los indicadores sociales del bienestar.</p>
<p>Unidad 2 Conceptos fundamentales</p>	<p>Necesidades y bienes. Necesidades humanas y medios para satisfacerlas. Los bienes económicos. Producción y cooperación social. Utilidad marginal. La producción, la distribución y el consumo frente a los factores de la producción: trabajo y capital. Consumo, ahorro, inversión y capital.</p> <p>Los mecanismos de mercado: la oferta, la demanda, la elasticidad y el equilibrio. Exceso de oferta o escasez de la demanda y escasez de oferta o exceso de demanda. Producción y costes de producción. Los mercados de productos: la competencia perfecta e imperfecta. El monopolio, la competencia monopolística y el oligopolio. El mercado de trabajo y sus relaciones con la desigualdad en la distribución de la renta. La oferta de trabajo. La retribución del factor trabajo: análisis conjunto de la oferta y la demanda de trabajo. Redistribución de la renta. Medición de la desigualdad y la pobreza.</p> <p>Análisis instrumental mediante censos y otras fuentes estadísticas.</p>

<p>Unidad 3 Los problemas del desarrollo y la consolidación de un mundo desigual</p>	<p>Características generales de dos sistemas socioeconómicos diferentes: socialismo y capitalismo. Economías mixtas y socialismos actuales: los casos de China y Cuba. Rol del Estado e intervención en la economía. El fin del mundo bipolar y la multipolaridad.</p> <p>El comercio internacional como factor de desigualdad entre los países. Centros y periferias en el actual sistema mundial. La incidencia de la Organización Mundial del Comercio en la conformación de las desigualdades y el deterioro de los términos de intercambio. Los salarios de los países del centro y de los países periféricos.</p> <p>Las teorías latinoamericanas sobre el desarrollo y la dependencia hacia 1970. Los principales aportes latinoamericanos a la comprensión de la pobreza urbana y rural de la región. Las teorías sobre la marginalidad y la exclusión social.</p> <p>La deuda externa latinoamericana y el caso de la Argentina: la <i>década perdida</i> de 1980. Las relaciones entre los modelos sociales de acumulación y las dictaduras cívico-militares en la región. Desindustrialización y apertura económica. Financiarización de la economía y destrucción del aparato productivo: la Ley de Entidades Financieras actualmente vigente.</p> <p>Reflexiones en torno de las relaciones entre la política y la economía. El nuevo poder económico de la Argentina desde el fin de la dictadura militar. Concentración y centralización del capital.</p>
<p>Unidad 4 Economía política de la Argentina contemporánea</p>	<p>La globalización neoliberal y la transformación ideológica durante los años noventa. El Consenso de Washington: las políticas de los países endeudados. Relaciones entre el sector público y privado. La apertura de la economía, la eliminación y/o la reducción de tarifas aduaneras y restricciones no arancelarias, reforma fiscal, estabilidad macroeconómica y control de déficit fiscal. Ajuste económico, inflación y Plan de Convertibilidad. Transnacionalización de la economía: principales sectores afectados.</p> <p>Crisis social y deterioro del empleo. Caída del salario real y distribución del ingreso. El fin de las protecciones sociales y crisis global del Estado de bienestar. Las concepciones neoliberales sobre el Estado, la ciencia, la cultura y la educación en el actual contexto sociohistórico. Política fiscal, monetaria, financiera y cambiaria del Estado neoliberal en la Argentina. La redefinición del rol del Estado con posterioridad a la crisis del 2001. Comportamiento de las principales variables socioeconómicas. Privatizaciones y reestatizaciones: su impacto en el sector privado y público. La pobreza actual en el contexto argentino y latinoamericano.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del diseño curricular de Economía en la orientación Ciencias Sociales.

En los fundamentos del Diseño se hace una fuerte crítica a la ausencia de la dimensión social en los análisis neoclásicos. Entre otras cosas destaca que la materia:

... mantiene una relación tensionada y crítica frente a estos postulados económicos del liberalismo y plantea, por el contrario, asumir un marco referencial en el que ante todo considera a la economía como una construcción social, tanto en el plano de su comportamiento real como de disciplina. De este modo, Economía Política toma por su base la crítica a los postulados y principios que la conciben como una realidad y un dominio científico *puro* e independiente de la sociedad que la produce.

Más allá de lo cual, resulta llamativo que la unidad 1 proponga una crítica al pensamiento neoclásico a partir de situar la gran depresión de los años treinta, el pensamiento de John Keynes, algunos elementos de política monetaria, fiscal y la emergencia de los Estados de bienestar.¹³ No obstante, a esa altura aún no se han propuesto claramente los núcleos centrales de los neoclásicos ya que los contenidos ligados a la utilidad marginal, los mecanismos del mercado, el equilibrio y la competencia perfecta, entre otros, forman parte de la unidad 2, llamada “Conceptos fundamentales”. Difícilmente los alumnos y alumnas puedan cuestionar reflexivamente algo que aún no se ha presentado.

La unidad 3, titulada “Los problemas del desarrollo y la consolidación de un mundo desigual”, tiene la virtud de procurar aproximar a los estudiantes al pensamiento económico, político y social latinoamericano y recuperar parte del rico debate sobre el desarrollo que se dio en la región. Desde mediados del siglo pasado, a partir de la “reconfiguración” mundial del sistema capitalista, emerge en los pensadores latinoamericanos una serie de debates sobre la problemática del subdesarrollo y el desarrollo dependiente. En este marco, el concepto de desarrollo, tal como plantea Quijano, si bien “ha cambiado muchas veces de identidad y de apellido, tironeado entre un consistente reduccionismo economicista y los insistentes reclamos de todas las otras dimensiones de la existencia social”, en los últimos años, el debate fue “eclipsándose en un horizonte cada vez más esquivo y sus abanderados y seguidores fueron enjaulados por el desencanto” (2000).

¹³ Esping-Andersen (2001) hace un estudio detallado sobre los regímenes de bienestar. El autor propone una tipología de los regímenes de bienestar basada en las formas en que se reparte la producción de bienestar entre el Estado, el mercado y las familias, el nivel de mercantilización de los bienes y servicios sociales y los resultados de la estratificación social.

La enseñanza de contenidos ligados a la teoría del desarrollo y a la teoría de la dependencia brinda la posibilidad de pensar algunas problemáticas puntuales de la región y recurrir a los saberes previos de los estudiantes adquiridos en la vida cotidiana y en otras materias como Historia y Geografía. En general, el estructuralismo y los teóricos dependentistas procuraron, desde la periferia, explicar la situación de subdesarrollo y desarrollo dependiente. Estas perspectivas permiten reflexionar sobre cuál es la función que cumple el polo marginal en el proceso de acumulación global y cuál es la dinámica que colocó a los países de la región en el lugar en el que se encuentran.

Hay que señalar que la visión estructuralista sobre el desarrollo se opuso a la **nueva economía del desarrollo**,¹⁴ que concibió el desarrollo como la adopción de normas de comportamiento y valores identificados con la racionalidad económica; que procuró localizar los obstáculos de la ejecución de la modernidad y definir los instrumentos de intervención capaces de aproximar a la sociedad existente a la ideal (Dos Santos, 2003) y en la que el desarrollo se convirtió en un modelo ideal de acciones de distinta índole que ocurrirían en los países si se observasen las condiciones indicadas. El estructuralismo excedió el ámbito académico y se tradujo en políticas públicas; planteó que la industrialización de la región se enmarcó en una estructura económica institucional subdesarrollada característica del período primario exportador. Por lo que, mientras la estructura productiva del **centro** era **diversificada y homogénea**, la de la **periferia** era **especializada** y en ella coexistían sectores de alta productividad del trabajo con otros rezagados (Sztulwark, 2005).

En este marco, los principales referentes del estructuralismo sostuvieron que mientras los países capitalistas industrializados imprimían el rumbo de la economía mundial, exportaban productos industriales e importaban materias primas, los países periféricos, productores de bienes y servicios con una demanda internacional poco dinámica, exportaban bienes con escaso valor agregado. En este marco, la tesis conocida como Singer-Prebisch sobre “el deterioro de los términos de intercambio” señala que los precios de los productos agrarios o minerales producidos por la periferia se deterioran respecto a los productos industriales. Esto ocasionaba el desequilibrio estructural del balance de pagos.

Por otro lado, algunos años después, los teóricos dependentistas señalaron que la industrialización por sustitución de importaciones que asumieron algunos países de la región solo modificó la dependencia y que existe una imposibilidad

¹⁴ Cuya referencia inmediata es Walt Whitman Rostow (1961), quien definió a todas las sociedades precapitalistas como tradicionales y sostuvo que todos los países que alcanzaron el desarrollo pasaron por una serie de etapas durante las cuales se fueron creando las condiciones de “despegue”, que permitieron el avance en materia de crecimiento.

histórica de que se constituyan sociedades que alcancen el mismo “estadio” de desarrollo que lograron los países ya desarrollados. Los teóricos centraron la mirada en los aspectos estructurales, la consideración de la historicidad del sujeto y del objeto del conocimiento, la crítica al funcionalismo estructural, el interés en el marxismo como teoría totalizante para explicar la realidad y la necesidad de observar los fenómenos de naturaleza internacional (Maestre, 1991). En síntesis, en la mirada dependentista se observa un abandono de la concepción lineal del desarrollo y se abre paso a una comprensión del desarrollo y del subdesarrollo como resultados históricos del propio capitalismo. Lo cual requiere un rechazo explícito a la creencia de que el subdesarrollo es una primera condición para el desarrollo. Los trabajos desde esta perspectiva cuestionaron la posibilidad de desarrollo nacional y autónomo; mostraron, entre otras cosas, la imposibilidad de analizar el proceso de reproducción del sistema capitalista dependiente sin tener en cuenta el sistema capitalista mundial; analizaron el papel que asumió el Estado en el proceso de internacionalización del capital, la articulación entre las clases sociales y las fracciones de las clases dominantes, entre otras cuestiones. En definitiva, procuraron construir una teoría propia sobre el capitalismo mundial con el propósito de encontrar caminos para su posible transformación.

La hegemonía neoliberal que se consolidó en la región a lo largo del último cuarto del siglo pasado atravesó diferentes esferas y tendió a afianzar a los países como productores de *commodities* ligados a la exportación. Por ello, consideramos que recuperar los principales aportes de las perspectivas latinoamericanas enriquece la aproximación a los problemas que aún afectan a los países que integran la región.

Al final de la unidad 3, la propuesta curricular sitúa el estudio de la deuda externa que afectó a los países de América Latina a lo largo de la década del ochenta y enfatiza en el caso argentino. La última unidad, titulada “Economía política de la Argentina contemporánea”, cierra la materia profundizando el análisis del caso argentino, analiza la década del noventa y enfatiza en el rol que asume el Estado luego de las privatizaciones de las empresas públicas, la apertura económica, la transnacionalización de la economía y los principales sectores afectados, etcétera.

A nuestro entender, constituye un significativo giro la importancia que adquiere la enseñanza de las grandes transformaciones ocurridas en la Argentina con la globalización neoliberal. Se da cuenta de que se inician con la dictadura militar que irrumpió en el país en 1976 y se extendió hasta 1983 así como que se profundizan durante gobiernos democráticos en la década de los noventa. Lo cual sentó las bases para un cambio sustancial en el proceso de acumulación que incluyó la apertura comercial y financiera en un marco de apreciación cambia-

ria y de desregulación de los mercados bancarios, financieros y de trabajo, que constituyeron elementos centrales del incremento de la deuda externa. Tal como destacan Basualdo y Forcinito (2007), el intento refundacional “políticamente represivo y socioeconómicamente regresivo de la dictadura militar” dejó como legado “el quiebre de las bases sociales y económicas que sustentaban el proceso de industrialización por sustitución de importaciones, y la instauración de un nuevo patrón de acumulación fuertemente signado por el predominio de la fracción financiera del capital a nivel mundial”.

Si bien el diseño actual avanza en el reconocimiento de la economía política como ciencia social, en la incorporación de contenidos vinculados a la realidad nacional y en la posibilidad de la aproximación a distintos enfoques –lo cual permite complejizar y enriquecer los debates, incluir saberes y experiencias previas de los alumnos, vincular distintas asignaturas, etcétera–, la amplitud de los contenidos propuestos y la escasa carga horaria de la materia conforman parte de las principales dificultades que atraviesa el proceso de enseñanza y la obtención de los objetivos propuestos.

Por último, luego de más de tres décadas de consolidación del pensamiento neoclásico y su hegemonía en los planes de estudio de las carreras de economía, la implementación del diseño actual encuentra una dificultad adicional: la formación de los docentes que tienen que enseñar estos contenidos. Los cuales, mayormente, tienen una formación ligada a las ciencias económicas, con una amplia carga horaria de materias técnicas y muy poca formación en el tronco de las ciencias sociales.

En general, el actual plan de estudio del Profesorado en Economía y Gestión en la jurisdicción provincial continúa caracterizándose no solo por una organización de los temas económicos bajo el prisma neoclásico, sino también por un sesgo hacia la formación en áreas técnicas, matemática y gestión con escasa presencia de economía. Uno de los “parches” que se encontraron en la provincia para enfrentar esta situación ha sido la entrega de una copia en CD de los diseños a los docentes y su capacitación mediante los Centros de Investigación Educativa (CIE). No obstante, la reformulación de los planes de estudio del Profesorado sigue siendo una deuda pendiente.

A modo de cierre

A lo largo del presente artículo se indagó en los giros y vaivenes del diseño curricular de Economía en la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires.

Si bien el actual diseño recicla gran parte de los contenidos de los diseños previos (1997 y 2003), los cuales están fuertemente permeados por el enfoque neoclásico, se reconoce una serie de cambios tendientes a recuperar el estudio de la economía como economía política y las principales problemáticas que afectan al país. Dado que la problemática del subdesarrollo y el desarrollo dependiente en los países de América Latina ha dado lugar a un sustancioso debate en las ciencias sociales, nos parece importante el estudio de las teorías del desarrollo y de la dependencia ya que pueden contribuir al “repensar” crítico de América Latina y a deconstruir estructuras naturalizadas, incluir a los ausentes y pensar otros paradigmas productivos.

Si bien quedan vacíos en los contenidos que no se contemplan, tales como los impactos de las reformas neoliberales en la calidad de vida de las sociedades y en la vulnerabilidad de los derechos humanos, llama la atención que se deje de lado el estudio de la problemática medioambiental, aunque forma parte de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios definidos en la esfera nacional.

Bibliografía

- Anderson, P. (1997). “Balance del neoliberalismo”. En Gentili, P. y Sader, E. (comps.), *La trama del neoliberalismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.
- Auyero, J. y Benzecry, C. (2002). “Cultura”. En Altamirano, C. (comp.), *Términos críticos de sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Basualdo, V. y Forcinito, K. (comps.) (2007). *Transformaciones recientes de la estructura económica argentina. Tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Dos Santos, T. (2003). *Teoría de la Dependencia: balance y perspectivas*. México: Plaza y Janés.
- Esping Andersen, G. (2001). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*, Barcelona: Ariel.
- Fanelli, J., Frenkel, R. y Rozenwurcel, G. (1991). *Crecimiento y reforma estructural en América Latina*. Buenos Aires: CEDES.
- Forcinito, K. (2004). “Reflexiones sobre el sentido de la práctica docente en la universidad pública argentina: aportes al diseño de una propuesta de formación introductoria en economía”. Segundas Jornadas Docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 18 de mayo.

- Forcinito, K. (2010). "Aproximación al estudio del pensamiento económico predominante en la Argentina desde los años setenta: la recepción doméstica del pensamiento neoliberal". XXII Jornadas de Historia Económica, Río Cuarto.
- Godelier, M. (1974). *Antropología y economía*. Barcelona: Anagrama.
- López Accotto, A. y De Amézola, G. (2004). "Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía". Seminario: Economía. Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Maestre, A. (1991). *José Medina Echavarría*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica-Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Morresi, S. D. (2006). *O liberalismo desenquadrado. Uma crítica às leituras neoliberais do liberalismo clássico*. Tesis de Doctorado en Ciencia Política, Universidad de San Pablo, San Pablo, mimeo.
- Quijano, A. (2000). "El fantasma del desarrollo en América Latina". *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6, N° 2 (mayo-agosto), 73-90.
- Rostow, W. (1961). *Etapas del crecimiento económico*. Río de Janeiro: Zahar.
- Sztulwark, S. (2005). *El estructuralismo latinoamericano. Fundamentos y transformaciones del pensamiento de la periferia*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- Wainer, V. (2009). "Currículum y hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la economía en la escuela media". En Wainer, V. y Maza, G. (coords.), *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/publicaciones/resumen/res_pe14.html
- Williams, R. (1981). *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (1983). *Culture & Society: 1780-1950*. Nueva York: Columbia University Press.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

La concepción de género en la enseñanza de la economía: antecedentes para una propuesta de investigación a partir de manuales escolares

Renée Mohr*

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación sobre la relación entre la enseñanza de la economía y la cuestión de género. Para ello, se presenta primero el marco regulatorio en la Argentina referido a la cuestión de género, enmarcado a partir de los derechos económicos, sociales y culturales. Luego, se exponen algunas de las problemáticas en la enseñanza actual de la economía en la escuela y la relevancia de estudiar las concepciones de género en los manuales escolares de Economía. Seguidamente, se presenta un estado del arte de las investigaciones sobre manuales escolares y género. Finalmente, entre las principales conclusiones, se señala que se ha percibido un espacio de vacancia en los estudios sobre manuales de Economía en relación con la temática de la construcción social de la cuestión de género.

Introducción¹

En el contexto de la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150, que plantea el abordaje transversal de la temática en el sistema educativo, y del marco regulatorio existente referido a fomentar acciones de

* Profesora universitaria en Economía y becaria de docencia e investigación en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

¹ El presente trabajo expone los antecedentes del proyecto de investigación “El contenido de los manuales escolares de Economía respecto a la construcción social de la cuestión de género”, en el marco de la Beca de Investigación y Docencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (marzo 2012-marzo 2013). Dicho proyecto se propone estudiar la relación entre la enseñanza de la economía y el abordaje de la cuestión de género mirando específicamente esta temática en los manuales escolares de Economía existentes en la Argentina y entendiéndolos como fuente privilegiada de consulta, tanto por parte de los docentes como por parte de los estudiantes.

no discriminación y protección de las niñas y mujeres, consideramos de gran relevancia ver qué ocurre en los espacios escolares disciplinares al respecto por considerarlos como espacios de producción y reproducción de sistemas de pensamiento.

Con respecto a la escuela como espacio de reproducción de sistemas de pensamiento, en general, y del pensamiento hegemónico, en particular, las teorías de la reproducción señalan que una de las formas de perpetuar las condiciones sociales de dominación se realiza a través del sistema escolar, que ha sido identificado como uno de los aparatos más eficaces para ello al naturalizar y legitimar una asignación de lugares sociales en nombre del bien común que es aceptada acríticamente (Cerletti, 2010: 134).

De acuerdo con dichas teorías, los docentes quedan imposibilitados por el propio sistema para plantear opciones o problematizar las concepciones que enseñan porque ni siquiera pueden tomar distancia para ver que están dentro y atravesados por una concepción del mundo y la realidad, que determina prácticas y reproduce creencias naturalizando lo arbitrario (Cerletti, 2010: 143). Esto en parte se debería a las condiciones laborales reinantes, que son parte del sistema, aunque también hay que mencionar la existencia de docentes que resisten a esto de diferentes maneras y en diferentes niveles y que pueden ser críticos desde la escuela.

Wainerman y Raijman, en su investigación sobre la escuela primaria, expresan que esta es un ámbito de producción y transmisión de orientaciones valorativas por excelencia. Es donde se enseña el modelo de comportamiento que se espera y desea que tomen como propio los estudiantes, futuros ciudadanos que se están formando. Y dentro del sistema educativo, indican que los libros de texto escolares cumplen un papel central en esa transmisión (1984: 6). En relación con el nivel de educación secundaria, Martínez Bonafé señala que el libro de texto escolar “es un artefacto para la representación cultural. De modo que sus usuarios leen la realidad a través de ese artefacto” (2002: 67).

En la Argentina de hoy, el estudio sobre el contenido de los libros escolares cobra mayor relevancia dada la obligatoriedad de la escuela secundaria desde la promulgación y aplicación de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Por ello nos parece relevante analizar los manuales escolares de Economía, en particular en relación con la cuestión de género.

A continuación presentamos, primero, el marco regulatorio existente en nuestro país en relación con la cuestión de género y que enmarca la preocupación central de este trabajo, vinculada con la relación entre género y enseñanza de

la economía; para ello, expondremos lo más relevante del marco regulatorio que patrocina la promoción y protección de la equidad de género, enmarcado especialmente a partir de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC). En segundo lugar, planteamos algunas cuestiones sobre la problemática de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria actual. Seguidamente, consideramos algunas de las investigaciones existentes sobre los manuales escolares y la problemática de género. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones preliminares.

El marco regulatorio sobre la cuestión de género

En el año 2006 se aprobó en la Argentina la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), N°26.150, cuya puesta en acción y cumplimiento efectivo constituye una obligación del Estado nacional y de los Estados provinciales, tal como ella establece. La Educación Sexual Integral debe impartirse en todas las escuelas del país, privadas o estatales, confesionales o laicas, de nivel inicial, primario, secundario y para la educación superior, ya que constituye un derecho de las chicas y de los chicos por englobar varios derechos como los de la educación, la salud y la información.

Está acompañada por la Resolución N° 45 del Consejo Federal de Educación, del 2008, que define los lineamientos curriculares federales y que establece la transversalidad de su implementación. Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes en relación con dicha temática. Porque, y sobre todo, se procura entender la sexualidad no solo como lo relacionado con la genitalidad (Resolución CFE N° 45/08), sino también en relación con las construcciones sociales que se hacen de ella.

Por otra parte, nos parece importante tomar como encuadre general los DESC ya que entendemos que el sistema escolar es uno de los espacios centrales para su protección y promoción. En ese espacio se forman los ciudadanos no solo en contenidos disciplinares, sino también en una determinada concepción sobre el mundo.

Los DESC son aquellos que procuran resguardar las condiciones de vida adecuadas para las personas y cubren las siguientes áreas: la igualdad entre hombres y mujeres, la sindicalización, la seguridad social, la prioridad de la familia

y de la protección especial a los niños, el disfrute de la cultura, la alimentación, la vivienda, la educación, la salud física y mental, el medio ambiente sano, la accesibilidad y las condiciones de empleo.

En relación con la promoción y protección de los DESC, citamos por su especificidad la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión celebrada en París en 1960 con entrada en vigor el 22 de mayo de 1962. Dicha Convención establece que “las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos” y en su artículo 1º dice:

A los efectos de la presente Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza [...].

Además, en su artículo 3º dice:

A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación en el sentido que se da a esta palabra en la presente Convención, los Estados Partes se comprometen a: a) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza; [...].

En la Argentina, se creó en esta línea el Programa de Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM), organismo de alcance nacional instituido en 1991 en el marco de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer establecida por las Naciones Unidas y ratificada por nuestro país en 1985 (Wainerman y Heredia, 1999).

Con el objetivo de ahondar en acciones que llevan a los hechos dicha ratificación en la Argentina, se sancionó el 11 de marzo de 2009 la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, Nº 26.485.² Esta ley tiene por objeto promover y garantizar: “La eliminación

² Disponible en: http://www.cnm.gov.ar/LegNacional/Ley_26485.pdf

de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida” (artículo 2º, inc. a) y “La remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres” (artículo 2º, inc. e).

Tipifica los tipos de violencia contra la mujer en su artículo 5º y denomina como violencia simbólica: “La que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita o reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad”.

En el artículo 11º, referido a las políticas públicas, establece que el Estado nacional deberá implementar acciones a fin de:

Articular en el marco del Consejo Federal de Educación la inclusión de contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de la relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos (punto 3, inc. a).

Promover la revisión y actualización de los libros de texto y materiales didácticos con la finalidad de eliminar los estereotipos de género y los criterios discriminatorios, fomentando la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones (punto 3, inc. e).

Justamente en este marco legislativo se centra nuestro problema central. La discriminación se ve en los hechos, es el lugar donde se hace visible. Pero la discriminación también se da en el nivel del pensamiento, de las concepciones del mundo, de los sistemas de creencias en los cuales se basan y amparan las acciones. En este sentido, consideramos que la forma en que se construye socialmente la cuestión de género, en particular en el ámbito educativo, constituye un hecho relevante para investigar.

En las teorías pedagógicas se denomina “currículum nulo”³ a aquellos temas que podrían ser tratados en el aula, pero que quedan excluidos de los contenidos del diseño curricular (como es el caso de la problemática de las diferencias de género). Sin embargo, nuestro análisis pretende también inves-

³ “Hablamos de Currículum nulo para referirnos a aspectos de la cultura susceptibles de ser transmitidos en la escuela [...] pero sin embargo se decide excluir de la enseñanza” (Terigi, 1999: 55). El concepto de currículum nulo fue acuñado por Eisner.

tigar el “currículum oculto”⁴ a través de aquellas concepciones que aparecen naturalizadas al estar implícitas tanto en los diseños curriculares como en los manuales escolares.

Sobre la enseñanza actual de la economía

La década de los noventa estuvo marcada por el llamado “pensamiento único”, el cual hacía referencia a las concepciones del paradigma neoclásico como única teoría que podía explicar la realidad. Esta particular visión de la economía (y de la sociedad) se conformó como la teoría económica predominante durante la primacía del neoliberalismo (que en nuestro país se puede rastrear desde las políticas económicas aplicadas a partir de 1976, aunque con mayor profundidad durante los noventa) de tal manera que pasó a constituir todo un sistema de creencias, valores e ideas que predominaron en nuestro país en ese período, y que aún se puede reconocer como parte del sentido común de la mayor parte de las personas (Wainer, 2009). Según Tenti Fanfani, a partir de la década de los noventa:

... la mayoría de los ciudadanos comparte un conjunto básico de categorías de percepción y apreciación de las cosas de la economía y de la política que son funcionales para el funcionamiento de la sociedad actual. La mayoría de la población cree en el mercado como mecanismo más eficiente (¡¡casi el único!!) de asignación de recursos, cree en la “ley de la oferta y la demanda”, en el carácter sagrado de la propiedad privada, en un Estado que es corrupto, burocrático que tiene que ser mínimo y no intervenir en la economía, etc. (Tenti Fanfani, 2003: 64; cit. en Wainer, 2009).

De igual manera, postulamos que el neoliberalismo (ya sea como ideología o como modelo económico) puede ser considerado un modelo hegemónico. El proceso de hegemonía influye fuertemente en las representaciones sociales que permiten a las personas interpretar su entorno social: sus representaciones de la realidad, los valores y normas que orientan su conducta, etcétera (Tamarit, 2002: 17).

⁴ El currículum oculto “destaca aquellos aspectos de la vida en las aulas que enseñan contenidos que no están prescriptos en ningún currículum formal”, muestra la “eficacia formativa de los elementos no prescriptivos” (Terigi, 1999: 40). El concepto de currículum oculto fue acuñado por Jackson.

De acuerdo con Wainer (2010), el predominio del pensamiento neoliberal dentro del conjunto de creencias y valores hegemónicos desde principios de la década de los noventa constituye un modo de concebir e interpretar nuestro entorno social y, asimismo, una forma de pensar la economía y su relación con la sociedad. Esta visión de la economía se constituye como parte de una cultura que deviene en hegemónica a lo largo de los noventa.

El proceso de consolidación de hegemonía puede ser observado en distintas dimensiones y una de ellas es el conocimiento escolar (Wainer, 2010). De acuerdo con José Tamarit:

En el esquema gramsciano, la escuela (la educación, el sistema educativo) es un importante “aparato de hegemonía”, que cumple con mayor o menor eficacia –según la coyuntura histórica nacional e internacional– su importante función “cultural y moral” de reproducción y consolidación del consenso activo de las masas (1990: 65).

Si bien esta visión de la economía (que subyace a la ideología neoliberal) se constituye como parte de una cultura que deviene en hegemónica a lo largo de los noventa, las transformaciones económicas, políticas y sociales en la Argentina desde la caída de la convertibilidad no han generado grandes cambios en el ámbito de la enseñanza de esta disciplina en particular. El predominio de la teoría neoclásica sigue prácticamente intacto en los diferentes niveles del sistema educativo, aunque se están propagando cada vez más las movilizaciones (estudiantiles y docentes) que reclaman adecuar los contenidos y métodos de enseñanza de la economía a los nuevos tiempos.⁵

De acuerdo con Castorina, “la violencia simbólica es una coerción instituida por mediación de la aceptación del dominado. [...] aquella coerción no se dirige a las representaciones conscientes, sino que impacta sobre los *hábitus* encarnados en los cuerpos” (2005: 28). Asimismo, “Las disposiciones para actuar sobre el mundo social se vinculan con la dominación simbólica. Esta hace aparecer las distinciones sociales o su relación de dominación como oposiciones naturales” (2005: 29). Como, por ejemplo, el par masculino/femenino, que se toma como dado naturalmente.

⁵ En particular, cabe mencionar los encuentros de las Jornadas de Economía Crítica, de Economía Política y de la Enseñanza de la Economía que proponen espacios de discusión que dan lugar a propuestas alternativas a la hegemonía de la teoría neoclásica. Además, actualmente se encuentran en discusión los planes de estudio de las carreras de Economía de las Universidades de Buenos Aires y de La Plata y la organización de grupos de docentes y estudiantes que reclaman por una discusión abierta que dé lugar a la enseñanza de otros enfoques teóricos.

En el caso de la enseñanza de la economía, detrás de la naturalización de la división sexual del trabajo y la invisibilización de la lucha de poder que implica la construcción social de roles para las personas en relación directa con su sexo biológico, se encuentra la potencia con que se reproducen las desigualdades, en este caso las de género. Que no solo son importantes en términos de equidad, sino también en la prevención o la perpetuación de la violencia de género.

La escuela “sirve también para *legitimar* las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella” (Apple, 1986: 61, las *itálicas* son del autor). Por ello, siguiendo a Apple, consideramos que es necesario avanzar en la comprensión de las raíces ideológicas del currículum escolar en todas sus dimensiones: el diseño curricular, los libros de texto, las representaciones y prácticas docentes, el currículum oculto, etcétera.

En particular, consideramos de suma importancia poder incorporar en los contenidos curriculares de Economía en la escuela la cuestión de las desigualdades de género como una forma de promoción de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En especial, consideramos que es necesario y relevante promover la investigación sobre cuáles son las concepciones de género que se encuentran disponibles en los manuales escolares de Economía.

La investigación sobre género en los manuales escolares

Wainerman y Raijman explican la relevancia de investigar sobre los textos escolares argumentando que estos “contienen mensajes (traducciones materiales de orientaciones valorativas) que circulan en la sociedad [...]. Son el soporte físico de los contenidos de la cultura [...]” y señalan que “los libros no [deben ser] mirados como ‘medio’ sino como receptáculos ideológicos” (1984: 7).

El manual escolar es, entonces, uno de los dispositivos significativos para el diseño y desarrollo de la enseñanza y un elemento fundamental en la práctica docente y escolar, ya que tanto docentes como estudiantes recurren a él para buscar definiciones precisas, para realizar las actividades de ejercitación propuestas y como material de consulta en general.

En este sentido, dice Silvia Grinberg: “el libro escolar es un texto privilegiado en los procesos de producción y traducción de los contenidos escolares; ocupa un lugar predominante en la organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el aula” (2005: 41). La autora señala que el texto escolar responde tanto a la lógica del mercado como a la de la pedagogía. Por ello, denomina al texto escolar como un “producto multideterminado” ya que en su realización

intervienen y se entrelazan factores de diversa índole, como la política, la económica, la pedagógica, la cultural, etcétera, que contribuyen a dar forma a lo que se considerará como el conocimiento para enseñar en la práctica escolar. Así, tipifica la selección de contenidos para enseñar indicando que se realiza primero a nivel oficial, luego las interpretaciones de las necesidades observadas en las aulas que hacen las editoriales y, por último, los criterios propios de cada editorial sobre qué debe ser enseñado y cómo hacerlo.

Apple (1989) señala que no es el currículum oficial el que determina qué se enseña en la escuela, sino el libro de texto con su especificidad disciplinar, su gradualidad y su propuesta de actividades.

Advertimos que también hay que considerar que cada docente seleccionará para sus clases material de uno o varios manuales, así como de otras fuentes. Entonces, dependiendo del uso que el docente haga del manual, podrá generar “situaciones áulicas de debate, reflexión, puesta en común, etc., o bien generar situaciones en las cuales no haya nada que debatir debido a que para el docente, el manual otorga todas las respuestas de forma indiscutible” (Rodríguez y Rodas, 2010).

En relación con la investigación de manuales escolares, cabe señalar que existe una gran variedad. En particular para el caso de los manuales de habla hispana, el Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares) tiene diversos proyectos vinculados con los textos escolares producidos en España, Portugal y América Latina desde 1808 hasta 1990.⁶

Los libros de texto analizados abarcan diferentes disciplinas entre las que se cuentan: Ciencias de la Naturaleza, Lectura y Escritura, Geografía, Filosofía, Formación Cívica, Religión y Moral, Geografía, Educación Física y Matemática.

⁶ Cuando en 1992 se inició en España el proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares españoles, MANES, varias universidades latinoamericanas establecieron convenios de adhesión al proyecto. Las iniciativas de investigación surgidas en las universidades argentinas incorporadas al Proyecto MANES son: Universidad Nacional de Cuyo, investigación sobre libros argentinos de Educación Moral y Cívica, Francés e Historia, entre otros; Universidad Nacional de Luján, historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina; Universidad de La Pampa, textos para la enseñanza de la Historia en Argentina; Universidad Nacional del Comahue, libros de texto que circularon en el Territorio Nacional de Río Negro y Neuquén; Universidad Nacional del Nordeste, la incidencia de los libros de texto en las representaciones sobre el mundo aborigen en el Territorio Nacional del Chaco; Universidad Nacional de La Plata, la enseñanza de la Filosofía y de la Historia en los manuales para la escuela media argentina; Universidad de Buenos Aires, la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales y la construcción de la modernidad escolar en Argentina (Ossenbach Sauter, 2000).

En especial, hay un documento bastante completo y actualizado que contiene las publicaciones realizadas sobre esta temática para la Argentina.⁷

Sin embargo, como se puede apreciar en dichos documentos, es prácticamente inexistente la investigación que se dedica al área de la enseñanza de la economía por medio de los libros de texto escolares.

Como excepción, cabe mencionar los proyectos de investigación realizados en el área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento: “La enseñanza de la economía en la escuela media argentina bajo la hegemonía del pensamiento neoliberal”, bajo la dirección de Valeria Wainer (2006-2008) y “Representaciones sociales y prácticas pedagógicas de los docentes de economía: un análisis en torno a la enseñanza de la desigualdad social como contenido curricular”, de la becaria Elisa Rodas, bajo la misma dirección (2010-2011). En dichas investigaciones, el análisis de los manuales escolares no es exhaustivo y más bien forma parte de estudios exploratorios sobre la relación entre la enseñanza de la economía en la escuela y la teoría económica predominante.

Entre las publicaciones realizadas en el marco de dichos proyectos, encontramos Cáceres (2009), Rodríguez y Rodas (2010), Rodríguez y Rodas (2011) y Wainer (2010). El análisis de dichos autores sobre los manuales escolares de Economía en la Argentina gira en torno a la cuestión del libro de texto como elemento de gran importancia en la reproducción del orden social vigente y del pensamiento económico neoliberal desde el ámbito escolar.

Respecto de las investigaciones sobre género, de acuerdo con Grinberg (2005), conforman uno de los campos más extensos en el estudio acerca de los textos escolares. Entre los mencionados por Grinberg se destacan: *Serie de estudios nacionales sobre la imagen de las mujeres y de los hombres en los manuales escolares y en las obras infantiles*, de la UNESCO (1987), y *La imagen de la mujer en los mensajes escolares*, de Silvia Yannoulas (1990). En publicaciones sobre el tema de género en manuales escolares de primaria, encontramos los trabajos clásicos de Wainerman y Raijman (1984), Wainerman y Heredia (1999) y el de Lobato (2010) sobre género en textos escolares de Historia para diferentes niveles educativos.

Sin embargo, no se han encontrado antecedentes de investigaciones realizadas en manuales de Economía referidos a la temática de género. Este hallazgo nos parece sorprendente considerando la multidimensionalidad del proceso

⁷ “Bibliografía sobre manuales escolares de Argentina” (última actualización: junio de 2011), disponible en: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/Bibliografia/BiblioArgentina.pdf>

de estratificación genérica ya que encierra determinantes estructurales tanto a nivel macro como micro “que atraviesan todas las esferas institucionales (desde la familia hasta la cultura y la política), y abarcan todos los niveles del análisis sociológico” y que: “Dentro de las diversas esferas, ciertas instituciones o procesos sociales sobresalen como decisivos en la gestación y/o el mantenimiento de la inequidad de género” (Ariza y De Oliveira, 1999). Estas autoras definen tres esferas en las que esto se expone: la esfera cultural es aquella en la que se ve el ejercicio del poder simbólico, en la que entran en acción la ideología y las representaciones sociales; la esfera de la política y el Estado, es aquella en la que las acciones están mediadas por aspectos jurídicos y, por último, en la esfera de la familia y el mercado de trabajo, “la división social y sexual del trabajo y los mecanismos de segregación y control de las mujeres (de su sexualidad, capacidad reproductiva y fuerza de trabajo) juegan un papel central en la comprensión de las desigualdades de género” (1999: 20).

Desde las construcciones sociales de género y de la naturalización que se ha hecho de ellas se ha invisibilizado tanto la mirada de género como las desigualdades que están presentes en las teorías económicas y en la forma de enseñar la disciplina, y que reproducen dichas desigualdades. Las desigualdades de género en la división sexual del trabajo asignan a las mujeres la esfera de la reproducción en el ámbito de lo privado y no remunerado y a los hombres, la esfera de la producción en el ámbito de lo público y lo remunerado (Salvador, 2007). Ello históricamente ha fundamentado la definición de identidades y de proyectos de vida diferenciados para ambos sexos y ha justificado la distribución asimétrica y desigual del poder y los recursos.

En particular, Wainer (2010) plantea el siguiente interrogante: ¿qué papel ocupan los manuales escolares de Economía en la reproducción y legitimación de determinados valores y creencias? Buscar respuestas a esta pregunta es el fundamento de la relevancia que tiene para nosotros investigar los manuales escolares de Economía en relación con las concepciones de género.

Conclusiones

En la investigación sobre la construcción social de la cuestión de género, contamos con un gran respaldo jurídico que abarca desde la Declaración Universal de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales hasta convenciones específicas, leyes nacionales y provinciales y resoluciones ministeriales, que van de planos

muy generales a indicaciones concretas sobre cambios en el tratamiento del tema en la sociedad, que son de larga data.

En lo que se refiere a nuestro lugar de aporte, en ese sentido, como docentes del área de Economía de la escuela secundaria actual, consideramos importante el estudio de la cuestión de género, en general, entendiéndola en las múltiples dimensiones antes mencionadas, y también el dirigir la mirada hacia la especificidad que significa la división sexual del trabajo, tanto en la esfera del ámbito público como del privado, y de la esfera social como de la familiar, entendiendo que las diferentes esferas están atravesadas por sistemas de representación de género que se retroalimentan al reproducirlas y los textos escolares no están fuera de este fenómeno, tanto el de ser atravesados como el de formar parte de los sistema de reproducción.

Respecto de los manuales escolares de Economía que utilizamos en nuestro trabajo de docencia como material de consulta, deben ser entendidos y tratados como espacios de producción y reproducción de sistemas de pensamiento.

Sobre esto último, como hemos señalado, se ha percibido un espacio de vacancia en su estudio, en general, y en particular sobre la temática de la construcción social de la cuestión de género. Es por ello que creemos importante profundizar en su investigación.

En síntesis, consideramos relevante y necesario el estudio de las concepciones de género desde los manuales escolares que se utilizan en la actualidad para la enseñanza de Economía con el fin de desnaturalizar significados y creencias asociadas con las desigualdades de género —en particular en la economía— y como forma de promover prácticas inclusivas tanto dentro como fuera del aula.

Bibliografía

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Ariza, M. y De Oliveira, O. (1999). “Un recorrido por los estudios de género en México: consideraciones sobre áreas prioritarias”. Taller “Género y Desarrollo”, Oficina Regional para América Latina y el Caribe CIID/IDRC. Montevideo, 6 y 7 de septiembre.

- Cáceres, V. L. (2009). “Reflexiones sobre la enseñanza de problemáticas actuales en economía: la regulación estatal en los servicios públicos”. En Wainer, V. (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>
- Cerletti, A. (2010). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Castorina, J. A. (2005). “Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología”. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.), *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- Grinberg, S. (2005). *El mundo del trabajo en la escuela*. Buenos Aires: UNSAM.
- Lobato, M. Z. (2010). “Historia del trabajo, género y clase”. En Cernadas, J. y Lvovich, D. (eds.), *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Los Polvorines: UNGS.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Ossenbach Sauter, G. (2000). “La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES”. *Historia de la Educación* (Salamanca), N° 19, 195-203. Disponible en: <http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/ArtOssen.htm>
- Rodríguez, M. y Rodas, E. (2010). “Las problemáticas sociales en la enseñanza de la economía: un análisis de las experiencias educativas de docentes y estudiantes”. Primera Jornada de Promoción y Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Argentina, 4 y 5 de noviembre, UNGS.
- Rodríguez, M. y Rodas Vega, E. (2011). “Derechos humanos y economía: reflexiones en torno a la experiencia escolar”. III Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos, mayo, Rosario.
- Salvador, S. (2007). *Estudio comparativo de la “economía del cuidado” en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay*. Comercio, Género y Equidad en América Latina: generando conocimiento para la acción política. Red Internacional de Género y Comercio. Capítulo Latinoamericano. Disponible en: <http://www.generoycomercio.org/areas/investigacion/Salvador07.pdf>

- Tamarit, J. (dir.), Di Pietro, S. y Cabrera, M. E. (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. (2003). “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”. *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, julio.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Wainer, V. (2009). “Currículum y hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la economía en la escuela media”. En Wainer, V. y Maza, G. (coords.), *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/primera-jornada-sobre-ensenanza-de-la-economia.html>
- Wainer, V. (2010). “Currículum y neoliberalismo: un estudio sobre la enseñanza de la economía en la escuela media argentina”. En Muraca, M., Andriotti Romanin, E. y Groth, T. (comps.), *Teoría y práctica de la política: Argentina y Brasil. Nuevas formas de la dependencia, nuevos desafíos para el desarrollo*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Wainerman, C. y Raijman, R. (1984). *La división sexual del trabajo en los textos de la escuela primaria: un caso de inmutabilidad secular*. Buenos Aires: IDES.

El rol de la alfabetización económica en las representaciones sociales de jóvenes en contextos de pobreza: un análisis desde la pedagogía de Freire

Vanesa Romagnoli*

Este trabajo busca compartir los primeros lineamientos de un proyecto de investigación denominado “Alfabetización económica y escuela media: un análisis en torno a las representaciones sociales sobre el concepto de pobreza”. Se expone primero el concepto de alfabetización económica, luego el concepto de pobreza y la importancia de las representaciones sociales en torno a este. Luego, se destaca que existen opciones a la pedagogía bancaria tradicional utilizada hasta ahora en las escuelas y se resaltan las propuestas de Freire con respecto a la concepción problematizadora de la educación.

Para finalizar, se hacen algunas reflexiones sobre la importancia de revisar, investigar y comprender las representaciones sociales que tienen tanto alumnos como docentes sobre las situaciones sociales de pobreza. La autora considera imprescindible incorporar las experiencias de los alumnos a los contenidos curriculares desde una mirada reflexiva y que esto se lleve a cabo tanto a nivel institucional como desde la práctica docente en particular. Por último, se sugieren algunas propuestas pedagógicas para trabajar desde una perspectiva crítica, problematizadora e inclusiva.

Introducción

En la década del noventa se produjo en nuestro país la mayor transferencia de riquezas hacia los sectores económicos concentrados, con lo que aumentaron la desigualdad y la pobreza, entre otros problemas sociales, como la precarización laboral y la exclusión o marginalización de una parte importante de la población. En este contexto, uno de los grupos más vulnerables ha sido el de los jóvenes.

* Profesora universitaria de Economía (UNGS). Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Becaria de la UNGS. vanesa_romagnoli@yahoo.com.ar

De acuerdo con datos del INDEC, los jóvenes entre 15 y 19 años representaban el 8,79% de la población del país en el año 2001. Estas estadísticas también se reflejan en la provincia de Buenos Aires con el 8,46% de la población y en el conurbano bonaerense con el 8,57% de los habitantes (Feijoó, 2005).¹

Lo alarmante es que “se verifica la concentración de los jóvenes en los grupos de menores ingresos, sumergidos en el ambiente de la pobreza y de la indigencia” (Feijoó, 2005: 4). Esto queda claramente expresado en los datos arrojados por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de 2003 en la que el 32,4% de los jóvenes de entre 15 y 17 años de la Ciudad de Buenos Aires eran pobres y los indigentes representaban el 12,9%. Esta situación es más grave aún en el conurbano bonaerense, donde estas cifras ascienden al 76,3% cuando hablamos de jóvenes pobres y al 44,9% de jóvenes indigentes (Feijoó, 2005).

Acordamos con Feijoó en que:

... el problema con los adolescentes y jóvenes bonaerenses no es un problema con ellos, sino con una estructura social que, tanto desde el punto de vista de la distribución espacial como desde el de la distribución del ingreso, es la que configura el problema. Dicho de otra manera, el problema no son los jóvenes pobres, sino la pobreza misma” (Feijoó, 2005: 4).

Como docentes, nuestra profesión nos acerca a la cotidianidad de trabajar con un público en su mayoría joven. Esta realidad social nos interpela cada día en el aula y es de suma importancia que comprendamos el peso de la escuela en el futuro de estos alumnos. La escuela se convierte en un factor elemental en estos casos ya que:

... las regiones de menor riqueza relativa presentan un mayor peso de las variables asociadas a la escuela, mientras que en las de mayor riqueza ocurre lo contrario. Así, esto sugiere que el trabajo realizado dentro del aula impacta con mayor fuerza sobre los resultados de los alumnos que residen en las regiones más pobres. Por lo tanto, parecería que la escuela, como vehículo de promoción social, forma una parte importante de las políticas de igualdad de oportunidades en las regiones pobres (Gertel y otros, 2006: 11).²

Por ello, consideramos necesario focalizar la atención en las representaciones sociales de los jóvenes respecto de la noción de pobreza a fin de desnaturalizar

¹ A partir de datos del INDEC, 2001.

² El estudio citado intentó determinar la relación entre el rendimiento en las pruebas estandarizadas en Lengua y un conjunto de variables representativas de las características del alumno y su entorno familiar, del aula, del docente y de la escuela.

aquellas nociones que forman parte de nuestro sentido común y que se vinculan con los discursos del paradigma económico dominante. Los alumnos a los que hace referencia este trabajo son adolescentes de entre 15 y 19 años que cursan en escuelas medias del conurbano bonaerense. Como ya mencionamos anteriormente, allí se concentra un gran porcentaje de jóvenes pobres e indigentes por lo que consideramos de suma relevancia hacer hincapié en las temáticas que afectan a estos sectores y buscar herramientas educativas que habiliten oportunidades para estos jóvenes.

Para esto se presenta, en primer lugar, el concepto de alfabetización económica. Más adelante, se presentará el concepto de pobreza y la importancia de las representaciones sociales en torno a él. Y para finalizar se realizarán algunas reflexiones preliminares sobre la enseñanza de la economía y las tácticas pedagógicas más aconsejables para trabajar estos temas en el aula desde una perspectiva crítica, problematizadora e inclusiva.

¿De qué hablamos cuándo decimos “alfabetización económica”?

La escuela y la alfabetización estuvieron desde un principio ligadas. En un primer momento, la alfabetización en la Antigua Grecia tenía que ver con el dominio de la lectoescritura y era la puerta a la ciudadanía. Más tarde, se sumó la formación moral cuando la Iglesia necesitó, durante el siglo XVI, alfabetizar para formar cristianos. Con el tiempo, la escuela también alfabetizó para el trabajo y para la formación de ciudadanos con sentimientos nacionalistas a pedido de los Estados-nación.

Hoy en día estas alfabetizaciones ya no resultan suficientes y la escuela se encuentra frente a alfabetizaciones emergentes y múltiples. Podemos encontrar una alfabetización tecnológica, una alfabetización mediática y una alfabetización económica, entre muchas otras (Dussel y Southwell, 2008). Si bien el uso indistinto del término “alfabetización” es a veces criticado por no acotarse a la lectura y la escritura, adherimos a Buckingham al pensar que: “Introducirlo implica darle legitimidad a estos saberes e incorporarlos a un currículum básico que deben aprender todos los ciudadanos” (Buckingham 2007, cit. en Dussel y Southwell, 2008).

Estos nuevos modos de leer y escribir corresponden a construcciones sociales; cada contexto social, histórico y cultural construye nuevas formas de alfabetización correlativas a sus necesidades. Como mencionamos anteriormente, estas alfabetizaciones ya no se encuentran acotadas al lenguaje oral o escrito, sino que tienen que ver con aprehender otros lenguajes:

Es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos que hoy debe transmitir la escuela primaria. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral o escrito. Buckingham señala que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes (Dussel y Southwell, 2008).

Diversas investigaciones muestran niveles alarmantes de fracaso escolar e iletrismo a pesar de que cada vez se extiende más la escolaridad obligatoria. Vemos que la alfabetización escolar ya no alcanza para la vida cotidiana y la escuela cada vez se aleja más de la necesidad de preparar ciudadanos para el mundo contemporáneo. “Si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿Para qué y para quién alfabetiza?” (Ferreiro, 2001).

Desde nuestra disciplina, cabe preguntarnos si la escuela está alfabetizando en economía. La alfabetización económica hace referencia a la posibilidad de acceder al lenguaje económico, a la posibilidad de comprenderlo y utilizarlo. En nuestro país no se han realizado estudios significativos sobre la necesidad e importancia de esta alfabetización para la formación de ciudadanos que sean capaces de participar activamente en las discusiones y decisiones vinculadas con las actividades económicas, tanto a nivel individual y familiar como a nivel colectivo.

Según Denegri Coria y otros:

En un escenario social y cultural altamente complejo, la comprensión de la economía se ha convertido en una necesidad básica de adaptación social y ejercicio de la ciudadanía. [...] Tal escenario ha complejizado las competencias que requieren los individuos y colectivos para participar de los procesos de desarrollo. Un aspecto crítico de estas competencias está vinculado con el desarrollo de destrezas y actitudes que permiten regular la conducta personal y colectiva hacia un uso racional de recursos económicos escasos en un medio ambiente en constante deterioro y, por ello, a la preparación real que poseen los ciudadanos para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo (2006).

Desde nuestro punto de vista, analizar las características de la alfabetización económica permitirá innovar sobre las temáticas curriculares en el nivel me-

dio y enfatizar en los contenidos que los alumnos necesitan para desarrollarse económicamente a futuro. De este modo, la enseñanza de la economía en la escuela se traduce en alfabetización económica y proporciona instrumentos para entender nuestro entorno social y el mundo económico, en particular, desarrollando las competencias necesarias para tomar decisiones personales y sociales sobre la diversidad de problemas económicos que se encuentran en la vida cotidiana (Denegri Coria y otros, 2006).

La mayor parte de los estudios sobre alfabetización económica pertenece a académicos chilenos que se encuentran desarrollando diferentes propuestas en educación económica. En particular, los trabajos de Marianela Denegri Coria y sus colegas forman parte de las investigaciones desarrolladas desde 1997 hasta la actualidad.³

Como muestran estos estudios, el desarrollo cognitivo de conceptos económicos está estrechamente vinculado con los procesos de socialización tanto en niños como en adolescentes. En este sentido, la socialización puede definirse como un proceso por medio del cual los individuos aprenden a interactuar con la sociedad a través de la incorporación de los conocimientos y destrezas que en la sociedad son predominantes (Denegri Coria, 2010).

Sin embargo, a pesar de que la esfera económica es fundamental en la vida cotidiana de los ciudadanos de nuestras sociedades modernas, “es comparativamente muy pequeño el número de estudios que se han preocupado específicamente de la socialización económica en las distintas etapas de la vida y del cómo son adquiridos los conceptos y estrategias que permiten el conocimiento y uso del dinero” (Denegri Coria, 2010).

Desde esta base, consideramos que trabajar con los niños y adolescentes distintas categorías económicas es esencial para comenzar con un plan de alfabetización económica en la escuela media que les permita desarrollar diversas competencias necesarias para su futuro como ciudadanos.

Creemos que la identificación de “las formas específicas de pensar, sentir y actuar de los jóvenes representa una condición necesaria para diseñar formas pertinentes y eficaces de intervención” (Arango Correa, 2008).

Desde el campo educativo, consideramos pertinente tener en cuenta como antecedentes las investigaciones realizadas en torno a las representaciones sociales de los agentes educativos: alumnos, docentes y autoridades. Por un

³ Este grupo trabaja las siguientes líneas de investigación: psicología económica y del consumo; constructivismo y procesos pedagógicos en educación económica; construcción del conocimiento social y representaciones sociales.

lado, tenemos las investigaciones realizadas desde el campo de la psicología económica por Denegri Coria y equipo. Cabe mencionar los siguientes proyectos de investigación:

- El desarrollo de conceptos económicos en la infancia. Estudio evolutivo con niños y adolescentes chilenos (1997).
- Socialización económica: un estudio descriptivo de las estrategias y prácticas socializadoras y de alfabetización económica en familias de una ciudad multifinanciera (2003).
- Yo y la economía: diseño, aplicación y evaluación de impacto de un programa de educación económica en escolares de 6° año básico de Temuco (2006).
- Alfabetización económica y patrones de consumo y endeudamiento en estudiantes de pedagogía: hacia un modelo explicativo (2009).
- Diseño, validación y evaluación de un modelo pedagógico de alfabetización económica en la formación inicial de profesores (2011).

En Amar y otros (2001; 2003), Amar Amar y otros (2006), Denegri Coria y otros (2006; 2008) y Denegri Coria (2010), se analiza la comprensión de conceptos económicos en diferentes grupos –niños, adolescentes, estudiantes universitarios– en torno a los conceptos de dinero, sistema bancario, ahorro, consumo, pobreza y desigualdad social.

En estas investigaciones, los objetivos giran en torno a la búsqueda de una propuesta de educación económica que permita el desarrollo de habilidades y actitudes que posibiliten a las personas enfrentarse más adecuadamente a las demandas del mercado (Denegri Coria y otros, 2006). Esta alfabetización económica incluye competencias, habilidades, hábitos y conductas de consumo racionales y eficientes que se van adquiriendo en la socialización económica a lo largo de la vida.

El enfoque teórico adoptado en estos trabajos es aquel que considera que: “Todo conocimiento social se origina y sustenta en la inserción de un medio social, se desarrolla en el contacto con un <otro> e incorpora en sus contenidos el discurso social del grupo de referencia”. Así, “los individuos construyen representaciones del mundo que los rodea, las cuales al nutrirse del trasfondo conversacional que subyace a las interacciones sociales, llegan a constituirse en compartidas y adquieren así el estatus de representaciones sociales” (Denegri Coria y otros, 2010).

Por ello, consideramos que la alfabetización económica puede jugar un rol importante en la construcción (y desnaturalización) de las representaciones sociales sobre el mundo económico, especialmente en edades tempranas como la adolescencia.

Pobreza: descubriendo el concepto

Diferentes autores presentan el concepto de pobreza desde distintos puntos de vista. Al realizar una revisión bibliográfica en torno al tema encontramos que, si bien se hace referencia a él en diversos trabajos académicos, no hay una conceptualización común ni claramente definida.

Es imprescindible comprender que esto es de suma importancia ya que la manera de definir el problema va a repercutir en los instrumentos que se utilicen para su medición y las políticas públicas orientadas a paliar sus consecuencias.

A su vez, en nuestra área de incumbencia, las nociones con las que trabajemos dentro del aula también deben ser desnaturalizadas y puestas en foco. Podemos trabajar con cualquiera de estas posturas sobre el tema, ya sea por empatía con su concepción teórica o por decisiones pedagógicas, pero es necesario comprender que cada una de ellas va a sesgar las representaciones que tienen nuestros alumnos sobre esta problemática.

Teniendo en cuenta los saberes populares y pensando en las nociones generales sobre estas cuestiones, generalmente se coincide en remarcar que la pobreza está asociada a ingresos escasos e insuficiente acceso a servicios básicos. En el ámbito académico se complejizan estas nociones y surgen discusiones en torno a necesidades básicas, calidad de vida, bienestar y nivel de ingreso escaso o de subsistencia, entre otros, como características que tienen que formar parte de los análisis económicos y sociales sobre la pobreza.

De acuerdo con Feres y Marengo: “Dada la natural dificultad de medir algunos elementos constituyentes de la ‘calidad de vida’, el estudio de la pobreza se ha restringido a los aspectos cuantificables –y generalmente materiales– de la misma, usualmente relacionados con el concepto de ‘nivel de vida’” (2001).

Debido a estas dificultades, hemos intentado realizar una recopilación de los enfoques más reconocidos que aportan a estas discusiones. En primer lugar, nos parece pertinente rescatar la idea de Lo Vuolo y otros (1999) sobre el carácter multidimensional del concepto. Con respecto a esto, los autores explican que la pobreza no se vincula a un único elemento, sino a un conjunto de elementos relacionados entre sí. Si pensamos la pobreza en relación con el

desarrollo humano, podemos decir que: "...la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano: vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel decente de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y de los demás" (PNUD, 1997). A su vez, otros autores afirman que no estar en la pobreza es "... tener educación y disfrutar un nivel de vida decente, [...] la libertad política, el respeto de los derechos humanos, la seguridad personal, el acceso al trabajo productivo y bien remunerado y la participación en la vida comunitaria" (Feres y Marengo, 2001).

Además de pensar este concepto en el contexto de un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, Lo Vuolo y otros (1999) explican que estos pueden tener una mayor o menor importancia según cómo se desarrolle el concepto y, a su vez, incide en el nivel de pobreza si se toman todos los elementos en conjunto o por separado. A su vez, se debe tomar en cuenta la percepción que cada individuo, o la sociedad en la que se vive, tiene al respecto:

La gente entiende la privación de manera distinta, y cada persona y cada comunidad tiene su propia definición de la privación y las desventajas que afectan sus vidas.

La pobreza de las vidas y las oportunidades –o la pobreza humana – tiene carácter multidimensional y diverso más bien que un contenido uniforme (PNUD, 1997).

Otro punto que resaltan Lo Vuolo y otros, y que no está desarrollado por otros autores, se refiere a tener en cuenta que la pobreza debe ser situada en tiempo y espacio: "significa admitir que reconoce coordenadas de tiempo y espacio. Una persona no 'es' pobre sino que 'vive' (nace y muere) en situación de pobreza" (Lo Vuolo y otros, 1999).

Asimismo, podemos optar por enmarcar estos significados desde distintos enfoques teóricos y claramente distinguiremos los paradigmas dominantes en nuestra sociedad. Si analizamos el concepto en el paradigma neoclásico, se observa un enfoque desde la perspectiva del ingreso en el que se proyecta una visión materialista y utilitarista. La pobreza en estos autores es considerada como una falta de recursos que produce una disminución en el bienestar (Serrano Moya, 2001).

De todos modos, según el paradigma neoclásico, esta desigualdad es positiva ya que es condición para un buen funcionamiento de la economía capitalista:

La desigualdad de riquezas e ingresos es una característica esencial de la economía de mercado. [...] La desigualdad de riquezas e ingresos es la causa del bienestar de las masas, no la causa del dolor de nadie. Donde

hay un “grado más bajo de desigualdad”, hay necesariamente un estándar de vida más bajo en la masa (Von Mises, 1955).

Julio Boltvinik (1999) explica que se puede utilizar el dinero como vara para medir la pobreza. De esta manera, se recurre al método de “línea de indigencia” teniendo en cuenta solo la necesidad de alimentarse. Es decir, se pondera el ingreso necesario para alimentarse como factor de relevancia sin tener en cuenta otros elementos que conforman las necesidades humanas materiales e inmateriales.

Por otra parte, el método de “línea de pobreza” se basa en la parametrización de los recursos económicos necesarios para alcanzar un nivel de vida mínimo para el cual se tiene en cuenta un estándar mínimo de nutrición y otras necesidades muy básicas. Esta medición es la recomendada por el Banco Mundial y la utilizada en países desarrollados para corroborar la pobreza: “Ha pasado a ser común que los países fijen una línea de pobreza basada en el ingreso o en el consumo. Aunque este concepto se ocupa de una dimensión importante de la pobreza, da solo una imagen parcial de las muchas formas en que se puede afectar la vida humana” (PNUD, 1997).

Otra perspectiva utilizada es la que tiene en cuenta las necesidades básicas. En este caso, se observan alimentación, educación, servicios de salud y se reconoce la necesidad de empleo y participación. El método de “Necesidades Básicas Insatisfechas” o NBI es el más empleado en América Latina. Se establece una serie de necesidades básicas que pueden diferir según cada país, pero que giran en torno a: vivienda adecuada (se mide hacinamiento y calidad de la construcción), abastecimiento de agua, servicios sanitarios básicos, educación básica (completitud de nivel primario de los menores en edad escolar) y capacidad económica (capacidad del hogar de obtener recursos y capacidad de consumo).

Cuando se encuentra alguna carencia en estos indicadores, se considera que el hogar tiene Necesidades Básicas Insatisfechas, pero no necesariamente se lo puede clasificar como pobre. Según Feres y Marengo: “No existe una forma única y establecida de relacionar el número de necesidades básicas insatisfechas con la condición de pobreza, lo que implica que la clasificación final en pobres y no pobres es arbitraria y queda entregada enteramente al criterio del investigador” (2001).

Una tercera mirada es la perspectiva de las capacidades de funcionamiento y tiene como principal aporte el trabajo de Amartya Sen. Esta perspectiva centra la mirada en “los funcionamientos que una persona puede o no lograr, dadas las oportunidades que tenga” para lograr su bienestar en una determinada sociedad

(PNUD, 1997). Estos logros tienen que ver con las libertades de los individuos para elegir un modo de vida u otro y las posibilidades reales de hacerlo, que están marcadas por cuestiones personales y limitaciones sociales. A su vez, no se refieren solo a la satisfacción de necesidades físicas, sino también a aspectos sociales como participar en la vida comunitaria.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) retoma este aporte y utiliza el Índice de Pobreza Humano (IPH) para realizar sus informes. En él se toman tres elementos como variables principales: la longevidad, los conocimientos y un nivel de vida decente. La longevidad toma como referencia las posibilidades de supervivencia de las personas y tiene como parámetro una esperanza de vida menor a los 40 años. Los conocimientos tienen en cuenta el grado de alfabetización en adultos; y el nivel de vida se centra en tres componentes: niños menores de 5 años con desnutrición, acceso a agua potable y acceso a servicios de salud.

Este índice no toma en cuenta el ingreso porque considera que las mayores privaciones son las analizadas y no necesariamente están cubiertas con determinados niveles de ingreso. Pero, de la misma manera, comprende que si no se saldan estas carencias, ninguna persona está en condiciones de lograr el bienestar personal en ningún aspecto.

En consecuencia, ninguna de estas perspectivas sobre la pobreza puede incluir la totalidad de variables y, por ello, es necesario resaltar la importancia de ampliar la mirada y comenzar a tener en cuenta las cuestiones sociales en esta problemática.

Si bien los malestares y privaciones de índole social, como “la falta de libertad política, la incapacidad para participar en la adopción de decisiones, la falta de seguridad personal” (PNUD, 1997), entre otros, no son cuantificables, es importante tratar de erradicarlos para mejorar la calidad de vida de las personas ya que derivan en exclusión social y profundizan la pobreza.

Por este motivo, consideramos que los contextos de pobreza son escenarios en los que podemos y debemos trabajar, en especial desde el campo de la educación.

Un escenario en el que podemos y debemos trabajar...

Las teorías económicas antes señaladas han orientado la forma de medir y reconocer la pobreza y las políticas públicas que le atañen. Y, a su vez, han derivado en determinadas representaciones sociales sobre esta problemática social

y quienes la padecen. Para Doise: “Las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en esas relaciones” (1985, cit. en Ibáñez, 1988: 172).

Según Schwartz y colaboradores, estas representaciones sociales surgen de los conocimientos, información y experiencias que adquieren los sujetos durante su vida. Estas representaciones sociales son un modo de conocimiento socialmente elaborado y compartido que se recibe en forma de tradición, de comunicación social y de educación. Además, agrega que “las representaciones sociales no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración” (Schwartz y otros, 2006). En consecuencia, debemos comprender el rol fundamental que tenemos los docentes en la conformación de las representaciones sociales vigentes y la importancia de trabajar en ellas.

Desde hace varias décadas predomina en la enseñanza de la economía –en todos los niveles del sistema educativo– una determinada visión de esta disciplina que es acorde con el paradigma hegemónico: la teoría neoclásica. Desde este paradigma, y su influencia sobre el currículum de Economía,⁴ existe una exclusión de las cuestiones sociales como problemas económicos.

En particular, según Wainer (2010) y Rodríguez y Rodas (2010) en un análisis realizado sobre el diseño curricular y los manuales escolares de Economía, las problemáticas de la pobreza y de las desigualdades sociales están prácticamente ausentes o solo se presentan como explicaciones neutrales que involucran aspectos técnicos (por ejemplo, la medición de la pobreza) dejando fuera toda posibilidad de discusión y reflexión crítica respecto del orden social vigente. Por ello, consideramos pertinente comenzar a trabajar desde una pedagogía diferente, que contenga una visión emancipadora y crítica de la realidad, especialmente para alumnos marginados y en contextos de pobreza.

Por nuestra parte, consideramos que:

La pobreza es la expresión de una forma degradada de la condición humana. [...] es una carga de fracaso y marginación, ajena a su voluntad y que contrasta con la opulencia y la satisfacción de otros de sus conciudadanos. La pobreza testifica y a la vez denuncia los resultados más despreciables de los modos de organización de las sociedades contemporáneas (Lo Vuolo y otros, 1999: 11).

⁴ Ver en Urquiza, Martínez y Wainer (2011) un análisis sobre el predominio del paradigma neoclásico en los diseños curriculares de Economía en la Argentina tanto en el currículum prescripto a nivel nacional y provincial como al nivel de las planificaciones en las escuelas.

En otras palabras: “La pobreza, en realidad, es una de las tantas expresiones de un problema más complejo: los modos de inserción social de las personas y las formas en que se mantiene la cohesión en sociedades profundamente desiguales” (Lo Vuolo y otros, 1999: 13).

En este sentido, estamos de acuerdo en que:

... los gobiernos cumplen un rol fundamental a la hora de promover políticas de equidad destinadas a la construcción de sociedades más igualitarias y a crear condiciones para revertir la desigualdad existente. Sin embargo, destacamos que en el trabajo cotidiano de enseñar es el docente quien cuenta con la posibilidad de transmitir, discutir y desnaturalizar problemáticas socioeconómicas, y de lograr, además, despertar en los jóvenes la motivación y el entusiasmo de conocer y reclamar por sus derechos, que son fundamentales para generar cambios en la sociedad (Rodríguez y Rodas Vega, 2011: 2).

En busca de una pedagogía diferente

La concepción bancaria de la educación y la concepción problematizadora de la educación y la liberación

Según Freire:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. [...] El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda (1970).

La concepción bancaria de la educación considera al educando una persona que va a recibir conocimiento de parte del educador, de allí el concepto de “alumno” refiriéndose a quien no tiene luz y va a ser iluminado con los conocimientos de su maestro.

Esta concepción está basada en una fuerte asimetría entre educador y educando. El maestro deposita conocimiento en su alumno, es el que sabe, el que tiene la autoridad por tener conocimientos. Por su parte, el educando es el sujeto pasivo que acepta ese conocimiento sin cuestionarlo, es dócil y pasivo frente a los conocimientos que le transmite su educador.

En oposición a la educación bancaria, Freire propone una concepción problematizadora de la educación y la liberación. Se trata de exponer a los alumnos a la realidad con la que se enfrentan y tratar de enseñar partiendo de los problemas que traen los educandos desde el respeto, es parte de una pedagogía diferente que reniega de la educación bancaria en la que el sujeto de aprendizaje es siempre pasivo.

En la concepción problematizadora, los contenidos están vinculados a lo que los educandos elaboran, las reflexiones que los educandos generan se convierten en los contenidos que se trabajan en clase. De esta manera, tanto educador como educando “aprenden” uno del otro y descubren en este proceso educativo que no existen ni sabios ni ignorantes, sino sujetos activos en búsqueda de concienciación:⁵ “...educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros” (Freire, 1970).

Con su propuesta, Freire piensa la educación como práctica de la libertad y como una forma de concientizar a los alumnos sobre la realidad en la que viven dándoles las herramientas para que reaccionen contra ella y la transformen. La propuesta intenta ser una opción para que los jóvenes reflexionen y critiquen su situación de opresión, es una búsqueda de alternativas. Como dice Freire:

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si esta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve contra ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres (1970).

Desde nuestra disciplina

Teniendo ya en claro el tipo de pedagogía que nos interesa implementar, podemos comenzar a rever y revisar nuestra disciplina y su currículum para replantearlos desde los contextos de emergencia en los que nos encontramos insertos durante nuestra práctica docente.⁶

⁵ Freire habla de concienciación haciendo referencia a la toma de conciencia crítica de la situacionalidad del oprimido. Desde su concepción, alfabetizar es concienciar, es aprender a mirar críticamente la realidad y desnaturalizarla: “pensar el mundo es juzgarlo” (Ernani, María Fiori, cit. en Freire, 1970).

⁶ Nos referimos, en particular, a los graduados del Profesorado Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento, quienes se desempeñan en escuelas de los

En primer lugar, es importante señalar que cuando se trabaja en contextos sociales críticos, de pobreza y/o marginalidad, debemos ser cuidadosos en nuestra manera de tratar los contenidos ya que la escuela es de por sí una institución que ejerce la violencia simbólica y que estructura el psiquismo de los niños y adolescentes. Como dice Rosbaco:

Si la violencia es excesiva, **puede cobrar un carácter desestructurante de todos los procesos psíquicos que en el niño se vienen realizando, produciendo <<desnutridos escolares>>.**

En muchas ocasiones en que la escuela no respeta el origen sociocultural de los niños, desvalorizando sus modismos, sus costumbres, sus creencias, sus valores, o simplemente desconociéndolos, imponiendo un lenguaje, incurre en un exceso de violencia simbólica.

Este exceso de violencia puede producir el *aniquilamiento* del sujeto. Aniquilamiento no significa muerte, sino anulación del sujeto deseante (2000, destacados del original).

Podemos notar la importancia de utilizar otras estrategias didácticas que ayuden a recuperar la cultura marginada de estos alumnos para que se sientan motivados a aprender. La pérdida del deseo por aprender es un factor común en jóvenes que viven en extrema pobreza y resulta frustrante ver cómo no se atiende a sus necesidades para evitar el fracaso escolar.

En nuestra disciplina nos toca explicar temas delicados para este sector, como la distribución del ingreso, el desempleo, el trabajo precario, la indigencia, etcétera. Si bien es importante plantear estos temas porque el currículum así lo exige, consideramos que es imprescindible trabajarlos desde la concepción problematizadora que nos propone Freire.

Un niño que cartonea junto a sus padres para subsistir entiende bastante de pobreza, pero nuestro papel es que comprenda cómo llegó ahí y qué puede hacer para mejorar su situación. Alfabetización económica no es sinónimo de respuestas, pero puede servir como un disparador, es dar herramientas para comprender el mundo que los rodea e invitarlos a pensar alternativas, concientizarlos de sus derechos sociales, culturales y económicos, mostrarles que: “En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las ‘situaciones límites’” (Freire, 1970).

partidos aledaños a esta universidad, como José C. Paz, Malvinas Argentinas o San Miguel, que están entre los partidos más pobres del conurbano bonaerense.

Por esto mismo, es imprescindible encontrar opciones pedagógicas que busquen enseñar partiendo de los problemas que puedan plantear los educandos, respetando sus conocimientos y el lenguaje que traen estos jóvenes, que obviamente difiere del que manejamos en la escuela y en las disciplinas escolares.

Como docentes podemos decidir continuar repitiendo los formatos que ha impuesto la escuela, seguir reproduciendo la cultura hegemónica, con sus modos de enseñar al estilo comeniano, sin pensar en los intereses y necesidades del educando. O dejar de lado el modelo y buscar desde nuestra práctica docente herramientas que le permitan al alumnado responderle al mundo.

Reflexiones preliminares y propuesta de trabajo para la escuela media

Entre las reflexiones preliminares podemos resaltar principalmente, desde el nivel institucional, la importancia de revisar, investigar y comprender las representaciones sociales que tienen nuestros alumnos (y nosotros mismos) sobre la situación social que padecen.

En especial, conocer y entender las representaciones sociales que tienen nuestros adolescentes respecto de las concepciones sobre la pobreza nos permitirá pensar estrategias que propicien el cambio de las creencias (y prejuicios) en relación con la desigualdad social buscando así lograr cambios duraderos y profundos en la educación que propicien la reflexión crítica con respecto a nuestro entorno social.

Por ello, consideramos de gran importancia la tarea de desnaturalizar determinadas visiones que traen los jóvenes por ejemplo, sobre la pobreza no solo como estrategia para la emancipación, sino también para la transformación de la realidad y del orden social vigente.

A su vez, compartimos la visión de Freire (1970) sobre la necesidad de analizar las situaciones vividas por nuestros alumnos para posibilitar su superación. Creemos firmemente que la alfabetización económica es uno de los medios para lograrlo ya que consideramos que desde la educación se pueden generar opciones que permitan modificar estas realidades.

En virtud de las reflexiones anteriores y lo desarrollado a lo largo de este trabajo, exponemos a continuación algunas sugerencias que consideramos

pueden ser de utilidad a fin de llevar a cabo un proyecto de alfabetización económica en escuelas medias:

- Propuesta de revisión curricular y elaboración de un plan institucional que atienda a las necesidades de los sectores más vulnerables: desde la escuela se deben impulsar proyectos y propuestas que atiendan a la sociedad en su conjunto buscando que los sectores más vulnerables tomen la escuela como un ámbito de integración que critica la inequidad social.
- Incorporación de las familias a los programas de alfabetización económica: es necesario que las familias formen parte de los programas de alfabetización económica ya que esta educación es tarea compartida de padres y docentes. Los padres son los principales formadores de conductas económicas, pero han demostrado que no logran realizar esta tarea correctamente (Denegri Coria, 2006) por lo que también es necesario educarlos en estas cuestiones, al igual que a sus hijos. De este modo, es imprescindible que las familias en su conjunto formen parte del programa.
- Fomentar la investigación en la temática de la educación en contextos de pobreza: como docentes es imprescindible la constante actualización y la búsqueda autónoma del conocimiento. Adentrarnos en la investigación nos permite palpar las problemáticas vigentes y comprender mejor las experiencias de nuestros alumnos y su entorno.

Por otro lado, a nivel individual consideramos necesario:

- Revisar desde la propia práctica docente contenidos curriculares, estrategias didácticas y planes de estudio: en caso de no contar con el apoyo institucional para la implementación de un plan alternativo, tomar el compromiso personal desde la práctica docente y adaptar los contenidos, estrategias didácticas y currículum a la problemática que deseamos trabajar.

Esperamos que este trabajo sirva como aporte para futuras investigaciones vinculadas a la enseñanza de la economía y su rol en la construcción y deconstrucción de las representaciones sociales de los jóvenes en contextos de pobreza.

Bibliografía

- Amar, J., Abello, R., Denegri, M. y Llanos, M. (2001). "La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe colombiana". *Investigación y desarrollo*, Vol. 9, N° 2, 592-613.
- Amar, J., Llanos, M., Abello, R. y Denegri, M. (2003). "Desarrollo del pensamiento económico en niños de la región Caribe colombiana". *Revista Latinoamericana de Psicología*, N° 35, 7-18.
- Amar Amar, J., Abello Llanos, R., Denegri, M., Llanos, M., Pardo, M., Villadiego, T., Florez, C. y Duque, S. (2006). "Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia". *Investigación y Desarrollo*, diciembre, 312-329.
- Arango Correa, L. M. (2008). *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Trabajo de Maestría. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Boltvinik, J. (1999). "Métodos de medición de pobreza. Conceptos y tipología". *Socialis. Revista Latinoamericana de Política Social*, N° 1, 35-74. Disponible en: http://www.colmex.mx/academicos/ces/julio/images/stories/Socialis_1.pdf
- Denegri Coria, M. (2010). *Introducción a la psicología económica*. Psicom. Disponible en: www.eumed.net/libros/2010b/681/
- Denegri Coria, M., Cabezas Gaete, D., Sepúlveda Aravena, J. y otros (2010). "Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos." *Liberabit*, Vol. 16, N° 2, 161-170, julio-diciembre.
- Denegri Coria, M., Del Valle Rojas, C., Gempff Fuentealba, R. y Lara Arzola, M. Á. (2006). "Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención". *Estudios pedagógicos*, Vol. 32, N° 2, 103-120.
- Denegri Coria, M., Lara Arzola, M., Córdova Cares, G. y Del Valle Rojas, C. (2008). "Prácticas de ahorro y uso del dinero en pre-adolescentes (tweens) chilenos". *Universum*, Vol. 23, N° 1, 24-38.

- Dussel, I. y Southwell, M. (2008). “La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural”. *El Monitor*, N° 13. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>
- Feijoó, M. C. (2005). “Adolescentes y jóvenes en el conurbano bonaerense: entre las buenas y las malas noticias”. *Anales de la Educación Común*, Año 1, N° 1-2. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento.
- Feres, J. C. y Marengo, X. (2001). *Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura*. CEPAL, Serie Estudios Estadísticos y Proyecciones Económicas.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos “leer” y “escribir”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Gertel, H., Giuliodori, R., Herrero, V., Fresoli, D., Vera, M. L. y Morra, G. (2006). “Diferencias en el efecto de los factores socioeconómicos del hogar y las escuelas en el rendimiento escolar entre regiones argentinas”. Documento de Trabajo 4/06. PICT 2003 N° 14534. Instituto de Economía y Finanzas, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, septiembre.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Lo Vuolo, R., Barbeito, A., Pautassi, L. y Rodríguez, C. (1999). *La pobreza... de la política contra la pobreza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PNUD (1997). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Nueva York: ONU.
- Rodríguez, M. y Rodas, E. (2010). “Las problemáticas sociales en la enseñanza de la economía: un análisis de las experiencias educativas de docentes y estudiantes”. Primera Jornada de Promoción y Protección de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Argentina, 4 y 5 de noviembre, UNGS.
- Rodríguez, M. y Rodas Vega, E. (2011). “Derechos humanos y economía: reflexiones en torno a la experiencia escolar”. III Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos, mayo, Rosario.
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.

- Schwartz, G. y otros (2006). “La pobreza en las representaciones sociales de estudiantes universitarios”. XVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa, octubre, UNC.
- Serrano Moya, E. (2002). “El concepto de pobreza, su medición y la relación con los problemas del medio ambiente”. *Luna Azul*, N° 14. Disponible en: http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/e541b6abRevista14_2.pdf
- Urquiza, C., Martínez, M. y Wainer, V. (2011). “Reflexiones sobre el diseño curricular de Economía: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional”. En Wainer, V. (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: UNGS. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>
- Von Mises, L. (1955). “Desigualdad de riquezas e ingresos.” *Ideas on Liberty*, N° 1.
- Wainer, V. (2010). “Currículum y neoliberalismo: un estudio sobre la enseñanza de la economía en la escuela media argentina”. En Muraca, M., Andriotti Romanin, E. y Groth, T. (comps.), *Teoría y práctica de la política: Argentina y Brasil. Nuevas formas de la dependencia, nuevos desafíos para el desarrollo*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

La ortodoxia y la heterodoxia en la ciencia económica, una falsa discusión

Gervasio A. Arakaki* y Cecilia A. Rikap**

En la actualidad, entre los economistas permanece abierto el debate respecto a la ortodoxia y la heterodoxia. Puntualmente, no existe acuerdo acerca de cómo se define cada una de ellas y cuáles deberían ser los criterios para clasificar las distintas explicaciones de los fenómenos económicos. En este trabajo se propone realizar una revisión de las distintas respuestas a estos interrogantes. A partir de ello, se sostiene que estas no se sustentan en un criterio científico, lo cual lleva a cuestionar si la discusión entre las distintas explicaciones se desarrolla en términos de “heterodoxia versus ortodoxia”. Por otro lado, se plantea la discusión respecto a la necesidad de clasificar o no. Por último, se analiza la forma en la que se traducen los inconvenientes que presenta esta clasificación en la discusión sobre los contenidos de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

En la actualidad, en diversas universidades de nuestro país se está dando la discusión respecto de los contenidos de diversas carreras del área de las ciencias económicas, entre ellas la Licenciatura en Economía. En esta última, en el caso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), existen diversas posiciones que fueron presentadas en un trabajo anterior (Rikap y Arakaki, 2011). A grandes rasgos, estas posiciones se pueden resumir en dos posturas: aquella que considera que el plan de estudios está bien y solo requiere una actualización de los contenidos mínimos y la bibliografía básica de las distintas materias; y aquella que sostiene que el currículum debe reformarse profundamente. En el segundo

* Becario UBACyT. Categoría Maestría, Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad de Buenos Aires (CEPED-IIE-UBA). arakaki@econ.uba.ar

** Becaria doctoral del CONICET, Tipo I, Centro de Estudios para la Planificación del Desarrollo, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad de Buenos Aires (CEPLAD-IIE-UBA). ceciliarikap@gmail.com

caso, el cuestionamiento se centra en la escasez o ausencia total de –lo que se entiende como– contenidos heterodoxos.

En aquel artículo, utilizamos las nociones de ortodoxia y, a su vez, de heterodoxia sin mayor cuestionamiento. Así, empleamos la primera como sinónimo de la teoría dominante en las universidades del mundo: la síntesis neoclásico-keynesiana; mientras que la segunda refería al resto de las teorías económicas, aunque hacíamos una distinción –sin mayores explicaciones– entre heterodoxos y marxistas. Sin embargo, a partir de distintos debates y comentarios que surgieron a raíz del trabajo mencionado previamente, notamos que conviven actualmente en nuestra ciencia distintas nociones de ortodoxia y, a su vez, de heterodoxia; lo cual nos llevó a cuestionar la validez de dicha clasificación.

El resultado de esas reflexiones se encuentra condensado en el presente trabajo, en el cual planteamos que pensar el debate respecto a los contenidos de la formación en Economía en términos de ortodoxia versus heterodoxia es erróneo, en tanto se concentra la discusión en una dicotomía que divide externamente a esta ciencia. A su vez, consideramos que esta dicotomía omite la verdadera discusión en tanto no permite contraponer las distintas teorías entre sí.¹ Para ello, en el primer apartado revisaremos distintas definiciones de ortodoxia y heterodoxia² poniendo de manifiesto que esa clasificación resulta arbitraria. En el siguiente, daremos la discusión respecto a la necesidad de clasificación para el estudio de la economía y concluiremos que cualquier tipo de ordenamiento o esquema debe responder a una evolución en el desarrollo de los conceptos, que son productos sociales.³ En el tercer apartado, analizaremos la forma en la que se traducen los inconvenientes que presenta esta clasificación (señalados en el apartado anterior) en la discusión respecto a los contenidos de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA). Finalmente, en el último apartado se encuentran condensadas las principales conclusiones del trabajo.

¹ Vale aclarar que estamos de acuerdo con que el plan de estudios vigente en la UBA presenta una estructura que responde a la síntesis neoclásico-keynesiana, más allá de los contenidos adicionales que se han conseguido producto de la lucha estudiantil y docente. Para un abordaje más profundo sobre esto, se sugiere leer Rikap y Arakaki (2011).

² Es importante señalar que esta revisión no pretende ser exhaustiva (lo cual, como se verá más adelante, en cierto punto es imposible debido a que podría haber infinidad de acepciones), sino que solo busca poner en evidencia los problemas que presenta este tipo de clasificación.

³ En este sentido, inicialmente debe partirse del estado de la ciencia asumiendo ciertas categorías sin cuestionarlas, al menos en una primera instancia.

Las distintas formas de clasificación

Recurrentemente, los debates en el marco de nuestra disciplina se estructuran en base a la distinción entre ortodoxia y heterodoxia. Esto sucede tanto a la hora de discutir la política económica como en el momento de debatir respecto a las carreras de Economía. Sin embargo, rara vez se realiza una aclaración inicial respecto a qué se entiende por cada una de estas categorías. En este sentido, antes de proceder con la discusión, cabría preguntarse: ¿qué es la ortodoxia? y ¿qué es la heterodoxia? Aquí aparece un primer inconveniente: este interrogante no tiene una respuesta única. Sin embargo, es posible identificar dos formas de enfrentar esta cuestión: la negativa y la positiva (Vernengo, 2011). La primera de ellas consiste en definir solo la ortodoxia, razón por la cual el resto de las teorías se encontrarían comprendidas dentro de la denominada heterodoxia –o, en otras palabras, la no ortodoxia–. La segunda de las opciones busca identificar los rasgos propios de la heterodoxia –es decir, dotarla de una identidad propia– dejando en un segundo plano su relación con lo que se entiende por ortodoxia (que, en algunos casos, ni siquiera se define con precisión). Es por ello que a continuación analizaremos distintas definiciones que aparecen en la literatura organizándolas según este criterio.

Visión negativa

Colander, Holt y Rosser

Estos autores, aunque sostienen que las divisiones estancas no son apropiadas dado que la economía evoluciona y con ella los economistas, plantean una tentativa de división entre autores. Ellos distinguen tres conceptos: *mainstream*, ortodoxos y heterodoxos.

El *mainstream* “consiste en las ideas que son sostenidas por aquellos individuos que son dominantes en las principales instituciones académicas, organizaciones, publicaciones y, especialmente, institutos de investigaciones, en un determinado momento del tiempo” (Colander y otros, 2003: 5, trad. propia); mientras que el término ortodoxia “generalmente refiere a lo que los historiadores del pensamiento económico han clasificado como la escuela del pensamiento dominante más reciente, que hoy en día es la ‘escuela neoclásica’” (5).⁴

⁴ A los fines de caracterizar esta última, estos autores sostienen que “se enfoca en el comportamiento optimizador de agentes completamente racionales y bien informados en un contexto

Respecto a la heterodoxia, afirman que “usualmente se define en referencia a la ortodoxia, se define a sí misma en términos de lo que no es, en lugar de lo que sí es” (6). En consecuencia, en la heterodoxia conviven diferentes escuelas –es decir que no se trata de un todo homogéneo–,⁵ las cuales tienen sus propias redes, organizaciones y publicaciones.

De estas definiciones se deduce que el *mainstream* resulta más amplio y ecléctico que la ortodoxia. En otras palabras, la segunda es parte constitutiva del primero, la más retrógrada.⁶ En este sentido, Colander y colaboradores dividen al *mainstream* en autores ortodoxos y lo que ellos denominan *the edge of economics* o “elite”, integrado por “los economistas [...] que son críticos de la ortodoxia y aquella porción de los economistas heterodoxos que son tomados en serio por la elite de la profesión” (7). Mientras la heterodoxia se pregunta por lo que este grupo de autores considera los fundamentos de la economía, el *mainstream* suele ocuparse de cuestiones más estrechas.

Según estos autores, la “elite” es relativamente abierta cuando se trata de nuevas ideas, pero relativamente cerrada cuando se trata de metodologías alternativas. Es por ello que el *mainstream*, a diferencia de la heterodoxia, tendría más posibilidades de imponer sus ideas. En este marco, en un trabajo posterior (Colander y otros, 2007) argumentan que los autores heterodoxos deberían salir de la incubadora de ideas que representa la heterodoxia y discutir acerca de los temas que discute el *mainstream*. En cuyo caso, les sugieren a los heterodoxos que no quedan incluidos en dicho *mainstream* que: 1) no se preocupen por los aspectos metodológicos, sobre lo cual todo ha sido dicho; y 2) que tampoco deberían preocuparse por divisiones en el interior de la economía dado que, al fin y al cabo, todos somos economistas. Por eso, eligieron una definición de *mainstream* que, sostienen, es amplia para que permita que los heterodoxos discutan en esa arena.

estático y de equilibrio, que resulta de aquella optimización” (5).

⁵ “Más allá de este rechazo a la ortodoxia, no hay un elemento unificador que permita caracterizar a la heterodoxia. De hecho, es bien sabido que algunas variantes dentro de la heterodoxia tienen más desacuerdos entre ellos que con la ortodoxia” (6).

⁶ En este sentido, sostienen que “la ortodoxia constituye una osificación de lo que anteriormente era la vanguardia” (7).

Visión positiva

Diego Guerrero

Para Guerrero, quienes plantean la eternidad del sistema de producción capitalista se clasificarían como ortodoxos, mientras que aquellos que sostienen el advenimiento de alguna forma de socialismo serían heterodoxos. Esto lo fundamenta sosteniendo que según “el tipo de predicciones sobre la evolución futura del sistema capitalista se puede deducir en gran medida si la teoría económica que las inspira se sitúa en un lado u otro de la línea divisoria que separa la heterodoxia de la ortodoxia” (2008: 21).

Sin embargo, el autor se encarga de demostrar que este criterio de demarcación resulta incompleto y sostiene que “debe complementarse con ideas más específicas, sobre el funcionamiento interno del sistema capitalista” (21). Cuando habla del funcionamiento interno del sistema capitalista, se refiere en particular a la teoría del valor. Es a partir de aquí que para Guerrero la heterodoxia comparte la existencia de la teoría del valor basada en el trabajo.

Así, llega a la conclusión de que “hoy por hoy, es imposible hablar de ninguna forma de heterodoxia económica seria que no defienda, ya sea alguna forma de socialismo, ya alguna versión de la teoría laboral del valor, o bien ambas cosas a la vez” (25). Es decir que, para ser heterodoxo, un autor debe al menos coincidir en una de las dos cuestiones hasta aquí explicadas.⁷

En cambio, la ortodoxia coincidiría en que no hay explotación de un factor productivo y, por ende, que en el proceso productivo cada factor es retribuido en función de lo que aportó. Estos autores se caracterizarían, también, por considerar al capitalismo como el sistema “menos malo” (incluye aquí a Keynes y los keynesianos) o bien como “el mejor” posible (en este caso, se refiere a la teoría neoclásica).

Matías Vernengo

Este autor rechaza la postura negativa debido a que considera que definirse en contra del marginalismo (o escuela neoclásica) resulta improductivo; por ello, sostiene que “la heterodoxia debe ser vista como un conjunto de principios” (2011) —es decir, busca una definición positiva—. A estos fines establece dos

⁷ Hay aquí una contradicción con respecto al planteo anterior del autor en tanto no sería ya necesario cumplir con las dos condiciones para ser heterodoxo.

cuestiones fundamentales: 1) “la determinación del excedente implica que la distribución se determina de forma exógena por las condiciones sociales e institucionales” y, además, “proporciona una explicación de los precios relativos (valor)” y 2) la producción está determinada por la demanda (2011).

Por lo tanto, para Vernengo, la clave que divide aguas entre ortodoxia y heterodoxia está en los supuestos o axiomas.⁸ En ese sentido, clasificar la tarea consistiría en desentrañar cuáles son los supuestos explícitos e implícitos de cada explicación. Esto, a su vez, permitiría diferenciar a la heterodoxia de aquellos que, siendo parte del *mainstream*, pueden sonar, en ocasiones, no ortodoxos (en este segundo grupo incluye a Krugman y Rodrik). En este marco, se opone a Colander, Holt y Rosser (2003; 2007) y su recomendación de hacer caso omiso de las diferencias metodológicas debido a que estas últimas “revelan los supuestos que se encuentran por detrás de las distintas teorías” (2009: 8, trad. propia).

Luego de determinar los supuestos que subyacen a ortodoxos y heterodoxos, también debería considerarse la relevancia de esos supuestos para explicar la realidad. Aunque esto también genera inconvenientes ya que habría que definir cuál es la forma correcta de evaluar la capacidad explicativa de teorías basadas en supuestos diferentes. Es por ello que concluye que es esencial analizar la proposición fundamental de cada teoría alternativa para comprender los supuestos implícitos en cada paradigma.

Finalmente, el mismo Vernengo reconoce, siguiendo a Gunnar Myrdal, que la ideología es el acompañante inevitable del análisis científico y, por esta razón, las diferencias entre el *mainstream* y la heterodoxia usualmente reflejan formas de ver el mundo alternativas. En este mismo sentido, afirma que “no preocuparse por la metodología o las divisiones entre paradigmas implica aceptar el *statu quo*, y la neutralidad de la ciencia, preservando lo peor del *mainstream*” (2009: 9).

Eduardo Levy Yeyati

Este autor define la ortodoxia como “la doctrina o ideología sostenida por la mayoría” (2011) remarcando que etimológicamente ortodoxia significa la opinión correcta. Es por ello que indica que el heterodoxo que tiene éxito se

⁸ Textualmente, afirma que: “La diferencia fundamental entre el *mainstream*, tanto la ortodoxia como su vanguardia, y la heterodoxia debe ser encontrada en los supuestos” (2009: 8, trad. propia). Nótese que lo que Vernengo cataloga como “la vanguardia del *mainstream*” coincide con lo que Colander, Holt y Rosser llamaban *the edge of economics*.

transforma en ortodoxo ya que la mayoría de los autores de esta disciplina pasa a defender su opinión. A los fines de esclarecer esta idea, ejemplifica que, en la macroeconomía, la ortodoxia sería el cuerpo de ideas que defiende el FMI.

A partir de esta definición, dirá que la heterodoxia no es sencilla de demarcar dado que la ortodoxia varía constantemente. Pese a estos inconvenientes, señala que heterodoxo es aquel que “piensa fuera de la caja”, es decir, el que contradice el saber generalmente aceptado en los aspectos que considera poco convincentes o bien ya no se aplican a la realidad.

Entre los heterodoxos distingue dos grupos (que no constituyen la totalidad de la heterodoxia): los hipoxos y los fiaca. Los primeros serían aquellos que presentan una “preferencia por la exégesis de textos, más propia de la filosofía, por sobre el análisis transversal de temas”, mientras que los segundos serían una versión extrema de los anteriores, conformada por “los economistas que encuentran en los pecados ortodoxos la excusa para no leer la nueva producción académica ni mirar de cerca los datos de la realidad, y que se contentan con relatarla como una construcción axiomática” (2011). Nótese que esta clasificación responde a particularidades de los sujetos y no al proceso de conocimiento en su conjunto ni a sus conclusiones.

En cierto punto, esta definición se acerca bastante a la noción de paradigma planteada por Kuhn (2004), en el que la verdad se construye a partir del consenso de los científicos. En este caso, el consenso de la mayoría acerca de las explicaciones de los fenómenos económicos volvería automáticamente esas explicaciones en correctas.

Marc Lavoie

Para Lavoie, la heterodoxia está formada por diferentes corrientes de la economía no ortodoxa⁹ que pueden reagruparse bajo el mismo paraguas. Entre ellas destaca a los poskeynesianos, los neorricardianos, los (marxistas) radicales y los institucionalistas. El autor llama a los elementos comunes de estos cuatro enfoques “el programa de investigación posclásico”. Concretamente, señala que: “Marxistas, radicales, institucionalistas, estructuralistas, evolucionistas, socio economistas, las escuelas francesas de la regulación, los neoricardianos y los postkeynesianos (con o sin el guion), todos pertenecen al programa de investigación posclásico” (2007: 18).

⁹ Para este autor, la ortodoxia es sinónimo de teoría neoclásica.

Dado que todas estas escuelas presentan posturas diferentes respecto a una diversidad no menor de cuestiones –por ejemplo, la teoría del valor o la importancia del análisis a largo plazo–, ¿cómo es posible agruparlas bajo un mismo rótulo? Frente a esta pregunta, este autor sostiene que lo que une a los economistas posclásicos no es únicamente su aversión a la economía neoclásica, sino que, por el contrario, la aversión es consecuencia del hecho de que la teoría neoclásica acepta creencias fundamentales contrarias a las que toman los economistas no ortodoxos. En palabras del propio Lavoie, lo fundamental es que comparten las “creencias metafísicas previas a los elementos que constituyen el núcleo duro de sus teorías respectivas” (2007: 18) y que, por tal motivo, se habrían transformado en no ortodoxos.

Ahora bien, ¿cuáles son aquellas “creencias fundamentales” que diferencian a la heterodoxia de la ortodoxia? Lavoie afirma que ambos enfoques difieren en cuatro supuestos esenciales. Así, la economía neoclásica se caracterizaría por el instrumentalismo y el individualismo, por una parte, y la racionalidad sustantiva y el intercambio (versus producción), por el otro; mientras que, frente a estos cuatro supuestos, los posclásicos optarían por el realismo, el organicismo, la racionalidad del procedimiento y la producción. Por lo tanto, lo que diferencia entonces la ortodoxia de la heterodoxia es la elección de determinados supuestos y no otros.

¿Clasificar o no clasificar?

Repasemos brevemente el desarrollo previo. Existe un conjunto de autores que sostienen que lo que debe definirse es el concepto de ortodoxia y, a partir de allí, por oposición, el de heterodoxia. Esta forma de enfrentar el problema presenta un inconveniente fundamental: la heterodoxia no sería un cuerpo unificado, sino más bien un conjunto de teorías dispersas (en algunos casos contradictorias), lo cual le resta potencia frente a la ortodoxia. Dicho en otros términos, cuando se discuten distintos aspectos de la teoría o diferentes categorías, ¿quién representa a la heterodoxia?

Frente a esta situación, otros buscan criterios para diferenciar a la heterodoxia de la ortodoxia que muestren un acuerdo entre los diversos componentes de la primera. Sin embargo, las soluciones propuestas también se enfrentan a distintas dificultades. En primer lugar, si se define la heterodoxia y en contraposición a ella la ortodoxia, entonces se repetiría el problema recién señalado solo que invirtiendo el lugar que ocupan en él ambas categorías. En segundo

lugar, si se definen por separado, existen problemas a la hora de establecer qué incluye cada una de ellas. Así, por un lado, se establecen criterios tan laxos que se podría caer en la misma situación de quienes definen a la heterodoxia (u ortodoxia) por la negativa incorporando dentro de un mismo conjunto una serie de teorías disímiles entre sí (y hasta contradictorias).¹⁰ Por otro lado, si se definen pautas tan restrictivas que no logran incorporar a todos los autores o teorías económicas, se estaría dejando a estos últimos fuera de la discusión. Así, no logra ser una clasificación exhaustiva, con lo cual no cumple su propósito, que es organizar u ordenar a partir de ciertos criterios la ciencia económica.

Por todo lo dicho anteriormente, **queda de manifiesto que no hay acuerdo en las definiciones de ortodoxia y heterodoxia. Por ende, también hay diferencias respecto a la conformación de uno y otro grupo.**¹¹ Asimismo, los criterios son tan arbitrarios que los distintos autores ni siquiera coinciden en qué es lo que se clasifica, es decir, si son las teorías, las personas o autores y/o las instituciones (facultades, congresos, etcétera).

Ahora bien, ¿se trata simplemente de una falta de acuerdo entre los autores que proponen las distintas clasificaciones? Para poder responder esta pregunta, primero debemos dejar en claro que entendemos la construcción de conocimiento como un proceso productivo y, por tanto, que deviene necesariamente social. El producto de la actividad o acción de concebir es el concepto, cuyos distintos momentos de desarrollo se materializan en teorías. Es decir que estas son producto del trabajo de los científicos y de las instituciones en las cuales se organiza la vida científica. En ese sentido, consideramos que si hay algo por clasificar, deben ser las teorías.

En este marco, el problema no es la falta de acuerdo, sino que esta última es producto de intentar aplicar una clasificación artificial y forzada, definida externamente. Es externa porque son categorías que se pueden aplicar a cualquier ciencia e, incluso, a disciplinas tales como el arte, la música, etcétera; en este sentido, precede al análisis mismo de la economía. En consecuencia, todo estudio encarado a partir de esta óptica consiste en un análisis que supone la necesidad de un instrumento —en este caso, la división o clasificación de las teorías o escuelas— como paso previo para estudiar y hacer economía. La clasi-

¹⁰ Así, por ejemplo, Vernengo sostiene que “varias escuelas de pensamiento son heterodoxas en la aceptación de la necesidad de comprender cómo el excedente es generado y distribuido, incluso si tienen teorías diferentes (y que no siempre son compatibles entre ellas)” (2011).

¹¹ A modo de ejemplo, se puede mencionar que Busqueta y otros (2004) incluyen a Smith y Ricardo dentro de la ortodoxia —o corrientes tradicionales—, mientras que otros, como Diego Guerrero, los consideran heterodoxos.

ficación previa al proceso de conocimiento actúa, entonces, como una barrera entre el sujeto –que intenta conocer– y su objeto que, al mismo tiempo, actúa como una regla acerca de cómo se hace economía. En ese sentido, retomamos el planteo de Hegel (2007) de que el instrumento mismo ya tiñe al objeto de determinaciones que hacen que ya no se trate de la misma cosa, sino de un objeto visto a través de un prisma particular.

Pero también es externa debido a que no hay una necesidad de segmentar los conceptos propios de la teoría económica en esas dos categorías. En este sentido, no hay nada que permita definir unívocamente qué es la ortodoxia o qué es la heterodoxia. En consecuencia, esta clasificación es susceptible de tener tantas acepciones como economistas o teorías existan.

Una forma sencilla de entender el problema es pensar en aquella vieja metáfora en la cual un grupo de ciegos se encuentra con un elefante y en forma individual intentan determinar a qué se enfrentan. El primero de ellos se acerca al elefante, toca su panza y concluye que se trata de un tonel de vino. Otro se aproxima, pero toca su trompa y afirma que se trata de un camión de bomberos. Y así continúa la metáfora. En otras palabras, si se recorta el objeto de estudio de forma arbitraria, se pierde la visión de la totalidad y la explicación de ese recorte pierde todo sentido científico. A su vez, al realizar el recorte, el objeto de estudio resultante ya no es el mismo. En el caso puntual de la economía, ya no es la sociedad en un momento particular de su historia, el capitalismo, sino distintos aspectos de ella que no permiten dar cuenta de la especificidad de esta forma social particular.

El problema no es, en sí mismo, el hecho de que a la hora de conocer nos centremos en una parte del todo. De hecho, no es posible abarcar el todo desde un primer momento. A su vez, es evidente la necesidad de elegir un comienzo o bien estudiar una parte del todo, entendida como una parte necesaria de ese todo y comprendiendo el todo como necesario para explicar esa parte. El problema que subyace a la división de la economía como esferas separadas en función de criterios aleatorios es la división del conocimiento en compartimentos estancos que no se cruzan siquiera en jornadas o seminarios científicos.¹² Cada disciplina se desarrolla prescindiendo de las demás y, de esta forma, se pierde la relación del todo y la parte: “lo decisivo es saber si ese aislamiento es

¹² Las distintas teorías se separan unas de otras y pierden toda posibilidad de diálogo y confrontación entre ellas. Por un lado, en los manuales y *papers* predomina la teoría neoclásica –y sus doctrinas–. Por el otro, quienes dicen criticar esa teoría desarrollan sus investigaciones en un terreno alejado de la primera. Los heterodoxos con sus jornadas “críticas”, los ortodoxos con las suyas, etcétera. Lo mismo sucede con las publicaciones científicas.

solo un medio para el conocimiento del todo, o sea, si se inserta en la correcta conexión total que presupone y exige, o si el conocimiento abstracto de las regiones parciales aisladas va a preservar su autonomía y convertirse en finalidad propia” (Lukács, 2002).

Esta realidad nos lleva a preguntarnos acerca de la necesidad o no de establecer algún tipo de clasificación a la hora de estudiar economía. Respecto a esta cuestión, consideramos que es útil en tanto permite ordenar el objeto de estudio. Sin embargo, toda clasificación que no sea el resultado del estudio de los principales autores adolecería de las mismas falencias que las aquí expuestas e introduciría limitaciones para comprender cabalmente el funcionamiento del sistema capitalista. En este sentido, la clasificación u orden es resultado y no punto de partida del conocimiento. Se trata, entonces, de reconocer que esta tarea debe necesariamente retomar el estudio de la ciencia y, a partir de allí, desarrollar el esquema que muestre la necesidad de cada teoría en el desarrollo de la ciencia económica. Ello sin perder de vista que cada una corresponde a un contexto histórico y a un momento del concepto.

Cómo se plasma el problema en la Licenciatura en Economía de la FCE-UBA

Ahora que han quedado en evidencia los inconvenientes que presenta el intento de clasificar a la ciencia económica en ortodoxia y heterodoxia, volvamos a la Licenciatura en Economía de la FCE-UBA a los fines de observar cómo se plasman estos inconvenientes en la discusión respecto al plan de estudios.

En la actualidad, tal es el grado de aceptación de esta forma de organizar la ciencia que, para algunos sectores, la Licenciatura parecería contener en su interior dos carreras. Por un lado, “la carrera oficial” que responde a los contenidos mínimos del plan de estudios y a cargo de los docentes “ortodoxos” y, por el otro, “la carrera crítica” dictada por profesores “heterodoxos”.¹³ En este sentido, “según las autoridades del departamento y de la carrera, queda en manos del estudiante cursar una licenciatura neoclásica o heterodoxa, en función de los cursos que elija para cada materia” (Rikap y Arakaki, 2011: 26).

¹³ En función de lo dicho anteriormente respecto al objeto de la clasificación, hablar de “docentes/carreras ortodoxas” y de “docentes/carreras heterodoxas” es un abuso del lenguaje ya que el objeto de la clasificación deberían ser las teorías.

Ahora bien, ¿cuáles serían los cursos en los que se vería la heterodoxia? La existencia de múltiples definiciones no permitiría dar una respuesta precisa a esta pregunta. A partir de allí, dado que no hay una única explicación de qué es la ortodoxia –ni la heterodoxia–, no hay un acuerdo entre los docentes de quién concuerda con la “teoría ortodoxa” y quién con la “teoría heterodoxa”.¹⁴ Por lo tanto, a priori habría un problema para identificar qué cursos elegir en función de la carrera que cada estudiante quiera hacer.

Aun cuando existiera un criterio objetivo para diferenciar a ortodoxos y heterodoxos (en el apartado anterior vimos que no existe), ¿es cierto que existe una carrera “ortodoxa” y otra “heterodoxa”? La respuesta es negativa. En primer lugar porque arrastra algunos inconvenientes que fueron identificados en este modo de clasificación dicotómico. Concretamente, pensar que hay una carrera heterodoxa presupone que sus docentes entienden lo mismo por heterodoxia y que, por lo tanto, hay una unidad entre las distintas materias. Esto no se condice con la realidad de la carrera de Economía en la FCE-UBA, en la cual conviven distintos profesores con distintas orientaciones, lo cual es una de las razones por las cuales no es posible estudiar cada teoría en su unidad. En segundo lugar, porque aun si todos estuviéramos de acuerdo con qué es la heterodoxia y se estructuraran los cursos en función de ese acuerdo, los profesores heterodoxos deben acatar los contenidos mínimos de su materia incluidos en el plan de estudios oficial y, por ende, no tienen una libertad plena para diagramar sus cursos.

Es importante destacar que, aun si fuera posible hacer una carrera ortodoxa o una heterodoxa, la división entre ambas sería tan tajante que en ningún momento sería posible comparar ambas visiones –o sea, se pierde toda posibilidad de diálogo entre las teorías que se ocultan detrás de esta arbitraria segmentación–. Esto no solo no permitiría poner de manifiesto la necesidad de buscar una superación teórica a las explicaciones vigentes, sino que además limitaría la formación de los estudiantes a solo una parte de la economía. Resultaría, evidentemente, en una formación dividida de los economistas en dos carreras bajo un mismo nombre.¹⁵

¹⁴ Cabe destacar que el primer grupo no se denomina a sí mismo ortodoxo, sino que se reconocen, en gran medida, como heterodoxos. En cambio, el segundo grupo los califica como ortodoxos.

¹⁵ Es menester remarcar que, aunque esto fuera posible, persistiría el problema central del actual plan de estudios, que es su estructura. A eso nos referimos, por ejemplo, cuando comentamos las limitaciones de tener que aceptar ciertos contenidos mínimos en cada materia. Los problemas que presenta la estructura actual de la carrera fueron desarrollados en un trabajo anterior (Rikap y Arakaki, 2011).

En definitiva, aunque la clasificación no es adecuada (por todo lo explicado en el apartado anterior), a los fines de estructurar una carrera es necesario ordenar el objeto de estudio. Podríamos pensar que ese orden debería responder al propio desarrollo de la ciencia, por ejemplo, la división en teorías. De esta forma, se evitaría que se enseñe o se estudie solo una parte de los fundamentos de la ciencia económica.

Principales conclusiones

En el presente trabajo hemos puesto en evidencia que no hay acuerdo respecto a lo que se denomina ortodoxia y heterodoxia hasta tal punto que **incluso hay disenso respecto a cuál es el objeto de la clasificación** (las teorías, los autores, las instituciones, etcétera). En respuesta a estas dos cuestiones hemos argumentado, en primer lugar, que **el objeto de la clasificación deben ser las teorías y**, en segundo lugar, **que el problema no es la falta de acuerdo, sino que esta última es producto de intentar imponer una clasificación definida externamente**. A su vez, hemos afirmado que la dicotomía “ortodoxia-heterodoxia” esconde la verdadera discusión ya que no permite contraponer las distintas teorías. Así, cuando la heterodoxia se define por la negativa –es decir, como la “no ortodoxia”–, no es posible el diálogo con la ortodoxia porque conviven en su interior diferentes teorías que plantean distintos contraargumentos; mientras que cuando se define por la positiva –a partir del establecimiento de distintos criterios claros que permiten identificar un cuerpo teórico unificado–, se cae en el mismo problema que antes o se descarta arbitrariamente del epíteto “heterodoxia” un conjunto de teorías (evidentemente aquellas que no pueden convivir dentro de esa clasificación) dejándolas fuera de la discusión. Frente a esto, la clasificación, que no es exhaustiva de la ciencia económica, se torna estéril pues no logra ordenar y, de esa forma, reunir, las distintas respuestas de esta ciencia.

En este marco, se nos presenta la pregunta respecto a la necesidad de clasificar. En relación con esta cuestión, comenzamos a esbozar una respuesta poniendo de manifiesto la utilidad del ordenamiento en el proceso de conocimiento. Sin embargo, reconocemos que esta cuestión no se agota con lo aquí expuesto. Por el contrario, plantea una línea de investigación necesaria a los fines de retomar la crítica de la economía política.

Finalmente, observamos cómo los problemas de esta clasificación se trasladan a la hora de discutir los contenidos de la carrera de Economía de la FCE-UBA. En primer lugar, vimos que existe una idea de que es posible cursar

una “carrera ortodoxa” y otra “heterodoxa”, lo cual supone: 1) que existe un criterio objetivo para diferenciar ambas, y 2) que hay acuerdo en el interior de la ortodoxia y de la heterodoxia. Aunque todo esto fuera cierto, una estructura con esas características impediría el diálogo entre las dos corrientes, lo cual resultaría perjudicial para la formación de los estudiantes.

Bibliografía

- Busqueta, J., Esteban, A., Ferri, J., Fernández, G., García, J., Ribera, R. y Sabaté, J. (2004). “Notas de trabajo para una formación en Economía crítica”. En Etxezarreta, M. (coord.), *Crítica a la Economía ortodoxa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Colander, D., Holt, R. y Rosser, B. (2003). “The changing face of mainstream economics”, Discussion Paper N° 03-27. Department of Economics, Middlebury College, Vermont, noviembre.
- Colander, D., Holt, R. y Rosser, B. (2007). “Live and dead issues in the methodology of economics”, Discussion Paper N° 07-04. Department of Economics, Middlebury College, Vermont, junio.
- Guerrero, D. (2008). *Historia del pensamiento económico heterodoxo*. Buenos Aires: RyR.
- Hegel, G. (2007 [1807]). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lavoie, M. (2007). “Crítica a la economía ortodoxa: la necesidad de una alternativa”. *Revista Apuntes del CENES*, Vol. XXVII, N° 43, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, primer semestre.
- Levi Yeyati, E. (2011). “Ortodoxia, heterodoxia, hipoxia”. *Blog de Eduardo Levy Yeyati*, 1° de julio. Disponible en <http://yeyati.blogspot.com>.
- Lukács, G. (2002 [1923]). *Historia y conciencia de clase*. Madrid: Grijalbo.
- Rikap, C. y Arakaki, G. (2011). “La Licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro”. En Wainer, V. (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: UNGS.

Vernengo, M. (2009). "Conversation or monologue? On advising heterodox economists", Working Paper N° 2009-11. Department of Economics, University of Utah, Utah.

Vernengo, M. (2011). "The meaning of heterodox economics, and why it matters". *Naked Keynesianism*, 18 de mayo. Disponible en: http://nakedkeynesianism.blogspot.com.ar/2011_05_01_archive.html

Aportes de la sociología de la cultura para pensar la relación existente entre producción científica de pensamiento económico y dominación social

*Pablo Barneix**, *Karina Forcinito** y *Mariano Treacy****

Partiendo de los enfoques de Bourdieu y de Gramsci, el presente trabajo plantea la importancia de la sociología de la cultura para pensar el rol de la producción de conocimiento científico por parte de los economistas en la reproducción de la dominación en las sociedades contemporáneas. El abordaje de la producción de pensamiento económico a nivel académico desde la sociología de la cultura apunta a problematizar el papel de los intelectuales de la economía. A su vez, la relevancia de la investigación y de la docencia universitaria radica en que cumplen un papel clave en la formación de intelectuales orgánicos.

En primer lugar, se desarrolla brevemente el marco teórico así como también se realiza una caracterización del campo intelectual de la economía y su función específica en la producción de hegemonía y contrahegemonía. Por último, se analizan algunas de las prácticas académicas mediante las cuales se tienden a reproducir las relaciones de dominación material y cultural de las clases subordinadas.

La sociología no es un capítulo de la mecánica y los campos sociales son campos de fuerzas pero también campos de luchas por transformar o preservar estos campos de fuerzas. Y la relación, práctica o reflexiva, que los agentes mantienen con el juego es parte integrante del juego y puede ser la base de su transformación.

Bourdieu y Wacquant (2005: 156)

* Profesor universitario en Economía y becario de investigación y docencia de posgrado de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

** Magister en Sociología y Política e investigadora y docente de la UNGS.

*** Licenciado en Economía e investigador y docente de la UNGS.

Introducción

El presente capítulo postula la pertinencia y relevancia de la sociología de la cultura, particularmente de los enfoques de Pierre Bourdieu y de Antonio Gramsci, para pensar el papel que la producción de conocimiento científico por parte de los economistas juega tanto en la reproducción de la dominación en las sociedades contemporáneas así como en sus posibles agrietamientos. Para ello, se desarrolla brevemente un esbozo del marco teórico propuesto para realizar dicho análisis, así como una caracterización introductoria del campo intelectual de la economía y su función específica en la producción de hegemonía y contrahegemonía. Por último, con el fin de abordar empíricamente algunas de las características específicas que presenta este campo en lo que respecta a su función social y su vinculación estrecha con el poder, se analizan algunas de las prácticas académicas mediante las cuales se tienden a reproducir las relaciones de dominación cultural y material de las clases subordinadas.

El abordaje de la producción de pensamiento económico a nivel académico desde la sociología de la cultura apunta a problematizar el papel de los intelectuales de la economía desde un conjunto de perspectivas que los sitúan en el universo de relaciones sociales propias del capitalismo: nos interesan particularmente los aportes provenientes de las teorías sociales de Pierre Bourdieu (1930-2002) y de Antonio Gramsci (1891-1937).¹ Si bien ambas teorías hunden sus raíces en el materialismo histórico y la primera toma como punto de partida a la segunda, la relevancia de ambas radica en que constituyen reelaboraciones de las categorías marxianas clásicas que han dado lugar a un conjunto de mediaciones originales claves, desde nuestra perspectiva, para analizar la práctica de los intelectuales y el papel de la cultura en las sociedades capitalistas contemporáneas.

La sociología de la cultura de Bourdieu, como indica Altamirano, tiene el mérito de hacer dicha reelaboración comunicando entre sí varias claves de análisis previamente trabajadas por pensadores clásicos como Durkheim y Weber (Altamirano, 2002b: 152). Su relevancia, como afirma García Canclini, consiste en:

... haber comprendido que la sociología de la cultura era un capítulo y no menor de la sociología del poder, y haber visto en las estructuras simbólicas,

¹ El trabajo de García Canclini de complementación de lo que él llama el “paradigma Bourdieu” y el “paradigma gramsciano” constituye un antecedente relevante del presente intento. Véase García Canclini (1990; 1983).

más que una forma particular de poder, una dimensión de todo poder, es decir, otro nombre de la legitimidad, producto del reconocimiento, del desconocimiento, de la creencia en virtud de la cual las personas que ejercen autoridad son dotadas de prestigio (1990: 14).

Bourdieu busca dar cuenta del modo en el que están estructurados –económica y simbólicamente– los procesos de reproducción social y de diferenciación y construcción de poder en las sociedades clasistas.² Dicho de otro modo, “... entiende que la clase dominante puede imponerse en el plano económico y reproducir esa dominación, si al mismo tiempo logra hegemonizar el campo cultural” (García Canclini, 1990: 17). Más aún, plantea la indisolubilidad de lo material y lo cultural en lo atinente a la dominación de clase y, a partir de ello, redefine las determinaciones de la clase social en virtud de “... la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes que confiere a cada una de ellas y a los efectos que ella ejerce sobre las prácticas su valor propio” (Bourdieu, 1979b). Esto implica, desde su perspectiva, la necesidad de reconstruir en cada investigación la causalidad estructural de la red de factores –propiedad, ingresos, gustos, prácticas culturales, etcétera– que sobredeterminan la posición de clase en la sociedad dado que su eficacia es irreductible a la eficacia simple de uno o varios de ellos. Sus desarrollos resultan relevantes para complejizar la vinculación entre “ser social” y “conciencia de clase” en Marx.³

² La formación social es, para Bourdieu, un sistema de relaciones de fuerza y de sentido entre los grupos y las clases (García Canclini, 1990: 17).

³ Cabe mencionar que, en el Marx maduro, el desarrollo de la conciencia de clase no solo depende del ser social, sino del desarrollo de la filosofía de la praxis en cuanto unidad dialéctica entre teoría y práctica; objeto y sujeto, que influye en la lucha de clases y en los ciclos históricos. Praxis en Marx es la actividad práctico-crítica, actividad humana sensible en la cual se resuelve lo real concebido subjetivamente. Expresa el poder del hombre de cambiar el ambiente externo, tanto natural como social (ver Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1983: 1262). El término actividad crítico-práctica sugiere esta síntesis operante entre pensamiento y praxis, entre el “interpretar” y el “transformar”. Se trata de una actividad humana total, en la cual la teoría es ya praxis revolucionaria y la práctica está cargada de significación teórica. Es decir, el sujeto oprimido adquiere su propia conciencia mediante la praxis, que es fundamentalmente desfetichizadora. La idea de que la revolución es ante todo autotransformación objetiva y subjetiva hace énfasis en el poder de las representaciones e imaginarios sociales asociados al fetichismo (importa lo que los hombres hacen con lo que las estructuras hacen de ellos). El imaginario social no es un reflejo de la práctica, sino que es necesario para que dicha práctica sea efectiva, es indisoluble de ella, sustenta su existencia y funcionamiento. Luego, existe en las reelaboraciones más lúcidas de Marx un esfuerzo por desplazar “la determinación” por “la totalidad”. Gramsci es, paradigmáticamente, quien más lejos ha llevado la empresa postulando el concepto de hegemonía como mediación clave para la comprensión de la articulación de la totalidad social. Ver Tarcus (2000).

Como consecuencia de esta reformulación, Bourdieu postula el concepto de “campo” para explicar los procesos de reproducción social, que puede ser pensado como mediación entre los conceptos marxianos de estructura y superestructura (si bien él no hace esta diferenciación por la indisolubilidad postulada) y entre la acción individual y la estructura social. Es decir que desde su perspectiva, en las sociedades modernas, la vida social se reproduce en “campos” como el económico, el político, el científico, el artístico, que funcionan con relativa autonomía.

El campo es una arena de disputa, un “*campo de luchas* tendientes a preservar o transformar la configuración de dichas fuerzas” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 155), “un espacio de lucha por la definición de la cultura legítima” (Altamirano, 2002a: 10) en el que se determina, en términos de correlaciones de fuerza, la producción de bienes simbólicos que se transformará en hegemónica y las consecuencias que de ese tipo de construcción se derivarán en la sociedad civil. Es, entonces, el locus de relaciones de fuerza —no solo de significado— y de luchas que apuntan a transformarlo, y, por tanto, de cambio ilimitado. La coherencia que puede observarse en un determinado estado del campo y su aparente orientación hacia una función común nacen del conflicto y la competencia, no de alguna especie de autodesarrollo inmanente de la estructura (Bourdieu y Wacquant, 2005: 158).

La sociedad y la lucha de clases son resultado, desde su perspectiva, de la forma en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos. Y los campos se vinculan entre sí en la estrategia unificada de cada clase social (ver García Canclini, 1990: 19, 21). La existencia de un capital específico y común (conocimientos, habilidades, creencias, saberes prácticos, etcétera) acumulado a lo largo de la historia así como la lucha por su apropiación entre quienes tienen ese capital y quienes pujan por apropiarse de él son los dos elementos analíticos que, en su teoría, componen los campos. Un campo existe en la medida en que es imposible comprender una obra, como un libro de economía, su significado, sin conocer la historia del campo de producción de la obra, es decir, del desarrollo de la disciplina economía. Los participantes de los campos, en nuestro caso el campo intelectual, comparten intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a los antagonismos y que se encuentra en la base de la reproducción para Bourdieu. Los que dominan el capital dentro del campo suelen adoptar posiciones conservadoras y ortodoxas, mientras que los desprovistos o recién llegados, estrategias de subversión y herejía. García Canclini, en este lúcido texto citado, plantea que Bourdieu se centra en el análisis

de la lucha de poder dentro del campo más que en caracterizar sus especificidades y en la relación entre su historia y la historia social.

En síntesis:

... la existencia de un campo intelectual como espacio social diferenciado que posee sus propias lógicas y sus sistemas de relaciones internas, restringe entonces la acción individual y, por lo tanto, permite dar cuenta de las elecciones y estrategias de los intelectuales en el contexto de las diversas alternativas disponibles, vinculadas a su vez con las coyunturas históricas en las que están insertos en cada momento del tiempo (Forcinito, 2010).

El segundo concepto clave que introduce Bourdieu como mediación para explicar el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas mantengan correspondencia con las subjetivas es el de *habitus*. Estos “sistemas de disposiciones duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1980: 88-89), se generan desde la infancia y constituyen relaciones de sentido no conscientes de gran eficacia para la construcción y la reproducción de las condiciones objetivas que lo engendraron, incluida la dominación. A través de la formación de *habitus*, las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente esquemas de conocimiento y acción; de clasificación y de experimentación de lo real y en esa estructuración de la vida cotidiana arraiga la hegemonía y, con ella, la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable. Las prácticas, sin embargo, no son meras ejecuciones del *habitus* (producido por la educación, la familia, la inserción en los campos, etcétera), es decir, producto de la interiorización de reglas sociales, sino que este solo se vuelve acto cuando encuentra condiciones propicias para ejercerse, pero siempre existe la posibilidad de reorganizar estas disposiciones y producir prácticas transformadoras, que incluyen las orientadas a la transformación de las estructuras objetivas (ver García Canclini, 1990: 34-36).

En la teoría social de Bourdieu, la historia individual puede ser leída como una especificación de la historia colectiva de su clase definida a través de su participación en las luchas del campo o de los campos en los que intervino a lo largo del tiempo. En su condición de clase, entonces, no actúa en forma directa el comportamiento individual sino a través del *habitus*, que se va conformando en función de su inserción y tránsito por los campos en los que actúa a lo largo de su vida.⁴

⁴ El concepto de *habitus* en Bourdieu tiene vinculación con el de “sentido común” en Gramsci, aunque lo excede.

Los campos intelectuales y la producción de hegemonía y contrahegemonía

El combate político es simultáneamente por y contra un capital institucionalizado en las organizaciones sociales, objetivado bajo la forma de bienes culturales e incorporado en el *habitus* de los sujetos.

(Bourdieu, 1979a)

En la teoría de Bourdieu, los intelectuales monopolizan la producción de bienes culturales en las sociedades modernas y, para ello, son objeto de una delegación de hecho, global y tácita, de dicha función dentro del mundo social. Las representaciones y las creencias, asociadas a la producción de bienes culturales, que los intelectuales generan, constituyen a su vez una dimensión fundamental de la lucha política en estas sociedades.

Bourdieu desarrolla la idea de Gramsci de que los intelectuales, aunque actúan de acuerdo con intereses de clase, no pueden ser entendidos solo desde esa categoría.⁵ Sus diferencias y divisiones ideológicas se deben también a necesidades internas de carácter organizativo, de dar coherencia a un grupo, al interés de estos agentes por alcanzar una posición hegemónica y preservarla (ver Gramsci, 1972). En cuanto poseedores de capital cultural, los intelectuales son miembros de la clase dominante, pero en la condición de fracción dominada de los dominadores (Altamirano, 2002b). Su poder radica, como explica Bourdieu, en que disponen de los privilegios que confiere la posesión del capital cultural y, asimismo, por lo menos para algunos de ellos, el usufructo de un volumen suficientemente elevado de dicho capital como para incidir en su producción (Bourdieu, 2000: 147). Esta posición socialmente ambigua –dominados entre los dominantes– los inclina a mantener una relación ambivalente, tanto con las fracciones dominantes de las clases dominantes como con las clases dominadas, que condiciona sus posiciones en el campo político.

⁵ En Marx y Engels, la producción de bienes culturales por parte de los intelectuales era, de algún modo, homogénea y se constituía como un reflejo de las relaciones económicas de dominación de clase ya que, para ellos, “la clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan [...] las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente” (Marx y Engels, 2010: 59).

Esta perspectiva sobre los intelectuales y su vinculación necesaria con las clases sociales evidencia continuidades teóricas importantes con los desarrollos previos de Gramsci para quien:

... cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no solo en el campo económico sino también en el social y en el político; el empresario capitalista crea consigo mismo al técnico industrial y al especialista en economía política, a los organizadores de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc. (1975).

Es decir que, para Gramsci, los intelectuales tienen un rol destacado en la construcción de hegemonía, entendida como práctica orientada a legitimar los intereses y la autoridad del bloque histórico⁶ a lo largo del tiempo. El concepto de hegemonía refiere, en su perspectiva, "...a la capacidad de dirección intelectual y moral en virtud de la cual una clase dominante o aspirante al dominio logra acreditarse como guía legítimo, se constituye en clase dirigente y obtiene el consenso o la pasividad de la mayoría de la población ante las metas impuestas a la vida social y política de un país".⁷ Dicha práctica, lejos de constituir un residuo cultural de la dominación económica de clase, involucra un quehacer permanente a través de los aparatos hegemónicos de la sociedad civil en el terreno

⁶ El bloque histórico alude a una realidad histórica determinada en el tiempo, resultado de un juego de relaciones de fuerzas sociales, articulado sistemáticamente a través de la hegemonía que un grupo social ejerce sobre el conjunto. Expresa la unidad orgánica entre superestructura y estructura, o sea, la articulación interna de una situación histórica dada como totalidad orgánica. Cabe destacar que en oposición al reduccionismo economicista, la estructura –conjunto de fuerzas sociales objetivo, independiente de la voluntad de los hombres– está ligada, en Gramsci, a la noción de límite que contiene los actos políticos, constituye el elemento menos variable del desarrollo histórico y su eficacia no puede ser estudiada al margen de su articulación con las superestructuras (sociedad política y civil). Ver Portantiero (1992).

⁷ "Según Gramsci, en la sociedad clasista el dominio se ejerce siempre mediante las modalidades complementarias (de hecho integradas por ser analíticamente dissociables) del dominio y de la hegemonía. Si el primero se ha hecho valer sobre los grupos antagonistas mediante los aparatos coercitivos de la sociedad política (las fuerzas militares y el sistema judicial, por caso), la segunda se ejerce sobre los grupos sociales aliados o neutrales justamente a través de los 'aparatos hegemónicos' de la sociedad civil (la Iglesia, la organización escolar, las universidades populares, la prensa y las editoriales, los medios masivos de comunicación, entre otros). Una conjugación de fuerza y de consenso, de dictadura y de hegemonía, está en la base de todo Estado, pero la proporción entre estos dos elementos varía en razón del grado de desarrollo de la sociedad civil, que, como sede de la acción orientada ideológicamente, es el *locus* de formación y de difusión de la hegemonía, el centro neurálgico de toda estrategia política" (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1983: 747).

cultural e ideológico de las clases subordinadas que, a su vez, construyen, con mayor o menor eficacia, contrahegemonía a través de sus propios intelectuales.⁸

Es decir que, a diferencia de la concepción marxista tradicional, si bien “... las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época” (Marx y Engels, 2010: 59), la producción intelectual o cultural se concibe a partir de Gramsci, y más tarde de Bourdieu, como un terreno de disputa en el cual los intelectuales no contribuyen a reproducir mecánicamente la cultura de la clase dominante. En la práctica, los intelectuales se enfrentarán entonces a su rol legitimador de las relaciones sociales a través de la producción de consenso y/o violencia legítima, pero también ostentarán la capacidad de ser una fracción de clase “constructora de consensos, de valores, de representaciones colectivas en el seno de las instituciones de la sociedad civil” (Portantiero, 2002: 118). Al respecto, Bourdieu sostiene:

... los productores culturales tienen un poder específico, el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, y de ese modo, de hacerlas existir. Pueden poner ese poder al servicio de los dominantes. Pueden también, en la lógica de su lucha en el seno del campo de poder, ponerlo al servicio de los dominados en el campo social tomado en su conjunto (Bourdieu, 2000: 148).

Para Gramsci, es la sociedad civil y no el campo el espacio en el que se da una batalla cultural de disputa por la supremacía social y la conquista del consenso; la producción hegemónica⁹ y contrahegemónica.¹⁰

⁸ En Bourdieu, la construcción contrahegemónica se asocia a la posibilidad de imponer sistemas simbólicos acordes con la verdad objetiva como modo de potenciar el poder de las clases oprimidas.

⁹ “Es un campo de luchas, de relaciones de fuerza, de conflictos de hegemonía entre las clases dominantes y las clases subalternas. A la hegemonía vigente se le opondrá una contrahegemonía en construcción, una nueva voluntad colectiva nacional-popular que se erigirá desde un proceso de reforma intelectual y moral hasta desembocar en una crisis orgánica de la sociedad, crisis de hegemonía [...] crisis del estado en su conjunto como anticipo de una nueva sociedad” (Portantiero, 2002: 118).

¹⁰ Para Gramsci, la contrahegemonía se genera a través de la filosofía de la praxis que es la práctica racional en el hacerse de la historia. Es racional en la medida en que está suscitada por un pensamiento históricamente fundado y realista, acogido por la mayoría en cuanto responde a necesidades surgidas en un contexto ambiental marcado por la intervención del hombre y que, por ello, se ha transformado en causa de su acción (ver Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1983: 1262).

En suma, la elección del concepto de campo intelectual¹¹ como unidad de análisis tiene la virtud de invalidar definiciones voluntaristas y normativas de los intelectuales e introducir como relevante y necesaria la dimensión de sus vinculaciones con las clases o fracciones de clases, así como la de sus aportes en la construcción de hegemonía y contrahegemonía en cada coyuntura histórica.

El campo intelectual de la economía: algunas especificidades recientes

La producción científica en economía constituye un campo intelectual con sus propias especificidades: reglas académicas de acceso al campo formales e informales, reglas y patrones de ascenso a las posiciones de poder dentro de él, etcétera. Pero ¿en qué consiste su particularidad respecto de otros campos intelectuales y, particularmente, otros campos vinculados a las ciencias sociales? Una de las particularidades del campo intelectual de la economía es que sus intelectuales tienen un rol clave como mediadores entre otros campos de poder, como el campo político y el empresarial. Esto da a los economistas un papel diferente del que desempeñan otros científicos sociales que proporciona mayor influencia social directa al campo, pero que reduce su autonomía relativa, en términos del contenidos de su producción, ya que se encuentra fuertemente

¹¹ En el análisis específico del funcionamiento de los campos intelectuales cobra centralidad la teoría del poder simbólico que desarrolla Bourdieu, entendido como poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden gnoseológico. El autor enfatiza el papel de los símbolos que, al constituir instrumentos de comunicación y de conocimiento, hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo y promueven la integración real de la clase dominante; la interpretación ficticia de la sociedad y la legitimación de las distinciones de clase y, por lo tanto, la integración dentro del orden social. Sin embargo, la producción intelectual, como vimos, también separa al dar instrumentos de diferenciación a cada clase o fracción de clase y hace posible la diferenciación de las culturas o subculturas en función del distanciamiento respecto de la perteneciente a la clase dominante que ejerce, desde su perspectiva, violencia simbólica. Por ello, Bourdieu ha dado crucial importancia a la estructura lógica de las opciones epistemológicas así como a las posiciones de quienes realizan esas opciones dentro del campo científico, por ejemplo, en que actúan conjuntamente con su vinculación con la sociedad global (el juego interno del campo reinterpreta esas fuerzas externas en interacción con las propias). Bourdieu enfatiza la relevancia que en la definición de las opciones intelectuales tiene la lucha por la supervivencia, el afianzamiento de la propia posición y la concentración de poder dentro de los campos, es decir, las condiciones sociales en las que se produce el conocimiento. (Un campo se vuelve aparato ideológico en el sentido althusseriano cuando se anulan las resistencias). Ver García Canclini (1990).

condicionado por las pujas entre las fracciones de la clase dominante así como por la lucha política por proyectos e intereses económicos disímiles a lo largo del tiempo.

A continuación analizaremos a modo de ejemplo un rasgo del funcionamiento reciente del campo de la economía en la Argentina para pensar de qué modo incide en la reproducción de la dominación social.

Nuevas prácticas hegemónicas en el campo intelectual de la economía y sus implicancias: la utilización de índices bibliométricos como parámetro principal para medir el impacto de las publicaciones y orientar la investigación científica

Las revistas científicas son, en muchas disciplinas y también en la economía, el principal vehículo utilizado por los investigadores para dar a conocer los resultados de sus estudios así como el modo más usado para acceder al conocimiento de reciente elaboración. Cada vez más, la evaluación académica de la calidad de los artículos publicados en dichas revistas constituye un factor determinante en los procesos de valoración de la actividad de investigación realizada por individuos e instituciones, lo cual incluye al CONICET, que es el principal organismo de financiamiento de la investigación científica de la Argentina.

Desde los centros internacionales de producción de conocimiento, crecientemente se han impuesto –y han sido asumidos sin debate previo y, en algunos casos, sin difusión por los principales organismos del sistema académico nacional como legítimos para evaluar la calidad e, implícitamente, la relevancia de las publicaciones– parámetros que se vinculan con la utilización de indicadores bibliométricos de repercusión o impacto basados en la cuantificación de las citas del artículo en cuestión en otros textos académicos. Si bien existen varios métodos de evaluación de las revistas científicas, como el arbitraje por pares, el análisis de la calidad editorial o la determinación de la difusión de los títulos, en la actualidad el método más extendido está basado en el análisis de citas. Esta metodología de evaluación, de índole claramente cuantitativa y fundada en los datos bibliométricos obtenidos de las bases de datos Thomson Reuters Scientific, goza de un amplio reconocimiento internacional como sustento de la valoración de la investigación en las áreas de ciencias exactas y naturales (Science Citation Index) y se ha convertido en los últimos tiempos en un

estándar de facto también en las ciencias sociales y humanas (ver Borrego y Urbano, 2006; Molteni y Zulueta, 2002; Romanos de Tiratel y López, 2004; entre otros). Entre las principales críticas internas recibidas por esta metodología de evaluación se destacan:

- El cálculo del factor impacto o índice de citación (resultante de dividir el número de citas que reciben en un año dado los trabajos publicados por una revista durante los dos años anteriores entre el total de trabajos citables publicados en ese período) se limita a las citas en un período de dos años. Si bien se entiende que este es un lapso suficiente para que la información circule entre la comunidad de destinatarios del trabajo, de manera que pueda ser usado y citado por estos, se ha de tener en cuenta que el proceso de obsolescencia de la bibliografía científica varía de una disciplina a otra (y es más lento en ciencias sociales y humanidades), lo que provoca una mayor vida media de las citas.
- En demasiadas ocasiones, se hace un mal uso de indicadores bibliométricos como el factor de impacto, al que a veces se equipara con la calidad de la publicación y de los artículos que publica e, incluso, con la relevancia científica de las aportaciones que aparecen descritas en sus páginas. Así, se suele asumir, de forma errónea, que el factor de impacto de una revista es indicativo de la calidad de los trabajos que publica.
- La cobertura de las revistas resulta desigual en función del área geográfica e idioma en que se publican, con una clara sobrerrepresentación de los títulos anglosajones, especialmente estadounidenses. Si este desvío puede ser importante en ciertas disciplinas de las ciencias exactas y naturales, tiene una especial repercusión en las ciencias sociales y las humanidades, en las que, por la propia naturaleza de los temas tratados, hay una mayor tendencia a publicar en revistas editadas en las lenguas nacionales, que no son indexadas por el Institute for Scientific Information (ISI). La posición dominante de los científicos anglosajones en determinadas disciplinas no parece justificar el sesgo existente en la selección de títulos, de manera que el porcentaje de títulos incluidos por áreas geográficas no es representativo de su producción científica.
- Las bases de datos del ISI únicamente incluyen contenidos de revistas y dejan de lado materiales como las monografías, las actas de congresos o los informes, que son de gran relevancia en el proceso de comunicación de los resultados de la investigación en algunas disciplinas.

- Otra crítica habitual a las bases de datos del ISI como fuente de información en estudios bibliométricos radica en los errores que a menudo se observan en el vaciado de los datos, sobre todo en la identificación de autores e instituciones, especialmente aquellos ajenos al ámbito anglosajón.
- El número de citas recibidas también está relacionado con la propia tipología del trabajo, y existe una tendencia a citar con mayor profusión las revisiones bibliográficas o los trabajos metodológicos.
- Al mismo tiempo, las citaciones se ven afectadas por fenómenos como el que Merton (1968) denominó “efecto Mateo”, la tendencia a citar a los investigadores y revistas más prestigiosos que, de esta manera, tienden a recibir más citas y, por consiguiente, a incrementar en un círculo vicioso su prestigio y las citas que reciben (Borrego y Urbano, 2006).
- Una mayor tendencia a la investigación individual, frente a la investigación en equipo habitual en ciencias naturales, con las consiguientes repercusiones sobre la productividad de los autores, que suele ser superior entre los científicos que trabajan en colaboración.
- Un mayor porcentaje de publicaciones dirigidas a un público no académico.

En suma, como señalan Borrego y Urbano (2006):

Esta forma de evaluación está teniendo claras repercusiones sobre los hábitos de publicación de los investigadores que, a menudo, no seleccionan las revistas a las que envían sus originales en función del público al que quieren dirigirse, sino en la medida en que esa publicación será potencialmente evaluada en futuros procesos de promoción. Este fenómeno es claramente percibido por los editores de las revistas de mayor prestigio, que han detectado un incremento desmesurado en el número de originales recibidos (2006).

Otro índice de la calidad de una revista es su grado de cumplimiento de la normativa nacional e internacional de publicación. “Este indicador no mide en absoluto la calidad intrínseca de una revista, sino únicamente lo que podríamos llamar su calidad formal. Pero no es menos cierto que la calidad formal y la calidad intrínseca suelen ser paralelas o, al menos, que la primera es un prerequisite para la segunda” (Pérez Álvarez-Ossorio, 2001). En este sentido, cabe destacar el proyecto Latindex (<http://www.latindex.org>), que aglutina información sobre revistas científicas publicadas en América Latina, España

y Portugal. Latindex ha establecido un conjunto de 33 parámetros de calidad editorial que son evaluados mediante la revisión de los tres últimos números publicados de cada revista. Para ser incluidas en el catálogo, las revistas han de cumplir las ocho características básicas definidas en el proyecto y, al menos, 17 de los restantes parámetros.¹²

En virtud de lo expuesto y dado que muchas de las instancias dedicadas a la valoración de la investigación trabajan según el modelo consistente en la medición del impacto de las publicaciones en función de las citas que reciben y, a su vez, evalúan a los investigadores y a las instituciones según el canal en el que publican, se hace necesario analizar las implicancias de la naturalización de este tipo de prácticas en el campo de la economía, aunque compromete a las ciencias en general, sobre la construcción de hegemonía al servicio de la dominación social existente.

Para ello resulta relevante investigar qué actores sociales intervienen en la construcción de estos nuevos mercados de evaluación de la calidad académica. Por caso, el Institute for Scientific Information (ISI) fue fundado por Eugene Garfield en 1960. Posteriormente adquirido por Thomson Scientific & Healthcare en 1992, es actualmente conocido como Thomson Reuters Scientific¹³ tras la compra de la agencia británica Reuters por la editorial canadiense Thomson en 2008. En 2010, con una inversión de más 40 millones de dólares, la empresa instaló en Buenos Aires un centro de monitoreo de la red informática que es la columna vertebral del negocio de la compañía: la información calificada y en tiempo real en los ámbitos financiero, jurídico, contable y de ciencias de la salud, principalmente para clientes corporativos.

Actualmente, Thomson Reuters Scientific es una de las cinco divisiones de The Thomson Corporation y, cuando la empresa adquirió Reuters en 2008, se convirtió en la unidad de negocio científica (Science Business Unit) de la nueva compañía. Thomson Reuters Scientific ofrece servicios de bibliografía y está particularmente especializado en el análisis de citación, un campo en el que fue pionero Garfield y mantiene una base de datos de citaciones que cubre

¹² Algunas de las revistas argentinas incluidas en el Sistema Latindex son: *Desarrollo Económico* (Buenos Aires); *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal y Estudios Sociales* (Santa Fe).

¹³ Thomson Reuters es una empresa internacional de información de capitales privados cuyas acciones cotizan en la Bolsa de Valores de Toronto y en la Bolsa de Nueva York. La sede operativa se encuentra en Nueva York. La compañía ofrece una variedad de productos y servicios empresariales, facturó 12.900 millones de dólares en 2010, opera en cerca de 100 países y tiene más de 55.000 empleados.

miles de revistas que es posible consultar online a través del servicio Web of Science (WOS). Esta base de datos permite a los investigadores identificar qué artículo ha sido citado más frecuentemente y quién lo ha citado. Desde la idea original propuesta por Eugene Garfield hace 50 años, el *Science Citation Index* ha crecido de forma exponencial en tamaño e influencia.

La Web of Science de Thomson Reuters ha tenido el monopolio en el análisis de citas gracias a sus productos Sciences Citation Index y Social Sciences Citation Index, hoy integrados en WOS. Sin embargo, en el año 2004 surgieron dos competidores: Google Scholar y Scopus. El primero es un algoritmo para identificar mediante palabras claves los artículos de múltiples editores y sedes web de carácter científico. Es difícil conocer la cobertura de Google Scholar porque no indica qué revistas incluye ni desde qué fecha. Scopus, creado por Elsevier, es un sistema de búsqueda de información que tiene sus propias fuentes y herramientas para el recuento de citas, tiene una cobertura desde 1996, indexa un mayor número de revistas que Web of Science e incluye más revistas internacionales y acceso abierto.¹⁴

Estos índices son producidos en todos los casos por un conjunto muy reducido de empresas de propiedad privada y multinacionales, que actúan en mercados completamente desregulados, han mercantilizado la información sobre el conteo de citas y la manejan discrecionalmente. Se trata de empresas oligopólicas que ejercen poder monopólico en diferentes segmentos del mercado hacia delante (con sus clientes, que son organismos estatales y universidades, así como con empresas o gobiernos interesados en contratar economistas prestigiosos) y hacia atrás (con sus proveedores, que son las propias revistas especializadas) y que explotan las cuasi rentas de privilegio asociadas al manejo monopólico de dicha información estratégica para la orientación que asume la investigación científica en general y en economía en particular.¹⁵ La generalización de este tipo de mecanismos de jerarquización

¹⁴ También existe el *Journal Citation Reports*, que anualmente publica dos ediciones con los datos de factor de impacto de una selección de revistas de ciencias exactas y naturales, por un lado, y de ciencias sociales, por otro.

¹⁵ Algunas de las Revistas argentinas indexadas son: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Jujuy; *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, Magister en Administración Pública, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral; *Población y Sociedad*, Instituto Superior de Estudios Sociales, Tucumán; *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, Programa de Historia Intelectual, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes; *Trabajo y Sociedad*, Programa de Investigaciones sobre Trabajo y Sociedad, Maestría en Estudios Sociales para América Latina, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Santiago del Estero.

de la producción académica del campo, digitados por la lógica del capital más concentrado a escala mundial, amenaza –con una altísima probabilidad de éxito– las posibilidades de desarrollar conocimiento social emancipatorio en el campo de la economía, en general, y especialmente en los países periféricos, que comprometen una cantidad de recursos mucho más limitada a la investigación científica que los países capitalistas centrales.

Reflexiones finales

La importancia de la investigación y de la docencia universitaria radica en que cumplen un rol clave en la formación de intelectuales orgánicos: expertos en economía con una importante inserción tanto en la sociedad civil como en la política en términos gramscianos. La praxis emancipatoria en relación con el campo involucra necesariamente la adquisición –en la autoformación y en la formación de los estudiantes– de saberes socialmente relevantes por medio de la apropiación crítica y politizada, es decir, cuestionando los fundamentos filosóficos y epistemológicos de las concepciones teóricas así como el sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje (*habitus*) fuera y dentro del campo intelectual de la economía. Esta praxis debería impulsar el desarrollo de otro tipo de *habitus* como profesores e investigadores con la potencialidad de analizar críticamente la génesis e imposición de los discursos y de los símbolos con los que se piensa el mundo desde la ortodoxia económica, pero también desde muchas de las posiciones vinculadas a la heterodoxia (que comparten la axiomática con la ortodoxia) así como los límites de la propia herencia de pensamiento contrahegemónico en economía. Más precisamente, el aprendizaje y la enseñanza de la economía deberían apuntar a desnudar aquellos planteos dotados de aparente neutralidad y universalidad explicitando de forma crítica el mundo de influencias e intereses presentes en cada una de las perspectivas que se presentan. Centralmente, se intenta dar cuenta de que el carácter político del conocimiento, entendido como producción de hegemonía, no constituye un corolario de los procesos de análisis económico y social específicos que emergen de las distintas concepciones que conforman el campo disciplinar de la economía, sino que es parte de la modalidad que asumen dichos procesos capturados en su complejidad. Esto se conecta, a su vez, con los valores que promueve el pensamiento hegemónico en economía (que son la eficiencia privada, la desigualdad social y el autoritarismo).

La aceptación acrítica de mecanismos de jerarquización de la producción del campo, como el implícito en el uso de indicadores bibliométricos, impuestos mediante la lógica del capital más concentrado a nivel mundial, constituye un camino seguro hacia mayores niveles de heteronomía respecto del poder económico en la sociedad, hacia el achicamiento de los horizontes de acción emancipatoria para los intelectuales comprometidos con las clases subalternas de la sociedad y hacia mayores niveles de dominación simbólica y opresión para la sociedad en su conjunto.

Bibliografía

- Aleixandre-Benavent, R. (2009). “Factor de impacto, competencia comercial entre Thomson Reuters y Elsevier y crisis económica”. En *Anuario ThinkEPI. Análisis de tendencias en información y documentación*. Barcelona: EPI SCP, 27-29.
- Altamirano, C. (2002a). “Campo intelectual”. En Altamirano, C. (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, pp. 9-10.
- Altamirano, C. (2002b). “Intelectuales”. En Altamirano, C. (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, pp. 148-155.
- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1983). *Diccionario de política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borrego, Á. y Urbano, C. (2006). “La evaluación de revistas científicas en ciencias sociales y humanidades”. *Información, Cultura y Sociedad*, N° 14, 11-27.
- Bourdieu, P. (1979a). “Les trois états du capital culturel”. *Actas de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 30.
- Bourdieu, P. (1979b). *La distinction*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1999). “Los científicos, la ciencia económica y el movimiento social”. En *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama, pp. 73-82.
- Bourdieu, P. (2000). “El campo intelectual: un mundo aparte”. En *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Montresor.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). "La lógica de los campos". En *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 147-172.
- Forcinito, K. (2010). *El campo intelectual de la economía en la Argentina: principales posicionamientos frente al problema del desarrollo nacional y sus influencias político-culturales desde mediados de los años setenta*, Proyecto de tesis de doctorado, UNR.
- García Canclini, N. (1984). "Gramsci con Bourdieu: hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular". *Nueva Sociedad*, N° 71, 69-67.
- García Canclini, N. (1990). "Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En Bourdieu, P., *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Gramsci, A. (1972 [1932]). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión. Disponible en: http://www.gramsci.org.ar/TOMO2/1_formac_intelectuales.htm
- Gramsci, A. (1916). "Socialismo y cultura". En *Para la reforma moral e intelectual*. Disponible en <http://www.gramsci.org.ar/1/4.htm>
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- Gramsci, A. (2003). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marx, K. y Engels, F. (2010). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Merton, R. K. (1968). "The Matthew effect in science". *Science*, 199, 55-63.
- Molteni, V. y Zulueta, M. Á. (2002). "Análisis de la visibilidad internacional de la producción científica argentina en las bases de datos Social Sciences Citation Index y Arts and Humanities Citation Index en la década de 1990-2000: estudio bibliométrico". *Revista Española de Documentación Científica*, Vol. 25, N° 4, 455-465.
- Pérez Álvarez-Ossorio, J. R. (2001). "La evaluación de las revistas científicas". *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia y Documentació*, N° 6.
- Portantiero, J. C. (1992). *Los usos de Gramsci*. México: Folios.
- Portantiero, J. C. (2002). "Hegemonía". En Altamirano, C. (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, pp. 115-119.
- Portelli, H. (1974). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Romanos de Tiratel, S. y López, N. C. (2004). “Las revistas argentinas de historia: visibilidad en bases de datos internacionales”. *Información, Cultura y Sociedad*, N° 11, pp. 95-115.

Tarcus, H. (2000). “¿Es el marxismo una filosofía de la historia?”. *Realidad Económica*, N° 174, agosto-septiembre.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

PARTE II

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS

De mitos vive la ortodoxia: relato de una experiencia de enseñanza de economía crítica

*Facundo Barrera**

El presente trabajo desarrolla los fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos de una experiencia de enseñanza de economía crítica que se lleva adelante por segundo año consecutivo en el Liceo Víctor Mercante, colegio de nivel educativo medio dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La práctica propone discutir los “mitos económicos”, es decir, las nociones de economía (ortodoxa) generalmente aceptadas por la sociedad argentina, como método de aproximación para impartir la enseñanza de Teoría Económica desde enfoques heterodoxos. Dicha propuesta busca presentar una alternativa a la tradicional enseñanza de la economía en la escuela media, que plantea una Introducción a la Economía asimilable a las materias introductorias de las carreras universitarias, lo que redundaría en currículos de matriz ortodoxa y una notable proliferación del uso de manuales de texto.

Finalmente, se exponen algunos de los principales logros obtenidos en la práctica docente que se imparte en la UNLP.

Introducción

La enseñanza de la economía en el nivel medio no es ajena a la matriz de pensamiento dominante a nivel universitario. En las principales universidades públicas del país, los planes de estudio de las carreras de economía presentan un currículo cargado de teoría económica neoclásica (TN), visión excluyente para la interpretación de los fenómenos y problemas que examina la disciplina

* Licenciado en Economía de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Economía Política con Mención en Economía Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente de la Universidad Nacional de La Plata. facunbarrera@yahoo.com

(ENAPE, 2010). En la actualidad, la hegemonía es aún tan abrumadora que ni las crisis recientes del sistema capitalista ni los giros de las políticas económicas que se imparten en nuestra región han logrado minar las bases de la ortodoxia. Esto implica que, en la academia, la TN aún goza de prestigio, mientras que las corrientes económicas alternativas son consideradas de menor “rigor científico”.

Al analizar el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* en lo que respecta a la orientación Economía y Administración (DGCyE, 2010), se encuentra que la primera de las materias específicas de economía, Elementos de Micro y Macroeconomía (quinto año), prácticamente sin mediación reproduce los contenidos que se imparten en la materia Introducción a la Economía de las carreras de grado.

El presente texto pretende divulgar la experiencia de trabajo “Los mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía”, que se lleva adelante por segundo año consecutivo en el Liceo Víctor Mercante (LVM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como propuesta para impartir Teoría Económica en el nivel medio de enseñanza de manera pluralista y no dogmática. Entendemos que la vigencia de la TN en las universidades públicas del país, desde la dictadura cívico-militar hasta la actualidad, ha consolidado currículos liberales tanto en el grado como en el pregrado, que deben ser cuestionados en sus contenidos y métodos de enseñanza para avanzar hacia una formación plural que fomente la capacidad crítica de los estudiantes.

El taller que se presenta propone discutir los “mitos económicos”, es decir, las nociones económicas popularmente aceptadas por la sociedad argentina, la cual no es ajena al “sentido común” ortodoxo. Se busca incorporar en todos los debates una mirada que tenga en cuenta la trayectoria histórico-económica seguida por América Latina, en general, y la Argentina, en particular, reconociendo de dónde venimos para explorar hacia dónde vamos.

En términos pedagógicos, la práctica docente concibe el proceso de aprendizaje y debate como enseñanza para la comprensión desde la cual se entiende a los alumnos como sujetos que construyen conocimiento al incorporar sus saberes previos al dictado de la materia favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perkins y Blythe, 1994). A su vez, por el proceso de selección del seminario, tanto en la elección y organización de contenidos como en la metodología de trabajo en el aula, se tuvo en cuenta el interés de los adolescentes, lo que favorece la voluntad de intercambio.

El texto se estructura de la siguiente manera: en la primera sección pondremos en discusión los contenidos introductorios de la enseñanza de economía

en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, describiremos la experiencia de enseñanza de economía crítica que se imparte en la UNLP. Finalmente, se expondrán algunos resultados preliminares de la práctica docente y las reflexiones finales del artículo.

La enseñanza de economía en la escuela secundaria bonaerense

La teoría económica no enseña doctrinas y no puede establecer leyes universalmente válidas. Es un método para organizar las ideas y formularse preguntas.

(Robinson, 1960: 121)

La actual Escuela Secundaria Orientada en Economía y Administración es la conocida tradicionalmente como “escuela comercial” y ha sufrido numerosas modificaciones, en particular a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. En la actualidad, según el documento *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, se busca constituir un “espacio formativo en el que se preserva parte de la formación en temas específicos ligados al área contable y administrativa, pero promoviendo cambios en los enfoques y las propuestas de enseñanza” (DGCyE, 2010: 9). Asimismo, se incorporan contenidos de economía buscando que los estudiantes puedan vincularlos al contexto sociohistórico en el que suceden y que, a su vez, hagan un análisis crítico de los aspectos implicados.

Al analizar las materias específicas de economía de la orientación, se encuentra que existen dos materias: Elementos de Micro y Macroeconomía (quinto año) y Economía Política (sexto año). Esta última, de la cual no nos ocuparemos en profundidad, presenta las distintas corrientes económicas en su contexto histórico (Unidad 1), dedica una parte relevante a la teoría neoclásica (Unidad 2),¹ discute las problemáticas de los países subdesarrollados (Unidad 3) y, finalmente, presenta los debates de la economía política contemporánea

¹ Podríamos cuestionar que esta bolilla lleve el nombre de “Conceptos fundamentales” ya que no se trata de toda la economía, sino de un marco teórico específico para interpretarla.

situados en nuestro país (Unidad 4). Es decir, los contenidos son plurales y existen referencias concretas al lugar y tiempo en el que se estudia la economía.

Sin embargo, no sucede lo mismo con la primera de estas materias, que es presentada como fundamental para explicar “las transformaciones acaecidas en la economía mundial desde la década de los noventa [...] complejas desde aspectos económicos, políticos y culturales” (DGCyE, 2010: 29). Allí se estudia la economía dividida en dos áreas: las primeras cuatro unidades presentan contenidos de la microeconomía, mientras que las tres restantes corresponden a la macro.

El origen del currículo responde a la evolución que ha seguido el *mainstream* desde fines del siglo XIX. El marginalismo fue el enfoque dominante hasta pasada la crisis de los años treinta. La microeconomía, tal como se la conoce en la actualidad, fue el esquema teórico que explicaba la economía en su conjunto hasta la aparición de la crítica keynesiana. La teoría del valor marginalista desvió el énfasis que se ponía en las circunstancias y condiciones de producción hacia la demanda y el consumo final poniendo el acento en la satisfacción de los deseos y necesidades de los consumidores. Las determinaciones de las variables económicas fueron “virtualmente identificadas con el mercado, o con el conjunto de mercados interconectados que constituye la esfera del cambio” (Dobb, 2004: 188). El nuevo marco teórico redujo el problema de la distribución a la formación de precios derivados de los precios intermedios o factores productivos dados, lo cual implica que la distribución viene dada del mercado de productos finales y, por ende, de la estructura e intensidad de la demanda de los consumidores (Dobb, 2004: 188).

En concordancia con estos elementos, las primeras dos unidades se dedican a tratar los conceptos y aspectos generales que permiten identificar las teorías de consumidor y productor, a la vez que el estudiante se va familiarizando con la lógica del mercado junto con las restricciones a la competencia que dan origen a la distinta morfología de estos (Unidad 2). Finalmente, en la unidad 3, se da paso a los análisis de distribución del ingreso, los cuales –tal como expresamos anteriormente– se presentan a partir del análisis de las demandas derivadas y los mercados de factor. Una vez planteada la teoría de los precios neoclásica, se abre paso a la segunda parte de la materia en la que se discute la macroeconomía.

La macroeconomía nace con los valiosos aportes de la teoría keynesiana. A pesar de que la crítica trazada por John Maynard Keynes en su *Teoría general* se dirigiera al conjunto de la economía ortodoxa de aquel tiempo, un año

después, el economista inglés J. Hicks presentó, en ocho escasas páginas, un modelo que compendia los desarrollos de las casi trescientas. La “absorción” llevada a cabo por Hicks marcó la génesis de la futura “síntesis neoclásica”, que sustituyó la obra original de Keynes en lo que respecta a la enseñanza y las aplicaciones prácticas. La adopción de las sugerencias de Keynes provocó la separación del cuerpo teórico marginalista en dos ramas: la micro y la macro. Esta escisión fue aceptada universalmente y se impuso en los programas de investigación y enseñanza (Kicillof, 2004). La materia en cuestión no es la excepción: la segunda parte se refiere a la “escala macroeconómica” y se discuten herramientas conceptuales para el análisis del Ingreso Nacional (Unidad 4), las políticas macroeconómicas (Unidad 5) y la oferta y demanda agregadas (Unidad 6).

Por último, aunque no menos importante, la bibliografía establecida es coherente con la orientación del programa. Fisher, Dornbusch y Schmalensee, Samuelson y Nordhaus, Ferguson y Gould, son algunos de los nombres presentes en el programa, provenientes de manuales de economía utilizados en los planes de estudio neoclásicos.

En suma, más allá de las críticas esbozadas en la parte introductoria del programa de la materia –vinculadas con la abstracción de los análisis de mercado junto con el carácter irreal de los supuestos de competencia perfecta–, su estructura y contenidos siguen un patrón neoclásico. Las discusiones ligadas con la etapa histórica y el lugar donde vivimos quedan fuera de los contenidos estipulados debido a la noción de validez universal de las escuelas de la utilidad, que formulan una teoría del valor independiente de todo orden social (Roll, 1994).

De esta forma, la economía es reducida a la enseñanza de un marco teórico particular, una posible manera de entender los fenómenos económicos. La estrechez de visión y contenidos, señala Teubal haciendo referencia a la educación universitaria –aunque aplicable a nuestro caso–, presenta:

... la ciencia económica reducida a la aplicación de ciertos instrumentos que no se cuestionan. Se ha perdido el sentido de la naturaleza misma de la disciplina que nos concierne. Se confunde un presunto instrumental analítico y de política con los objetivos más generales de la disciplina. La economía pierde su carácter crítico, y se transforma por tanto en dogma (2000: 13).

Acerca de los mitos económicos: la enseñanza crítica de la economía

Descubrir las zonceras que llevamos adentro es un acto de liberación: es como sacar un entripado valiéndose de un antiácido, pues hay cierta analogía entre la indigestión alimenticia y la intelectual.

(Jauretche, 1968: 7)

La supremacía de las ideas ortodoxas en el campo académico, desde hace 35 años a esta parte, tuvo (tiene) su correlato en la construcción de consensos sociales, consensos que se ven reflejados en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza de nivel medio en la provincia de Buenos Aires. En este marco, la propuesta del taller tiene un doble desafío: por un lado, intenta romper con los contenidos y métodos de enseñanza imperantes en la actualidad; por el otro, pretende discutir las nociones de economía popularmente aceptadas como método de aproximación para entender la teoría económica desde enfoques heterodoxos, los cuales permitirán abordar los problemas económicos cotidianos.

Fundamentos teóricos del taller

La asignatura que se imparte en el Liceo Víctor Mercante (UNLP) desde el año 2010 fue ideada a partir del libro de Arturo Jauretche, quien en los años sesenta publicó el *Manual de zonceras argentinas* (1968). Allí el autor se cuestiona acerca de las zonceras que asimilamos desde jóvenes y que nublan nuestro pensamiento. En definitiva, se trata de principios introducidos en nuestra formación intelectual con la apariencia de verdades, que impiden pensar los problemas del país por “la simple aplicación del buen sentido” (Jauretche, 1968: 2). La fuerza de aquellas no está en el arte de argumentar, sino que:

... simplemente excluyen la argumentación actuando dogmáticamente mediante un axioma introducido en la inteligencia—que sirve de premisa— y su eficacia no depende, por tanto, de la habilidad en la discusión como de que no haya discusión. Porque en cuanto el zonzo analiza la zoncera—como se ha dicho— deja de ser zonzo (1968: 5).

El autor pretende desentrañar la génesis de aquellas nociones popularmente aceptadas –lo cual lo remitirá a la historia– y los intereses –de actores y sectores– a los que responde, ya que “la *zoncera* solo es viable si no se la cuestiona”. A su vez, más allá del momento de su nacimiento y de los beneficiarios directos o indirectos, el principio de autoridad suele encontrarse en la base de toda *zoncera*: uno refuerza a la otra dado que la *zoncera* es respaldada por la autoridad y esta última se refuerza con la primera.

No obstante, el principal aporte del libro no está en el hallazgo de algunas de las muchas **zonceras** que existen por estos días, sino en transmitir una manera de encontrarlas, de pensarlas; en definitiva, el hábito de cuestionar(se). Jauretche señala que el **manual** no es un **catálogo de zonceras**: “Doy con unas cuantas de ellas, la punta del hilo para que entre todos podamos desenredar la madeja. Y aclaro que yo no soy ‘uno’ más ‘vivo’, sino apenas un ‘avivado’, y aún me temo que no mucho, porque ya se verá cómo he ido descubriendo *zonceras* dentro de mí” (1968: 6). Por consiguiente, es preciso tirar de aquel hilo. Ajeno a cualquier plan de estudios, el libro tiene una sección dedicada a la economía llamada “De las *zonceras* económicas” y unas cuantas de ellas se encuentran presentes en el programa del taller.

Las *zonceras* no son otra cosa que los mitos y nuestro aporte se vincula con el hecho de pensar los planteos económicos que encierra cada uno de ellos. Algunos de los que retomamos tienen que ver con la división internacional del trabajo –“Somos el granero del mundo”– y la deuda externa –“Pagaré ahorrando sobre el hambre y la sed de los argentinos”.

Sobre este tipo de mitos, Jauretche señala que es un campo en el que las *zonceras* aparecen frecuentemente ya que “están destinadas a estructurar el país como una prolongación de la metrópoli; su objeto es formar una mentalidad colonial y el objeto de las colonias, particularmente de las semicolonias de la economía, es su aprovechamiento material. La colonización económica va acompañada de la ‘colonización pedagógica’” (1986: 86).

Existe un segundo texto, central en el cuerpo del programa, que reconoce la filiación con el *Manual. El universo neoliberal*, escrito por Alfredo y Eric Calcagno, propone “volver a evidenciar lo obvio” ya que:

... de las tesis básicas que se acepten y practiquen, dependerán el modelo de crecimiento, las pautas de acumulación de capital, la distribución del ingreso, las relaciones capital-trabajo, el tipo de inserción externa, el perfil tecnológico, las modalidades del desarrollo industrial y agrícola

y, en definitiva, la determinación de los grupos sociales beneficiarios y perjudicados (1995: 10).

Este libro, escrito en plena década del noventa, en la que los consensos liberales se impusieron fuertemente, discute en torno a algunas de las zonceras que dejó planteadas Jauretche, pero además agrega algunas nuevas vinculadas a la época. En el taller se incorporaron diversos mitos sobre el Estado –“Achicar el Estado para agrandar la nación”–, el mercado –“El mercado lo resuelve todo del mejor modo posible”–, el modo de desarrollo –“La solución es el capital extranjero”– y la relación entre historia y economía –“Se acabó la historia: la sociedad será siempre capitalista y liberal”.

Emprender el debate de los problemas económicos de la Argentina implica pensar la economía desde abordajes teóricos que permitan discutir las condiciones o determinantes particulares que llevaron a nuestro país a una situación que podríamos llamar de “subdesarrollo”. No desconocemos que la etapa actual de globalización implica que la interconexión de las economías es cada vez más amplia y que se da un proceso de superación progresiva de las barreras nacionales, tanto en lo que se refiere a las estructuras de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, como a la alteración de la geografía política, las relaciones internacionales, la organización social y las configuraciones ideológicas propias de cada país (Marini, 2007). A su vez, para comprender el estadio de subdesarrollo, debemos revisar la historia ya que:

... la expansión del capitalismo comercial y luego del capitalismo industrial vinculó a un mismo mercado economías que, además de presentar grados diversos de diferenciación del sistema productivo, pasaron a ocupar posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista. De ahí que entre las economías desarrolladas y las subdesarrolladas no solo exista una simple diferenciación de estado del sistema productivo, sino también de función o posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y distribución. Ello supone, por otro lado, una estructura definida de relaciones de dominación (Cardoso y Faletto, 2007: 27).

Así, las economías latinoamericanas se han insertado desde sus orígenes de manera subordinada en la dinámica del capital global. Por ello, los países de la región han sufrido históricamente las consecuencias diferenciales de este tipo particular de desarrollo capitalista, el cual no puede ser explicado a partir de buena parte de los enfoques ortodoxos que desestiman dimensiones relevantes como el espacio y el tiempo (Barrera y López, 2010).

En definitiva, el debate en torno a los mitos intenta introducir una mirada que tenga en cuenta la trayectoria histórico-económica de América Latina, en general, y la Argentina, en particular, reconociendo de dónde venimos para explorar hacia dónde vamos. Resulta relevante considerar que el conocimiento económico está acotado al tiempo y lugar en que es pensado y que cada teoría responde a ese contexto, a sus actores sociales y a los intereses que ellos representan.

De esta manera, la organización de contenidos comienza, en una primera unidad, por conceptualizar la enseñanza de la economía desde una perspectiva crítica y recorre distintos elementos de teoría básicos, los cuales se presentan a partir de las discusiones acerca de la historia y el mercado. En la unidad 2 se tratan debates de carácter regional, sin perder de vista las particularidades de la Argentina, acerca del desarrollo, el tipo de inserción internacional y la deuda externa. Mientras que en las unidades 3 y 4, se discuten problemáticas locales² como la inflación, el desempleo, la informalidad y la desigualdad.³

La propuesta pedagógica

A la hora de elaborar la propuesta, fue necesario considerar que se trataba de un taller de carácter introductorio que se dictaría en el sexto año del nivel medio –último año previo a la universidad– en el marco de la sección programática Formación Orientada. Para ser aprobado, debía superar una doble selección: primero, la coordinación del área (en nuestro caso Ciencias Sociales) selecciona los talleres que van a aparecer en una nómina de opciones. Luego, a partir de la presentación de los talleres por parte de los profesores a cargo, junto con una breve referencia escrita, los estudiantes eligen dos talleres optativos por cuatrimestre entre las diversas propuestas que se les ofrecen en cada orientación.⁴ Es decir, la propuesta no solo requería ser rigurosa en términos académicos, sino que además debía ser atrayente a los ojos de los adolescentes desde el título mismo.

El método de enseñanza fue pensado a partir de dos principios fundamentales: la participación activa del alumno y la elaboración crítica del conocimiento (López Accotto y De Amézola, 2004). En términos pedagógicos,

² Lo cual no implica que en el resto de los países de la región estos mismos problemas no estén presentes, pero las explicaciones y magnitudes varían de lugar en lugar.

³ Un análisis detallado de los contenidos del taller se presenta en el Anexo.

⁴ Además de la mencionada, existen las orientaciones Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones.

esto supone: en primer lugar, la restricción de la clase magistral y su reemplazo por una metodología didáctica de carácter tal que implique una relación de ida y vuelta constante entre profesor y alumno. Se busca establecer un diálogo entre el docente y los alumnos en el sentido filosófico de este: aludiendo a un modo no dogmático de pensar, a las múltiples posibilidades de abordar una misma problemática, es decir, se asimila a un modo de pensamiento dialéctico (Sanjurjo y Rodríguez). Así,

... el diálogo pedagógico no es ficticio, aunque el docente sea experto en la temática a tratar, aunque sepa las respuestas de los alumnos y los oriente en determinada dirección. Porque a través del mismo lo que se busca no es intentar que los alumnos expresen respuestas conocidas por él, sino orientar el proceso de construcción intelectual (2003: 65).

La filosofía básica sobre la que debe reposar el proceso de enseñanza-aprendizaje es que es un acto multiactuado y multiparticipado, en el que el alumno, si es correctamente guiado, colabora eficazmente en la construcción del conocimiento y su participación aumenta su asimilación. Sus interrogantes y sus opiniones abren perspectivas para que la clase se convierta en un acto creativo en el que el grupo se enriquece. Se accede así a nuevos ángulos de información y, sobre todo, a la incorporación crítica, racional y progresiva de los conceptos teóricos.

La propuesta contempla, e intenta transmitir, que el alumno se relaciona permanentemente con las nociones económicas. Como bien señalan Bowles y Edwards, “comprender el sistema económico se ha convertido en algo esencial para cualquiera que lea el periódico, vea el telediario, escuche a los líderes políticos, o simplemente se pregunte por qué es tan difícil encontrar un buen puesto de trabajo o llegar a fin de mes” (1990: 19). Los alumnos perciben estas situaciones y enfrentan estas realidades, conocen muchos conceptos económicos por medio de su experiencia, los cuales deben ser tenidos en cuenta para el desarrollo de las clases dado que ayudan a ligar los objetos desconocidos con los que ya conocen de su vida cotidiana (Rosbaco, 2000).

Sobre el método de trabajo y la evaluación

La propuesta apunta a una construcción gradual y reflexiva de los conocimientos postulados. Por ello, es necesario elaborar una estrategia de trabajo que

contemple un espacio de presentación y discusión de contenidos y otro que se oriente hacia su análisis crítico.

Se pretende articular los encuentros del taller a partir de dos momentos:

Momento 1: *Presentación de los contenidos temáticos por parte del docente*. Su propósito es dar un encuadre general que oriente la lectura comprensiva de la bibliografía y facilite el establecimiento de relaciones entre conceptos y temas.

La tarea fundamental del docente en esta instancia será desarrollar una presentación conceptual del tema sosteniendo un diálogo, guiando a los estudiantes en la comprensión de los problemas y conceptos, aportando ejemplos y ampliando o aclarando lo desarrollado en los textos.

Momento 2: *Actividades de discusión grupales*. Buscan promover la comprensión, el análisis crítico, la integración y aplicación de los contenidos temáticos, y la incorporación de los saberes previos de los estudiantes. La resolución de las actividades posibilitará detectar dudas, dificultades, problemas, acuerdos y desacuerdos con los contenidos planteados. En esta instancia se buscará desarrollar, a partir del trabajo en grupos reducidos, las capacidades reflexivas de los participantes del curso dando lugar a la discusión y aplicación de los conocimientos a través de problemas concretos. Se piensa en un trabajo grupal dado que incentiva la discusión y reflexión conjunta al fomentar la participación activa de todos los estudiantes del curso.

Con el objeto de facilitar el aprendizaje sobre teorías y problemas económicos, se utilizará el cine como recurso didáctico.⁵ Como sostiene Cáceres: “El cine es un medio de comunicación en el cual se transmiten diversos mensajes a través de imágenes, sonido y movimiento, los que pueden ser utilizados como medios para llevar adelante los procesos de enseñanza para la comprensión” (2009: 10). A partir de esta herramienta, en conjunto con la metodología antes explicitada, buscamos el desarrollo de un proceso colectivo en el que cada persona aporte al conjunto lo que sabe en provecho del grupo. Dentro de él, las ideas individuales pueden convertirse en proyecto de todos, se comparte la responsabilidad por los resultados y se piensan soluciones colectivamente.

Por otra parte, el proceso de evaluación contempla no solo el nivel de conocimientos adquiridos, sino también los procesos, valores y habilidades cognitivas complejas que forman parte de los objetivos del curso (capacidad de pensar críticamente, de manera reflexiva). No es parte central del curso que los

⁵ En una de cada cuatro clases está programada la proyección de películas o documentales que dramaticen algunos –o varios superpuestos– de los mitos económicos que se encuentren en discusión.

participantes estén provistos de instrumentos técnicos, sino que sean capaces de reconocer el problema económico, hacer una lectura crítica de él y aproximarse a sus posibles explicaciones.

Por último, el taller contempla dos instancias de evaluación en las que se trabajará a partir de la bibliografía analizada en clase: un trabajo práctico individual domiciliario en la mitad del curso y un trabajo práctico grupal (grupos de 3 o 4 alumnos) con exposición oral al cierre del taller. En el primer caso, los estudiantes reciben notas periodísticas que incluyen un mito económico y una posible explicación alternativa. Con ese material, deben hacer un análisis y una caracterización del discurso presente en distintos medios de comunicación. Es decir, a través del trabajo guiado por el docente, se analizarán los contenidos teóricos existentes detrás de las posiciones expresadas en distintos periódicos sobre una misma noticia.

En cuanto al trabajo final, la lógica se repite, pero esta vez se les propondrá que elijan el mito, construyan el discurso y lo pongan en debate. La plataforma en la cual deberán presentarse los debates puede ser bien disímil con la intención de promover la creatividad de los estudiantes: un periódico, un programa de televisión (mesa de debate), un blog, o cualquier otra que los alumnos puedan proponer. Asimismo, la participación y el trabajo en clase serán considerados como integrantes del sistema de evaluación.

Resultados preliminares

El taller de *Mitos* se lleva a cabo por segundo año consecutivo al superar el cupo mínimo de estudiantes requerido para hacerlo (alrededor de doce). Las elecciones han puesto de manifiesto un interés (o curiosidad) que resulta de la presentación oral del taller y de un texto por escrito de no más de 90 palabras que se les reparte a los estudiantes.

El taller tuvo 14 estudiantes en el año 2010 y 19 en el 2011 (sobre un total de 40 de la orientación en Ciencias Sociales). En ambas ocasiones⁶ se ha establecido buen diálogo entre estudiantes y docente. De los primeros intercambios en cada curso se ha podido determinar la aspiración de los jóvenes por “desmenazar” los discursos problematizando de dónde y de quién surge el mensaje.

El recorrido por los distintos mitos plantea un taller dinámico y permite recuperar la atención de los adolescentes al iniciar el debate con cada uno. Es

⁶ A la fecha de finalización de este trabajo, aún no había finalizado la segunda experiencia.

preciso redoblar los esfuerzos por presentar los elementos comunes a todos, por lo que se destinan las clases finales a pensar un balance colectivo que contemple la globalidad del curso.

El análisis del discurso, la lectura crítica de posicionamientos acerca de la realidad económica del país y el “descubrir” los fundamentos teóricos de esas posiciones han gravitado fuertemente en el interés de los estudiantes.

La problemática principal se ha planteado en la escasa lectura por parte de los alumnos y alumnas, lo cual requiere que los elementos teóricos sean presentados complementando la lectura con materiales audiovisuales.

Finalmente, las exposiciones de los trabajos finales fueron hechas a partir de la presentación de mesas de debate en las que los estudiantes representaron distintos roles en la defensa de posturas vinculadas con la teoría ortodoxa y la heterodoxia. El discurso, lo que hemos dado en llamar “el guion” del debate, se va construyendo a lo largo del curso con apoyo de los docentes en la búsqueda bibliográfica y explicaciones del mito. Se obtuvieron resultados satisfactorios en la construcción de guiones, exposición de los debates y, en particular, en el compromiso de los estudiantes con la metodología de evaluación.

Reflexiones finales

La enseñanza de la economía en la actualidad presenta una ciencia neutral sin contraposición de intereses sectoriales o de clase ni debate entre las distintas corrientes de pensamiento a lo largo de la historia. La hegemonía del *mainstream* es tan abrumadora que ha establecido currículos de perfil neoclásico que se replican en la escuela secundaria.

El caso analizado es el de las escuelas secundarias orientadas en economía y administración de la provincia de Buenos Aires, donde existe la materia Elementos de Micro y Macroeconomía. Allí observamos que, tanto en la estructura como en los contenidos, la economía que se expone sigue la tradición marginalista con las incorporaciones de la “síntesis neoclásica”. De esta forma, entendemos, se termina imponiendo una educación monocorde que no brinda elementos para fomentar el carácter crítico —contrario a lo que se señala en los fundamentos de la materia.

Importantes sectores de la sociedad han incorporado lógicas coherentes con el marco de pensamiento liberal, las cuales han llegado a formar parte del “sentido común”. En estas nociones de economía popularmente aceptadas se

inscriben los “mitos económicos” que forman parte del programa del taller que se lleva adelante en el LVM dependiente de la UNLP.

La propuesta de trabajo pretende impulsar otra forma de enseñar economía en la escuela secundaria. Para ello, debía estructurarse de modo diferencial al menos en dos aspectos: la restricción de la clase magistral y la lectura de textos originales –con distintas visiones– que permitieran discutir la realidad económica, política y social de nuestro país. Es decir, estos dos condicionamientos valieron de guía para elaborar la propuesta, tanto en lo que se refiere a los contenidos del curso como a la propuesta pedagógica que los encuadra.

La discusión de los “mitos económicos” permitió incorporar una mirada que en todo momento relacionara la historia con la economía, ya que se trabaja indagando el origen de cada uno de ellos, los actores involucrados y los sectores favorecidos por el axioma. Por otra parte, posibilitó tener una mirada de los esquemas de desarrollo que han seguido América Latina, en general, y la Argentina, en particular. La columna vertebral del taller es recorrida por las obras de Arturo Jauretche (1968) y de Alfredo y Eric Calcagno (1995). La primera fue precursora en el debate de las nociones popularmente aceptadas por la sociedad argentina, mientras que la última logra incorporar de manera acabada los versos –así los llaman los autores– que se añadieron durante el predominio neoliberal de la década de los noventa.

Dado que los estudiantes son concebidos como sujetos portadores de una identidad y cultura propia, que piensan y construyen conocimiento en distintas situaciones educativas (Perkins, 1995), el diálogo estudiante-docente resulta determinante en una práctica que busca vincular los objetos desconocidos con aquellos que ya conocen de su vida cotidiana. Las experiencias previas relacionadas con las nociones económicas son un insumo más que contribuye al proceso de construcción intelectual.

Finalmente, la experiencia del taller de “mitos económicos” como práctica de enseñanza de economía desde una perspectiva crítica y pluralista tiene pretensiones que no se vinculan exclusivamente con la economía, sino con las ciencias sociales en general. En definitiva, se pretende que estudiantes y docentes hagamos el ejercicio de pensar la realidad social como una síntesis compleja, la contextualicemos y busquemos explicaciones multidimensionales teniendo presentes la existencia de relaciones sociales y los discursos del pensamiento dominante.

Bibliografía

- Barrera, F. y López, E. (2010). “El carácter dependiente de la economía argentina. Una revisión de sus múltiples determinaciones”. En Féliz, M. (comp.), *Pensamiento crítico, organización y cambio social. De la crítica de la economía política a la economía política de los trabajadores y las trabajadoras*. Buenos Aires: CECOSO-El Colectivo.
- Bowles, S. y Edwards, R. (1990). *Introducción a la economía. Competencia, autoritarismo y cambio en las economías capitalistas*. Madrid: Alianza.
- Cáceres, V. L. (2009). “El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la economía en el Nivel Medio”. Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, UNGS.
- Calcagno, A. y Calcagno, E. (1995). *El universo neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. (2007). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, orientación Economía y Administración*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dobb, M. (2004). *Teoría del valor y de la distribución desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ENAPE (2010). “Por un cambio en la formación en Economía”. Encuentro Nacional de Discusión de Planes de Estudio, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, inédito. Disponible en: <http://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-plan-de-estudio-mdp-20103.pdf>
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zoncercas argentinas*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.
- Kicillof, A. (2004). “La macroeconomía después de Lord Keynes”. *Documentos del CEPLAD*. Buenos Aires: CEPLAD.
- López Accotto, A. y De Amézola, G. (2004). “Situación y perspectivas de la enseñanza de la economía”. Seminario: Economía. Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Marini, R. M. (2007). “Proceso y tendencias de la globalización capitalista”. En *América Latina, dependencia y globalización*, Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). “Putting understanding up-front”. *Educational Leadership*, Vol. 51, febrero, 4-7.
- Robinson, J. (1960). “La enseñanza de la economía”. *Economic Weekly*, Bombay, enero.
- Roll, E. (1994). *Historia de las doctrinas económicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Teubal, M. (2000). “La enseñanza de la Economía en la Universidad de Buenos Aires”. *Realidad Económica*, N° 171, 1-16.

Anexo. Contenidos del taller “Los Mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía”

Unidad 1: 4 clases

La enseñanza de la economía desde una perspectiva crítica. Los límites de la ciencia económica.

La economía, una ciencia ahistórica: “El fin de la historia, la sociedad será siempre capitalista”.

La economía como un dogma: “El mercado lo resuelve todo del mejor modo posible”.

Unidad 2: 4 clases

Acerca de la división internacional del trabajo y la inserción periférica de la Argentina: “Debemos insertarnos al mundo”; “Somos el granero del mundo”.

Debates sobre el desarrollo económico: “Hay que subirse al tren de la modernidad”.

La deuda externa como condicionante del desarrollo argentino: “Pagaré ahorrando sobre el hambre y la sed de los argentinos”.

Unidad 3: 4 clases

Estructura de la economía argentina: “La solución es el capital extranjero”.

El rol del sector financiero: “El que apuesta al dólar pierde”.

Discusiones acerca del devenir histórico del Estado en nuestro país: “Achicar el Estado para agrandar la nación”.

Unidad 4: 4 clases.

Debates acerca de la inflación: “El aumento de salarios genera inflación”.

Debates acerca del desempleo y la desigualdad: “En este país no trabaja el que no quiere”; “Hay que agrandar la torta para después repartirla”.

El arte, ¿estrategia didáctica de la economía?

Darío Mejías y Julio Tealdo***

La enseñanza de la economía debe estar focalizada en la búsqueda permanente de la construcción de los contenidos teóricos brindados en el contexto en el cual se analizan. Esta concepción permite que el alumno encuentre en la economía un saber que no es abstracto, sino que tiene como objeto de estudio las relaciones económicas que se desarrollan entre los seres humanos en un contexto determinado.

En este sentido, muchas de estas relaciones sociales que se materializan a través del intercambio de bienes y servicios son interpretadas no solo a través de los libros de texto, sino también en obras pictóricas, cuentos, temas musicales, representaciones teatrales, documentales, films, grafitis, etcétera, todas expresiones de arte que, por sus características, permiten abordar el mismo tema desde diferentes puertas de entrada.

La importancia de la inclusión del arte y el hipertexto como vehículos de conocimiento es que permite abrir nuevos modos de abordar la enseñanza de la economía desde un enfoque no lineal, sino a través de múltiples perspectivas que incentivarán la imaginación, la reflexión y, sobre todo, la capacidad crítica, hábitos necesarios para desarrollar el pensamiento económico.

Las obras de arte –como las aulas, las escuelas, la enseñanza– participan de una historia y son parte de una tradición. Reflejan un género de práctica y una ideología.

Eisner (1998)

* Jefe de Trabajos Prácticos de Economía Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral y profesor titular de Economía en la Escuela Media J.N. Bialik. mejiasdario@hotmail.com

** Profesor titular de Economía Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral. jtealdo@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo se basa en el desarrollo de ciertas propuestas didácticas implementadas en el marco del desarrollo de la materia Economía Política dictada en el primer año de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y en el último año de la Escuela Secundaria J.N. Bialik.

En primer lugar, queremos resaltar por qué el abordaje de los elementos introductorios en economía se realiza desde el anclaje de la “economía política”; tiene sustento en que consideramos que tanto en la escuela secundaria como en la carrera de abogacía de la UNL, al constituir la única economía que se dicta, debe propender al desarrollo de ciertos conocimientos y a la adquisición de herramientas para un conocimiento reflexivo, crítico y de compromiso con la realidad socioeconómica de la región, el país y el mundo.

En segundo lugar, la propuesta pedagógica para el abordaje de la asignatura se complementa con la utilización de las herramientas tecnológicas (blog y aula virtual) y el arte, entendido como expresión social de una época, como manifestación de un pensamiento.

Por último, es necesario resaltar que el pensamiento económico, las expresiones artísticas, el recorte de contenidos, la selección de la bibliografía y de las obras pictóricas, los temas musicales, documentales, films, etcétera, no están exentos de una impronta, propia de la subjetividad del profesor, que se constituye en objeto y sujeto de la economía como ciencia.

Enunciados los principales puntos de nuestro abordaje, resaltamos que todo programa de una asignatura debe establecer en primer lugar lo que entiende por economía y lo que pretende que el estudiante haya adquirido al promocionar la materia dejando establecido el marco de abordaje de las problemáticas socioeconómicas como recorte disciplinar. Clarificados estos puntos, el docente podrá utilizar todas las herramientas que considere pertinentes para la enseñanza de la disciplina en el marco de la autonomía para la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras.

¿Por qué enseñar economía política como recorte de lo económico?

Se parte del reconocimiento de que **cualquier intento de lectura de la realidad social es necesariamente ideológico**; es necesario, entonces, explicitar nuestros puntos de vista acerca de lo que entendemos por “lo económico”, como parte del sistema social, ya que dicha visión constituirá la guía para nuestra

interpretación de la realidad económica argentina y de la selección de obras artísticas para el abordaje de los temas.

Por lo tanto, entendemos que la “economía”, como ciencia social, estudia un aspecto de las relaciones humanas: su objeto de estudio son las relaciones que establecen los hombres para producir y distribuir los bienes y servicios necesarios para satisfacer sus necesidades.

En este sentido, si por definición lo económico tiene que ver con las relaciones que se generan socialmente con el objeto de producir y distribuir, y la economía es la parte de la realidad social que abarca dichas actividades, no abordamos las problemáticas económicas desde las abscisas y ordenadas (aunque las consideramos en algunos casos necesarias como herramienta), sino desde la “economía política”; por eso, nuestra lectura de la realidad económica y el análisis que realicemos sobre sistemas, modelos, planes y políticas concretas se basarán en esa visión política, subjetiva, parcial, ideológica que nos obliga a clarificar nuestra postura en cuanto a las garantías que consideramos que cualquier sistema económico debe asegurar a la totalidad de la población. Así podemos enunciar:

- Una adecuada producción de bienes y servicios en constante crecimiento.
- Una fuente de ocupación que le permita obtener ingresos para adquirir lo que necesita.
- Una equitativa distribución de lo que se produce socialmente.
- Todo ello sin poner en peligro los recursos naturales para las generaciones presentes y futuras.

Con este marco referencial, luego se establece lo que se pretende alcanzar con el desarrollo de estos temas delimitando el conocimiento alcanzado por un alumno que promoció la materia. El alumno adquiere al finalizar el curso:

1. Elementos para su formación general y humanística al acceder (con un nivel aceptable de generalidad) al estudio de la realidad económica y social del entorno en el que desarrolla y desarrollará su actividad, es decir, al conocimiento de las características esenciales de una economía capitalista dependiente en la actual etapa del desarrollo del capitalismo mundial.
2. Comprensión de la estructura y funcionamiento de la economía argentina y de sus principales problemas actuales a través de un adecuado manejo de elementos conceptuales y esquemas contextuales que permitan una lectura fundamentada de la realidad económica.

3. Nociones acerca del carácter social de la ciencia económica y de la incidencia de distintos factores que dificultan el conocimiento de la realidad (complejidad, ideología, poder, intereses económicos).
4. Comprensión de la estrecha vinculación entre la realidad económica, las normas jurídicas, el comportamiento sociológico, el análisis político, elementos integrantes e interactuantes de una misma totalidad: el sistema social.
5. Comprensión acerca de la existencia de distintas explicaciones de la realidad económica y de que las principales teorías que lo intentaron fueron producto de la realidad histórica, geográfica y social en la que surgieron, bajo supuestos que no se verifican necesariamente en todos los contextos.
6. Capacidad para analizar críticamente la crisis actual, desde una perspectiva global y dinámica, y para evaluar el probable curso futuro de su evolución en relación con la totalidad económica y social y sus principales variables; y con los efectos de la crisis económica actual sobre los principales sectores de la sociedad.

La propuesta pedagógica: el arte como puerta de entrada al conocimiento

Por ejemplo, yo pinto un cuadro y, como a veces ocurre, viene alguien y me dice: “*¡Qué cruel es eso!*”. Bueno, yo contesto: “Mirá, la crueldad no está en mí, la crueldad está en las cosas que yo pinto”.

Antonio Berni

Se considera que las ciencias del arte constituyen una parte indisoluble de las interrelaciones de las ciencias consideradas sociales y que potencian el análisis de las problemáticas socioeconómicas. Por lo tanto, el abordaje de lo económico desde el arte como puerta de entrada al conocimiento y recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia económica resulta enriquecedor para la comprensión de las ciencias sociales en su integridad.

Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas de describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía, música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias [...]. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber (Eisner, 1998: 16).

Por su parte, Rodó destaca la necesidad de una formación integral para cada ser humano pues una educación así respeta la diversidad que hay tanto en la realidad como en cada uno de nosotros –diversidad como competencias para desarrollar–; además, una formación así sirve para subsanar las carencias de la cada vez mayor especialización del saber. La realidad no puede abordarse solo desde una perspectiva, la realidad es diversa, múltiple y pide ser atendida de manera integral (1991).

Nuestra concepción de la enseñanza se basa en generar las condiciones propicias para la construcción del conocimiento por entender que en la universidad se aprenden y construyen diversos tipos de conocimientos. Los **conocimientos de contenidos**: conceptuales, procedimentales y actitudinales y los **conocimientos de procesos de pensamiento**: cómo pensar sobre los contenidos que se están aprendiendo (Rezzoagli, 2009: 29).

En este sentido, las nuevas actitudes y reflexiones que deben gestarse en torno a la construcción de los conocimientos en la educación superior suelen presentarse como obstáculos difíciles de atravesar para los nuevos ingresantes.

La construcción del “ser universitario” demanda habilidades, competencias y actitudes necesarias para insertarse en un nuevo ámbito de estudio. Esta profundización por parte de los alumnos suele estar ausente en el momento del acceso a los estudios superiores y está vinculada fuertemente, entre otros aspectos, a la dificultad lectocomprensiva, la ausencia de vocabulario específico, la tendencia a responder desde el sentido común y no desde la terminología específica, las técnicas de aprendizaje basadas en la memorización y en la resolución mecanicista, la lectura secuencial y poco relacional, la escasa dedicación de tiempo diario al estudio, etcétera. Como contrapartida, los ingresantes presentan una serie de fortalezas: muestran buena disposición para trabajar en grupo, presentan actitudes de generosidad, manifiestan interés y compromiso, responden con una actitud responsable frente a la proximidad de los exámenes y utilizan asiduamente las nuevas tecnologías de la comunicación (Odetti, Mejías y Pacífico, 2007).

Pensar en los rasgos de los jóvenes que egresan del nivel secundario y con qué habilidades, competencias y destrezas ingresan a la educación superior es insoslayable a la hora de repensar las propuestas pedagógicas.

Plantearnos la enseñanza para un nuevo contexto significa utilizar todas las herramientas disponibles hoy para los jóvenes como vehículos que movilicen hacia la apropiación del conocimiento y favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, definidos los contenidos que se desarrollarán en la asignatura, resta establecer la propuesta didáctica para su abordaje. El desarrollo de los contenidos mediante material impreso y propuestas virtuales, la incorporación de las obras pictóricas, los cuentos, documentales, films, canciones, entre otros, permite que cada tema se estructure de modo tal que posibilite diferentes recorridos.

La selección de los cuentos, las obras pictóricas, los films y la música (Pinnola, 2008) que forman parte constitutiva de la propuesta pretende motivar reflexiones y análisis que no se vinculan de un modo directo e inmediato con el tema que se analizará, sino que se entranan en una serie de relaciones que muestran los temas en toda su complejidad.

El conocimiento es un acto privado. Su propósito es apreciar las cualidades que constituyen algunos objetos, situaciones o hechos. Es el arte de la apreciación. Qué buscamos, así como qué vemos o decimos, está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas. Sabemos más de lo que podemos expresar. ¿Cómo afectan las artes a la conciencia? Lo hacen de varias maneras. Refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, saborear, tocar, oír u oler; nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para aprender a abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes (Eisner, 2004).

Si seguimos estos lineamientos en torno al arte como vehículo de conocimiento y desde la perspectiva de que la cátedra intenta generar no solo una apropiación de ese conocimiento, sino centralmente despertar la capacidad reflexiva y crítica, competencias necesarias para el desarrollo de la vida universitaria, podemos fundamentar, desde esta perspectiva, la importancia de la inclusión de los cuadros en su modalidad de hipertexto y de las películas como instancia reflexiva que encamine hacia la contextualización del conocimiento y ejercite en la búsqueda de relaciones con los contenidos teóricos vertidos.

Propuestas de trabajo en temas seleccionados

Si bien no se agotan todos los temas del programa de estudio ni se abordan todos con esta modalidad, se seleccionan los temas significativos tanto para los contenidos mínimos como para el análisis de la problemática contemporánea. Historia económica, capitalismo, modelos de acumulación, pobreza y desocupación son algunos de los temas seleccionados; abordar estas cuestiones posibilita develar debates, controversias, rupturas y quiebres con el conocimiento aceptado y posibilita el desarrollo de nuevos modos de pensar y de analizar las cuestiones que preocupan y ocupan a las sociedades contemporáneas. El análisis desde la economía política, a través del arte como recurso, enriquece la formación de los estudiantes y fomenta el conocimiento multidisciplinar. Así entendido:

... el abordaje de los temas no comienza y se agota desde la propia disciplina económica, son diversas las disciplinas que contribuyen a la comprensión de las problemáticas planteadas [...] la historia, la sociología, la economía y la filosofía, por nombrar algunas de ellas, y el entramado entre ellas posibilitan un acercamiento a la comprensión cabal de estas problemáticas (Litwin y otros, 2006: 38).

Diversas son las puertas de entrada a partir de las cuales los estudiantes pueden construir sus propias trayectorias. El material se puede pensar también como un hipertexto, con distintas puertas de entrada y de salida a un documento central o bibliografía mínima obligatoria; es decir, con múltiples interconexiones que permiten un recorrido pensado en virtud de la complejidad de los temas y que, además, obligan a desarrollar un pensamiento multidisciplinar y plurisignificativo. Si bien el alumno dispondrá de bibliografía impresa, esta necesariamente se complementará con un aula virtual o un blog, ya que en ellos se podrán encontrar elementos indispensables que serán necesarios para la resolución de ciertas consignas que constituyen la guía práctica de estudio (textos complementarios, documentales, imágenes de pinturas, grabados, gráficos, otras páginas web, etcétera). Las guías prácticas contarán con “preguntas para el análisis” solo a fin de favorecer la comprensión y reflexión de cada tema y deberán tenerse en cuenta para elaborar relaciones pertinentes al tema en cuestión o bien para relacionarlas con los temas restantes.

El trabajo bajo esta modalidad intenta introducir a los ingresantes a lo que se ha dado en llamar alfabetización informática. El aula virtual y el uso del blog permiten que los alumnos comiencen a trabajar con recursos informáticos como una nueva estrategia para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje. En

este sentido, se parte del supuesto de que los estudiantes, si bien manejan las tecnologías de la información y la comunicación, en su gran mayoría, no suelen utilizarlas para abordar cuestiones académicas.

Internet es vivida por los estudiantes como una propuesta que les enseña a buscar información y a relacionarla y que les permite comunicarse mejor y más rápidamente ayudándolos a situarse en el contexto universitario. La propuesta virtual, con sus links, favorece la comprensión de las múltiples perspectivas e invita a los estudiantes a buscar otras, tanto sea para profundizar como para ampliar la información y los puntos de vista construidos.

Propuestas de trabajo

Todo abordaje de los temas del programa de la asignatura necesariamente implica la lectura de la bibliografía obligatoria que se desarrolla en la primera clase. En la segunda se trabaja mediante trabajos prácticos (TP). Las consignas de estos TP se presentan con distintas características: preguntas de integración de contenidos para realizar en el hogar y otras que se hacen en forma presencial, grupal y con puesta en común.

Los TP procuran el desarrollo de aquellas habilidades y capacidades que posicionan valiosamente al estudiante universitario frente al conocimiento y que contribuyen a su inserción en un nuevo ámbito de estudio. Por eso, la propuesta refiere a la elaboración autónoma de posturas personales con fundamentos disciplinares y puesta en común posterior en grupos reducidos. La bibliografía escrita constituye la primera puerta de entrada necesaria para el abordaje posterior del tema, en el que dialogan e interactúan con las pinturas, el cine, el documental, los temas musicales, en fin, con el arte. En este sentido, podemos hablar de una “enseñanza para la comprensión” que “incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías, volver a presentar el tópico de una nueva forma” (Blythe, 1999: 39).

Proponemos a modo de ejemplo algunos temas que pueden ser abordados mediante esta propuesta.

Tema 1: Modelos de acumulación en la Argentina

Acumulación y crisis / tipos de crisis / los modelos de acumulación vigentes en la Argentina / períodos / origen, desarrollo y agotamiento / características internas y contexto externo. El modelo agroexportador: inserción de la Argentina en la división internacional del trabajo / dinámica y limitaciones del modelo / agotamiento. La industrialización por sustitución de importaciones / la “sustitución fácil” / origen: crisis del treinta / economía y política en las décadas del treinta y del cuarenta / limitaciones del modelo. El modelo “desarrollista” / estructuración y características principales / su dinámica macroeconómica / vulnerabilidad y agotamiento / el contexto externo / los problemas del crecimiento.

El artista está obligado a vivir con los ojos abiertos y en ese momento [década del treinta] la dictadura, la desocupación, la miseria, las huelgas, las luchas obreras, el hambre, las ollas populares crean una tremenda realidad que rompía los ojos. Así comenzó la etapa del “realismo social”.

Antonio Berni (1976)

Material sugerido

Bibliografía obligatoria:

- Basualdo, E., Lozano, C. y López, A. (1990). “Modelo de acumulación y sistema político. El caso argentino”. *Realidad Económica*, N° 94, 3er. bimestre.
- Burkun, M. y Spagnolo, A. (1988). *Nociones de economía política* (cap. 22). Buenos Aires: Zavalía.
- Mallon, R. y Sourrouille, J. V. (1976). *La política económica en una sociedad conflictiva. El caso argentino* (pp. 11-43 y 115-130). Buenos Aires: Amorrortu.
- Paz, P. (1985). “Proceso de acumulación y política económica”. En Jozami, E., Paz, P. y Villarreal, J. (eds.), *Crisis de la dictadura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Treber, S. (1977). *La economía argentina* (cap. 1). Buenos Aires: Macchi.
- Documentales:** *La república perdida*, de Miguel Pérez (1983) y *Bialet Massé, un siglo después*, de Sergio Iglesias (2006).

Obras pictóricas: *Sin pan y sin trabajo*, de Ernesto de la Cárcova; *Manifestación, Desocupados, Juanito Laguna y Ramona Montiel*, de Antonio Berni; obras varias de Benito Quinquela Martín.

Música: *Homero*, de Viejas Locas.

Consignas:

A partir de la lectura de la bibliografía mínima sugerida, el análisis de documentales y las obras pictóricas, responda:

1. ¿Qué es un modelo de acumulación?
2. Mediante el análisis del documental *La república perdida*, identifique los diferentes gobiernos y clasifíquelos en períodos de acumulación teniendo en cuenta:
 - contexto externo e interno;
 - fuerza dinámica impulsora;
 - factor dinámico;
 - forma de intervención del Estado;
 - sectores sociales y políticos;
 - limitaciones de modelo y causas de agotamiento.
3. A partir de las obras pictóricas brindadas, identifique la fecha de realización, describa según su apreciación qué problemáticas intenta expresar el pintor en la obra, caracterice el contexto socioeconómico y el modelo de acumulación prevaleciente (sugerimos visitar las páginas de los museos).
4. A partir del análisis de los pasajes del documental *Bialet Massé, un siglo después*: a) describa la introducción, nudo y conclusión; b) nombre los protagonistas del documental (Estado, obrero, capitalista, comerciante, etcétera) y el rol que desempeñan en la trama; c) mencione los escenarios (iconografía) en los que transcurre el film; d) nombre los ejes temáticos utilizando ideas sencillas (capital vs. interior, obrero vs. capitalista, progreso vs. atraso, inclusión vs. exclusión, etcétera); e) cien años después, ¿qué ha cambiado y qué se mantiene del modelo en análisis?

Otro de los temas para abordar puede ser el capitalismo, que permite diferentes puertas de entrada para su análisis. Sugerimos los siguientes temas y propuesta didáctica para este abordaje.

Tema 2: Formas de organización económica

El capitalismo o la economía del mercado y la economía planificada. El mercado y sus ciclos. El capital industrial. El progreso técnico. El sistema capitalista / diferentes interpretaciones. Las economías centralmente planificadas. El capitalismo en el último medio siglo. La expansión de la segunda posguerra. La nueva crisis mundial: características.

Material sugerido

Bibliografía obligatoria:

Córdova, A. (1992). “Crisis económica mundial y futuro de América Latina”. En Lander, L. y Sonntag, H. (eds.), *Universalismo y desarrollo*. Caracas: Nueva Sociedad.

Dabat, A. (1994). *Capitalismo mundial y capitalismos nacionales* (tomo 1, pp 49-69 y 94-122). México: UNAM-Fondo de Cultura Económica.

Lafferriere, L. (1986). “Origen y evolución del sistema capitalista internacional”. Documento de Cátedra.

Palazuelos, E. (coord.) (1987). *Las economías capitalistas durante el periodo de expansión (1945-1970)* (pp. 12-15 y 52-62). Madrid: Akal.

Spagnolo, A. y Mercado, P. (1986). *Nociones de economía política* (cap. 3). Buenos Aires: Zavalía.

Música: *The wall* (Pink Floyd); *Cinco siglos igual, Cumbia de la ciudad* (León Gieco); *Homero* (Viejas Locas); *Esta noche hay un niño en la calle* (Mercedes Sosa y Calle 13); *Chico Méndez* (Maná).

Grafitis: Selección de imágenes registradas en el muro de Berlín.

Películas: *Good Bye, Lenin!*, de Wolfgang Becker (2003); *La vida de los otros*, de Florian Henckel von Donnersmarck (2006); *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin (1936); *Metrópolis*, de Fritz Lang (1927); *Wall Street*,

de Oliver Stone (1987); *The Corporation*, de Mark Achbar, Jeniffer Abbott y Joel Bakan (2004).

Documentales: *La historia de las cosas*, de Annie Leonard (2008); *Obsolescencia programada*, de Cosima Dannoritzer (2010).

Conclusión

Enseñar economía en el último año de la escuela secundaria y en el primer año de la universidad obliga a repensar permanentemente las estrategias pedagógicas en el marco de interpretar las trayectorias de los jóvenes que hoy habitan el sistema educativo.

La enseñanza tradicional, basada en el uso y manejo de la palabra, en copiar, transcribir y resumir, debe dar paso a un proceso de construcción colectiva del conocimiento en el que el alumno asuma un rol protagónico, responsable, y el docente se constituya en facilitador acompañando, sugiriendo en el proceso de aprendizaje, establezca los contenidos mínimos e incentive a la indagación, la duda, la interpelación constante y la posibilidad de recorridos y abordajes múltiples. Que potencie el desarrollo de habilidades en los alumnos no desde el conocimiento memorístico, sino que sea significativo en el sentido de que se desarrolle la capacidad reflexiva (pensamiento crítico), la colaboración (trabajo en grupo responsable, participativo) y la comunicación (oral, escrita, tecnológica).

La enseñanza basada solamente en la utilización de los textos escritos como recurso didáctico no permite el desarrollo de todo el potencial creativo, crítico y reflexivo del alumno, es necesario pensar en diversas puertas de entrada.

De todas formas, es importante resaltar que no constituye la principal puerta de entrada al conocimiento, sino que representa un recorrido que enriquece la propuesta pedagógica, que facilita y potencia ciertas habilidades que son consideradas relevantes para la formación de nuestros estudiantes.

En este sentido, el arte, entendido como forma de representación de las experiencias humanas a lo largo de los tiempos, junto con la economía, la historia, la filosofía, la sociología, las ciencias políticas, las ciencias jurídicas, entre otras ciencias sociales, que describen, interpretan y valoran el mundo, se constituye así en una novedosa herramienta pedagógica para la indagación y la construcción del conocimiento en los diferentes niveles del sistema educativo.

Bibliografía

- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Burkún, M. y Spagnolo, A. (1987). *Nociones de economía política*. Buenos Aires: Zavalía.
- Demarco, G. (1987). “Acerca del objeto de estudio de la ciencia económica”. Documento de Cátedra, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dobb, M. (1961). *Introducción a la economía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Molina, I., Odetti, H., Mejías, D. y Pacífico, M. A. (2008). *Ciencia, arte y conocimiento*. Universidad Nacional del Litoral.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Chrobak, É., Herrera, M., Pastor, L. y Sobrino, M. (2006). *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Río Negro: Publifadecs.
- Odetti, H., Mejías, D. y Pacífico, M. A. (2008). “Solidaridad entre jóvenes en el acceso a la educación superior: una propuesta posible”. Actas del VI Congreso Internacional de Educación Superior, Cuba.
- Pínola, F. (2008). *Música molecular, La tecnología y la música, Los cambios históricos y la música, Un artista del siglo XX*, Universidad Nacional del Litoral.
- Polanyi, K. (1992). *La gran transformación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rezzoagli, L. (2009). *Guía para estudios y de posgrado*. Universidad Autónoma de Durango-Fomento educativo y cultural. Francisco de Ibarra AC.
- Rodó, J. E. (1991). *Ariel*. México: Porrúa.
- Rossetti, J. (1991). *Introducción a la economía*. México: Harla.

Análisis de una estrategia docente en la asignatura Microeconomía I

*Ana Julia Atucha, Patricia Gualdoni y Marcos Gallo**

Este trabajo, con la modalidad de una investigación exploratoria, intenta identificar antecedentes generales, conceptos y variables referidos a la contribución a los aprendizajes derivada del empleo de una estrategia docente en Microeconomía I, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante el ciclo lectivo 2010.

La estrategia de intervención plasma nuestra conceptualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cual el alumno ocupa un lugar importante en su propio aprendizaje y como profesores debemos auspicar las situaciones de apropiación del saber.

Mediante entrevistas en profundidad a alumnos que cursaron la asignatura durante 2010, se indagó sobre la estrategia pedagógica implementada. También se emplearon los registros de clase, calificaciones y otras anotaciones obtenidas durante su dictado, lo que dio como resultado una idea preliminar acerca de la posible contribución al aprendizaje de los alumnos.

Introducción

Los tres autores somos integrantes de la cátedra de Microeconomía I (dos adjuntos y un ayudante graduado), asignatura perteneciente al Ciclo Básico de la carrera de Contador Público Nacional, de la Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Esta asignatura se dicta en el segundo cuatrimestre del segundo año de las carreras y tiene una carga horaria de 6 horas reloj semanales distribuidas en dos días: los martes se dicta Teoría (3 horas) y los viernes Práctica (3 horas). Las

* Docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata. atucha@mdp.edu.ar; pgualdo@mdp.edu.ar; mgallo@mdp.edu.ar

clases teóricas son dictadas por un adjunto y los prácticos por un ayudante en comisiones de aproximadamente 60 alumnos.

En nuestra facultad, desde 1993 y por primera vez en su historia, todas las materias son cuatrimestrales y promocionales. El sistema de evaluación y promoción que se aprueba en ese año describe **detalladamente** en una normativa las pautas para la elaboración de los planes cuatrimestrales de trabajo, las actividades pedagógicas que se deben desarrollar en el aula, la promoción y la evaluación. Para promocionar una materia, el alumno debía aprobar tres condiciones: dos parciales y seis evaluaciones. El sistema de evaluación permanente era **obligatorio** por lo que el docente a cargo **debía** instrumentar **un mínimo** de seis evaluaciones sin máximo.

Desde el año 2005, por una modificación del Plan de Estudios y el Régimen de Enseñanza, las materias siguen siendo cuatrimestrales y promocionales, pero para promocionar, el alumno debe aprobar dos parciales como en el régimen anterior y las evaluaciones son una **opción** que cada cátedra podrá instrumentar. El número de actividades ahora es de un **máximo** de cuatro y se puede **exigir hasta un 50%** de ellas. Así, frente al cambio en el número de actividades posibles de instrumentar y de exigir, surge la idea de la estrategia que se presenta en este trabajo.

El sentido que han tenido tradicionalmente en nuestra facultad las evaluaciones o Actividades Pedagógicas, como se llaman actualmente, era el de la certificación de conocimientos, pues en todo momento, evaluaciones y parciales, implicaban dar cuenta de los resultados de los aprendizajes logrados. Esto no considera lo que Palou de Maté dice: “Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse; ambos constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes”. Además: “Se ve en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional” (2001).

Nuestra concepción de evaluación la expresa Camilloni de la forma siguiente:

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. No es una función didáctica más [...] sino que, por el contrario, se estructura con ellas a la manera de un mecanismo interno de control. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida o lo reorienta. Desde

el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza (s/f).

A este respecto cabe hacer la reflexión siguiente:

... considerar que la evaluación es parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso permanente [...]. Carece de sentido la adquisición de una actividad evaluativa constante porque no permitiría desarrollar situaciones naturales de conocimiento [...]. Se desvirtuaría de esta manera el sentido del conocimiento al transformar las prácticas en una constante evaluación (Litwin, 2001).

En palabras de Celman: “el enfoque que debe primar es el enfoque de una evaluación educativa alejada de la constatación, medición y la comparación competitiva de los conocimientos” (2001). A partir de lo que creemos que deben ser las evaluaciones, nos planteamos dudas e interrogantes, lo que nos llevó a una mirada crítica sobre nuestras prácticas de evaluación y surgieron algunas consideraciones que exponemos a continuación:

- Consideramos que la concepción acerca de la enseñanza conduce a una idea de la evaluación. La actitud del docente frente a la evaluación debe ser abierta y coincidir con su teoría de la enseñanza. “Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva” (Camilloni, 2001).
- Los docentes deberían concentrarse en cómo aprenden sus alumnos y no solo en lo que enseñan. Esto posibilita que la evaluación sea un elemento para aportar al proceso de enseñanza y que no solo asuma el papel de constatación. “Si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los

estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso” (Celman, 2001).

- Deberíamos dedicar tiempo a instancias de devolución de la información después de instancias evaluativas, “...intercambiar ideas acerca de las posibilidades de mejora es un aspecto fundamental en el intento de convertir a la evaluación en herramienta del conocimiento” (Celman, 2001).

Este repensar nuestras prácticas de evaluación y conceptualizar el término de evaluación desprendido del lugar en el que comúnmente se la ubica, un acto final, y considerarla como integrante de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje contribuyó a construir nuevas actitudes que permitieron superar la función clásica de control. Así, nos propusimos transformar las denominadas Actividades Pedagógicas del Régimen de Enseñanza en verdaderas actividades de seguimiento del alumno y las concebimos como una evaluación formativa que dé cuenta del proceso de aprendizaje. Esta concepción es consistente con la normativa vigente, que expresa respecto de estas actividades: “constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente [...] y [...] tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo”. Consideramos que debíamos generar algo innovador respecto de la práctica habitual en esta asignatura, que consistía en tomar cuatro evaluaciones escritas que los alumnos, que incluso algunos docentes denominan “parcialitos”.

Actualmente, y como un proceso de repensar nuestra práctica, ponemos en discusión la modalidad que hemos implementado en la asignatura Microeconomía en el año 2010 y que estamos desarrollando en la actualidad tratando de detectar la posible contribución al aprendizaje de los alumnos. Esto permitirá mejorar la práctica docente en cuanto revele los puntos que hay que modificar y aquellos otros que han resultado efectivos y que, por ende, deberán repetirse. Asimismo, los resultados posibilitarán hacer recomendaciones para mejorar las prácticas de esta asignatura y descubrirán aspectos que requerirán revisión.

Este trabajo, con la modalidad de una investigación exploratoria, intenta identificar antecedentes generales, conceptos y variables referidos a la contribución a los aprendizajes derivada del empleo de una estrategia docente en Microeconomía I, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP, durante el ciclo lectivo 2010. Documentar esa experiencia permitió reconocer e identificar relaciones potenciales entre las variables y establecer los

alcances de la investigación que se desarrollará dentro del marco de la elaboración del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) de la cual somos alumnos.

Descripción de la estrategia docente para la implementación de las actividades pedagógicas

Las Actividades Pedagógicas en el ciclo lectivo 2010 se implementaron de la forma siguiente: cada una de las cuatro actividades se fragmentó en varias instancias. Estas consistían en ejercicios individuales o ejercicios grupales, presenciales o en el hogar. A modo de ejemplo, la Actividad Pedagógica N° 1 fue dividida en cuatro preguntas y requerida en cuatro momentos y modalidades diferentes; se describe a continuación.

Actividad Pedagógica N° 1

Pregunta 1

Esta pregunta comprendió la resolución de dos puntos: el 1.1 y el 1.2, que tuvieron fechas de entrega diferentes y fueron calificados con 1 punto.

1.1 Actividad de lectura y escritura sobre efectos de un cambio de precio para realizar en el hogar. Con la guía de lectura, que planteaba actividades, y con los textos referidos a ese tema, los alumnos debían hacer una aproximación a la comprensión del tema. Debían contestar a las siguientes cuestiones: ¿Qué efectos se producen sobre la cantidad demandada por el consumidor cuando varía el precio del bien considerado? y ¿cómo explicamos que la curva de demanda tiene pendiente negativa? Se debía entregar esta parte de la actividad en forma individual y manuscrita. Esta lectura guiada, previa a la clase, tenía como intención implementar una estrategia de intervención docente, diferente de la habitual en este tema, y permitir revisar los conceptos teóricos trabajados la semana anterior. Otro objetivo era la elaboración del andamiaje teórico colectivamente, en clase.

1.2 En una segunda entrega, se les proponía una elaboración grupal y no presencial de una explicación conceptual y gráfica de los efectos de un aumento de precio para un tipo de bien.

Pregunta 2

Tarea grupal y no presencial de dos ejercicios prácticos. Uno de los planteos, sencillo en apariencia, implicaba responder utilizando todos los conceptos trabajados en la pregunta 1. El ejercicio no era difícil, pero dar una respuesta teórica completa implicaba plasmar todos los aspectos teóricos contenidos en el tema; el objetivo era poner en evidencia ese punto. Aquí se privilegió el hecho de que, en nuestra experiencia docente previa, los alumnos consideran obvio, y por lo tanto no lo incluyen en su respuesta, lo que para el docente es imprescindible que figure en el contexto de una fundamentación satisfactoria.

El segundo ejercicio solicitado era numérico: el cálculo de la compensación/quita para mantener el ingreso real constante. En este punto se privilegió la revisión del instrumental matemático que se utiliza en las clases prácticas. En este caso, el ejercicio planteado es integrador de varios ejercicios, lo que implicó que, antes de responder, el alumno estuviera obligado a terminar la guía de trabajos prácticos de la materia con el fin de haber visto el tema integralmente. Este ejercicio nos aseguraba que llevaran coordinadamente la parte teórica y práctica de la materia ya que no era posible su resolución de no ser de ese modo. Se le asignó 1 punto.

Pregunta 3

Los temas abarcados en esta pregunta fueron producción y costos de largo plazo; se pidió que resolvieran en el hogar y grupalmente dos ejercicios de parciales de años anteriores. En este momento del ciclo lectivo ya se está cerca de rendir el primer parcial, y además los alumnos ya han ido incorporando la metodología de trabajo y los requisitos que se exigen como “respuesta completa”, por lo que el objetivo es aproximarlos y prepararlos para la prueba que están próximos a enfrentar. Se calificó con 2 puntos.

Pregunta 4

En este ejercicio se empleó una hora de clase y se lo presentó como una “simulación de parcial”. Dado que el objetivo era de mayor dificultad y que la idea era que los alumnos llegaran bien preparados a la instancia de parcial, se exigió la resolución individual. El aula fue acondicionada como de examen,

“filas separadas, dos temas, libros debajo del banco y horario de entrega”. Sin embargo, se les “sugirió” a los alumnos que tuvieran sobre el banco una “ayuda memoria”, que fue pedida con quince días de anticipación una vez tratado el temario en clase. Tenía una extensión física limitada a un cuarto de carilla de una hoja A4. El objetivo era que resumieran y sintetizaran la información –cuadros, fórmulas o definiciones– que necesitaban saber o que creían no poder recordar. Nos interesaba mucho la idea de la confección de la “ayuda memoria” por el proceso que llevaba implícito, por lo que se les ofreció reelaborarla tantas veces como creyeran necesario antes de la fecha del escrito y se les brindó la posibilidad de la revisión del docente. A esta actividad, que consistió en resolver dos ejercicios de parciales de años anteriores, se le adjudicaron 6 puntos.

La suma de las cuatro preguntas era de 10 puntos y se aprobaba, de acuerdo con el Régimen de Enseñanza, con 4 o más.

Nuestra intención con estas actividades no solo era que los alumnos cumplieran con el requisito solicitado para poder promocionar, sino que tratamos de involucrarlos en el proceso de reflexión acerca de cómo aprenden y ayudarlos a tomar conciencia de sus debilidades y fortalezas para lograr un mejor desempeño en los exámenes parciales que debían rendir. Cada actividad fue devuelta en clase con la corrección sobre el papel de los trabajos de los alumnos, más una explicación en el aula sobre los errores más frecuentes y el fundamento de por qué esa equivocación u omisión consistía en un error. La diferencia principal de esta actividad respecto a las implementadas en los otros turnos es que se hicieron en distintos momentos y con modalidades diferentes. Estas cuatro preguntas de la Actividad Pedagógica N° 1, en las otras comisiones de la cátedra, consistieron en una única prueba escrita –parcialito.

Perspectiva teórica: el rol docente y la estrategia docente como elemento facilitador del aprendizaje

Nuestra inquietud es cómo mejorar la enseñanza con el fin de producir mejores aprendizajes. Al empezar a reflexionar sobre cómo enseñamos, hemos ido comprendiendo cuáles han sido nuestras creencias sobre la enseñanza, sobre la actividad de docencia y sobre el aprendizaje de los alumnos y el nuestro propio.

El alumno ocupa un lugar importante en su propio aprendizaje; sin embargo, como afirma Marucco (2010): “nadie aprende una disciplina solo”; de ahí la importancia del docente en estos procesos. Los profesores debemos auspiciar

situaciones de apropiación del saber para que los alumnos puedan transformarlo y reconstruirlo internamente. Schön expresa:

No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele: el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver (1992).

Consideramos que el docente debe enseñar, ya que esta es su misión principal, empleando estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Sostenemos que la intervención docente va más allá de la simple exposición oral. La enseñanza no es solamente la transmisión de conocimiento. Pensamos que enseñar es combinar diferentes modalidades y estrategias diseñadas y llevadas a cabo para que los alumnos no se conviertan en simples receptores y que, en ese proceso, se estimule la reflexión sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo. Consideramos que se aprende en la medida en que se puede recrear y reconstruir el conocimiento. La exposición magistral no es la mejor manera de asegurar que se den los aprendizajes ya que promueve una recepción pasiva; en palabras de Carlino: "... cuando el conocimiento es expuesto por el formador pero la capacitación no contempla instancias guiadas en las que los participantes tengan ocasión de reconstruirlos internamente, para sí y con otros, no logran apropiarse de ese saber" (2009).

También coincidimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez en que:

... intervenir de manera relevante [...] requiere del profesor/a una actitud heurística que busque todas las claves que caracterizan el aula [...] la clave de arco de este planteamiento es la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen decisivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los alumnos y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes (1997).

Resumiendo, consideramos que la finalidad de la enseñanza es propiciar el aprendizaje; en consecuencia, la función central del docente es diseñar y llevar a cabo un conjunto de acciones para que los alumnos aprendan. Así, es

indispensable organizar y aplicar estrategias de enseñanza a la hora de la planificación de la clase. Sin estas, es probable que el alumno se limite a recibir la información presentada dado que no se ha requerido su elaboración. En consecuencia, consideramos que las estrategias de enseñanza que tracemos deben promover la capacidad de aprender a aprender y convertir la clase en una organización que aprende.

Al proponernos evaluar la estrategia docente que implementamos, estamos indirectamente conociendo y comprendiendo las estrategias de aprendizaje, entendidas de acuerdo con Celman como “el conjunto de procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender” (2001). Es decir, al interpretar la enseñanza, se hace un puente al aprendizaje. El propio sujeto es el que puede evaluar sus estrategias de aprendizaje, pero también el docente puede llegar a conocerlas y dar apreciaciones sobre la base de sus juicios de valor y su postura respecto del conocimiento (Celman, 2001); por lo tanto, mediante esta evaluación de la estrategia docente, podemos reflexionar sobre el posible impacto en los procesos por los cuales el conocimiento es posible. Para ello, partimos de cómo podemos favorecer el conocimiento desde la perspectiva de distintos autores.

Siguiendo a Perkins (1995), podemos expresar que las metas generales y ligadas a la esencia de la educación son: que el alumno retenga el conocimiento, que lo comprenda y que pueda hacer un “uso activo” de él. Es decir que cada alumno se apropie de un “conocimiento generador”, un conocimiento que actúa y no solo se acumula, y que lo ayude a desenvolverse no solo profesionalmente, sino también en el mundo que lo rodea. El hecho de estudiar para los exámenes no significa gran cosa, a menos que los alumnos recuerden esos conocimientos cuando los necesiten en el futuro. No reporta ningún beneficio recordar e incluso comprender un conocimiento si esos conocimientos no se aplican en nuevas situaciones.

Por ello, nos preguntamos qué queremos que aprendan nuestros alumnos y por qué queremos que aprendan eso. Queremos que aprendan a razonar para resolver problemas ya que el profesional que egresa se enfrentará a cuestiones de distinta naturaleza que no podemos prever ni anticipar, por lo que lo único que le podemos dejar es una estrategia que le sirva para abordar las situaciones problemáticas. Como plantea Nickerson (1995), es relevante generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a que piensen por sí mismos considerando la relación entre aquello que el sujeto aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo.

Por otra parte, no solo buscamos el logro de aprendizajes disciplinares, sino también la conformación de grupos de trabajo, lo que implica reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo. Asimismo, y como Senge explica, “el aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo” (1994). Tratamos de fomentar el trabajo grupal ya que este no es algo que se va a dar de una manera natural y porque el trabajo en equipo plantea a los miembros situaciones en las que deberán poner en juego: apertura de pensamiento, capacidad para comunicar e interpretar ideas y conocimientos, posibilidad de consensuar propósitos, coordinación de tiempos y trabajos, etcétera, que serán indispensables en la práctica profesional. El trabajo en equipo también permite repensar el propio aprendizaje a partir de los modos de aprender de los demás.

En general, al diseñar las estrategias intentamos que se dieran las cuatro condiciones básicas mencionadas por Zarzar Charur (1983) para que se dé el aprendizaje: motivación, comprensión temática, participación activa y, en la medida en que sea posible, aplicación de lo visto a situaciones o actividades de la vida.

Consideraciones metodológicas

A partir de nuestro objeto de estudio, evaluar una estrategia de enseñanza tratando de detectar la posible contribución al aprendizaje de los alumnos, consideramos pertinente emplear la metodología cualitativa, de corte descriptiva interpretativa, que nos permitió obtener datos sobre las representaciones de los estudiantes acerca de cómo suponen que esta estrategia repercute en su proceso de aprendizaje. Este trabajo exploratorio posibilitó reformular, completar e identificar los aspectos relevantes para avanzar en la elaboración del trabajo final de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de los tres autores.

Para conocer la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos, se realizaron entrevistas en profundidad a los estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2010. Hasta el momento de la presentación de este trabajo, se logró entrevistar a seis alumnos, que fueron contactados vía mail o por teléfono. A modo de descripción de los alumnos seleccionados para el trabajo, se puede decir que algunos de los entrevistados están cursando el segundo año completo, mientras que algunos otros están cercanos al final de la carrera, ya que esta materia no es correlativa de ninguna posterior. Además, se buscó que fueran de diferentes carreras y también se eligieron varones y mujeres. Otro aspecto que se consideró en la selección fue que tuvieran un rendimiento académico dispar.

Si bien no es objeto de este trabajo evaluar la importancia de la estrategia en función de estas diferencias, se trató de evitar que hubiera sesgos en el análisis al interpretar la información en relación con el contexto del alumno.

Las entrevistas se planificaron con preguntas abiertas y se hicieron a partir de un guion de preguntas orientadoras que permitieron explorar las dimensiones básicas de nuestra investigación, pero dejando que el entrevistado tuviera libertad en la conversación. Este guion incluyó los siguientes interrogantes acerca de la metodología que se aplicó en el año 2010 como forma de evaluación:

¿Sirvió para promover el estudio, favoreció el entendimiento de los temas? ¿Cuál es tu opinión de las actividades grupales? ¿Cuál es tu opinión de las actividades en las que se empleó una ayuda memoria? ¿Hubieras recurrido a estas metodologías en caso de no ser un requisito obligatorio para promocionar? ¿Qué opinión te merece el hecho de tener la posibilidad de tener una retroalimentación permanente con los docentes? ¿Creés que las actividades en general favorecieron la retención del conocimiento?

Se realizaron en el ámbito de la facultad en un clima agradable y, a medida que transcurría el tiempo, el alumno se sentía lo suficientemente seguro para hablar con la mayor sinceridad. Las conversaciones fueron grabadas, previa autorización de las personas implicadas, con la finalidad de evitar la pérdida de información y de obtener una transcripción precisa.

Una vez recopilada la información, las grabaciones se transcribieron y luego se codificaron. En primer lugar, la información se categorizó a partir de las dimensiones a las que se hacía referencia en las entrevistas y posteriormente, mediante un proceso analítico interpretativo, se relacionaron los datos obtenidos con los conceptos teóricos pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje, detallados en el apartado “Perspectiva teórica” de este trabajo. El resultado de la búsqueda de estas relaciones fue la construcción de las categorías teóricas que posibilitaron examinar las opiniones de los estudiantes en torno a los ejes principales sobre los elementos que favorecen el aprendizaje. Estos ejes fueron la comprensión temática, la participación activa, la motivación, el aprendizaje en equipo y el uso activo; además, permitieron organizar, interpretar y presentar la información.

Análisis y resultados

En este apartado se presenta el análisis de la información recabada durante el mes de septiembre del 2011 a partir de las entrevistas en profundidad. Estas

se hicieron a alumnos que en el 2010 cursaron la asignatura Microeconomía I en alguna de las comisiones en las que se llevó a cabo la estrategia docente que nos ocupa en esta presentación. Para su descripción, se agrupan en diferentes incisos relacionados con las metas u objetivos educativos planteados en el apartado metodológico, que nos guiaron en la implementación. A partir de los fundamentos teóricos, se han extraído las categorías para ser analizadas, que posibilitarán evaluar si la estrategia contribuyó al aprendizaje.

A manera de consideraciones generales, los alumnos se manifestaron a favor de la implementación de la estrategia en todos los casos. Frente a la pregunta general de si los había **favorecido en el estudio** o si los había ayudado a preparar la materia, una de las respuestas fue:

Sí, yo creo que te ayuda indefectiblemente para estudiar porque, quieras o no, lo hacés. Capaz que vos estás en tu casa y por voluntad de uno mismo hay veces que uno no se pone, pero con esto de los parcialitos o estos trabajos prácticos yo creo que te ayudan a que uno estudie... creo que está bien que se implemente y creo que sí, que sirve. Capaz que al principio decís “que garrón, tengo que ponerme a hacer los trabajos”, pero después termina dando sus frutos.

Otro alumno, con acento en diferentes aspectos explicó:

Sí, a mí me parece que, por la forma de la materia, que tiene tantas cosas, tantos temas, está bueno en el sentido de que uno con cada actividad va entrando en el tema, previo al parcial, y como que de a poquito, va sabiendo temas que después... más que nada... es darle un pantallazo general. Pero si no, me parece que esperar a la etapa previa al parcial es demasiado. Entonces me parece fundamental en una materia así, con tantos gráficos, tantos detalles, ir llevando productos así, periódicos, está bueno...

Con el fin de profundizar sobre la misma cuestión otra opinión reafirma lo anterior diciendo:

Era como un régimen de responsabilidad, o sea, entregarlo responsablemente. Por ahí, pienso que a esta altura, en la universidad, ya entregar trabajos y todo eso me parece pesado, en cambio esto me pareció llevar al día la materia y estar un poco más...

Respecto a si las actividades desarrolladas durante el ciclo lectivo habían ayudado a la **comprensión** de los temas vistos en clase los entrevistados respondieron:

Sí, porque para mí, tal vez yo creía que algunas cosas eran así y cuando las vi en el simulacro de parcial me di cuenta que estaban mal, y ya para el parcial no cometí ese mismo error. A veces llegás al parcial pensando que lo sabés y no lo sabés en realidad.

Sí, porque es más tiempo que le das al tema, creo que sí porque también tenés un control, estás seguro de lo que estudiás, es otra cosa, en general sí, supongo que ayudó a mi aprendizaje.

Yo creo que sí favoreció mi aprendizaje. Tal vez, si no hubiese tenido esas actividades, seguramente la hubiese aprobado igual (en referencia a la materia), pero yo creo que te favorece para ir llevándola al día, para ir comprendiéndola mejor... poder consultar las dudas, porque tal vez de otra forma llegás al día de consulta dos días antes del parcial, en cambio de esta manera como que tenés más tiempo para poder evacuar esas dudas.

El desafío de la estrategia consiste en superar el pensamiento frágil, asociado a un pensamiento pobre, que termina haciendo estudiar a último momento y que genera, muy a menudo, bajos rendimientos académicos. Se desea favorecer una buena comprensión de los contenidos curriculares mediante una nueva definición de los procesos de aprendizaje, en la que al alumno se le generen las dudas “a tiempo” y en la que el docente esté “disponible” para evacuarlas. Consideramos que, en este aspecto, la estrategia permite que el alumno cuente con un espacio permanente de contacto con los docentes, con sus compañeros y con los libros. Se pretende que el alumno se aparte de los resultados que a menudo se observan en los cursos universitarios en los que se repiten literalmente los textos y se puede observar que no hay apropiación del contenido ya que no encuentra el sentido a aquello que estudia y repite con el único fin de promocionar la materia.

El objetivo de **participación activa** del alumno, que significa su implicación y una continua interacción entre alumno y profesor se puede ver plasmada en las siguientes respuestas:

... te dan un parcialito, un trabajo práctico y después podés aclarar dudas con ellos (refiriéndose a los docentes) y te ayuda más que un libro...

Sí, porque como eran con nota uno ya de antemano sabe qué hizo bien, qué hizo mal. Después había una revisión. Entonces le permite a uno que, ante las dudas o los errores en esas actividades, puede preguntarlo, o tiene tiempo de investigarlo, o bien de contar con el profesor que le aclare las dudas que tiene.

No es lo mismo porque obviamente tenés la seguridad del control que realiza el profesor, con más tiempo... , siempre hablando con los profesores te das cuenta hincapié en qué hacen, o si te falta esto o aquello...

*... te entrás a preguntar otras cosas... ¿qué pasa si?... Una explicación particular ejemplo, que te expliquen cómo **baja** el precio, capaz que vos no te preguntás cómo se plantean las cosas si **sube** el precio. Capaz que lo que te permite esto es eso, que cuando lo van a explicar, ya lo leíste, ahí lo vas razonando, y te surgen otras dudas que de otra forma seguramente no. Porque te ponés a estudiarlo y decís "bueno, tengo que estudiar esto nada más".*

Estas afirmaciones hablan de un trato más cercano con los alumnos en los que es manifiesta la mayor voluntad por aprender y en el transcurso de la aplicación de la estrategia esta cuestión derivó en clases más fluidas y con mayor intercambio entre docentes y alumnos.

En el eje referido al **aprendizaje en equipo** se les pidió que evocaran sus recuerdos sobre una de las modalidades de actividades que, en términos generales, consistía en resolver problemas de complejidad mediana a alta en el hogar y con su grupo de estudio. Se trataba de fomentar la habilidad de pensar en conjunto con otros, que justificaran ideas como vía para lograr la división de tareas, la complementariedad, las relaciones interpersonales cooperativas y, en síntesis, que se probara la posibilidad de estrategias para llegar a una solución conjunta. En este sentido, la disposición y la apertura de cada estudiante para aceptar la retroalimentación de sus compañeros se constituye en la esencia del objetivo de la estrategia; sin embargo, no es posible saber fehacientemente cómo funciona la interrelación entre los alumnos porque se da fuera del aula.

En ocasiones, estas actividades las realiza un alumno y menciona como autores a sus amigos, quienes no han participado de ella. Para tener un control sobre esa situación, las cuestiones más importantes se retomaron en pruebas en el aula –tanto individuales como grupales– en las que se buscó la implicación de todos los alumnos de la comisión. Estos aspectos fueron ilustrados por las siguientes respuestas de los alumnos:

Creo que fueron mejores para esto las instancias grupales... si no era que te reunías, por teléfono, siempre de algún modo tenés que levantar la duda que te surgió cuando empezaste a hacer el trabajo. Es decir, solo puede ser que no me salga, pero ya si somos dos te esforzás mucho más en llegar a buen puerto. Por ahí lo que uno no entiende lo entiende el otro, y las dudas se van aclarando.

Uno individualmente lo hace, o le sale o no le sale, y lo deja... o lo consulta... ya te digo, como queda, queda... Pero al hacerlo grupal, siempre hay uno que dice: “no, a mí me parece que es así”, y uno analiza distintas posibilidades... Más cuando hay gráficos.

En particular, por ahí lo que tiene lo grupal es la posibilidad de compartir con otros, y de ver qué piensa uno, qué piensa el otro y darte cuenta vos solo. Uno en un simulacro de parcial lo hace, y tiene poco tiempo para pensar o para analizarlo. Pero en el caso del grupo tenés más tiempo... no sé... es diferente...

El **uso activo del conocimiento**, propuesta de David Perkins, es muy simple en su enunciación pues el objetivo es que el alumno logre la “retención, interpretación y aplicación de lo aprendido”. Es necesario que los estudiantes puedan no solo entender los contenidos que los docentes son capaces de transmitir, sino también utilizar estos conocimientos en cualquier ámbito de su vida, es decir, transferirlos. En este sentido una de las modalidades de actividad que se empleó antes de los dos parciales consistía en elaborar una “ayuda memoria” de poca extensión, en la que cada uno volcara lo que considerase para una prueba escrita que se asemejaría al parcial. Esa ayuda memoria, denominada “machete” por los alumnos, podía ser entregada a los profesores, quienes la evaluaban y, si había errores, la devolvían para su corrección. En el momento de la prueba, esta ayuda memoria se podía utilizar para responder. Los alumnos citan la experiencia como sigue:

En mi caso no me fue útil, en lo más mínimo. O sea, no lo usé. Las cosas que puse puntualmente no me sirvieron. No sé si a otro sí. [...] Porque, bueno, entre tantos temas que había que ponerlos en un pedacito de hoja, de lo que me preguntaron en realidad nada había ahí que me sirviera. Capaz que fue un error mío, que no supe qué temas considerar para el machete, o fue que... no sé...

En cambio al hacer el resumen o ayuda memoria ya se entiende (el tema) y podés sacarte las dudas, te ayuda para poder aclarar antes las cosas.

Porque en el machete vos ponías en realidad lo que tal vez a cada uno le costaba más estudiar. Después eso, en realidad no era determinante al momento del parcial. Pero sí obviamente cuando lo vas haciendo, o sea, la parte buena que tiene el machete es que cuando lo vas haciendo... vas recorriendo toda la carpeta. Y ahí ibas viendo qué temas eran más o menos importantes para poder así luego volcarlos.

Aun en las opiniones desfavorables se puede detectar el logro de síntesis pretendido por los docentes. Con esta estrategia se buscaba tanto la confección de la ayuda memoria como transparentar un enunciado de parcial de un año anterior y hacerlo resolver bajo un contexto similar. En términos generales, cuando los alumnos manifiestan no usar el machete, no perciben que es porque ya habían logrado aprender los temas importantes sobre los que trataría la prueba.

Se les preguntó también acerca de la obligatoriedad de las actividades con el objetivo de detectar cuestiones referentes a la motivación hacia la asignatura y hacia la estrategia; las respuestas fueron disímiles, hecho que se puede adjudicar en parte a la carrera de pertenencia. Un alumno respondió:

Creo que al final, ya habíamos sumado el puntaje e igualmente las seguíamos haciendo y entregando porque ya habíamos asumido que te ayudaba... te conviene hacerla, ya sea parte de la evaluación de la cátedra o no...

Y agregó: yo estudio Economía, me gustaba, y entonces le daba importancia. Si vos me decís si lo mismo hubiese pasado en contabilidad... Y, capaz que no, capaz que ni los hubiese hecho... o no... no sé.

Mientras que, en oposición, una alumna nos dijo:

No lo hubiese hecho... nada, no sé... alguno de los trabajos capaz que sí...

Por ahí los ayuda memoria los hago, pero no los hago cuando me los requieren, los hago cuando yo quiero y generalmente son días antes del parcial, sin mostrárselos a la profesora o preguntarle si está bien o está mal.

Sí, porque, más que nada por el tema ese de sacarse las dudas. A mí me parece interesante hacerlo, como para llevar un seguimiento de la materia. Por ahí hubiera preferido que no fuera promocionable, porque en realidad a nadie le gusta decir "si me fue mal... es condición, o no...". Pero por el hecho del estudio de uno mismo, a mí me parece que está bueno...

Consideraciones finales

A partir de los datos obtenidos, podemos concluir que la estrategia que potencia la participación del alumno en su propio aprendizaje a través de un sistema de evaluación novedoso en Microeconomía I, que valora competencias como el trabajo en equipo además de competencias específicas disciplinares, es valorada

de forma positiva por el alumno. Si bien pareciera que los alumnos prefieren el sistema tradicional porque les ocupa menos tiempo y porque están acostumbrados a él, la **motivación** y el interés en la disciplina en general y en la estrategia en particular son detectables tanto en el aula como en las entrevistas realizadas. Por otro lado, los objetivos planteados desde lo educativo, que el alumno **retenga** el conocimiento, que lo **comprenda** y que se **apropie** de él, han emergido como logrados a partir del análisis de las entrevistas.

El segundo objetivo del trabajo también ha sido largamente satisfecho ya que han surgido otros ejes de análisis que enriquecerán el trabajo final de la Especialización.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (1993). “La evaluación como actividad crítica de aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 219.
- Camilloni, A. (s/f). “Las funciones de la evaluación”. Curso de Docencia Universitaria. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/programa%20estrategias.htm
- Camilloni, A. (2001). “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2009). *Lectura y escritura. Un asunto de todos/as*. Neuquén: Ed. Universidad del Comahue.
- Celman, S. (2001). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2001). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Marucco, M. (2010). Material del curso sobre “La lectura y la escritura en la universidad. Ingreso a una cultura nueva”. Curso organizado por la UNMP y ADUM.
- Nickerson, R. (1995). “Can technology help us for understanding?”. En: Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Padilla Carmona, M. T., Gil Flores, J., Rodríguez Santero, J., Torres Gordillo, J. J. y Clares López, J. (2010). “Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/3. Disponible en: <http://www.rieoei.org/3574.htm>
- Palou de Maté, M. (2001). “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. C., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Zarzar Charur, C. (1983). “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo”. *Perfiles Educativos*, N° 1, 34-46.

Las TIC en la enseñanza de la economía: nuevas formas y recursos de enseñanza para nuevas formas de aprendizaje

*María Mercedes Hoffmann**, *Ana Julia Atucha***, *Emilia Garmendia**** y *Patricia Gualdoni*****

La propuesta de enseñanza gira en torno a la profundización de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la cátedra Introducción a la Economía, de primer año de las carreras de Contador Público y Licenciaturas en Administración de Empresas, en Economía y en Turismo, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Las TIC acompañan la enseñanza y el aprendizaje de la economía y en ese marco promueven el uso de un lenguaje que apela a conceptos abstractos, intercambios y aproximaciones sociales generando redes a partir del uso de las wikis.

La primera etapa se centró en la digitalización y diseño de la mediación pedagógica del material de cátedra y se obtuvo como producto un libro digital que actualmente se utiliza en algunas comisiones de la asignatura. La segunda etapa, aún en proceso, apunta a incorporar el uso de un aula virtual. Se está trabajando en el diseño e implementación de una propuesta que supere una visión tecnicista, en la que las TIC posibiliten, a su vez, el desarrollo profesional necesario para el mundo del trabajo. Para ello, se recurre al apoyo de actividades que recorran exitosamente el “continuo presencial-distancia”.

* Ayudante de Trabajos Prácticos, Facultad de Humanidades. Becaria de Investigación, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (2011-2013), UNMDP. prof.mercedes.hoffmann@gmail.com

** Profesora adjunta, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNMDP. atucha@mdp.edu.ar

*** Profesora adjunta, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UNMDP. pgualdo@mdp.edu.ar

**** Profesora titular, Sistema de Educación Abierta y a Distancia, UNMDP. egarmen@mdp.edu.ar

Algunas perspectivas de análisis de la enseñanza de la economía

El presente trabajo reporta una primera síntesis de una experiencia de elaboración de materiales didácticos mediados por TIC de la cátedra Introducción a la Economía (IAE) de primer año de las carreras de Contador Público y Licenciaturas en Administración de Empresas, en Economía y en Turismo, de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Esta propuesta es producto de la reflexión acerca de interrogantes surgidos a partir de las propias prácticas y de búsquedas para la mejora de la enseñanza de la economía en el espacio de la asignatura. Ello se realiza en el marco de los intereses compartidos en el desarrollo de las actividades de la becaria de iniciación a la investigación, Mercedes Hoffmann, de dos profesoras adjuntas de la asignatura, una de las cuales es, a su vez, codirectora de la beca y su directora, quienes participan en esta comunicación.

Algunos de esos interrogantes se relacionan con la formación de los futuros profesionales de la economía, propósito que amplía la perspectiva de enseñar los conocimientos disciplinares básicos, a pesar de que se trata de una asignatura de carácter introductorio. Desde esta perspectiva, ¿cuáles son los conocimientos que no pueden faltar?, ¿cuáles son los saberes que se deben generar o propiciar?, ¿de qué modo es mejor hacerlo?, ¿cómo promover el aprendizaje y el aprender a aprender?, ¿cómo propiciar conocimientos en espacios de trabajo colaborativos y en red?, ¿qué lugar ocupan esos saberes en la cuestionada “sociedad del conocimiento”?

Estos cuestionamientos han servido para la revisión de las prácticas y han llevado a recuperar, interpelar y, en ocasiones, superar las modificaciones que se han realizado en diferentes años y experiencias docentes. Cobra importancia, en ese marco, la generación de condiciones de posibilidad para el desarrollo de competencias requeridas tanto para los estudios de grado como para la formación continua de los futuros profesionales. Aparece entonces como relevante la inclusión de las TIC en la enseñanza de la economía en vistas de generar nuevas formas y recursos de enseñanza para nuevos soportes y formas de aprender en el nivel superior. Estas competencias generadas posibilitarán el logro de disposiciones y habilidades que serán requeridas en la formación de grado y, especialmente, en la de posgrado.

La incorporación de entornos virtuales en la enseñanza del nivel superior facilita y favorece una relación pedagógica que transcurre en lo que puede deno-

minarse “continuo presencial-distancia”,¹ bajo el supuesto de que la educación a distancia y la presencial forman parte de un continuo en el que ya es difícil diferenciar sus fronteras. Esto equivale a decir que en la educación presencial se ha incluido paulatinamente un conjunto de herramientas virtuales de enseñanza, lo que dificulta la separación de las dos modalidades. Este continuo habilita otros modos de acceder, producir conocimiento y favorecer procesos de “alfabetización académico-digital”.

Se espera que la inclusión de las TIC favorezca el aprendizaje de competencias básicas relacionadas con la vida, con la capacidad de desarrollo sostenible y con la formación continua:

Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida, que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc. (Perrenoud, 2000, cit. en Cappelletti, 2010).

Los ingresantes a las carreras de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP son en su mayoría jóvenes menores de 22 años,² lo que podría incluirlos en la categoría de “nativos digitales” o “generación NET”. Esto implica que nacieron con las nuevas tecnologías, conviven con ellas “desde siempre” y son parte de su vida. Lo que significa que aprenden, juegan, se divierten y se relacionan **con** ellas y **a través** de ellas. Sin embargo, esta división resulta estática y determinista dado que asume como iguales contextos y características de los miembros, y por tanto habilidades desarrolladas, simplemente por pertenecer a la misma categoría: la temporal, los nacidos entre mediados de los ochenta y los noventa, y los que han nacido en este siglo XXI (Edel Navarro, 2010; Ferreira, 2006), así como de las circunstancias, las ligadas a algún acontecimiento trascendente que deja marcas o huellas en sus maneras de percibir el mundo, el suceso es el avance tecnológico y la presencia de las computadoras, Internet

¹ Continuo presencial-distancia: “El papel de la motivación en el continuo presencial-distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas” en el proyecto de investigación, dirigido por Emilia Garmendia y codirigido por Silvia Malvassi. Grupo CIMEPB. Facultad de Psicología. Cimepb.

² Fuente: base de datos de la cátedra de Introducción a la Economía.

y el uso de gadgets en la vida diaria (Olvera Reyes y Castillo Villagómez, 2009, cit. en Cadaveira, y otros 2011).

Se debe considerar desde esta perspectiva que no todos los integrantes de esta generación comparten las mismas características y que han podido verse o no en la necesidad de desarrollar las habilidades cognitivas más vinculadas con estos escenarios. Asimismo, están quienes deciden regular su participación en el mundo virtual, sean nativos o no, y desde esta perspectiva es que se habla de “migrantes digitales”. Migrar exige estar a la expectativa de los cambios:

La migración le exige transformar una serie de estilos de pensamiento y razonamiento para acceder al conocimiento, su construcción y difusión, para orientarla a niveles de procesos cognitivos complejos de autorregulación, automonitoreo, de socialización sin interacción física. Según Gordon y Voss (2002) las formas de aprender y enseñar en un aula se transforman a aprendizajes acelerados, con nuevos ambientes de aprendizaje, más activos, propios de la era digital y puede hacerse desde casi cualquier sitio que tenga acceso a internet (Olvera Reyes y Castillo Villagómez: 2009, cit. en Cadaveira y otros, 2011).

En la era digital, las nociones de tiempo y espacio son diferentes a las tradicionales, y así también las vivencias de los sujetos. Esta nueva concepción resignifica la mediación pedagógica. Como hemos visto, el hecho de que la mayoría de los estudiantes pertenezca a la “generación net” no asegura que estén familiarizados con el uso de estas tecnologías en el entorno académico. Diariamente se constata que hay una brecha entre la potencialidad académica de las TIC y su uso real por parte de los estudiantes dado que se centran en un uso recreativo y parecerían no dar el salto al uso académico. Tampoco se advierte una plena utilización de las TIC por parte de docentes.

Entonces, ¿desde qué lugar se propone la inclusión de las TIC en la cátedra? Lejos de una imposición tecnocrática, o filiación tecnológica, parte de un convencimiento sobre las potencialidades y necesidades propias del mundo del trabajo en el que se insertarán como graduados y en el desarrollo de la comunidad académica toda. Es por eso que el desafío de la cátedra radica en unificar estas cuestiones: el desarrollo de competencias y la alfabetización académico-digital a partir de un replanteo de la utilización de las TIC en el dictado de la asignatura. Se espera que la propuesta favorezca el desarrollo de un proceso en el estudiante en el que pueda no solo retener, sino comprender y usar activamente el conocimiento (Perkins, 1997).

Propuesta

La responsabilidad social de la educación superior, frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, presenta múltiples aristas, involucra dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y respuestas que atiendan al acceso, equidad y calidad. La meta de Educación Para Todos (EPT) requiere nuevos abordajes que incluyen la educación abierta y a distancia (EAD) e incorporan las TIC.³

Introducción a la Economía es una materia cuatrimestral y su régimen académico establece la posibilidad de promocionar cuando “el alumno haya aprobado la totalidad de las evaluaciones parciales, logrando una nota promedio de seis (6) o más, y haya aprobado al menos el 50% de las actividades pedagógicas evaluativas a los efectos del cursado y promoción, instrumentadas”.⁴ Tiene una carga horaria de seis horas semanales distribuidas en dos días: uno de teoría y otro de práctica. Se dicta en siete comisiones de aproximadamente 70 a 80 alumnos cada una. En cada comisión hay un profesor adjunto que se encarga de las clases teóricas y un ayudante que se encarga de los prácticos durante todo el cuatrimestre. Sus contenidos curriculares están organizados en dos grandes bloques, que son Microeconomía y Macroeconomía, que coinciden con el primer parcial y el segundo parcial, respectivamente. Para aprobarlos se deben responder satisfactoriamente por escrito preguntas de carácter semiestructurado.

Se propone, en función de lo anteriormente planteado, alfabetizar y profundizar la utilización de nuevas herramientas de trabajo intelectual con TIC. Si bien estas ya se utilizaban en la cátedra, el enfoque se relacionaba con la necesidad de comunicación entre profesores, institución y estudiantes (uso de mail, cartelera virtual, etcétera). La propuesta busca dar un salto hacia el aprendizaje colaborativo. En este sentido, es central el rol del docente y la organización didáctica dado que la elaboración de un trabajo grupal con división de tareas no refiere necesariamente a un proceso de aprendizaje colaborativo. Este, mediado con TIC, recurre al uso del lenguaje, de conceptos abstractos, intercambio, negociación y aproximaciones sociales. Los nuevos recursos podrán potenciar estas características siempre que haya una intencionalidad pedagógica que guíe la actividad.

³ Garmendia, E. y Malvassi, S. “El papel de la motivación en el continuo presencial-distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas”. CIMEPB. En desarrollo.

⁴ Art. 16, OCA 1111/05.

La propuesta fue pensada para realizarse en dos etapas, la primera para el año 2011 y la segunda a partir del año 2012:

1ª Etapa (2011). Digitalización y acompañamiento pedagógico de material de cátedra: se digitalizaron los materiales de cátedra elaborados por los profesores para que puedan ser utilizados y seguidos en la modalidad virtual.

Para esta primera etapa, la digitalización del material se realizó a partir de un procesador de textos y de la inclusión de vínculos intraunidades para que los estudiantes puedan recorrerlo y resolver las actividades tanto desde su PC, si lo descargan, como si lo imprimen. Este material se testeó como experiencia piloto en una instancia especial de dictado de la materia para alumnos recursantes del primer cuatrimestre (contracursada).⁵ De esta primera instancia se recuperaron aquellos aspectos que resultaron positivos desde el plano didáctico y tecnológico y luego se revisaron las cuestiones para mejorar. Una vez realizados los ajustes correspondientes, el material fue reelaborado con formato de libro digital (ISBN 978-987-28406-0-0) a través del eXelearning. EXelearning es un programa tipo *open source* (recursos libres o gratuitos) que permite a profesores y académicos la publicación de contenidos didácticos en soportes informáticos (CD, memorias USB, en la Web) sin necesidad de ser ni convertirse en expertos en html o xml. Esta migración, comenzada durante el año 2011, fue completada durante el año 2012 y fue publicada en el Portal de Promoción y Difusión Pública del Conocimiento Académico y Científico FCEyS-UNMdP “NÜLLAN”, de acceso libre tanto para los alumnos como para el público en general.⁶

El primer objetivo fue que todos los estudiantes, tanto quienes asistieron a la clase como aquellos que estuvieron ausentes, pudieran acceder al material y trabajarlo de modo interactivo para revisar conceptos que les dejaron dudas, para aprehenderlos, repasar, etcétera. El segundo objetivo de esta etapa fue trabajar en la alfabetización digital de los docentes y estudiantes, y propiciar espacios para la reflexión acerca de las prácticas docentes. Aunque conscientes de que estos procesos implican análisis críticos y revisiones permanentes, podría afirmarse que ambos objetivos fueron alcanzados teniendo en cuenta que la

⁵ Destinada a todos los alumnos que durante el primer cuatrimestre de este ciclo lectivo o en ciclos lectivos anteriores no pudieron aprobar la asignatura, pero que aprobaron, con una nota igual o superior a cuatro puntos, alguna de las dos evaluaciones parciales (o sus respectivos recuperatorios). O sea, solo pueden hacer la contracursada aquellos alumnos que estuvieron en condiciones de dar la evaluación habilitante durante el cursado normal de la asignatura durante el primer cuatrimestre de este ciclo lectivo o de otros ciclos lectivos.

⁶ El libro se puede descargar desde http://nulan.mdp.edu.ar/1562/#.Uye_26h5Mgg

alfabetización digital es un proceso continuo y dinámico, así como el plano reflexivo, y que su abarcabilidad en términos absolutos resulta improbable.

2ª Etapa (comenzada en 2012 y aún en proceso). Incorporación del aula virtual como espacio propio de la cátedra dentro del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD). Esta instancia apunta a dar un paso más en el trabajo con entornos virtuales. Ya no se trata de interactuar con los materiales en forma individual y/o aislada, sino que se busca el desarrollo de competencias colaborativas, del trabajo en equipo en su amplitud. Como dice Delacôte, “la tecnología no conlleva necesariamente innovaciones cognitivas” (1997) pues puede conservar los esquemas antiguos e incluso aumentar la rigidez del sistema. Impacta en distintas áreas de nuestra vida y produce diferentes efectos en la mente de los sujetos: al decir de Salomon, Perkins y Globerson (1992), “un residuo cognitivo”: habilidades y estrategias del pensamiento que quedan en funcionamiento aun apartadas de la tecnología que las originó.

La propuesta aquí, entonces, radica en incorporar a la asignatura estudios de casos a partir del uso de las herramientas que proporciona la plataforma virtual E-ducativa, proporcionada por el SEAD, así como la discusión y elaboración de textos en forma colaborativa; para este fin se propone el trabajo con foros y wikis. La palabra wiki significa *rápido* en hawaiano. Están quienes la consideran como un acrónimo de *What I Know Is...* En esencia, una wiki es un sitio web colaborativo que permite que los usuarios modifiquen páginas preexistentes y puedan seguir la historia de esas modificaciones e interactuar con otros usuarios. Posibilita una colaboración abierta, ilimitada y global, al menos en términos de elaboración de contenidos, de debate y de argumentación (Mc. Laren y Kincheloe, 2008). No es el medio sino la propuesta, el porqué de su elección, lo que resulta crucial a la hora de elegir un medio digital.

En la asignatura Introducción a la Economía, la elaboración de la wiki no está abierta a toda la red, sino que es una actividad destinada a los estudiantes de la asignatura, dentro del aula virtual alojada en la plataforma E-ducativa, a través de la Universidad Abierta. La utilización del aula virtual permite también la utilización de los recursos propios de la Web 2.0.

Se dio inicio a esta etapa con una prueba piloto en una comisión de 60 de los 900 alumnos anuales. La temática con que se comenzó a trabajar con este recurso fue el análisis del consumo de cerveza, bebida con un alto grado de consumo por parte de los estudiantes de primer año. Esta temática ya había sido seleccionada por la cátedra en cohortes anteriores con otros recursos tradicionales. En esta oportunidad, se buscó no solo la participación individual,

sino la experiencia del trabajo colaborativo y la conexión de los diferentes temas de la materia en un tema de interés común. En principio, debieron hacer un sondeo del producto, basado en la indagación de los fabricantes: quiénes y cuántos son, marcas, publicidad, tipos de cerveza; los consumidores: estadísticas relacionadas con consumo por persona, preferencias, niveles de ingreso, precios de las botellas en Mar del Plata, etcétera. Se dividió a la comisión en tres grupos de trabajo, de veinte participantes cada uno, para trabajar en una wiki con el objetivo de elaborar un documento final. Todos los integrantes de grupo tenían la misma posibilidad –en términos del trabajo– de editar el documento final. Las primeras experiencias realizadas proporcionaron indicios acerca de que la utilización del recurso wiki dentro de la plataforma, así como la concepción de la escritura como tarea conjunta, requiere un proceso de adaptación tanto de los profesores como de los estudiantes. Entre otros motivos, se entiende que han incidido en ello la multiplicidad de aspectos que hay que tener en cuenta en forma simultánea (conocer el uso de la administración de la plataforma, inconvenientes de acceso a una nueva plataforma, aprender a utilizar el recurso wiki desde la edición, incorporar el concepto de escritura colaborativa y llevarlo a la práctica, los tiempos de trabajo en la virtualidad, entre otros). En el momento de la publicación de este artículo, se espera elevar los niveles de complejidad de las producciones y la implementación de la coevaluación a partir de la participación colaborativa en las diferentes intervenciones de los compañeros estudiantes con la intención de fomentar el pensamiento y la intervención crítica y responsable.

Reflexiones finales

Sería apresurado intentar llegar a conclusiones acerca de la propuesta dado que en este momento se está implementando la etapa dos a través de la incorporación del aula virtual como espacio propio de la cátedra. Se espera que la formación de los futuros profesionales de la economía incluya las TIC en la implementación del currículum, no como una prescripción, sino persiguiendo el aprender a aprender y que los alumnos tengan las estrategias necesarias para resolver las situaciones problemáticas en su desempeño profesional. La generación net y los migrantes digitales interpelan las prácticas docentes y las culturas que tenemos los docentes mismos. El acceso al conocimiento no es igualitario para todos los estudiantes; de allí la importancia del rol del docente. Tiene en sus manos la posibilidad de ayudar a los actuales alumnos a adquirir las

competencias necesarias para desenvolverse en forma exitosa como estudiantes. Aprender a aprender se torna fundamental en su recorrido como estudiantes universitarios y en su futuro rol profesional, en el cual la formación continua resulta de gran importancia.

Por otro lado, el mundo laboral en la actualidad requiere el trabajo en equipo como competencia fundamental. La capacidad de debatir ideas, de fundamentarlas y argumentar, de negociar y consensuar es básica. El ejercicio de elaboración de documentos a través de la wiki favorece el desarrollo de estas competencias. De allí que se apuesta a la potencialidad de los recursos 2.0 en entornos virtuales como espacio de creación colaborativa en la construcción de conocimiento en la economía. El conocimiento deja de verse como un “bloque de información que se transmite” y se convierte en una construcción constante, realizada por la comunidad académica, de la cual los docentes, estudiantes y futuros profesionales son parte. Desde esta perspectiva, se espera que esta propuesta sea un aporte a la enseñanza de la economía.

Bibliografía

- Cadaveira, G., Cañueto, G., Garmendia, A. E., Porta, L. y Senger, M. V. (2011). “Del proceso de atomización del individuo al individuo-átomo. Reinaugurar la relación pedagógica en tiempos de ‘NET’: condiciones de posibilidad para nuevos dispositivos”. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8 al 10 de agosto, La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.950/ev.950.pdf
- Cappelletti, G. (2010). “La evaluación por competencias”. En Anijovich, R. (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, pp. 177-185.
- Delacôte, G. (1997). *Aprender y enseñar con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa.
- Del Río, Q. y Garmendia, E. (2007). “Análisis de las expectativas y motivaciones de los estudiantes durante el desarrollo de un Seminario de Educación a Distancia en una experiencia de Blended Learning”. Buenos Aires: Edutec.
- Edel, R. (2004). “¿Es usted padre de familia de la generación net?”. *Revista Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Consultado el 12 de septiembre de 2009, en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200405149001.html>.

- Fernández, J. B., Falcón, L., Flores, M. E. y Espelet, M. A. (s/f). “El currículum basado en competencias en las ingenierías: un camino a recorrer. El caso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Patagonia”. San Juan Bosco.
- Ferreiro, R. F. (2006). “El reto de la educación del siglo XXI: la generación N”. *Revista de Innovación Educativa*, Vol. 6, N° 5, 72-82.
- Garmendia, E., Malvassi, S., Mucci, O., Rainolter, A. y Suárez, C. (2001). “Los microemprendedores y sus necesidades de formación: educación a distancia y género”. *FACES*, Año 7, N° 11, 81-104.
- Garmendia, E., Malvassi, S. y Rainolter, A. (2000-2001). “La formación continua y la educación a distancia. El caso de los graduados universitarios residentes en las localidades de asiento de los CREAP. *Boletín Anual de Trabajos y Publicaciones. Revista de la Asociación de Difusión de la Educación a Distancia ADED*. Colaboración N° 6.
- Gros, B. y Silva, J. (2006). “El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, N° 16. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf>
- Ketele, J.-M. de (2008). “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3.
- Mc. Laren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graò.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992). “Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes”. *CL&E Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 13, 6-22.

El trabajo de investigación como herramienta de aprendizaje

Ana Luz Abramovich*

En este trabajo se presenta la propuesta de enseñanza llevada a cabo durante el dictado de la materia Macroeconomía y Política Económica en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de una materia que se dicta para varias carreras: Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Sistemas, Contador Público y Actuario. En virtud de las necesidades de formación de los estudiantes de estas carreras, se realizó una propuesta pedagógica a través de un trabajo de investigación intentando integrar los contenidos teóricos con la búsqueda de indicadores y con la discusión conceptual sobre las consecuencias de la aplicación de determinadas políticas macroeconómicas.

Se presenta brevemente la modalidad de trabajo (propuesta de investigación y trabajo en talleres) y luego se incluyen algunas reflexiones acerca de los aprendizajes que este tipo de enfoque pedagógico permite desarrollar en estudiantes universitarios de carreras afines a la economía.

Introducción

En este capítulo presentamos la propuesta de trabajo que venimos llevando a cabo desde el año 2009 para el dictado de la materia Macroeconomía y Política Económica, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Se trata de una materia teórico-práctica que se dicta a estudiantes que cursan las carreras de licenciado en Administración de Empresas, licenciado en Sistemas, contador público y actuario. En su proceso formativo, es la única materia de macroeconomía y de análisis de la macroeconomía argentina y sus políticas económicas, por lo que resulta fundamental su anclaje en la historia y situación actual de nuestro país. En este marco, nuestro planteo pedagógico

* Investigadora-docente en la UNGS y docente en la UBA. aabramov@ungs.edu.ar

incluye una propuesta de trabajo de investigación que busca integrar los contenidos teóricos con la búsqueda de indicadores recientes para la discusión sobre las consecuencias de la aplicación de determinadas políticas macroeconómicas.

Luego de pasar muy rápidamente por los contenidos de esta materia y su propuesta general de dictado, presentamos brevemente la metodología de trabajo de investigación y de trabajo en talleres, y finalmente incluimos algunas reflexiones acerca de los aprendizajes que este tipo de enfoque permite desarrollar. Dado que se trata de estudiantes universitarios de carreras afines a la economía, en una materia estrictamente de economía que es bastante ajena a su formación, creemos que la metodología y reflexiones pueden presentar aportes valiosos para la enseñanza de la economía en otros ámbitos. Esto no implica postular que se puede usar el mismo esquema de trabajo, sino simplemente que algunas ideas pueden resultar inspiradoras para los docentes de economía de los múltiples niveles educativos.

Contenidos de la materia y propuesta general para el dictado

La materia Macroeconomía y Política Económica se ubica en el primer tramo del Ciclo Profesional de las carreras de: contador público, licenciado en Administración, licenciado en Sistemas de Información y actuario. Se trata de estudiantes que ya cuentan con una base de formación general sobre economía e historia económica, pero que se enfrentan por primera y única vez en sus carreras con contenidos de macroeconomía. Para que los aprendizajes resulten significativos, resulta fundamental vincularlos a sus posibles ámbitos de trabajo profesional; lo que se logra mediante la referencia permanente a la economía de nuestro país.

Los contenidos que se trabajan en esta materia y su referencia empírica buscan ayudar a construir los marcos analíticos necesarios para el análisis de información del contexto nacional e internacional para la toma informada de decisiones en los futuros (o actuales) contextos laborales. Al mismo tiempo, el esquema que proponemos para el segmento de trabajo de investigación de la materia implica el desarrollo y puesta en juego de otras capacidades requeridas en los futuros profesionales: el trabajo en equipo (interdisciplinario en el futuro), el orden y jerarquización de información múltiple, la planificación y realización de un proyecto, entre otras.

En cuanto a los contenidos, la materia aborda dos cuestiones mutuamente implicadas: el análisis macroeconómico (con énfasis en la economía argentina)

y la discusión acerca de los objetivos, herramientas y efectos de las políticas económicas. Sobre estos dos elementos se estructuran los temas básicos que se desarrollan.

Tanto el funcionamiento de la economía en términos macro como el análisis de las implicancias de las discusiones y decisiones de política económica se constituyen en conocimientos que los profesionales de las ciencias económicas deben incorporar tempranamente en su formación profesional. Se propone, entonces, la generación de conocimientos sobre los elementos más comúnmente utilizados en la macroeconomía para el análisis y la realización de propuestas de políticas. Se desarrollan aspectos vinculados a:¹

- la actividad económica y el crecimiento (unidad 2);
- el desarrollo y la estructura productiva y social de los países (unidades 2 y 6);
- el funcionamiento del mercado de trabajo (unidad 3);
- el funcionamiento del mercado de dinero y del sector financiero (unidad 4);
- los intercambios comerciales y financieros con el resto del mundo (incluye el funcionamiento del mercado de divisas) (unidad 7);
- el papel del Estado en la economía y las políticas económicas (unidades 5, 8 y 9).

Para cada uno de estos temas o problemáticas se trabaja, en primer lugar, sobre las definiciones conceptuales y en la presentación de las variables utilizadas para la medición. En segundo lugar, se plantean diversas posturas o enfoques teóricos sobre cada una de ellas. A medida que se avanza en el dictado de las clases y en la realización de trabajos de aplicación por parte de los alumnos, se van integrando los nuevos contenidos con otros vistos con anterioridad; lo que permite ir complejizando los niveles de análisis.

El trabajo de investigación y la metodología de talleres

En el trabajo práctico resulta fundamental la vinculación con la realidad concreta. Esto permite una aplicación de los contenidos teóricos a contextos reales, lo que ayuda a mejorar la comprensión de las temáticas trabajadas al tiempo que

¹ Se indican las unidades del programa a las que pertenece cada tema para que pueda tenerse la referencia en las consignas de ejemplo que se presentan en los anexos.

genera un estímulo para el trabajo, dado que se trata de escenarios que pueden ser reconocidos en las propias experiencias de los alumnos.

Con este objetivo, se propone la realización de un minitrabajo de investigación con entregas parciales y correcciones a modo de taller. Los trabajos son realizados en grupos de tres a cinco estudiantes, dependiendo de la cantidad total de alumnos por curso. Se trata de una indagación a través de un proceso “acumulativo” sobre discusiones actuales de políticas económicas considerando varias de ellas. Los estudiantes tienen que buscar elementos que les permitan argumentar, fundadamente, acerca de los objetivos, ventajas y desventajas, limitaciones y riesgos de ciertas políticas económicas que se hayan aplicado o discutido en los últimos años. Los temas propuestos para los trabajos pueden ir variando cuatrimestre a cuatrimestre, pero sobre la base de un esquema que permita cierta homogeneidad entre los trabajos de los distintos grupos.

El esquema propuesto es de tres entregas parciales y una entrega final integradora y ampliadora del trabajo realizado, todas sobre la base de consignas previamente pautadas.² Los dos primeros encuentros de trabajo en taller apuntan a la introducción al trabajo de investigación y el planteo de algunas cuestiones metodológicas básicas. Se plantean, a través de ejercicios, posibles métodos de análisis de información empírica, se recorren fuentes de información, se enseñan los esquemas básicos de presentación de cuadros y gráficos y las modalidades de cita y se proponen algunas pautas que deben seguirse para la redacción de informes.

Luego se aborda el trabajo con modalidad de taller sobre las consignas trabajadas y entregadas por los estudiantes. Los estudiantes cuentan con unos quince días de elaboración entre que reciben la consigna y tienen que realizar la entrega; y reciben la consigna una vez que han visto en clase los contenidos teóricos correspondientes. Las entregas parciales son corregidas y devueltas por los docentes en un día de trabajo. Para esto, los estudiantes envían previamente sus trabajos por correo electrónico, así el equipo docente puede leerlo y realizar correcciones, las cuales se presentan y discuten el día del taller. También se propone la “corrección cruzada” entre los distintos grupos, lo que favorece la circulación de conocimientos y capacidades adquiridas por los estudiantes. Las consignas tienen una estructura que propone:

² En el anexo se presenta como ejemplo el conjunto de consignas planteadas para el trabajo del segundo cuatrimestre de 2011.

- la búsqueda de indicadores recientes de los diversos temas trabajados;
- el ordenamiento de esa información para el análisis de cada una de las temáticas;
- el análisis combinado de dos o más temas relevados;
- la reflexión en torno a estos vínculos, con apoyo de la bibliografía del curso.

Los datos que se piden refieren, en general (dependiendo de la disponibilidad), a los últimos 20 años, lo que permite tener una mirada amplia y profundizar en la comparación entre la macroeconomía de la “década de la convertibilidad” y la de la postconvertibilidad. Esta comparación se trabaja a lo largo de las distintas consignas y se retoma en la consigna final para el análisis de políticas económicas proponiendo el ejercicio de pensar la viabilidad y las implicancias de la aplicación de la misma política en estos dos períodos.

Los indicadores que se va pidiendo que los estudiantes busquen para caracterizar la macroeconomía argentina son:

- PIB, composición de la demanda y estructura de la oferta;
- empleo, desempleo, subocupación, empleo informal, etcétera;
- indicadores de pobreza, desigualdad;
- tasas de inflación;
- gasto público, estructura de la recaudación y composición del gasto, resultados fiscales;
- balanza de pagos, balanza comercial, estructura de importaciones y exportaciones;
- tipos de cambio;
- deuda externa pública y privada, intereses de la deuda.

A su vez, se proponen análisis combinados acerca de las variaciones conjuntas y posibles hipótesis de relaciones entre variables. Podemos citar la relación entre solo dos variables, que a veces trata de complejizarse a tres, por ejemplo:

- crecimiento y empleo;
- inflación y gasto público;
- distribución del ingreso y pobreza;
- empleo y pobreza;
- gasto público y crecimiento;
- tipo de cambio e inflación;
- tipo de cambio y saldos de la balanza comercial y el balance de pagos;

- tipo de cambio y deuda externa;
- inflación y deuda externa;
- tipo de cambio, exportaciones, estructura productiva.

Se estimula que las vinculaciones se realicen a partir de la observación conjunta de las variables correspondientes, pero elaborando las fundamentaciones sobre la base de la bibliografía del curso que aborda esa temática.

La entrega final implica la puesta en discusión de una política a elección (por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo, las retenciones móviles, la política sobre remuneraciones a los jubilados, etcétera). Se pide que busquen en artículos periodísticos, o en trabajos más extensos si ya existen, los argumentos a favor y en contra de esta política. También que piensen en sus impactos diversos sobre un conjunto grande de variables. Del trabajo final se evalúa la presentación tanto escrita como oral. Se supone que las correcciones indicadas para los trabajos que van presentando son incorporadas en este trabajo final y este es uno de los elementos centrales de la evaluación final: los avances logrados y el grado de incorporación de las correcciones que se les realizaron. Para la factibilidad de este trabajo se requiere un equipo de al menos dos auxiliares por curso.

Los trabajos de todos los grupos deben circular y ser leídos por todos los compañeros, quienes también deben asistir a las presentaciones orales. Para garantizar este compromiso, se propone la inclusión en el segundo parcial de una pregunta que refiera a los trabajos de investigación y se requiriere a cada estudiante que vincule su trabajo con al menos uno de los trabajos de sus compañeros de otros equipos.

Reflexiones sobre los aprendizajes de los estudiantes

En esta sección planteamos muy brevemente algunas reflexiones acerca de esta modalidad de trabajo, que surgen de su aplicación durante tres años. Utilizamos relatos que fueron seleccionados de lo expresado oralmente por los estudiantes en la evaluación final de cada cursada para ilustrar algunas de las cuestiones que se plantean.

En primer lugar, consideramos que el trabajo de investigación sobre la economía argentina reciente constituye una herramienta especialmente útil para la comprensión de los conceptos trabajados en una materia de economía (o macroeconomía, en este caso particular). Adicionalmente, si se incorpora la

discusión de políticas que han estado “en los medios” en el pasado cercano, los estudiantes se sienten más implicados en la discusión. El planteo de una discusión con argumento “a favor y en contra” fortalece los aprendizajes realizados puesto que las argumentaciones implican necesariamente una comprensión de la temática que se está abordando.

Pude terminar de entender los conceptos al tener que analizar por mí misma los indicadores de un tema para contestar una consigna (segundo cuatrimestre de 2010).

Me ayudó a entender relaciones entre distintos aspectos de la economía argentina que antes no había pensado que se relacionaban (segundo cuatrimestre de 2009).

Al tener que pensar las relaciones entre dos temas (por ejemplo, inflación y gasto público) teníamos que entender bien cómo funcionan una y otra (primer cuatrimestre de 2008).

En estos términos, parecería que siempre es una buena idea proponer aunque sea una mínima investigación, adecuada al nivel en el que se trabaje y los tiempos con los que se cuente. Sin embargo, queremos también realizar algunas advertencias.

Desde nuestra perspectiva, no se puede proponer a los estudiantes que realicen un trabajo de investigación si no se cuenta con el tiempo necesario dentro de las horas curriculares para enseñar cómo trabajar y para hacer múltiples correcciones y devoluciones.

Consideramos que no reviste utilidad proponer a los estudiantes una búsqueda de datos e información si no se pide sobre ella un análisis contextualmente (esto es, histórica y teóricamente) situado. El análisis de datos, si no se realiza en el marco de alguna pregunta relevante para contestar, suele quedar en la simple descripción (incrementa, disminuye, se estanca, etcétera). Por ende, es fundamental trabajar en el planteo de interrogantes que tengan la búsqueda de datos como un paso necesario para llegar a la respuesta y no simplemente una búsqueda de información aislada.

En la propuesta que hacemos, se trabaja a lo largo de todo el cuatrimestre de forma incremental. Se va logrando una mirada general de la economía argentina en dos períodos diferenciados por su estructura macro. En la última consigna se profundiza la comparación para lo que resulta necesaria una buena comprensión tanto de cada uno de los períodos por separado

como de las diversas variables que componen el análisis. En casos en los que se cuente con menos tiempo de trabajo, deberían plantearse objetivos más acotados, que se ajusten a las posibilidades reales de aprendizaje de los estudiantes.

Un elemento que consideramos central de nuestra propuesta y que creemos que debe estar presente en la enseñanza de la economía en cualquier nivel, y sean cuales sean las herramientas que se utilicen, es la idea de conflicto de intereses. En este caso, se aborda a partir de la reflexión que realizan los estudiantes sobre una política económica, la complejidad de sus “impactos” y sobre el grado de conflicto que acarrea la aplicación de cualquier política. Es necesario desterrar la idea neoclásica acerca del “beneficio para toda la sociedad” planteando que, en la economía real, las políticas (por acción u omisión) suelen beneficiar a unos grupos de interés, mientras que perjudican a otro.

Fue importante ver cómo las distintas políticas o las posturas se dan porque son distintas teorías (N.A las que sostienen unas u otras) (primer cuatrimestre de 2009).

Me sirvió para darme cuenta que estaba equivocada en aquel momento. Muchas veces se opina de economía sin argumentos. Y vi que lo que muestran los medios de comunicación es una forma de ver las cosas (segundo cuatrimestre de 2010).

Anexo. Cronograma tipo y consignas de las entregas para el trabajo en taller

A modo de ilustración de la propuesta, se presentan el cronograma y las consignas de trabajo utilizados en el segundo cuatrimestre de 2011.

Cronograma de talleres y entregas

FECHA	
20 de agosto	Presentación de la dinámica Metodología de investigación
3 de septiembre	Metodología de investigación
14 de septiembre (por mail)	Entrega Consigna 1
17 de septiembre	Trabajo sobre Consigna 1
12 de octubre (por mail)	Entrega Consigna 2
15 de octubre	Trabajo sobre Consigna 2
2 de noviembre (por mail)	Entrega Consigna 3
5 de noviembre	Trabajo sobre Consigna 3
16 de noviembre (por mail)	Entrega Consigna Final
19 de noviembre	Trabajo sobre Consigna Final
29 de noviembre	Presentaciones orales
2 de diciembre	Presentaciones orales

Macroeconomía y Política Económica

Consignas de talleres

Consignas para la primera entrega (unidades 1, 2 y 3)

Fecha de entrega: miércoles 14 de septiembre a macroypolec@gmail.com

Taller: sábado 17 de septiembre

1) Busquen los datos disponibles de los últimos 17 años (1993-2009) en Argentina sobre:

- PIB
- Tasa de desempleo
- Tipo de bienes y servicios que compone ese PIB (estructura productiva).
- Presenten la información de manera que esté completa y clara.
- Describan el comportamiento que observan en cada una de las series de datos intentando relacionarlas entre sí e identificando cambios entre el período 1993-2002 y el de 2003-2009.

Pueden usar datos promedio del período, variaciones entre puntas, evoluciones gráficas de las tendencias de estas variables, etc.

- ¿Qué relación general encuentran entre el tipo de actividades productivas, la evolución del PIB y el nivel de empleo?

2) ¿Qué me dice el volumen de actividad de una economía nacional (aproximado por el PIB) y la estructura productiva de la misma acerca del bienestar de sus residentes?

- Busquen y presenten otros indicadores utilizados en Argentina para evaluar el desempeño de la economía y el bienestar de sus residentes.

3) En base a lo visto en clase y recurriendo a fuentes periodísticas, indiquen los principales argumentos que se usan para justificar la Asignación Universal por Hijo y los aumentos del salario mínimo.

- ¿Cómo pueden dichas medidas impactar en el crecimiento económico y en el nivel de empleo argentino de ahora en adelante?
- ¿Qué perspectiva de desarrollo económico de las vistas en clase podría utilizar para justificar la implementación de esta medida?

Consignas para la segunda entrega (unidades 4, 5 y 6)

Fecha de entrega: miércoles 12 de octubre a macroypolec@gmail.com

Taller: sábado 15 de octubre

1) Muestren la evolución de la inflación en Argentina para los últimos 30 años (1980-2010). Identifiquen cuales serían los 2 períodos de mayores tasas de inflación y desarrollen cuáles consideran que son las causas que explican esa

inflación. ¿Creen que actualmente hay razones macroeconómicas para pensar que Argentina podría entrar en otro período de alta inflación?

2) Muestren la evolución que han tenido en Argentina en los últimos 20 años los ingresos fiscales, los gastos fiscales y el déficit o superávit fiscal. ¿Pueden identificarse cambios importantes en los componentes de dichos ingresos y gastos? ¿Pueden detectarse períodos en los que el Estado argentino ha aplicado políticas keynesianas (usar el déficit fiscal para aumentar la demanda agregada) o políticas “monetaristas” (controlar el gasto público para mantener una inflación controlada)?

3) Muestren la evolución para los últimos 20 años en Argentina de:

- La distribución del ingreso usando al menos dos indicadores distintos.
- La pobreza usando al menos dos indicadores distintos.

Utilicen estos datos para responder lo siguiente:

¿Están de acuerdo con alguna de las siguientes frases?

- “una mejor distribución del ingreso asegura que haya menos pobreza”
- “que haya menos pobreza asegura que haya una mejor distribución de la riqueza”

¿Por qué?

Consignas para la tercera entrega (unidades 7 y 8)

Fecha de entrega: miércoles 2 de noviembre a macroypolec@gmail.com

Taller: sábado 5 de noviembre

Aclaraciones adicionales:

- Extensión máxima 15 páginas.
- Intenten utilizar y citar la bibliografía del curso.

1) Busquen y analicen la evolución de los saldos de la balanza de pagos, la cuenta de capitales y la cuenta corriente para los últimos 20 años en Argentina. ¿Qué relación podría haber entre los saldos de la cuenta de capitales y de la cuenta corriente? ¿Muestran la misma tendencia, más bien la contraria, o serían independientes? ¿Qué puedo concluir de este análisis sobre los distintos momentos de la economía argentina en este período?

2) Busquen y presenten los datos de los últimos 20 años de los tipos de productos que componen las exportaciones e importaciones argentinas (no necesita tener demasiada desagregación). ¿Pueden identificarse períodos que muestren patrones de especialización distintos? Busquen información e indiquen si creen que ha habido algún rol activo del Estado para inducir algún patrón de especialización en particular o el desarrollo de algún sector.

3) Busquen en bibliografía y/o en artículos periodísticos, al menos un argumento a favor y otro en contra del sostenimiento de un tipo de cambio real elevado. (Piensen que los argumentos cambian si se trata de momentos de grandes entradas de capitales o de grandes salidas de capitales. Por esto sugerimos buscar artículos del 2005, en los que estaban entrando capitales en forma masiva).

¿Qué políticas macroeconómicas interactúan en la búsqueda de este objetivo? ¿Cómo es esa interacción?

4) Sinteticen brevemente los argumentos macroeconómicos que defendían o atacaban a las retenciones móviles sobre las exportaciones agrícolas. ¿Qué tipo de política económica creen que es esta medida? Justifiquen esta respuesta.

Consignas para la entrega final

Fecha de entrega: miércoles 16 de noviembre a macroypolec@gmail.com

Taller: sábado 19 de noviembre

Exposiciones de los trabajos: martes 29 de noviembre y viernes 2 de diciembre

Aclaraciones adicionales:

- Extensión máxima 20 páginas.
- Es obligatorio utilizar y citar la bibliografía del curso.

1. Elaboren una síntesis comparativa de las principales transformaciones macroeconómicas que se dan a partir del año 2003 (comparen con respecto al período 1993-2001) utilizando toda la información que recopilaron hasta el momento. Si fuera necesario, pueden incorporar información adicional. Indiquen también aquellas continuidades que persisten en el período actual.

2. Describan en forma sintética los principales elementos que componen la propuesta de política que están trabajando.
Presenten los principales argumentos a favor y en contra.
Luego, presenten qué efectos podría tener dicha política sobre:

- Crecimiento económico
- Nivel de empleo
- Inflación
- Pobreza
- Distribución de la riqueza
- La balanza de pagos y sus componentes

Argumenten por qué se producirían los efectos señalados.

3. Como ejercicio para vincular los puntos 1 y 2, traten de pensar cómo cambiarían los argumentos a favor o en contra (o incluso la posibilidad de llevar adelante la política) si la situación económica fuera como la que caracterizó a la economía argentina en la década del noventa.

El docente inclusivo y el proceso de alfabetización académica en la enseñanza de economía

Santiago González Arzac y Fernando De Leone***

En este trabajo se analiza el rol de los docentes frente al cambio cultural al que se enfrentan los estudiantes de Ciencias Económicas en su ingreso a la universidad. La hipótesis que se postula es que las acciones docentes que promuevan la inclusión universitaria deben partir de una concepción de los problemas de lectura y escritura que supere aquella que se sostiene solo en las dificultades cognitivas heredadas de niveles educativos previos.

A partir de la perspectiva de “alfabetización académica”, se propone que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y se considera que la alfabetización no es una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre. Luego, se revisan las formas de actuar de los docentes universitarios en las carreras de Ciencias Económicas y su contraste con las prácticas docentes y alternativas pedagógicas propias de los “docentes inclusivos”. Para ello, se presentan dos propuestas de enseñanza para desarrollar las capacidades de lectura. Por último, se plantea una serie de reflexiones finales.

Introducción

En el presente trabajo analizaremos el rol que los docentes pueden asumir ante el cambio cultural al que se enfrentan los alumnos desde su ingreso a la universidad. Nuestro estudio se sustenta en la siguiente hipótesis: las acciones pedagógicas que contribuyan a la inclusión universitaria deben partir de una concepción de los problemas de lectura y escritura de los alumnos que supere a aquella que se sostiene solo en las dificultades cognitivas heredadas de niveles educativos previos.

* Licenciado en Economía Empresarial. Profesor adjunto de la Universidad Nacional de Lanús. sgonzalezarzac@live.com.ar

** Licenciado en Economía. Docente-investigador de la Universidad Nacional de Lanús. fdeleone@unla.edu.ar

A los fines de verificar la hipótesis planteada, dividiremos el trabajo en tres partes. En la primera, describiremos los principales mecanismos de exclusión presentes en la educación universitaria en la actualidad. Luego centraremos el análisis en el campo pedagógico y haremos una caracterización del cambio cultural al que se enfrentan los alumnos a partir del concepto de “alfabetización académica”, que propone que los modos de leer y escribir difieren según el ámbito y, ante todo, considera que la alfabetización no es una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre, sino que se trata de un complejo proceso de apropiación de normas sociales.

En la segunda parte revisaremos procesos de enseñanza y aprendizaje analizando las formas de actuar de los docentes universitarios en la enseñanza de economía y su contraste con las prácticas docentes y alternativas pedagógicas propias de los “docentes inclusivos”, entendiendo a estos como aquellos que facilitan la incorporación y permanencia de los estudiantes en el sistema universitario. Y presentaremos dos prácticas pedagógicas realizadas durante el dictado de cursos de la Licenciatura en Economía Empresarial de la Universidad Nacional de Lanús.

Por último, en la tercera parte, presentamos una serie de reflexiones y recomendaciones pedagógicas finales.

El cambio cultural y la alfabetización académica

Uno de los problemas principales que actualmente afrontan las universidades es el que tiene que ver con el ingreso, la adaptación y la permanencia exitosa de los alumnos en la educación superior. Sin duda, las políticas universitarias que abordan esta problemática son diversas, y en algunas circunstancias se presentan contradictorias. Así, determinadas acciones, en principio consideradas como inclusivas, tales como programas de adaptación, cursos de ingreso, tutorías, etcétera, en ocasiones se ven condicionadas por otras que no lo son como, por ejemplo, regímenes complejos de correlatividades, concentración de la carga horaria, exceso de clases magistrales, abuso del manual como material didáctico, entre otras.

Pueden identificarse cuatro tipos de mecanismos de exclusión de la educación universitaria, entendidos como aquellas situaciones que limitan y dificultan el acceso y la permanencia exitosa en la educación superior restringiendo o incluso contrarrestando la contribución de la política universitaria al logro de la igualdad educativa.

Estos mecanismos de exclusión se pueden clasificar en:

- económico-sociales,
- vinculados a la formación previa y al legado familiar,
- institucionales, y
- pedagógicos.

Mecanismos económico-sociales

La pobreza es el principal mecanismo de exclusión económico y social de la educación universitaria. La noción de “pobreza” expresa situaciones de carencia de recursos económicos o de condiciones de vida que la sociedad considera básicos, de acuerdo con normas de referencia que consignan derechos mínimos. La pobreza puede concebirse como la privación de las capacidades adecuadas para la plena inserción social de las personas en lugar de ser concebida como una carencia de bienes materiales frente a necesidades fundamentales. Desde esta perspectiva, entonces, luchar contra la pobreza consistiría en ofrecer las posibilidades para emanciparse de ella.

Diversas teorías, como la del “capital humano”, sostienen que una mayor educación incrementa la acumulación de “capital humano” (socialización, conocimientos y titulación) a los miembros de la sociedad. De este modo, una mayor educación genera mayor productividad potencial de la fuerza de trabajo y, como consecuencia, mayores ingresos potenciales para los trabajadores. Esta teoría considera la pobreza como un fenómeno que emerge porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo. Por tanto, bastaría con educarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales para disminuir las probabilidades de caer en la pobreza.

Elevados niveles de pobreza y de desigualdad del ingreso han llevado a cuestionar la efectividad de las políticas de inclusión como estrategia de reducción de la desigualdad en la educación superior. La facilitación de las oportunidades de estudio sin considerar las diferentes necesidades de los grupos excluidos y los niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento representan para estas personas oportunidades desiguales para su avance, desarrollo integral y participación en la sociedad. La inclusión bajo condiciones de inequidad de oportunidades tiene la consecuencia de elevar el abandono de estudios, lo que limita el desempeño, la posibilidad de empleo, una remuneración apropiada y

la productividad de las personas en el mundo del trabajo, junto con su potencial contribución a la sociedad.

Mecanismos vinculados con la formación previa y el legado familiar

Los potenciales aspirantes a la educación universitaria suelen tener una formación previa desigual. La calidad de la educación recibida en el nivel básico, medio y el legado familiar pueden configurar un escenario de desigualdad de oportunidades y habilidades de aprendizaje que, a su vez, configure una barrera para el acceso y permanencia en la educación superior.

La teoría de la “justicia distributiva” se basa en la idea de que los resultados distributivos escapan al control y a la responsabilidad personal. Entonces, si las desigualdades de ingreso y riqueza que se observan en una sociedad reflejan, en buena parte, las diferencias individuales en sus dotaciones iniciales de riqueza, talento, origen familiar, raza, género (factores moralmente arbitrarios), la desigualdad debería considerarse un problema ético pues un conjunto de factores claves para la creación de riqueza son externos al individuo.

Otras teorías sostienen que la existencia y persistencia de los niveles de desigualdad surgen tanto por las inequidades innatas como por las diferencias de oportunidades con las que una persona cuenta. Diversos factores inciden en la permanencia de niveles de desigualdad elevados tales como: a) la existencia de “imperfecciones en el mercado de capitales”, que implica que no existen posibilidades de financiamiento para todos los agentes, lo cual puede configurar un escenario de inequidad en el acceso al crédito, que puede incidir en la desigualdad en el acceso a la educación y provocar diferencias en las remuneraciones; b) existe a la vez información imperfecta de los agentes oferentes y demandantes en el mercado de trabajo, lo cual puede conllevar a diferencias de remuneraciones entre agentes con iguales destrezas; y c) las diferencias de oportunidades que se sustentan en teorías de acumulación hereditaria (*family background*), que afectan no solo a factores referidos a los ingresos o a la dotación inicial de capital, sino también a la capacidad educativa y de entrenamiento.

Mecanismos institucionales

Las instituciones universitarias pueden establecer reglas de juego que permitan contrarrestar los efectos de los mecanismos de exclusión citados en este trabajo.

Muchas instituciones han desarrollado programas de becas para favorecer la inclusión en la universidad de estudiantes con carencia de recursos económicos y buen desempeño académico. No obstante, se evidencia en el sector universitario la falta de un sistema de información pública para la toma de decisiones de los ingresantes y/o aspirantes al sistema universitario. Por lo general, las elecciones de los alumnos no son tomadas exclusivamente por ellos, sino por sus padres, que pueden guiar sus elecciones de forma errónea o en virtud de sus preferencias personales. La calidad de la información disponible es lo que permite a los alumnos tomar decisiones propias y apropiadas e influir positivamente sobre los mecanismos de asignación de recursos entre instituciones y programas beneficiando a los que ofrecen mejor diseño curricular, mejor calidad de la enseñanza y menores aranceles.

Una función esencial de la política universitaria debería ser el desarrollo de herramientas de información pública que permitan a padres, alumnos y empleadores disponer de información sobre la calidad de los egresados y su inserción en los mercados laborales, el desempeño académico de los graduados, etcétera. El INDEC, o quizás una institución no gubernamental contratada por el Estado, podría desarrollar un sistema estadístico permanente sobre empleabilidad y remuneración con una discriminación por carreras, por instituciones de educación superior, por sector económico de empleo y por edad del graduado.

Mecanismos pedagógicos

Nos interesa fundamentalmente, en este trabajo, analizar los mecanismos de exclusión pedagógicos y, en particular, la problemática de la lectura y escritura de los ingresantes a las carreras de ciencias económicas, que en lo cotidiano representa para los docentes la primera evidencia de las dificultades de inserción y permanencia exitosa de los alumnos en los estudios superiores.

La universidad exige modos particulares de leer y escribir que requieren un cambio en los alumnos que se inician en los estudios superiores. Al ingresar a este ámbito, los estudiantes se encuentran con reglas de juego que corresponden a nuevos y diferentes campos de estudio, lo que implica cambios radicales en la manera de acceder a los conocimientos. Las numerosas deserciones que se producen en las universidades de nuestro país en los primeros años podrían estar vinculadas con los problemas que encuentran los alumnos al tener que manejarse con reglas, valores y códigos de una cultura que desconocen.

El hecho de que las cátedras no suelen ocuparse de los motivos que hacen que los alumnos no comprendan lo que leen, o que no escriban de acuerdo con mínimas exigencias requeridas en el marco universitario, intensifica las desigualdades. Siguiendo el concepto de “alfabetización académica”, proponemos que los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y, ante todo, se considera que la alfabetización no es una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre. Por lo tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura no finaliza en un momento dado de la escolaridad, sino que, por el contrario, se trata de un proceso que depende de las características y el contexto disciplinar en que se desarrollen estas prácticas. Sin embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y las normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen pero no se enseñan. Lo que plantea obstáculos al desempeño, permanencia y acceso a la universidad de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les dan para leer.

Diversos especialistas en el tema plantean dificultades que se relacionan con el desconocimiento del “propósito lector”, es decir, los alumnos no saben por qué se selecciona y para qué se exige la lectura de determinado texto por parte de la cátedra. Y esto ocurre sencillamente porque los docentes no lo explicitan. Como plantea Marucco (2001), en el ámbito de la educación universitaria muchas veces se lee “por encargo” y esta tarea pierde valor cuando simplemente los alumnos se precipitan sobre el texto sin tener claro el propósito lector, lo cual puede llevarlos a un análisis difuso del material y a conclusiones erróneas.

Las causas de la problemática de la lectura y la escritura de los ingresantes a la educación universitaria no deben centrarse en considerar la lectura como una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre, sino que a lo largo de la vida se van aprendiendo nuevas formas de leer e interactuar con los textos de acuerdo con nuestros conocimientos previos, el contexto en el cual desarrollamos esta práctica y la finalidad con la que la abordamos (Carlino, 2003a). Se pueden exponer, entonces, las siguientes causas:

- Las prácticas de lectura de los alumnos ingresantes suelen ser las propias de la comunidad escolar media. El desarrollo de dichas prácticas ha sido necesario para asegurar su supervivencia y el desarrollo en ese ámbito, pero aparece como inadecuada para subsistir en la cultura académica universitaria.
- Los alumnos en el ámbito escolar suelen leer de forma “obediente” y por encargo. Dicha forma de encarar la lectura no pone en tela de

juicio la veracidad del texto y, de alguna manera, no discute tampoco la dialéctica existente entre ciencia e ideología de toda teoría científica. Ello se amplifica con el hecho de que, en la educación media, prevalece el uso del manual como material de lectura, lo cual dificulta la asimilación de controversias y el desarrollo de debates alrededor del texto.

- Aparece como específico y distintivo de la lectura en el ámbito universitario considerar el conocimiento de forma temporal, histórica y socialmente determinada. Los alumnos suelen acarrear la consideración ahistórica, natural y atemporal de la lectura propia del ámbito escolar medio, lo que dificulta su capacidad de análisis, crítica y contextualización de los textos universitarios.
- Existe, a la vez, cierta dificultad de los alumnos para diferenciar los aspectos que se consideran importantes en el texto. Ello suele agravarse cuando el programa de la materia no les permite a los alumnos identificar qué se considera importante en la bibliografía. La selección realizada por el docente debería estar explícita en el programa de la materia, pero los alumnos que se inician en los estudios universitarios, en general, no suelen utilizar este instrumento para guiar su proceso de lectura. A partir del programa, los alumnos deberían organizar el abordaje de los textos para el estudio de la materia. Pero como leer en función de un programa no suele ser una práctica conocida para los estudiantes que se inician, se les debe enseñar a hacerlo.

Podemos afirmar, entonces, que las dificultades lectoras con las que se encuentran los alumnos provienen de su inexperiencia en las formas de lectura que la universidad exige. Dichas dificultades suelen agravarse porque los conocimientos que les permitirían superarlas no suelen ser incluidos como contenidos de enseñanza en las asignaturas. El motivo que algunos docentes enuncian para no ocuparse de guiar la lectura es la adultez de los universitarios: tutelarlos es considerado una ofensa a su madurez y un impedimento para su desarrollo como lectores autónomos. La solicitud de algunos alumnos de recibir mayor orientación es entendida por los docentes como dependencia e inmadurez.

Esta concepción docente naturaliza las prácticas lectoras poniendo en términos biológicos lo que es un desarrollo cultural. Por ello, es clave el rol del docente inclusivo que pueda allanar el camino hacia el rol del lector universitario acompañando, guiando y andamiando la práctica lectora que se quiere promover. Desde esta perspectiva, es evidente que los problemas no provienen

únicamente de la educación media, sino también de la incapacidad de un conjunto de actores del currículum universitario que no han sabido o querido dar respuestas a las necesidades de los ingresantes.

Lo expuesto en los párrafos precedentes da cuenta de la necesidad de entrenamiento en las prácticas de lectoescritura, que implican un acompañamiento del alumno en el desarrollo de las capacidades cognitivas de modo que estas se afiancen a lo largo del tiempo. Para ello propondremos una serie de acciones prácticas en la enseñanza y aprendizaje de economía para ser llevadas a cabo por parte de docentes inclusivos, entendidos como aquellos que establecen objetivos de enseñanza y aprendizaje que luego van a ayudar a cumplir, que atienden las carencias que acarrearán las instancias educativas previas de los alumnos y que asumen un rol activo como miembros estables de la comunidad académica, que debe abrir puertas a los ingresantes facilitando su inserción y coadyuvando para reducir las desigualdades iniciales entre los estudiantes.

Prácticas pedagógicas del docente inclusivo: contrastes

El docente inclusivo es aquel que se dispone a dar la bienvenida a los alumnos ingresantes a la universidad. Ello implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares y también implica combatir el sentimiento de exclusión. Estos docentes no conciben que los alumnos tengan problemas para entender, sino que consideran que leer es un proceso de resolución de problemas. Esto significa que lo que un lector obtiene de la lectura depende de sus conocimientos previos y de lo que ha aprendido a buscar en los textos, y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que su propia comunidad textual busca en la bibliografía. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos y enseña a hacer con lo leído lo que él mismo hace como docente.

Los docentes inclusivos también esclarecen las ideas que en los textos están condensadas. Explican haciendo referencia a la bibliografía para que los estudiantes puedan relacionar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el ámbito del aula. El profesor inclusivo ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su

grupo social y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña, sino que ha de mostrar cómo se puede afrontar la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar.

Los profesores inclusivos en el dictado de materias de las ciencias económicas suelen dar solitariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los impedimentos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar. Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando en forma hostil, poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo ocurre con muchas instituciones que, a su vez, se desentenden de cómo enseñan sus docentes, aquellas que no proveen orientación ni estímulo, ni contemplan tiempos para que los docentes puedan formar parte de una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente.

La problemática de la lectura y la escritura en las ciencias económicas a partir del análisis de un texto económico

En esta parte nos proponemos analizar un texto económico y extraer los problemas que se presentan para los estudiantes en su lectura y comprensión. A partir de esta experiencia real, realizaremos una serie de propuestas para el docente inclusivo.

Hemos seleccionado a modo de ejemplo un texto de Paul Krugman en el que hemos trabajado como docentes. Creemos que dicho artículo reúne las características y la complejidad de los típicos textos de estudio de ciencias económicas, lo que nos va a permitir hacer propuestas docentes que, en buena medida, se pueden trasladar a otros materiales escritos.

En primer lugar, indicaremos cuál es el aporte de dicho material al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Luego explicaremos cuáles son los problemas que muestran los alumnos al leerlo y sus posibles causas con el objetivo de diagramar un plan de intervención docente tendiente a guiar la lectura del texto. Por último, planificaremos una actividad de escritura que tenga como referencia el texto seleccionado.

Aporte del texto seleccionado al aprendizaje de los contenidos de la asignatura. ¿Por qué se lee? ¿Para qué se lee?

El trabajo seleccionado, “La política industrial en los países desarrollados”, es el capítulo 12 del libro de Paul Krugman (con Maurice Obstfeld) titulado *Economía internacional: teoría y política* (publicado por la editorial Mc Graw Hill en Madrid en 1999). Se trata de un texto que forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia Economía Industrial, que integra el plan de estudios de la Licenciatura en Economía Empresarial de la Universidad Nacional de Lanús.

La asignatura plantea, en esta parte del programa, un enfoque múltiple sobre la pertinencia de la aplicación de políticas industriales por parte de los Estados nacionales. Decimos enfoque múltiple porque el texto de Krugman se presenta en contraste con otros artículos (Bernardo Kosacoff, entre otros) que tratan en general los mismos temas con una perspectiva diferente.

Paul Krugman, quien obtuviera por sus trabajos el Premio Nobel de Economía en el año 2008, es un destacado economista estadounidense. Este autor defiende la idea de que el Estado debe intervenir en la economía allí donde el mercado es ineficiente. Esta idea implica que la puesta en marcha de políticas públicas industriales solo debería concretarse si existen fallas de mercado que justifiquen su aplicación. Así, desconoce como válidos muchos argumentos utilizados por los hacedores y responsables de política económica de distintos países, quienes justifican el papel proactivo del Estado en la regulación de ciertos aspectos de la economía para el logro de sus objetivos de crecimiento y desarrollo.

Otras miradas (como la de Bernardo Kosacoff, de la UBA, UNQ y CEPAL) plantean que el Estado puede y debe, a través de políticas públicas, fomentar la industria y crear incentivos para la inversión privada en sectores con potencial crecimiento futuro. Así, el Estado cumple un rol fundamental en toda economía reduciendo las desigualdades y los desequilibrios que la iniciativa privada no puede resolver. Sostienen que, para el logro de esos fines, el Estado cuenta con los instrumentos fiscales (política fiscal, que lleva adelante el Ministerio de Economía) y monetarios (política monetaria, que está a cargo del Banco Central) que componen la política económica definida por el Poder Ejecutivo Nacional.

El texto de Paul Krugman, por su parte, constituye para la materia una lectura importante ya que expresa una mirada crítica sobre la pertinencia y el valor de la política industrial, definida esta última como un conjunto de acciones estratégicas de fomento, que podrían resumirse, en última instancia, como la asignación de fondos públicos para promover uno o más sectores industriales.

Para el autor, asignar recursos a un sector implica quitárselos a otro, habida cuenta del carácter escaso de ellos. Por lo tanto, hacer política industrial es “elegir ganadores y perdedores”. A su vez, esgrime que si el Estado genera incentivos a la industria en forma de subsidios, patentes, exenciones impositivas, tipos de cambio preferenciales, etcétera, estaría limitando la ayuda al sector agropecuario, nuevamente porque los recursos son escasos y no los hay para todos en forma suficiente, profundizando de esta forma el problema del dualismo económico o economía dual.¹ Entonces se pregunta cuáles serían los criterios correctos que se deben aplicar para la selección de industrias ganadoras entre las posibles candidatas a recibir el apoyo estatal.

El trabajo de Krugman, asimismo, fue seleccionado como lectura obligatoria porque expone un panorama de la política industrial en las últimas décadas, define los argumentos más populares a favor de una política industrial y también otros argumentos más sofisticados. Plantea casos de estudio desde el análisis de algunos países desarrollados y no desarrollados (Japón, Estados Unidos, Francia, India, etcétera) y hace una crítica a algunas concepciones económicas muy instaladas.

Consecuentemente, la lectura y comprensión de este texto les brinda a los alumnos de la materia la posibilidad de analizar una postura no intervencionista, compararla con otras visiones más heterodoxas y construir, a partir de ello, una visión propia sobre el rol del Estado en la economía, sobre todo en lo que se refiere al diseño y puesta en marcha de una política industrial y las acciones concretas para su materialización.

De esa forma, la línea argumental de Paul Krugman está sujeta a los comentarios y a las críticas que en clase se puedan hacer, a partir de su comparación con otros textos, y con los resultados del intercambio que se desarrolla entre el docente y los alumnos, que debe dar lugar a amplios y constructivos debates.

Problemas que muestran los alumnos al leer el texto seleccionado y sus posibles causas

Como pudimos ver a lo largo del presente trabajo, la universidad exige modos particulares de leer y escribir que requieren un cambio en los alumnos que se

¹ El problema del *dualismo económico* plantea que, en determinadas economías, coexisten un sector pujante capital intensivo (la industria), con sueldos altos e importante desarrollo tecnológico, y otro sector agropecuario trabajo intensivo (el campo), con sueldos bajos e informalidad laboral y con menos desarrollo tecnológico.

inician en los estudios superiores. Al ingresar a este ámbito, los estudiantes se encuentran con culturas que corresponden a nuevos campos de estudio, lo que implica cambios radicales en la manera de acceder a los conocimientos.

De esta forma, sintetizando algunos conceptos de Paula Carlino (2003a), podemos ver que la alfabetización académica se relaciona directamente con conceptos como “cultura universitaria” y “comunidad textual” en el sentido de que los ingresantes a la universidad deberán adquirir un conjunto de habilidades en la lectura y escritura de textos que les permita asimilar el cambio cultural implícito y propiciar el acceso a una comunidad textual, de la cual van a formar parte si la inserción es exitosa en términos de avance y permanencia en los estudios superiores.

Por otro lado, así como en la educación media prevalece el uso del manual, que no da lugar a controversias ni debates, en la educación superior los textos puros de estudio conviven con artículos y trabajos diversos que muchas veces reflejan ideologías, escuelas y posturas planteadas en un contexto sociocultural determinado. Que los alumnos puedan interpretar correctamente lo que están leyendo dependerá, en gran medida, de que comprendan dichos contrastes, puedan comparar diferentes visiones sobre un tema y construyan una óptica propia sobre los contenidos de la materia.

En el ámbito de las ciencias económicas, incluso, el abuso del manual y la clase magistral así como el uso excesivo del instrumental matemático disponible pueden atentar contra el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos y circunscribir la tarea educativa a una mera distribución de conocimientos, distante de toda controversia y sin posibilidades de impulsar el pensamiento crítico que acompañe la necesaria pluralidad de enfoques y contenidos.

Volviendo al análisis del texto, los problemas que se verifican por parte de los alumnos al leer el trabajo de Krugman, y que suponemos recurrentes en muchos textos económicos, son de dos tipos:

- *De forma*: El manejo y comprensión de cierta terminología propia de los textos relacionados con las ciencias económicas y su relación con modelos estadísticos y econométricos.
- *De contenido*: La comprensión del texto como aporte complejo, que plantea una mirada sesgada sobre un tema, cargado de ideología, y concebido históricamente en un cruce de tiempo y espacio que le da características propias.

En relación con la primera dificultad que planteamos (de forma), y atendiendo a sus posibles orígenes, podemos decir que es frecuente caer en la ten-

tación de culpar a los niveles previos del sistema educativo. No obstante, como hemos visto en el presente ensayo, reconocer esa realidad no implica reducir las causas ni desentenderse del problema. Por el contrario, el docente inclusivo toma cartas en el asunto y diseña intervenciones con el fin de ayudar al alumno a integrarse a la comunidad textual.

Entonces el problema quizás no provenga únicamente de la educación media, sino de un conjunto de actores del currículum de la universidad, que no ha sabido dar respuestas a las necesidades de los ingresantes diagramando, por ejemplo, un curso de ingreso adecuado, que entre sus objetivos tenga el de preparar a los estudiantes para el manejo de términos económicos y financieros, como así también su relación con las herramientas que brinda la matemática.

Sobre posibles soluciones a esta problemática abundaremos más adelante a través de algunas propuestas concretas.

Con respecto al segundo problema (de contenido), las causas que se pueden identificar, de acuerdo con nuestra experiencia docente, tienen que ver en principio con la falta de entrenamiento en lecturas complejas, con ese tipo de escritos en los que no se exponen los contenidos como la verdad absoluta y consensuada (algo que sí ocurre con el manual de texto de nivel medio), sino como aportes de diversos especialistas que denotan posturas y modos de ver e interpretar los hechos económicos y sociales, y que se enmarcan en lo que usualmente se denomina discurso argumentativo.

No solo los alumnos no están acostumbrados a este tipo de bibliografía por su escasez en la educación media, sino que tampoco abunda en materias de los primeros años de las carreras, en las que se ven los grandes temas como, por ejemplo, macroeconomía y microeconomía, análisis matemático, estadística, etcétera, todas instancias previas en las que prevalece el uso del manual junto con los apuntes de clase.

De esta forma, no son frecuentes los casos en los que los docentes tienen la posibilidad de plantear actividades de lectura e interpretación dado que tienen que seguir la programación de la materia, en ocasiones en forma similar, por no decir igual, al índice temático del propio libro de texto que se utilizará en la cursada.

Para los casos de materias como Economía Industrial, en las que, por la diversidad de temas que se presentan, no existe un predominio del manual, sino que se combina con la compilación de autores varios, apuntes del docente, artículos, etcétera, es preciso que el docente haga explícito el propósito lector ya que, al leer por encargo, como dice Marta Marucco (2001), los alumnos

se enfrentan a una exigencia de la que deberían conocer, por lo menos, de qué forma contribuye esa lectura a los objetivos de la materia y, en forma más general, qué aspecto de la formación profesional caracterizada en el plan de estudios de la carrera aborda el texto en cuestión.

Plan de intervención docente para guiar la lectura del texto de Paul Krugman

En primer lugar, como respuesta al problema planteado sobre el manejo del lenguaje propio de las ciencias económicas y las finanzas, podemos utilizar la tradicional herramienta del glosario como fuente de consulta y acostumbraamiento a una gran cantidad de términos y su significado. Muchos libros de texto cuentan con esta ayuda, pero son pocos los casos en que otro tipo de escritos, como el informe, el ensayo, la monografía, etcétera, disponen un espacio para el glosario. Por eso, sería interesante pensar en incorporar a las materias este instrumento, incluso como un anexo al programa de estudios.

Pero el problema que parece más significativo, y para el cual parece indispensable la intervención del docente en ciencias económicas, tiene que ver, como decíamos, con la comprensión del texto como contribución compleja, que plantea una mirada particular sobre un tema, no desprovista de una ideología; mirada que no es ahistórica ni aséptica, sino que, por el contrario, está cargada de subjetividad.

Para guiar la lectura del texto económico proponemos, entonces, un plan de intervención docente que puede diagramarse en dos etapas de lectura y una de escritura de la siguiente forma:

- la etapa previa a la lectura del texto seleccionado;
- una etapa de intercambio en la clase;
- una etapa de producción escrita.

Etapa previa

En principio, es evidente que deberá existir una tarea previa a la lectura, en la que el docente podrá caracterizar el texto; esto es, hacer conocer a los alumnos una cantidad de información relevante sobre la lectura que van a afrontar, principalmente:

- el contexto de producción del texto: dónde y cuándo fue escrito;
- las condiciones socioeconómicas en las que se plantean los contenidos;
- información biográfica: quién es el autor y cuál es su formación y trayectoria.

La ubicación en tiempo y espacio es necesaria para conocer en detalle la época en la que se concibió el texto y su antigüedad, como así también el país de origen, si es una publicación de una universidad o centro de investigación público o privado en particular y en qué escuela económica e ideología política se inscribe dicha institución.

Por ejemplo, en nuestro caso, el libro de Paul Krugman es una producción independiente y fue publicado en 1999 en los Estados Unidos.

También es importante conocer el contexto socioeconómico, es decir, las condiciones en las cuales se escribió el trabajo. Si se trata de un momento de crecimiento económico, de crisis, de replanteo de políticas económicas y sociales, etcétera. Así, no será lo mismo un material elaborado en el contexto económico de auge de la economía mundial de principios de siglo que el mismo trabajo producido en la actual crisis global de los mercados.

El contexto en el que Krugman y Obstfeld escribieron su trabajo (1999) se caracteriza por un momento de crecimiento económico y predominio de las ideas neoliberales, con algunas luces de alerta sobre la marcha de la economía global, pero en el que no se preveía en el horizonte una crisis internacional como la que hoy en día sufren las economías más desarrolladas del planeta. Ese dato no puede quedar fuera del análisis en el momento de estudiar el texto.

En relación con el autor, los docentes pueden transmitir a los alumnos información sobre su trayectoria, antecedentes, formación económica, filiación política, etcétera. Incluso, y sin perjuicio de ello, se les puede solicitar a los propios estudiantes que investiguen por su cuenta al respecto y de esa forma indagaremos sobre qué aspectos de la historia y el pensamiento del autor priorizan en dicha tarea.

Volviendo a nuestro texto-ejemplo, vemos que Paul Krugman es un premiado economista y periodista estadounidense de la Universidad de Princeton, que recibió el Premio Nobel de Economía en el año 2008. Es conocido por sus fuertes críticas al modelo económico impulsado por el ex presidente George W. Bush y sus ideas podrían inscribirlo dentro del grupo de los economistas neokeynesianos.

De esa forma, habiendo realizado los pasos propuestos, los alumnos estarán más preparados para afrontar este tipo de lecturas conociendo de antemano sus particularidades. Ese tipo de acciones de anticipación por parte del docente, siguiendo el modelo de Kennet Goodman (1996), favorece la comprensión en la medida que ayuda a la construcción de sentido por parte de los lectores, construcción que se produce mediante la interacción entre el propio lector y el texto objeto de estudio.

Etapa de intercambio

Esta etapa que proponemos se llevará a cabo en el aula, con la participación grupal de los alumnos y el docente, y teniendo en cuenta el aporte de Barker (2000) cuando dice que, más allá del diseño de la tarea y el discurso que la comunica, es fundamental desarrollar las actividades de lectura en la práctica.

La actividad puede organizarse de distintas maneras. Una posibilidad es dividir el texto en partes e ir analizando cada tramo antes de pasar al siguiente. Para ello, se pueden conformar grupos de lectura que luego deberán alternarse para compartir sus conclusiones con sus compañeros y el docente.

¿Cómo lo haríamos en el caso del trabajo de Krugman? Los primeros párrafos plantean el marco de análisis del artículo, por lo cual esa parte la puede asumir el docente explicitando la relación entre el contenido tratado en el cuerpo del texto y poniendo de relieve la respuesta que brinda a los interrogantes de la materia. Allí, la idea para transmitir es que, con el análisis del texto, se estudian los argumentos que postulan la no intervención del Estado en la economía a menos que existan fallas de mercado que la justifiquen.

Es frecuente que los docentes realicen la exposición de un texto determinado durante un tiempo prolongado; este es un típico ejemplo del abuso que se suele hacer de la clase magistral. Luego el docente abre un espacio para el intercambio y debate, en muchas ocasiones sin que los alumnos hayan leído, por lo menos una vez y por su cuenta, el texto de estudio. Esa dependencia de la lectura previa, que los alumnos pueden o no concretar fuera de clase, termina atentando contra los objetivos docentes y genera confusión y desorden a la hora del debate de interpretación del texto.

Por eso, consideramos que no hay que temerle a utilizar tiempo para la lectura en clase ya que contribuye a que los contenidos lleguen en forma ordenada, que en el intercambio de ideas y visiones se eliminen errores de

interpretación y se pueda llegar a conclusiones compartidas en el marco de los objetivos de la materia. En eso el docente puede actuar guiando la lectura, interrumpiendo la tarea para ir haciendo aclaraciones, remarcando ideas principales, entre otras acciones.

En el caso del texto seleccionado, luego de la introducción, el autor comienza a informar uno por uno los argumentos a favor de una política industrial evidenciados en el siglo xx en los países desarrollados. Para cada uno, da su explicación y posteriormente los crítica y desestima. Así, cada argumento popular, de un total de cuatro, puede leerse en un grupo y que el resto opine y comparta o no la crítica de Krugman. Para esto deberá haber referencias por parte del docente a otros autores y escuelas que tienen visiones opuestas a la del autor, de modo de brindar un panorama comparativo que alimente el debate. Los grupos de lectura reducidos pueden facilitar la actividad en la medida en que todos los miembros adquieren protagonismo a la hora de cruzar opiniones y en el momento de tomar la palabra en nombre del grupo.

Conscientes los alumnos del propósito lector y de los recaudos que deben tomar teniendo en cuenta que el texto está escrito para una comunidad científica disciplinar, podrán enfrentar un problema que consideramos recurrente y lo expresamos sintetizado en el siguiente interrogante: ¿cuánto tiempo pierden los alumnos hasta que entienden el porqué y para qué de la lectura propuesta?

En su texto, Krugman expone dos argumentos, a los que llama argumentos sofisticados² porque, según su visión, justifican plenamente la intervención estatal a través de políticas de fomento a la industria. Estos criterios están compuestos por una explicación y luego por la opinión pura del autor (la crítica) en lo que constituye, sin dudas, su aporte más importante. Este segmento del texto se utilizará como punto de partida para la comparación con otros artículos de concepciones económicas diferentes y será la base para la confección de un documento preparado por los alumnos que constituirá la actividad de escritura propuesta en el punto siguiente.

² Uno de los argumentos sofisticados que justifican, según Krugman, la intervención estatal tiene que ver con los beneficios sociales del conocimiento (externalidades positivas) que aportan las empresas que invierten en investigación y desarrollo, y que luego aprovecha la comunidad toda. El otro argumento se refiere a ciertas conductas monopólicas por parte de sectores industriales estratégicos para un determinado país, que el Estado debe apoyar, según el autor, como, por ejemplo, la industria aeronáutica en los Estados Unidos (Boeing) y Europa (Airbus).

Etapa de producción escrita

Hemos pensado en una etapa de producción escrita como una actividad para que los alumnos hagan en forma individual por considerar que los alumnos tienen por costumbre priorizar la reproducción de contenidos antes que su interpretación. Dicho comportamiento les bastaba para desenvolverse con éxito en el nivel medio, pero es insuficiente para el nivel universitario.

En esta tarea proponemos el desarrollo de producciones escritas originales distantes de todo tipo de resumen de los textos, dado que ese proceso de extracción de ideas principales o síntesis se cumple en la etapa precedente en forma grupal.

Lo que proponemos, por tanto, es la elaboración de un escrito individual y personal, producido por el estudiante con sus propios recursos, que conforman su competencia lingüística, y con aquellos recursos adquiridos en la universidad y relacionados con la actuación lingüístico-gramatical y estilística que de ellos se pretende y que, como hemos visto, el docente inclusivo debe ayudar a construir con intervenciones concretas.

El desarrollo del trabajo, entonces, buscará cierto predominio del polo argumentativo por sobre el expositivo puesto que los alumnos deberán, en su preparación, tomar posición frente a los argumentos del autor estudiado (Krugman, en nuestro caso) e intentar persuadir a sus lectores –docente y compañeros– sobre sus ideas y reflexiones.

Recuperando nuestro texto-ejemplo de Paul Krugman, la actividad que proponemos consiste en la elaboración de un ensayo de hasta cuatro páginas en el que el alumno debe exponer su opinión sobre el aporte del autor al análisis sobre la pertinencia de que el Estado aplique políticas industriales para el crecimiento y desarrollo de una determinada economía.

Krugman postula concretamente que el Estado no debe intervenir a menos que existan fallas de mercado que justifiquen las correcciones por parte del sector público, fallas que no se presentan con frecuencia, y en general la experiencia de los últimos tiempos demuestra que aquellos países que ejercieron la política industrial estatal no lo hicieron con buen criterio puesto que se basaron en argumentos populares que, según Krugman, carecen de buen sentido económico y por lo tanto es muy crítico con ellos. Su idea fundamental se expresa con el siguiente interrogante: ¿por qué el Estado va a destinar recursos para incentivar la industria?, ¿acaso no lo hará el sector privado si considera que la industria brinda beneficios económicos?

La idea es que los alumnos puedan, más allá de las operaciones mentales y de los interrogantes planteados, pensar y programar el trabajo requerido antes de su puesta en marcha. Así, deberán definir claramente para quién se escribe, para qué se escribe y sobre qué se escribe (Flower y Hayes, 1996).

La actividad propuesta implica que escribirán para el docente y para los compañeros y cruzarán los textos con estos últimos, quienes harán correcciones y plantearán sugerencias e inquietudes que luego el alumno deberá poder responder. Todo alumno tendrá, por lo tanto, que elaborar su ensayo y luego entregarlo para su distribución colectiva. Al mismo tiempo, recibirá el trabajo de un compañero para analizarlo. El reparto de los escritos no se hará sin la lectura previa del docente, quien podrá anotar comentarios que ayuden a construir la devolución y elegirá el destinatario de acuerdo con un criterio que contemple las similitudes, pero también las diferencias, de cada enfoque. La actividad se cierra con un debate en el que se analizan las diferentes posturas de los alumnos y las críticas y sugerencias para cada trabajo.

Para orientar a los alumnos en el contenido del trabajo, volveremos a la pregunta de Krugman que expusimos dos párrafos más arriba. Le haremos una repregunta que servirá como punto de partida para todos los escritos elaborados por los estudiantes: ¿el Estado tiene los mismos intereses y funciones que el sector privado? Creemos que, a partir de esa consigna, los estudiantes podrán elaborar sólidamente su postura teniendo claro el propósito del texto y la delimitación del enfoque con que se lo abordará.

Consideramos que esta actividad, además de favorecer el análisis y comprensión del texto seleccionado y su importancia a los fines de la materia, viene acompañada de la función epistémica potencial de la lectura porque permite aprender y transformar los conocimientos a partir de las relecturas y revisiones que se suceden hasta que el texto se concluye. De esa forma, los saberes se enriquecen, se complementan y se profundizan. Por último, esta metodología de trabajo permite que también se conozca aquello que produce el compañero, que casi siempre queda sin circulación, lo que conspira contra el mutuo enriquecimiento producto de la tarea educativa.

Propuesta de intervención del docente inclusivo para desarrollar capacidades de lectura

En este apartado se presenta una experiencia de intervención en el dictado de la asignatura Microeconomía de la Licenciatura en Economía Empresarial de la

Universidad Nacional de Lanús. Consiste en una propuesta de acción docente para guiar la lectura de los primeros capítulos del libro *Investigación sobre la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones* (RN, de aquí en adelante) de Adam Smith, que se denomina “Resumir SMITH para uno mismo” y consiste en ofrecer a los alumnos la siguiente propuesta:

Los alumnos pueden (no es obligatorio y no se evalúa) presentar al inicio de cada clase un resumen de dos carillas de extensión de los dos capítulos de la RN que se traten en la clase en cuestión. Ello les permitirá, en el momento del examen, contar con la ventaja de tener el resumen tal como fuera presentado oportunamente o incluso con algunas modificaciones.

Lo importante de la práctica presentada es que generará la necesidad de leer para las clases y una motivación para la lectura sistemática del texto. Por otro lado, permite mejorar la calidad y aprovechamiento de la clase al propiciar clases interactivas en las que alumnos y docentes coparticipen en la construcción del conocimiento. Asimismo, debido a la insuficiencia de espacio para el resumen, los alumnos deberán recorrer el texto de modo de centrarse en “lo importante” para el curso; pueden utilizar para ello el programa de la materia, sus objetivos, sus propósitos y fundamentos.

Se aconseja acompañar la actividad con una guía de lectura que permita rodear el texto de historicidad, contextualizar el objetivo del autor y el estado del arte de la temática que se desarrollará proponiendo (quizás en un ejercicio propio de la escritura académica) “diálogos” entre las posturas de los autores que se desprendan de la RN. Dicha guía puede contribuir a generar una práctica lectora en los alumnos, que pueda ser aplicada en otras asignaturas y que permita revertir la tendencia de los alumnos a repetir los modos de leer utilizados en la enseñanza media. Todo ello implica enseñar a leer en función del programa, pautar la lectura, analizar las características de los textos que se leerán y establecer relaciones entre el contenido de la bibliografía y la presentación del tema a cargo del docente.

Por otra parte, es necesario complementar la propuesta, a los fines de lograr mejores resultados, con las siguientes actividades:

- Reponer el contexto de lectura que suele estar ausente, ya sea porque es habitual trabajar con fragmentos aislados de libros (generalmente en forma de apunte o fotocopia), ya sea por la falta de información que muchas veces se advierte en torno al campo de conocimientos o tradición en los que se inscribe la obra.

- Llevar el libro a la clase, mostrarlo, analizar su contenido, hacerlo circular, hacer referencia a la época en la que se escribió, es decir, aportar toda la información necesaria que circunda al texto propiamente dicho y que los alumnos necesitan conocer para poder comprender su contenido y hacer una lectura integral. Leer en clase el texto permite hacer partícipes a los alumnos de la manera en que se lee en la comunidad científica. El docente ofrece instancias para ayudar a sus alumnos a desentrañar el sentido del texto brindando los marcos de interpretación que se utilizan en la comunidad disciplinar a la que pertenece y contribuyendo a superar las dificultades en la comprensión de sus alumnos.
- Presentar al autor, su obra, explicitar por qué está incluido en la unidad temática del programa, trabajar con el programa de la asignatura proponiendo lecturas para las clases, orientadas a través de guías. Ello implica explicitar los propósitos de lectura que permitan dar sentido a las prácticas.
- Incrementar el tiempo didáctico dedicado a la lectura en clase de modo de propiciar la discusión de las distintas interpretaciones de un mismo texto. Si bien suele considerarse dificultoso hacerlo por la gran cantidad de material que hay para trabajar, es necesario considerar que lo que se prioriza en esta experiencia es que los alumnos aprendan a aprender, aprendan a leer los textos tal como se espera que lo hagan y para esto se destina un tiempo mayor dejando de lado otros textos que aborden la misma temática.

La elección del texto en cuestión no es casual ya que este tipo de textos es propicio para el desarrollo de capacidades de lectura. La obra de Smith contribuye, a nuestro juicio, al aprendizaje de la economía propiciando el pensamiento crítico ya que, en las diversas lecturas de la RN, aparecen inevitablemente controversias, contradicciones y discusiones en su interpretación. Ello se diferencia del típico manual de microeconomía, en el cual el conocimiento aparece como tácito (o anónimo), no controversial y, por lo general, con escaso contenido histórico y social y con abundantes contenidos vinculados a las ciencias exactas, lo que reduce los problemas sociales, históricos y políticos de toda relación económica a problemas físicos y matemáticos.

El texto escogido permite, a la vez, vislumbrar la necesidad de cambios en la enseñanza de la economía que, a nuestro entender, deben realizarse en el marco de una crítica a la teoría neoclásica del valor, que centra la problemática económica en la asignación eficiente de los recursos prescindiendo del interés por

el desarrollo económico y acompañando a la idea de la existencia de equilibrio económico equiparada a la idea de equilibrio social, que representa armonía de intereses sociales privilegiando los problemas de asignación eficiente de recursos sobre los problemas de distribución de recursos. Ello implica la asunción de inexistencia de conflictos sociales alrededor del proceso de determinación de precios y de asignación de recursos sociales.

Reflexiones y conclusiones finales

Siguiendo el concepto de “alfabetización académica”, hemos demostrado que los problemas de lectura y escritura enunciados no deben concebirse como un problema de madurez de los alumnos, sino más bien como un problema de enseñanza. Al respecto, suele existir cierta confusión por parte de los docentes, quienes no logran distinguir entre la noción de “autonomía” de los alumnos y el “conocimiento de las reglas de juego” del nuevo ámbito al que se enfrentan. La problemática descripta hasta aquí, entonces, consiste en considerar las limitaciones para la lectura y la escritura que tienen los alumnos, en especial los ingresantes, en el marco del cambio cultural al que se enfrentan al ingresar a la universidad en lugar de centrar el análisis en las falencias de los niveles educativos y/o sociales previos.

El presente trabajo nos ha permitido visualizar desde una óptica más abarcativa las dificultades de lectura y escritura que se observan, principalmente, en los primeros años de la universidad, que no pueden quedar a cargo exclusivamente de los alumnos y deben ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. Asimismo, nos ha llevado a cuestionar el supuesto de que la lectura y la escritura sean una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, lo que reveló que, por el contrario, se trata de un proceso de aproximación a una nueva cultura académica.

Hemos recorrido estos temas a partir de los aportes que brinda la bibliografía y de las propuestas de intervención docente que hemos planteado, lo que nos ha llevado a concluir que la lectura y escritura en el nivel universitario no ha sido estimada en general como un mecanismo de inclusión pedagógico; por el contrario, tampoco parece haberse considerado que los problemas en la alfabetización académica a los que se enfrentan los alumnos ingresantes a la universidad configuran un mecanismo de exclusión de la educación universitaria. Así, muchos docentes desconocen esta problemática, motivo por el cual es fundamental tomar conciencia de su carácter decisivo

para la integración de los alumnos al sistema universitario y para mejorar la contribución de la política universitaria al logro de igualdad en las oportunidades de aprendizaje.

El estudio realizado nos permite observar que la función educadora de la escritura y la lectura no se desarrolla automáticamente, sino que exige intervenciones planificadas del docente. Estos aprendizajes implican cambios en la forma de concebir la lectura y la escritura para la universidad, en cómo apropiarse de los nuevos conocimientos y procedimientos y, también, en las maneras de actuar de los alumnos vinculadas con la nueva cultura en la que deben insertarse. Esas dificultades no pueden quedar a cargo exclusivamente de los alumnos y deben ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones.

Las propuestas de práctica de lectura y escritura presentadas nos han conducido a analizar la problemática de la alfabetización académica dentro del contexto en el que se presentan las dificultades e incluir el marco institucional, social y político en el que se decide el modo de abordaje de los materiales que acompañan la propuesta de aprendizaje. Los docentes y las instituciones deberíamos compartir la responsabilidad, junto con los alumnos, de la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas.

Queda entonces planteado el desafío de transformarnos en docentes inclusivos, conscientes de que solo los procesos de reflexión y las acciones concretas por parte de quienes formamos parte de la cultura universitaria permitirán un recorrido favorable y una adaptación de los alumnos al cambio cultural implícito, relacionado con el avance y la permanencia en la carrera universitaria que han elegido para su desarrollo personal y profesional.

Bibliografía

- Barker, G. (2000). "First year students' perceptions of writing difficulties in science". Hight Education Conference 2000. Disponible en: http://fyhe.com.au/past_papers/abstracts/BarkerAbstract.htm
- Birdsall, N., Londoño, J. L. y O'Connell, L. (1998). "La educación en América Latina: la demanda y la distribución importan". *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile.

- Carlino, P. (2003a). “Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Uni-Pluri/Universidad*, Vol. 3, Nº 2.
- Carlino, P. (2003b). “Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema”. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nº 33.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chanock, K. (2003). “From one-to-one teaching to curriculum design: Taking the ‘re-’ out of remediation”. Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing. Budapest.
- De Leone, F. y González Arzac, S. (2010). “Contribución de la teoría del currículum a la crítica de planes de estudio. Análisis crítico del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía Empresarial (UNLa)”. III Jornadas de Economía Crítica. Universidad Nacional de Rosario.
- De Leone, F. y González Arzac, S. (2011). “La política universitaria argentina y su contribución a la igualdad de oportunidades: el caso de la Universidad Nacional de Lanús”. IV Jornadas de Economía Crítica. Universidad Nacional de Córdoba.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva”. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 4, Nº 3.
- Estienne, V. y Marucco, M. (2010). *Guía de trabajo. Módulo 3: Alfabetización académica*. Programa de Capacitación Docente a Distancia (PROCADO). Dirección de Pedagogía Universitaria, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Lanús.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto Nº 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- González Arzac, S. y De Leone, F. (2011). “Una perspectiva pedagógica sobre el programa, la mediación docente y el pensamiento crítico”. IV Jornadas de Economía Crítica. Universidad Nacional de Córdoba.
- Goodman, K. (1996). “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística”. En *Textos en contexto Nº 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

- Krugman, P. y Obstfeld, M. (1999). *Economía internacional. Teoría y política* (caps. 11 y 12). Madrid: MacGrawHill.
- Kosacoff, B. (2000). *El desempeño argentino. Más allá de la sustitución de importaciones* (caps. 3, 6 y 11). Buenos Aires: CEPAL.
- Marucco, M. (2001). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria”. I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- Smith, A. (1776). *Una investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*.

La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político

Valeria S. Wainer*

El presente trabajo expone un conjunto de reflexiones que surgen de la práctica docente vinculada con el eje de la didáctica específica de la economía en el espacio multidisciplinar denominado Educación II para el Profesorado Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El enfoque general de esta propuesta para el eje de la didáctica de la economía se basa en los aportes de la pedagogía crítica al plantear su rechazo a la pretensión de neutralidad de la escuela y su principio igualitario; por otra parte, de acuerdo con estos enfoques, la escuela tiene márgenes de acción en la construcción de la hegemonía de los sectores dominantes.

En virtud de ello, se describen, en primer lugar, los fundamentos teóricos y políticos de la propuesta docente para una didáctica de la economía y luego se presenta la propuesta pedagógica de la materia.

... educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad,
son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros...

Paulo Freire, 1969

Introducción

El eje principal del presente capítulo es la formación docente como problema en general y, específicamente, la formación pedagógico-didáctica para la enseñanza de la economía en el nivel educativo medio. La elección de este problema se

* Profesora adjunta de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad del Salvador.

fundamenta en mi práctica docente en el marco de la carrera de Profesorado Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento, situada en la localidad de Los Polvorines, provincia de Buenos Aires.

Una de las materias de dicho profesorado desarrolla un programa vinculado con un campo del saber relativamente nuevo: la didáctica de la economía. La reflexión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas –tanto a nivel medio como superior– es aún muy reciente en nuestro país. Si bien se puede hablar de una didáctica de la historia y una didáctica de la matemática, la didáctica de la economía es todavía una disciplina de reciente desarrollo y se caracteriza por una escasa cantidad de recursos, investigaciones y bibliografía especializados en la temática (si bien en los últimos años está adquiriendo mayor relevancia dentro del ámbito académico).

Esta situación se da conjuntamente con la realidad de la educación obligatoria, en la que la enseñanza de la economía aún no ha encontrado un lugar importante. Tradicionalmente se le asignó un espacio bastante reducido en horas en los planes de estudio de las escuelas secundarias. Respecto de la formación docente, los planes de estudio de los profesorados en ciencias económicas del nivel terciario han sido fuertemente deficitarios en relación con la formación en economía política¹ y, asimismo, se han visto afectados –al igual que los otros niveles del sistema educativo– por la selección y organización de contenidos en el marco del paradigma neoclásico.

En la región de América Latina, durante el último siglo, la tendencia ha sido llevar la formación de formadores al nivel superior. En el caso de la Argentina, “la formación de docentes es atendida tanto por institutos superiores no universitarios como por instituciones del nivel universitario” (Salgado, 2005: 8), de manera tal que “de las 36 universidades nacionales (públicas) existentes en Argentina, 28 incluyen profesorados en su oferta académica” (Pogré y Merodo, 2006: 64). Este es el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), que se incorpora a dicha tendencia con la oferta de profesorados para nivel medio.

La UNGS inicia sus actividades académicas en el año 1995 y crea cinco profesorados en 1998.² A partir de un proceso de revisión curricular en el año 2000, “se define y comienza a implementarse una propuesta de currículum multidisciplinar que, sin apartarse de los requerimientos nacionales para

¹ Ver López Accotto y De Amézola (2004).

² Profesorados Universitarios en Historia, en Filosofía, en Matemática, en Física y en Economía. La característica particular es que estos profesorados no están ligados a licenciaturas en el sentido de que no tienen continuación en licenciaturas de las mismas disciplinas.

la formación docente de la década de los noventa, se constituye en una experiencia original en el país” (Pogré y Merodo, 2006: 80-81). De esa manera: “Los contenidos básicos de las disciplinas que tradicionalmente son llamadas de fundamentos de la educación se incorporan multidisciplinariamente” (84).

Uno de esos espacios multidisciplinarios se denominaba Educación II para el Profesorado Universitario en Economía. En este espacio convivían tres ejes a cargo de diferentes docentes: el eje de la didáctica general, el eje de la psicología del aprendizaje y el eje de la didáctica de la economía.

El presente trabajo se enfoca exclusivamente en las reflexiones que surgen de la práctica docente vinculada con el componente o eje de la didáctica específica de la economía, en el espacio multidisciplinar denominado Educación II para el Profesorado Universitario en Economía, en el período 2005-2011.³

Al iniciar en 2005 la elaboración del programa del eje de la didáctica de la economía, nos preguntábamos qué objetivos debía cumplir en la formación de los docentes de Economía para la escuela. Para responder esa pregunta, nos basamos en los enfoques de la pedagogía crítica (como los de Michael Apple y Henry Giroux) cuando plantean su rechazo a la pretensión de neutralidad de la escuela y su principio igualitario; asimismo, estos enfoques (a diferencia de las teorías clásicas de la reproducción) consideran que la escuela tiene márgenes de acción en la construcción de la hegemonía de los sectores dominantes.⁴ Nuestra hipótesis es que, en el caso de la enseñanza de la economía, la reproducción de la hegemonía se da por medio de la transmisión de una determinada concepción del mundo económico, concepción que se presenta en la enseñanza –tanto en el nivel medio como superior– sin grietas ni cuestionamientos y que pretende naturalizar el orden social existente.

Según Giroux (1990), “la manera de seleccionar y organizar el conocimiento supone en el educador hipótesis apriorísticas acerca de su valor y legitimidad. En último término, se trata de consideraciones ideológicas que estructuran la percepción que tienen del mundo los estudiantes”. En este sentido, consideramos que el recorte que realiza el currículum escolar es funcional a la reproducción del *statu quo*. De allí la importancia de analizar y reflexionar sobre nuestra práctica docente –en nuestro caso particular, en la enseñanza de la economía– para evitar la reproducción de la ideología y el sentido común que se instauró

³ Cabe señalar que, como resultado de una nueva revisión de los planes de estudio de la UNGS, a partir del año 2013 dejan de existir los espacios multidisciplinarios y la Didáctica de la Economía se conforma en una materia más del área Pedagógica en el Profesorado en Economía.

⁴ Para un análisis crítico de las teorías clásicas de la reproducción, ver Cerletti (2008).

con el neoliberalismo (y que se corresponde con el predominio del paradigma neoclásico) y que perdura hasta hoy en las concepciones de la mayor parte de la sociedad sobre el mundo económico.

En este marco, la finalidad principal de la didáctica de la economía es que los estudiantes puedan realizar una comprensión y reflexión críticas de la forma en que hoy en día se enseña economía. Para ello, se requiere desnaturalizar, en primer lugar, los modelos previos de aprendizaje –tanto disciplinares como pedagógicos– con los que han sido formados y, en segundo lugar, aquellos valores y creencias sobre el mundo económico que son parte del sentido común. A continuación se presenta nuestro enfoque pedagógico y político a partir de las reflexiones teóricas que fueron surgiendo a lo largo de la práctica docente en la construcción de este nuevo campo del saber; luego se presenta y fundamenta la propuesta pedagógico-didáctica de la materia⁵ durante el período 2005-2011.

La didáctica de la economía: cómo enseñar a enseñar economía

¿Cuáles son los contenidos de una didáctica de la economía? ¿Cómo construir una didáctica de la economía como nuevo campo de conocimiento? ¿Cómo deconstruir la propia experiencia pedagógica⁶ y construir una didáctica específica para la enseñanza de la economía?

A continuación, se exponen algunos de los lineamientos que fuimos desarrollando e incorporando en la didáctica de la economía para abordar las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje de la economía en la formación docente.

El lugar de la escuela en la naturalización del orden social vigente

De acuerdo con Pineau (1996), la influencia del positivismo en la escuela instituyó el contrato de difundir la cultura, siendo esta cultura la única considerada válida: la de la burguesía europea. Así, la cultura que transmite la escuela

⁵ Como se aclaró antes, en realidad se trata del eje sobre la didáctica específica de la economía, en el espacio multidisciplinar denominado Educación II para el Profesorado Universitario en Economía de la UNGS.

⁶ Hacemos referencia a la experiencia como docente en la carrera de la Licenciatura en Economía de la UBA desde el año 1994.

termina siendo la de las clases dominantes al otorgar legitimidad y valor a esta cultura frente a otras formas culturales consideradas “menos” valiosas. Por ello, “cualquier análisis crítico del currículo [...] ha de establecer conexiones entre el currículo y los procesos culturales más amplios” (Hernández, 1999: 43).

Entonces, si el currículum es el resultado de una lucha por la jerarquía cultural: ¿cuál es la cultura dominante en el currículum de economía? En otras palabras, ¿cuáles son los valores y visiones del mundo que resultaron dominantes en el caso del currículum de economía en la Argentina?

El contexto político de la Argentina desde principios de la década de los noventa fue el del fin del Estado de bienestar, el “fin de la historia” y el triunfo de la economía de mercado. Dice Bourdieu: “La lucha política es, en lo esencial, una lucha para imponer, en el seno de una nación o a escala internacional, el *principio de visión y de división* dominante [...]. Es el caso de hoy de la visión neoliberal del mundo económico y social” (1999, destacado en el original).

En este sentido, al analizar los diseños curriculares de Economía para la escuela en la provincia de Buenos Aires (anteriores a la actual reforma provincial de la escuela secundaria),⁷ se observaba que reflejaban los valores y creencias naturalizados desde los noventa respecto del mundo económico, esa visión neoliberal del mundo económico y social.⁸ Dicha naturalización se fue construyendo a lo largo de varios años de políticas neoliberales (entre 1976 y 2001) y por medio de la influencia del pensamiento neoliberal en la enseñanza de la economía en los diferentes niveles del sistema educativo.⁹ Al igual que toda naturalización, esta invisibiliza los procesos históricos y clausura la posibilidad de pensar que otros mundos son posibles.

Por ello, considerábamos que el recorte realizado por el currículum escolar de Economía era funcional a la reproducción de las desigualdades sociales ya que quienes están en peores condiciones materiales de vida son quienes más necesitarían que se dé lugar a una comprensión y reflexión críticas respecto del mundo que los rodea (Wainer, 2010).

⁷ Nos referimos a los diseños curriculares de Economía de 1997 y 2003 para la provincia de Buenos Aires.

⁸ Ver Wainer (2010) y Urquiza, Martínez y Wainer (2011).

⁹ Es interesante observar cómo, a pesar de las transformaciones a nivel económico, político y social en la Argentina de la última década –en particular, la última reforma educativa nacional y su correlación a nivel provincial–, sigue existiendo un cierto consenso respecto de cuáles son los contenidos básicos para la enseñanza de la economía en la escuela y dichos contenidos tienen aún la impronta de la ideología neoliberal (o del paradigma neoclásico en economía).

En este sentido, es importante señalar que los currículos pueden ser excluyentes en vez de inclusivos "...si codifican como cultura autorizada la de ciertos sectores específicos de la población, desautorizan las perspectivas de los grupos menos favorecidos o proponen posturas elitistas frente a los principales problemas sociales" (Terigi, 2008).

De allí la relevancia de reflexionar sobre el currículum escolar cuestionando las propuestas salvadoras de la escuela (en especial, la idea de que la educación puede solucionar todos los males sociales) desde unos saberes escolares disciplinares que, como en el caso del currículum de Economía, no solo estarían descontextualizados sino que, además, buscan, de forma explícita o implícita, mantener el *statu quo*.

La relación entre currículum y hegemonía

Otro eje para abordar la reflexión sobre la didáctica de la economía es pensar cuál es la relación entre currículum y hegemonía. Las escuelas hacen un recorte de la cultura y seleccionan solo una parte del conocimiento producido en el ámbito científico; esto implica que los saberes que transmite la escuela conforman un saber escolar diferente del contenido académico. Pero, además, el "saber [escolar] es más que el saber explicitado por el currículum prescripto. [...] junto con el aprendizaje de la ortografía, la ciencia, la matemática o la geografía también se aprenden disposiciones, sensibilidades y conciencias de y hacia el mundo que se está describiendo" (Popkewitz, 2007).

Un ejemplo singular para el caso del currículum de Economía para la escuela media en la Argentina es la forma en que se incluye (o excluye) la problemática de la desigualdad social como parte de los problemas económicos contemporáneos. En particular, es bastante llamativa la poca atención que se presta al problema de la desigualdad social en el currículum de Economía, tanto en el currículum prescripto como en los manuales escolares (se llega incluso al extremo de que algunos manuales ni siquiera mencionan el tema de la desigualdad social como problema económico).¹⁰

De acuerdo con Dussel, proponemos "cuestionar las formas, viejas y nuevas, que muestran las maneras en que las escuelas niegan o vuelven invisible el problema de la desigualdad" (2005). En nuestra disciplina, la desigualdad social y económica permanece fuera de los ejes abordados por la selección de

¹⁰ Ver Wainer (2010) y Rodas (2011).

contenidos de economía. Esto se reproduce también en los textos escolares de economía. En el caso de los manuales escolares, "...se trata de presentar solo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico" (Torres Santomé, 2008: 95).

Actualmente, se observa que, en general, en los manuales de Economía predomina el enfoque neoliberal del mundo económico, por el que la desigualdad social y la pobreza se explican por las diferencias en la productividad individual de las personas; es decir, las causas del desempleo y la pobreza se encontrarían en razones particulares de cada individuo. Pero, además, este sería el único enfoque que presenta la mayoría de los textos escolares de Economía. Por lo tanto: "Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán como 'naturales', como las únicas existentes y lógicas, y serán las que representen el denominado 'sentido común'" (Torres Santomé, 2008: 109).

Estas maneras de invisibilizar la cuestión de la desigualdad social se presentan tanto en las prácticas docentes e institucionales como en los materiales de enseñanza. Estos son una referencia frecuente de docentes y estudiantes y por ello conforman el conocimiento considerado legítimo. Por lo tanto, este enfoque requiere incorporar en la formación docente de los profesorado el desarrollo de las capacidades para hacer una cuidadosa lectura, interpretación y reflexión crítica de los textos escolares disponibles para la enseñanza de la economía en la escuela.

Alfabetización, ciudadanía y política en la escuela

En un encuentro pedagógico en una localidad de Colombia, los maestros aseguraban que lo más valioso "había sido la valoración de sí mismos, encontrar que otros consideraban importante su palabra, a otros les resultaba interesante lo que hacían, sus preguntas encontraban un espacio y unos interlocutores..." (Unda Bernal y otros, 2002: 7). Si esto es cierto para los maestros, también lo es para los alumnos.

La alfabetización, entonces, no solo es necesaria porque permite la comprensión de cualquier contenido, dentro o fuera de la escuela, sino fundamentalmente porque la lectura y la escritura nos ayudan a comprender la realidad y a formar nuestra identidad individual. Entonces, ¿para qué y para quién

alfabetiza la escuela? Consideramos que la escuela debe alfabetizar para la vida y el trabajo, pero también para la transformación de la sociedad. Esto último sería el objetivo primordial de repolitizar la escuela y, en este caso, le cabe un rol importante a la enseñanza de la economía.

Uno de los debates centrales que se plantean (no solo en la Argentina, sino en el mundo entero) respecto de la enseñanza de la economía gira en torno a la falta de pluralismo teórico. Frente al predominio del paradigma neoclásico como verdad única, hay un reclamo cada vez mayor por incorporar otras corrientes y teorías económicas que entran en conflicto con aquel paradigma.

La necesidad e importancia de enseñar economía a partir del pluralismo teórico se sustenta en la promoción del debate y el desarrollo del pensamiento crítico que ello genera. Los diferentes paradigmas científicos en la economía implican diferentes visiones del mundo y, en consecuencia, dan fundamento al debate sobre política económica en torno a los distintos problemas económicos: desempleo, inflación, crecimiento sostenido, desarrollo sustentable, financiamiento del gasto público, crisis de balanza de pagos, pobreza, distribución del ingreso, etcétera. La inclusión del pluralismo teórico implica reconocer que existen distintas ideologías y, por lo tanto, diferentes visiones sobre la economía.¹¹

Esto quiere decir que la economía no es neutral (ni tampoco lo es su enseñanza), sino que en cada teoría o paradigma están implícitas determinadas visiones del mundo, la sociedad y su relación con la economía. Por lo tanto, la economía, la ideología y la política serían inseparables; de allí la necesidad de hacerlas explícitas en el currículum de Economía.

Sin embargo, introducir la política en la escuela de la mano de la economía debe ir acompañado de los espacios para la interrogación y la opinión de los estudiantes. Hoy en día aún coexiste la visión del maestro proveedor de todo saber frente a unos estudiantes pasivos e ignorantes que necesitan ser “iluminados” por la sabiduría académica. En contraposición, nuestro enfoque parte de la pedagogía propuesta por Freire (2002), en la que tanto docentes como estudiantes (educadores y educandos) se benefician de la educación como un espacio de construcción de saberes mutuos (“son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros”).

¹¹ Dussel señala la importancia de “enseñar para la diversidad y para la tolerancia, no solo como valores sociales y éticos de la sociedad, sino también como parte de una apertura cognitiva y afectiva a los otros, a la diferencia y a la pluralidad de perspectivas que conforman el conocimiento” (2001: 21).

El encuentro entre la cultura escolar y las culturas juveniles

El saber escolar no es solo el saber explicitado por el currículum prescripto, además “se aprenden disposiciones, sensibilidades y conciencias de y hacia el mundo que se está describiendo” (Popkewitz, 2007). En este sentido, las formas en las que la institución escolar excluye las culturas juveniles promueven ciertas visiones sobre lo que es bueno o malo, justo o injusto, normal o anormal.

No es de extrañar la ausencia de las culturas juveniles en los planes de estudio de la escuela media y de la formación de docentes ya que “[l]a escuela secundaria ha tenido tradicionalmente una relación con la cultura adolescente marcada por el rechazo y la desvalorización” (Dussel, 2001: 19).

Hoy en día, mientras las escuelas siguen arraigadas en la cultura del libro (del texto y la palabra escrita), “los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, la fragmentación y la imagen, y los adultos enfrentan el desafío de seguir enseñándoles de manera secuencial y con base en el texto” (Balardini, 2004: 127). Por ello, la incorporación de otras alfabetizaciones, como la tecnológica y la audiovisual o mediática,¹² puede generar el encuentro necesario entre cultura escolar y las culturas de los jóvenes.

Dussel señala:

En los países anglosajones se popularizó la expresión “*e-literacy*” (*electronic literacy*), alfabetización en medios electrónicos, como la definición de la alfabetización que corresponde a nuestros tiempos. En la formación de docentes, sin embargo, la tecnología de la informática se ha incorporado más como un medio novedoso de comunicación que como una forma de reorganizar la enseñanza introduciendo otros lenguajes y abriendo otros horizontes de interlocución (2001: 18).

Por lo tanto, encontramos que “[l]os modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento” (Vezub, 2007: 11). De acuerdo con Dussel y Southwell (2005), habría que hablar de “nuevas alfabetizaciones” y pensar las nuevas tecnologías como formas culturales de esta época que tienen efectos sobre la vida cotidiana de docentes y alumnos.¹³

En este sentido, resulta interesante proponer en la formación docente el análisis del uso de las nuevas tecnologías en y para la enseñanza de la economía

¹² Dussel (2006), cit. en Terigi (2008).

¹³ Estos efectos son tanto materiales como simbólicos.

para habilitar nuevas “lecturas del mundo”; utilizamos aquí un concepto de Paulo Freire (2002) que busca simbolizar la comprensión del mundo que nos rodea asimilándolo con aprender a leer el mundo a través de una lectura crítica de la realidad.

Aprender a “leer” la información económica a través de Internet –como, por ejemplo, buscar las páginas de los diarios, ingresar a los organismos oficiales de estadísticas, seleccionar artículos o blogs de economistas, hacer un gráfico utilizando el programa Excel, armar un PowerPoint para exponerlo en clase, bajar un video de YouTube, etcétera– es una de las tareas que pueden llevar a un aprendizaje más significativo de los conceptos económicos. Por otra parte, permite que los jóvenes utilicen el lenguaje que están más acostumbrados a usar en su entorno cotidiano incorporando, a su vez, nuevas interpretaciones y formas de usar ese lenguaje (tecnológico, audiovisual, mediático).

Propuesta pedagógica: construyendo el pensamiento contrahegemónico

El programa para el eje de la didáctica específica de la economía incluye los siguientes contenidos:

Concepciones epistemológicas de la ciencia económica subyacentes a los distintos paradigmas o corrientes de pensamiento.

La enseñanza de la economía como problema político. La institucionalización de la economía. Los diferentes ámbitos de producción y enseñanza de la economía. La enseñanza de la economía hoy: ¿qué y para qué? ¿Quiénes, a quiénes y dónde? La enseñanza de la economía en media y en superior: tradiciones predominantes. Las propuestas actualmente en vigencia. Cambios y continuidades.

La enseñanza de la economía como problema económico. La (re)producción del orden económico y social. Desnaturalización de las concepciones del sentido común económico. El desarrollo del pensamiento crítico: la utilización de “fuentes”, confrontación de perspectivas sobre un fenómeno económico.

La enseñanza de la economía como problema didáctico. Significado, posibilidades y límites de una “didáctica de la economía”. Los problemas de la “transmisión” en economía. Los diseños curriculares, los programas de economía y los libros de texto: diversas concepciones y paradigmas.

La lectura y la escritura en economía en la escuela y en el nivel superior terciario y universitario.

La enseñanza de la economía como problema de investigación. La investigación aplicada a la enseñanza del conocimiento económico. Los problemas económicos y los problemas en didáctica específica.

El enfoque de la materia implica considerar que, de acuerdo con Williams (2000), la hegemonía es un proceso y, por lo tanto, requiere ser continuamente reconstruida, defendida y modificada. Esto quiere decir que también hay lugar para la producción de una contrahegemonía y que el sistema educativo puede ser un instrumento para las ideas y representaciones contrahegemónicas que permitan transformar la realidad.

En este sentido, consideramos que la formación de los docentes de Economía debería incluir la posibilidad de desnaturalizar y repensar los conceptos económicos al menos desde cuatro aspectos que se encuentran relacionados entre sí:¹⁴

1. El sentido común

De acuerdo con Polanyi (1980), la Revolución Industrial transformó la sociedad en una economía de mercado y transmitió concepciones y valores sobre el rol del sistema económico en la sociedad. Con el nuevo sistema económico nació una nueva sociedad, en la que la tierra y el trabajo se transformaron en mercancías, en la que todo se transformó en mercancía y todo quedó sometido al funcionamiento del mercado.

En la actualidad, la doctrina neoliberal se constituye como un modo de concebir e interpretar nuestro entorno social y, asimismo, como una forma de pensar la economía y su relación con la sociedad. Esta visión de la economía que subyace al discurso neoliberal se sustenta en una corriente del pensamiento económico: el paradigma neoclásico. Este paradigma teórico plantea (Forcinito, 2004):

- la centralidad del sistema de precios del mercado competitivo para la asignación eficiente de recursos;
- la resolución armónica de los conflictos por parte del mercado gracias a la libertad de elección individual (soberanía del consumidor);

¹⁴ Esta sección se basa en Wainer (2009).

- la sociedad como suma de los comportamientos individuales (individualismo metodológico) y la negación de una sociedad dividida en clases;
- la idea de individuos concebidos atomísticamente y portadores de una racionalidad utilitarista (*homo economicus*).

Esta noción de *homo economicus* —el ser humano como ser racional cuya conducta se rige por motivaciones puramente económicas— es uno de los axiomas más populares de la economía. Como dice Polanyi:

Las “motivaciones económicas” reinaron soberanas en un mundo que les era propio [...]. Esa conversión forzada a una concepción utilitarista deformó fatalmente la percepción que el hombre occidental tenía de sí mismo. Este nuevo mundo de “motivaciones económicas” se basó en un engaño. En sí mismos, el hambre y la ganancia no son más “económicos” que el amor y el odio, que el orgullo o el prejuicio. Ninguna motivación económica es económica en sí misma. [...] La producción no es un acto individual sino colectivo (1980).

El pensamiento liberal y la teoría económica se constituyeron en formas de pensamiento que legitiman la ideología del mercado. La noción de ser humano como un *homo economicus* se convierte en axioma. Por ello, se hace necesario reflexionar acerca de las concepciones populares de la economía para poder transformarlas, para desnaturalizar aquellas concepciones que forman parte del sentido común, teniendo en cuenta que este es el resultado de un modo de vida imperante de un orden social existente.

2. El origen histórico de los conceptos

Otro punto relevante en la enseñanza de la economía debería ser la historicidad de los conceptos en las ciencias sociales, ya que las nociones económicas surgen en determinadas circunstancias históricas y evolucionan con la historia.

Bajo el predominio del pensamiento neoliberal, se naturaliza el orden social existente como inherente a toda sociedad humana y las instituciones como el mercado y el Estado-nación pierden toda contextualización histórica al desvanecerse completamente las condiciones económicas, políticas y sociales que dieron lugar a su surgimiento.¹⁵

¹⁵ “... actualmente las naciones y los Estados se nos aparecen como elementos *naturales*; pero se trata de productos históricos, del mismo modo que lo son las ideas *neoliberales*” (Mato, 2007: 24, destacado en el original).

Por otra parte, en la economía convencional, parece que la economía dispone de instrumentos de cuantificación naturales como, por ejemplo: precios, salarios, cantidad de bienes producidos, ritmos de producción, etcétera (Baringoltz, 1999). Como si esas nociones existieran en la naturaleza misma y tuvieran una entidad propia más allá del significado que les den las personas en determinado momento histórico.

En consecuencia, es necesario reconocer que los conceptos económicos no son inmutables, sin que esto signifique que en economía todo sea relativo o que la economía no sea una ciencia (Travé González, 2001).

3. El contexto económico, político y social

En tercer lugar, entendemos que la ciencia social –y la economía como tal– no puede desligarse de visiones del mundo específicas (Tamarit, 1990). El conocimiento económico no es neutral (Travé González, 2001) y su significado se halla fuertemente ligado a la ideología de grupos y clases sociales en una época determinada. En consecuencia, los fenómenos económicos están relacionados también con factores políticos y sociales de cada época.

Mientras tanto, la economía convencional insiste en presentar una visión de la sociedad en la que las decisiones a nivel microeconómico de las empresas y los individuos aparecen en un vacío; como si tanto empresas como individuos no estuvieran insertos en un determinado contexto político y social que delimita y subordina su accionar.

Siguiendo la propuesta de Tamarit (1990), se hace imprescindible discutir los contenidos escolares (en este caso de economía) “desde el punto de vista de su relación con la cultura dominante, es decir, con los conflictos y las relaciones de poder”. Asimismo, es fundamental preguntar acerca del papel que juegan el Estado y las corporaciones económicas, así como también, sobre el rol de las organizaciones sociales, políticas y sindicales en las relaciones económicas.

4. La coexistencia de distintos paradigmas

Por último, no es nueva la necesidad de un pluralismo teórico en la enseñanza de la economía en contraste con el predominio que ejerce el paradigma neoclásico en los distintos niveles educativos. Este reclamo se sustenta en que dife-

rentes enfoques teóricos implican distintas visiones del mundo y, por lo tanto, diferentes interpretaciones sobre las problemáticas y fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales.

Un ejemplo de ello se observa a partir de la noción de *trabajo*. En la teoría neoclásica, el trabajo constituye un recurso o factor de la producción –junto con otros factores, como la tierra y el capital–. Por el contrario, tanto en los primeros clásicos (como Smith y Ricardo) como en la teoría marxista, el trabajo es la fuente principal de riqueza, aunque adopte distintas modalidades bajo diferentes modos de producción.

Estas nociones tan distintas sobre el trabajo, que se inscriben en dos paradigmas económicos, implican dos visiones diferentes y en conflicto acerca de la realidad económica. Así, desde la concepción neoclásica, la fuerza de trabajo es una mercancía que puede ser comprada y vendida en el mercado de trabajo. En esta teoría, la existencia de desempleo puede ser adjudicada únicamente a la existencia de fallas de mercado o intervenciones externas (del Estado y los sindicatos, por ejemplo) que obstaculizan el buen funcionamiento del mercado de trabajo. Luego, la libre elección de los individuos –trabajadores y empresarios en su calidad de oferentes y demandantes– podría llevar al equilibrio del mercado, es decir, al pleno empleo.

En contraste, para Marx, el trabajo es ante todo un acto entre el ser humano y la naturaleza. Además, la visión marxista señala la importancia de factores no económicos en el origen y funcionamiento del mercado de trabajo: el surgimiento de una clase de proletarios a partir de la expropiación de la propiedad comunal durante los siglos XIV a XVIII en Europa y la defensa de la propiedad privada como base para el ejercicio de la explotación de la fuerza de trabajo, entre otros factores históricos.

No obstante, la idea del pluralismo teórico en la enseñanza de la economía no debe llevar a creer erróneamente en la complementariedad de las diferentes teorías o paradigmas económicos, es decir, no debe llevar al eclecticismo teórico o a la coexistencia multiparadigmática sin debate. No se trata de teorías científicas correctas o incorrectas, sino de visiones conflictivas acerca del mundo. En el ámbito de la investigación, los economistas se enfrentan continuamente a raíz de estas visiones conflictivas sobre los fenómenos económicos. Por ello, es necesario **acercar la economía investigada a la economía enseñada**.

Día a día surgen nuevas preguntas que la economía intenta responder. Es difícil proponer un modelo de enseñanza de la economía sin atender a estos

nuevos interrogantes y a otros que vayan apareciendo junto con las transformaciones en el mundo en el que vivimos.

Reflexiones finales

A partir de la experiencia docente durante los años 2005 a 2011, consideramos que los aportes al campo de la didáctica de la economía han sido importantes ya que no solo se logró incorporar elementos teóricos a la práctica docente, sino también desarrollar materiales curriculares.¹⁶

La experiencia ha sido no solo interesante, sino también un desafío al exigirnos como docentes una revisión constante de nuestras creencias, prejuicios y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje en general y de la economía en particular.

La forma de organización multidisciplinaria de la materia Educación II (en la que se inserta el eje de la didáctica específica de la economía) ha dado lugar a reflexiones interdisciplinarias y transversales sobre la escuela, la autoridad, las condiciones concretas del trabajo así como también los desafíos culturales y científicos de nuestra sociedad. Todo ello ha enriquecido el trabajo docente ya que es mucho más difícil que tenga lugar que este tipo de reflexiones cuando la estructura del currículo es por asignaturas o disciplinas específicas.

Como expresan Pogré y Merodo:

El trabajo multidisciplinar implica la posibilidad de deconstrucción y reconstrucción de la formación recibida por los docentes a cargo del espacio curricular. [...] El intercambio entre las disciplinas y cómo los saberes disciplinares se modifican y acomodan a las necesidades de la formación docente para una práctica compleja, constituyen un producto que supera la agregación de saberes (2006: 94).

No obstante, cabe señalar algunos problemas en el funcionamiento de este tipo de estrategias multidisciplinarias. Uno de ellos es que una mayor cantidad de docentes (y de distintas disciplinas) por espacio curricular implica tiempo extra de organización y reunión y también acordar criterios comunes respecto de la evaluación y la calificación. Esto último quizás sea lo más difícil ya que requiere, en la práctica, que los instrumentos de evaluación sean leídos e interpretados por todos los docentes del espacio curricular en el momento de cada evaluación.

¹⁶ Es el caso de algunas de las publicaciones citadas en este trabajo.

Por último, consideramos que a futuro sería importante poder incorporar a la didáctica de la economía un espacio de reflexión sobre las conexiones entre economía, tecnología y sociedad. Es necesario comprender que las nuevas tecnologías están para quedarse y que los docentes de los distintos niveles educativos ya no pueden mirar para otro lado, sobre todo considerando que las TIC tienen un potencial pedagógico extraordinario para el desarrollo de los aprendizajes, lo cual, por supuesto, plantea nuevos retos para la formación de los profesores de economía.

Bibliografía

- Balardini, S. (2004). “De deejays y cyberchabones. Subjetividades juveniles y tecnocultura”. *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, Año 8, N° 20, enero-junio, 108-139.
- Baringoltz, E. (1999). “Ética y economía”. En Scarano, E. (coord.), *Metodología de las ciencias sociales. Lógica, lenguaje y racionalidad*. Buenos Aires: Macchi.
- Bourdieu, P. (1999). Conferencia magistral para la Cátedra Michel Foucault, Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), 22 de junio.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Dussel, I. (2001). “La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas”. En Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación y Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay , pp. 10-23.
- Dussel, I. (2005). “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”. En Tedesco, J. C., *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). “Lenguajes en plural”. Dossier “La escuela y las nuevas alfabetizaciones”. *El Monitor*, N° 13.

- Forcinito, K. (2004). “Reflexiones sobre el sentido de la práctica docente en la universidad pública argentina. Aportes al diseño de una propuesta de formación introductoria en economía”. Segundas Jornadas Docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 18 de mayo.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (1999). “Estudios culturales y lo emergente en la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 285.
- López Accotto, A. y De Amézola, G. (2004). “Situación y perspectivas de la enseñanza de la economía”. Seminario: Economía, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Mato, D. (2007). “Think tanks, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina”. En Grimson, A. (comp.), *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupos de Trabajo.
- Pineau, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”. En Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pogré, P. y Merodo, A. (2006). “La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Un modelo multidisciplinar en la formación de profesores”. En Robalino, M. y Körner, A. (coords.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Polanyi, K. (1980). “Nuestra obsoleta mentalidad de mercado”. En *Economie primitive, arcaïche e moderne*. Turín: Giulio Einaudi. Publicado originalmente en *Commentary*, 13, 1947, 109-117.
- Popkewitz, T. (2007). “Discursos pedagógicos y poder: la producción de la niñez normalizada”. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Clase 10. Buenos Aires: FLACSO.

- Rodas, E. (2011). “La enseñanza de problemáticas socioeconómicas: una propuesta para el abordaje de la distribución de la riqueza”. En Wainer, V. (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>
- Salgado Peña, R. U. (2005). “La formación docente en la región: de las normales a las universidades”. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Tamarit, J. (1990): “Estado, hegemonía y educación”. *Propuesta Educativa*, Año 2, N° 2, mayo.
- Terigi, F. (2008). “La educación de las infancias en el nivel primario”. Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Clase 4. Buenos Aires: FLACSO.
- Torres Santomé, J. (2008). “Diversidad cultural y contenidos escolares”. *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Travé González, G. (ed.). (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid: Síntesis.
- Unda Bernal, M. P. y otros (2002). “La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otros modos de formación?”. *Perspectivas*. UNESCO, Vol. XXXII, N° 3, septiembre.
- Urquiza, C., Martínez, M. y Wainer, V. (2011). “Reflexiones sobre el diseño curricular de Economía: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional”. En Wainer, V. (comp.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>
- Vezub, L. (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, N° 11. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfprol/rev111ART2.pdf>

- Wainer, V. (2009). “Reflexiones sobre la didáctica de la economía: problemas de un campo de construcción”. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “La educación en los nuevos escenarios socioculturales”, General Pico, La Pampa, 23 al 25 de abril.
- Wainer, V. (2010). “Currículum y neoliberalismo: un estudio sobre la enseñanza de la economía en la escuela media argentina”. En Muraca, M., Andriotti Romanin, E. y Groth, T. (comps.), *Teoría y práctica de la política: Argentina y Brasil. Nuevas formas de la dependencia, nuevos desafíos para el desarrollo*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

La Colección Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento reúne la producción editorial que resulta de las investigaciones, actividades y desarrollos en las áreas temáticas de educación, pedagogía, programación de la educación, política educativa, historia de la educación y didáctica. Estas líneas de investigación y docencia son fundamentales en el proyecto académico de la UNGS y tienen un desarrollo constante y permanente.

En el contexto actual de crisis del pensamiento económico dominante, la presente publicación procura ser un aporte a los debates vinculados con la enseñanza de la economía desde posturas críticas al paradigma neoclásico abarcando los más diversos aspectos, que incluyen cuestiones de teoría económica, práctica docente, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la producción científica, entre otros.

Por otra parte, en el marco de una relativa escasez de recursos y textos académicos de producción nacional sobre la problemática de la enseñanza de la economía desde visiones alternativas al paradigma dominante, este libro también refleja el resultado de las investigaciones llevadas a cabo por docentes, graduados y becarios del área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Colección Educación

Universidad Nacional
de General Sarmiento 

www.ungs.edu.ar/ediciones

