



Enseñar economía hoy:

**Desafíos y propuestas
alternativas al
paradigma neoclásico**

Compiladora:
Valeria S. Wainer

Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico /
Ricardo Aronskind ... [et.al.] ; compilado por Valeria S. Wainer. - 1a
ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.
Internet. - (Publicaciones electrónicas; 22)

ISBN 978-987-630-102-2

1. Economía.Enseñanza. I. Aronskind, Ricardo II. Wainer, Valeria S., comp.
CDD 330.7

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011
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 y Diagramación: Departamento de Publicaciones - UNGS



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

ÍNDICE

Introducción <i>Valeria S. Wainer</i>	5
Parte I: PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO DOMINANTE	
Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la “ciencia triste” <i>Ricardo Aronskind (UNGS)</i>	14
La Licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro <i>Cecilia A. Rikap y Gervasio A. Arakaki (UBA)</i>	18
Reflexiones sobre el diseño curricular de economía en la escuela: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional <i>Cynthia Urquiza, Mario Martínez y Valeria Wainer (UNGS)</i>	35
Economicómicas. Una lectura política de la teoría neoclásica <i>Pablo Balcedo y Florencia Gosparini (UNGS)</i>	66
Parte II: OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS	
Algunas reflexiones sobre la Cátedra Libre de Economía Social <i>Agostina Costantino y Francisco J. Cantamutto (UNS)</i>	79
La enseñanza de la economía en las carreras de ingeniería <i>Alejandro E. Plaza y Analía Erbes (UNGS)</i>	90
Macroeconomía para futuros contadores y administradores. Una experiencia pedagógica en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires <i>Julio Fabris y Pablo López (UBA)</i>	101
Parte III: ENSEÑAR ECONOMÍA EN LA ESCUELA	
Comprender el mundo que nos rodea para aprender economía <i>Jorge Dubrovsky (UB/UNLaM)</i>	130
Acerca del discurso neoclásico: algunas resonancias entre la enseñanza de la economía y la de la geografía social <i>Omar Tobío (UNSAM)</i>	138
La construcción de conocimientos de historia a partir de las nociones de economía <i>Andrés Kremer (UNSAM)</i>	147
Formación docente y enseñanza de la economía en la Provincia de Buenos Aires <i>Alejandro López Accotto (UNGS)</i>	152

Parte IV: PROPUESTAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS AL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR

La enseñanza de problemáticas socio-económicas: una propuesta para el abordaje de la distribución de la riqueza <i>Elisa Rodas (UNGS)</i>	159
Reflexiones sobre la enseñanza de problemáticas actuales en economía: regulación estatal en los servicios públicos <i>Verónica Cáceres (CONICET)</i>	175

INTRODUCCIÓN

Es muy común escuchar decir que para comprender el mundo en el que vivimos hoy es necesario tener un buen conocimiento de algunas nociones básicas de economía. Sin embargo, a pesar de ser esta una idea bastante generalizada, la enseñanza de la economía aún no ha encontrado un lugar preponderante en la educación obligatoria.

Tradicionalmente solo se le ha asignado un espacio (de hecho bastante reducido) en los planes de estudio de las escuelas secundarias con orientación comercial. Durante la década de los '90, con la implementación de una nueva estructura para el nivel educativo medio y la aparición del llamado Polimodal, esta situación no cambió: la enseñanza de la economía se limitó a una sola asignatura en el último año del Polimodal en solo dos de las cinco orientaciones existentes (“Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales”).

Recientemente, en la Provincia de Buenos Aires, en el contexto de una nueva reforma del nivel medio, se ha aumentado el número de asignaturas de economía a dos, pero solamente en la orientación “Economía y Administración”, mientras que en la orientación “Ciencias Sociales” se mantiene una sola asignatura de economía y ninguna en el resto de las orientaciones.

Esta situación refleja claramente la poca relevancia que se le sigue dando al conocimiento de las nociones económicas para la comprensión del mundo actual, en relación con la preponderancia que tiene la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas, precisamente en una etapa en la cual se desarrolla el pensamiento social de los jóvenes. Es singularmente paradójica la escasa importancia que le da la escuela a las nociones económicas, considerando que: “El interés de las niñas y los niños por las actividades económicas comienza desde muy temprano, sin duda mucho antes de que empiecen a asistir a la escuela. No es sorprendente que sea así pues están inmersos en un mundo de interacciones económicas, especialmente de compra-venta, que llaman su atención porque les permiten obtener objetos deseables. Por ello se familiarizan pronto con actos como ir a comprar y con la existencia de dinero, aunque no comprendan todavía su función”¹.

¹ Kohen, R. y Delval, J. (2008): “Dificultades de los estudiantes en la construcción de las nociones económicas”, en **Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, N° 58.

Si bien se pueden encontrar algunos conceptos económicos en asignaturas de ciencias sociales –como Geografía e Historia–, la escasez de contenidos de Economía en el curriculum escolar y la convicción de que otras ciencias sociales son más representativas del saber escolar terminan por condenar a los jóvenes a la ignorancia económica².

En el nivel de la educación superior, uno de los debates centrales que se plantean (no sólo 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 (ver por ejemplo el movimiento de los estudiantes franceses en el año 2000: www.paecon.net).

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 dentro de la economía implican diferentes visiones del mundo y, en consecuencia, dan lugar al debate sobre política económica en torno a los distintos problemas económicos (como el desempleo, la inflación, el crecimiento sostenido, el desarrollo sustentable, el financiamiento del gasto público, las crisis de balanza de pagos, la pobreza, la distribución del ingreso, etcétera).

Sin embargo, la reflexión acerca de las problemáticas que involucran 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 en construcción. Esta situación parece darse en todos los países de habla hispana, donde se pueden hallar sólo algunas investigaciones y publicaciones dedicadas a los problemas de la enseñanza de la economía; en contraste, la investigación en esta temática ha alcanzado cierta magnitud en Estados Unidos y lleva ya varias décadas de desarrollo, lo cual se ve reflejado en la existencia de varias publicaciones académicas de economía dedicadas exclusivamente a cuestiones relacionadas con la educación: *Economics and Business Education*, *Economics of Education Review*, *Financial Practice and Education*, *Journal of Economic Education*, *Journal of Education Finance*, *Journal of Higher Education Policy and Management*, *Journal*

² Travé, G. (1999): “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”. En: **Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenido y para qué**. (coord. García Santa María, M.T.): 77-82.

*of Real Estate Practice and Education, Financial Practice and Education, Education Economics*³.

Las reflexiones dentro de este campo del conocimiento abarcan cuestiones tales como: el enfoque metodológico, la existencia de diferentes paradigmas en la ciencia económica, la relación entre los fenómenos económicos y los políticos y culturales, así como también la cuestión del enfoque pedagógico, métodos y técnicas para la enseñanza de la economía en los diferentes niveles educativos, problemas de la ‘transposición didáctica’, la selección y organización de contenidos, el uso de los manuales escolares, etcétera.

Por ello, desde el Profesorado Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) hemos emprendido el desafío de generar un espacio para la reflexión y el debate sistemático acerca de la enseñanza de la economía. Este espacio toma cuerpo en la organización de las jornadas sobre enseñanza de la economía que tienen lugar cada dos años en el ámbito del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS⁴.

Dichas jornadas tienen como finalidad problematizar la actividad de investigación en relación con el Currículum y la Didáctica de la Economía, y además difundir los avances realizados en las investigaciones vigentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la economía. Asimismo, se busca promover el intercambio, la reflexión conjunta y la discusión en torno de los contenidos y las prácticas docentes vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la economía en los niveles educativos medio, terciario y superior.

Los trabajos que se reúnen en la presente publicación han sido seleccionados de las ponencias presentadas en la segunda jornada, la cual tuvo lugar en el año 2009. Sobre los trabajos seleccionados se realizó un importante trabajo de revisión y edición de cada una y, asimismo, del conjunto que conforma esta edición. Los trabajos que se presentan a continuación tienen como eje común el constituir enfoques alternativos y reflexiones críticas al paradigma predominante en la ciencia económica: el paradigma neoclásico. Dada la escasez de publicaciones e investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en general, y críticas al paradigma neoclásico en particular, esperamos que sea enriquecedor el aporte que realizamos a partir de esta publicación.

³ Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G. y Rodríguez Chatruc, M. (2007): **La Enseñanza de Economía en Argentina**. Documento de Trabajo N° 20, Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, septiembre de 2007.

⁴ La publicación de las ponencias presentadas en la **Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía** se puede encontrar en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/primera-jornada-sobre-ensenanza-de-la-economia.html>

La presente publicación está organizada en cuatro partes. La Parte I agrupa cuatro artículos que presentan reflexiones críticas a la hegemonía del paradigma neoclásico que se impuso en nuestro país durante las últimas décadas, pero en particular a partir de las reformas del sistema educativo que tuvieron lugar en la década de los '90.

El texto de Ricardo Aronskind⁵ aborda la cuestión de enseñar una ciencia que se presenta a la vez como difícil e incomprensible. Atribuye esta imagen de la ciencia a las transformaciones económicas, políticas y sociales que tuvieron lugar en la Argentina de las últimas décadas y que dieron como resultado la crisis actual dentro de la teoría económica predominante, la cual se refleja en un distanciamiento entre la teoría y la realidad que pretende explicar. Por lo tanto, concluye en la necesidad de volver a conectar la disciplina con la realidad, en especial con la que viven los alumnos, enriqueciendo los diseños curriculares con otros enfoques teóricos además de la teoría neoclásica y buscando recuperar el interés de los estudiantes por comprender la realidad social.

El artículo de Rikap y Arakaki propone reabrir el debate en torno a la carrera de la Licenciatura en Economía de la Universidad de Buenos Aires. Para ello los autores realizan un análisis crítico de la última reforma curricular (Plan 97) y de las distintas posturas que existen respecto de la actual estructura del plan de estudios de la carrera. Frente a la existencia de una carrera de estructura neoclásica, los autores presentan algunos lineamientos generales que debería considerar un plan de estudios de Economía verdaderamente pluralista.

Por su parte, el trabajo de Urquiza, Martínez y Wainer propone indagar en la siguiente cuestión: ¿En qué medida los contenidos mínimos de Economía que surgen de la reforma educativa de los '90 a nivel federal se reproducen en los diseños curriculares a nivel jurisdiccional y en las planificaciones de las escuelas del nivel medio? Para responder esta pregunta, los autores comparan los Contenidos Básicos Comunes a nivel federal y los diseños curriculares de Economía de cinco provincias, así como también las planificaciones docentes de Economía para escuelas de tres partidos del conurbano bonaerense. Como conclusión, los autores constatan para los tres niveles analizados el predominio del paradigma neoclásico y, en consecuencia, la ausencia de conflicto teórico y, además, la escasez de contenidos relacionados con la realidad nacional, provincial y local.

⁵ Este texto y los que se presentan en la Parte III se basan en las conferencias que tuvieron lugar en la *II Jornada sobre Enseñanza de la Economía*, realizada el 12 de junio de 2009. En estos casos, se decidió recuperar las exposiciones realizadas debido a su interés y su aporte a la reflexión crítica que propone esta publicación. Para ello se realizó un trabajo de edición de las presentaciones orales.

Cerrando esta primera parte, el artículo de Balcedo y Gosparini propone avanzar en la construcción de alternativas para la enseñanza de la economía y para ello los autores exponen –en un formato original– cómo la vida de miles de hombres y mujeres en el capitalismo actual se presenta como una “comedia” bajo la forma que adoptan las explicaciones teóricas abstractas del paradigma neoclásico. La moraleja de esta comedia (o tragedia, como proponen los autores) es que ya sea pensar la economía como enseñarla a partir de este paradigma supone un modo de pensamiento que se abstrae de la realidad y, por lo tanto, no permite comprender las verdaderas determinaciones del modo de producción capitalista.

La Parte II reúne tres artículos que exponen algunos de los obstáculos que se presentan en la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en diferentes carreras del nivel universitario, proponiendo enfoques pedagógicos alternativos e innovadores.

El artículo de Costantino y Cantamutto presenta un conjunto de reflexiones en torno a la experiencia de la Cátedra Libre de Economía Social (CLES), creada en 2008 en la Universidad Nacional del Sur. La propuesta de la CLES surge de un grupo de estudiantes avanzados y graduados de las carreras de Economía, Filosofía, Historia y Diseño Gráfico a partir de la preocupación por la falta de herramientas que brinda la universidad “para salir del mundo académico e intervenir en problemas sociales concretos”. A partir de la experiencia de la CLES, como una propuesta pedagógica innovadora, los autores concluyen en la necesidad de incorporar nuevas herramientas educativas que permitan a la universidad formar intelectuales y profesionales con capacidad crítica a la sociedad.

Los artículos de Plaza y Erbes y el de Fabris y López realizan un aporte en cuanto a la consideración de las limitaciones y posibilidades que presenta la enseñanza de las nociones económicas a estudiantes de carreras distintas a la de Economía. Plaza y Erbes enfatizan en dos cuestiones a tener en cuenta para la enseñanza de la economía en carreras de ingeniería: por un lado, la aplicabilidad de los criterios económicos en el ejercicio de la profesión y, por el otro, adecuar el uso de instrumentos como la formalización gráfica o matemática (tan común en el paradigma neoclásico) y balancearlos con otro tipo de materiales que posibiliten una comprensión más abierta de los contenidos económicos enseñados. A conclusiones similares llega el artículo de Fabris y López para el caso de la enseñanza de la economía a estudiantes de las carreras de Contador Público y de Administración. En este caso, los autores señalan la importancia de privilegiar el uso de material periodístico respecto de los textos académicos o *papers*, considerando la escasa utilidad que tendrían estos últimos en el

ejercicio futuro de la profesión. Ambos artículos concluyen que las estrategias didácticas a adoptar deben tener en cuenta tanto la salida laboral como las características particulares que adoptan los estudiantes de otras carreras respecto de los estudiantes de Economía.

La Parte III presenta cuatro conferencias que tienen como núcleo central la enseñanza de la economía en la escuela. En primer lugar, Jorge Dubrovsky presenta algunas reflexiones en torno a las dificultades de generar la motivación en los adolescentes para comprender la realidad económica de nuestro país. El autor considera que la economía no es una ciencia inodora, incolora e insípida, sino una ciencia que refleja las relaciones entre las personas, las relaciones de producción, de distribución, de consumo y, por lo tanto, las relaciones que históricamente fueron diferentes. Por ello concluye en la necesidad de volver a incorporar la historia en la economía para conectar la disciplina con la realidad, pero partiendo primero de la comprensión y la reflexión crítica de esta realidad y de allí al estudio y la comprensión de las teorías económicas.

Omar Tobío y Andrés Kremer exponen algunas reflexiones vinculadas con la enseñanza de las nociones económicas en la escuela secundaria desde la perspectiva de otras ciencias sociales –como la Geografía y la Historia–. Tanto desde la Geografía como de la Historia, los autores señalan que el uso y la comprensión que se haga de los conceptos económicos tienen implicancias sobre la comprensión de la realidad desde estas otras disciplinas. Ambos autores concluyen que la escuela es la institución clave para transformar los discursos económicos que forman parte del sentido común, incorporando problemáticas económicas más complejas y que tengan relación con el mundo en el cual viven los alumnos.

La exposición realizada por Alejandro López Accotto analiza la pertinencia y las limitaciones en la formación de los docentes de Economía en la Provincia de Buenos Aires. A partir del análisis del diseño curricular de los profesorados del área de las ciencias sociales en la provincia, el autor concluye que existe una enorme desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos que deben impartir en la escuela. Finalmente, dice el autor, si se quiere transformar la enseñanza de la economía en la escuela: “No se puede hacer un cambio en el contenido con los docentes que saben lo mismo que sabían antes. Si se quiere realizar un cambio en serio, hay que empezar por cambiar a quienes están formando a los docentes...”

Por último, la Parte IV presenta dos trabajos que incluyen diferentes estrategias didácticas innovadoras para enseñar economía en la escuela. Elisa Rodas y Verónica Cáceres presentan un enfoque crítico al uso exclusivo del texto escolar y al predominio del paradigma neoclásico tanto en los textos escolares como en los diseños curriculares. El artículo de Elisa Rodas aborda particularmente el problema de la distribución de la riqueza, tema que se encuentra ausente en el diseño curricular de Economía para el nivel medio. La autora considera que se trata de un tema fundamental para comprender los problemas reales y actuales que nos afectan como sociedad e intenta generar la reflexión crítica en la práctica de enseñanza de los docentes de economía.

Por su parte, el artículo de Verónica Cáceres se centra en los contenidos que refieren a los servicios públicos de infraestructura. Para la autora, éstos “constituyen actividades que impactan en las condiciones de vida de la población y en el desarrollo económico del país”. En consecuencia, una enseñanza crítica y reflexiva de estos contenidos requiere incorporar otras perspectivas y enfoques teóricos que –a diferencia del enfoque neoclásico– priorizan los criterios sociales. Tanto en este artículo como en el anterior, las autoras intentan mostrar la capacidad que posee el docente para innovar y motivar a sus alumnos a reflexionar sobre problemas reales, considerando distintas estrategias y recursos didácticos que pueden favorecer la enseñanza de la economía.

Finalmente, hacemos una aclaración. En virtud del contenido de los trabajos que se exponen en esta publicación, y en el marco de revisión del sistema educativo nacional que se abrió a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, cabe señalar que al momento de la presente publicación aún no se encuentra finalizada la reformulación de los diseños curriculares de economía para la nueva escuela secundaria ni para la formación docente y, en consecuencia, aún siguen vigentes –en particular para la Provincia de Buenos Aires– aquellos que rigen desde la reforma educativa de los ’90.

Agradecemos especialmente a quienes colaboraron de manera voluntaria y entusiasta en la organización y desarrollo de la Segunda Jornada sobre Enseñanza de la Economía: Elisa Rodas, Nancy Vega, Cynthia Urquiza, Daiana Meza, Mario Martínez, Mariano Rodríguez, Gaspar Tolón Estarellas y Patricia Monsalve, ya que sin su inestimable colaboración la misma no hubiera sido posible.

Agradecemos asimismo a los expositores por permitirnos incluir sus conferencias en esta publicación.

VALERIA S. WAINER

Los Polvorines, junio de 2010

PARTE I:
PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL PENSAMIENTO
ECONÓMICO DOMINANTE

ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA: EL DEBER DE SUPERAR EL ESTIGMA DE LA “CIENCIA TRISTE”

RICARDO ARONSKIND¹

Este autor aborda la cuestión de enseñar Economía, siendo ésta una disciplina que aparece en el imaginario social como una ciencia a la vez difícil e incomprensible. Esta imagen de la disciplina estaría ligada a las transformaciones económicas, políticas y sociales que tuvieron lugar en nuestro país durante las últimas décadas y que dieron como resultado la crisis actual dentro de la teoría económica predominante, que se presenta en un distanciamiento entre la teoría y la realidad que pretende explicar. Por lo tanto, el autor concluye en la necesidad de volver a conectar la disciplina con la realidad, en especial con la que viven los alumnos, y propone enriquecer la enseñanza con el aporte de diferentes enfoques teóricos (como el proveniente del pensamiento latinoamericano) y de incorporar nuevas estrategias didácticas por parte de los docentes.

Quienes nos dedicamos a la docencia en economía, nos encontramos –a la hora de iniciar el contacto con los alumnos– con un fuerte condicionamiento previo relacionado con la imagen social que existe de nuestra disciplina, que puede ser asociada a varios adjetivos: difícil, incomprensible, aburrida, extraña.

Un segundo problema vinculado al anterior es la relación que está establecida en el imaginario colectivo entre la economía y la matemática. Lamentablemente esta otra disciplina produce también cierta aversión entre aquellos alumnos que la consideran “difícil”.

Aquí podemos realizar dos observaciones: la primera es que debemos reconocer que hay problemas específicos de la enseñanza de la matemática, que generan un prejuicio negativo en mucha gente que no debería tener –objetivamente– dificultades intelectuales para aprehenderla con comodidad.

¹ Licenciado en Economía, magister en Relaciones Internacionales, investigador y docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto del Desarrollo Humano y profesor en la Universidad de Buenos Aires.

La segunda observación es que la imagen actual de la economía aparece tan estrechamente ligada a la matemática, que parece ser una variante de esta última. Relaciono ambas dificultades de imagen con la involución que ha sufrido nuestra disciplina en las últimas décadas.

Recordemos que luego de la Segunda Guerra Mundial la economía había sido un ámbito plural, surcado de debates profundos e interpretaciones muy divergentes de los problemas y las respuestas que se les podían dar desde el conocimiento económico. En las últimas décadas, sin embargo, se fue estrechando enormemente el campo de visión del pensamiento económico, al tiempo que se acentuaba el predominio hegemónico de la corriente “neoclásica”, soporte intelectual de las políticas neoliberales. Esta corriente de pensamiento tiene la particularidad de no sentirse interpelada por la realidad económica concreta y al mismo tiempo ha desarrollado para expresarse un instrumental matemático que en muchos casos sustituye el debate sustantivo sobre lo que se está analizando. Adicionalmente, la universalidad y generalidad del pensamiento neoclásico lo vuelve incapaz de enfocar la temática específica del subdesarrollo y del mundo periférico en general.

No debemos olvidar que en nuestra región, América Latina, nació un pensamiento económico propio, muy rico, que tomó –entre las corrientes más importantes– la forma del estructuralismo latinoamericano y de la teoría de la dependencia. Estos notables logros intelectuales del pensamiento latinoamericano fueron sometidos a una brutal represión por parte de los regímenes militares que asolaron nuestra región, y posteriormente por el predominio neoliberal que se expresó incluso en los partidos políticos populares y en los medios masivos de comunicación. Tampoco nuestras universidades estuvieron a salvo de un proceso de colonización intelectual que bajo el manto de la “globalización” encubrió el avance de los intereses económicos de los países centrales y de sus firmas multinacionales sobre las economías latinoamericanas.

En ese contexto, ese aporte nuestro a la economía –muy poderoso en los años ’50, ’60 y ’70–, que tuvo y tiene mucho para decir y explicar acerca de nuestros problemas y de sus soluciones, prácticamente fue eliminado de nuestros programas de enseñanza, empobreciendo sus contenidos, y volviéndolos monótonos e insípidos.

Creo que enseñar una disciplina que se fue alejando de los problemas reales y de la variedad de posibles respuestas que se pueden pensar, puede tornarse sumamente dificultoso.

Muchos alumnos de economía se enfrentan durante sus estudios a una masa de contenidos dispersos, en general mal explicados y desconectados de la realidad. Algunas carreras tienen tramos extremadamente aburridos, tanto por los contenidos como por la baja capacidad de transmisión y motivación de los docentes.

Este es, sin duda, otro tema de relevancia. Hace relativamente poco tiempo se ha empezado a prestar atención a la profesionalización de los docentes de economía. Hasta hace un tiempo, bastaba con “saber” economía, para poder estar frente a un curso, impartiendo los contenidos curriculares. Pero educar es un saber específico, que no está ligado al nivel de conocimiento o elaboración de un tema particular. La baja profesionalidad del cuerpo docente en economía sin duda fue históricamente otra fuente adicional de dificultad para comprender los contenidos, aumentando el displacer de cursar economía en esas condiciones.

Sin embargo, una buena enseñanza de la economía tiene no sólo una importancia para la disciplina en sí, sino también para “democratizar” la disciplina y hacerla accesible a la ciudadanía. Uno de los problemas de la construcción de ciudadanía –no sólo en Argentina– es que la economía, que se ocupa de una parte de la realidad que involucra a todos, se ha tornado un tema inaccesible para aquellos que no son “expertos”.

Las razones de esto tienen que ver con la evolución de la disciplina, en donde los economistas más vinculados a los intereses empresariales se presentan como “economistas profesionales” y tienen amplia visibilidad pública. Estos “economistas profesionales” han instalado una jerga ex profeso complicada como estrategia de valorización profesional. Han tenido éxito, en el sentido que lograron el respeto por parte de los empresarios, los medios y la sociedad.

Luego de esta recorrida por algunos de los elementos que contribuyen a dificultar la enseñanza de la economía, debemos señalar que, afortunadamente, pueden ser superados mediante la construcción de una estrategia colectiva.

La reconexión de la disciplina con la realidad que viven los alumnos, el enriquecimiento de sus enfoques con los valiosos aportes latinoamericanos, y una mejor preparación y formación de los docentes que les permita desplegar diversas estrategias comunicacionales, pueden hacer mucho para revertir una mala imagen bastante asentada.

Si lográramos mostrar los instrumentos que nos brinda la economía para pensar la realidad social, para entenderla y poder formular a su vez enfoques e ideas innovadoras, se podría infundir un nuevo entusiasmo, un estímulo importante para que la “ciencia triste” como

fue definida en el siglo XIX por el historiador escocés Thomas Carlyle, abandone este maleficio, y se transforme en un terreno estimulante para la creación intelectual.

LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA (FCE-UBA): REFLEXIONES RESPECTO A SU PASADO Y SU PRESENTE, APORTES PARA SU FUTURO

CECILIA A. RIKAP¹ Y GERVASIO A. ARAKAKI²

A más de diez años de la reforma del plan de estudios de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en la actualidad existen entre sus docentes dos posturas dominantes respecto del mismo. Por un lado, se encuentra la posición “ortodoxa”, la cual busca profundizar los cambios introducidos en aquel momento, a través de la actualización de los programas de las materias a partir de los avances que se producen en el mainstream. Por otro lado, la posición “crítica” difiere acerca de los lineamientos generales de la carrera y propone un plan de estudios más pluralista, para lo cual brega por la incorporación de docentes y contenidos críticos.

En el presente trabajo, los autores argumentan que si bien ambas visiones proponen cambios que, según afirman, intentan contribuir a mejorar la Licenciatura en Economía, omiten el debate respecto de la estructura actual del plan de estudios, cuestión que debería estar en el centro de la discusión. Es por ello que proponen, en primer lugar, esbozar un estado de situación de la misma. En segundo lugar, analizan críticamente las dos posturas dominantes. Finalmente, se sugieren lineamientos generales que deberían orientar los debates en torno al plan de estudios.

Introducción

En el marco general de un proceso de reforma de los planes de estudio de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA), llevado a cabo entre los años 1994 y 1996, se modificó por última vez la currícula de la Licenciatura en Economía.

¹ Docente de Economía (CBC-UBA), auxiliar docente de Microeconomía I y Economía Marxista (FCE-UBA), e investigadora asistente del Centro de Estudios de la Estructura Económica - Instituto de Investigaciones Económicas - Universidad de Buenos Aires (CENES-IIE-UBA). ceciliarikap@gmail.com

² Auxiliar docente de Cuentas Nacionales, y Macroeconomía y Política Económica (FCE-UBA), y asistente en investigación del Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo - Instituto de Investigaciones Económicas - Universidad de Buenos Aires (CEPED-IIE-UBA). arakaki@econ.uba.ar

Hoy en día, a más de diez años de esta reforma, no existe ningún espacio oficial en el cual se discutan abiertamente los contenidos del programa actual de la carrera. Al respecto, un grupo de profesores de la FCE-UBA escribieron, en una carta dirigida a las autoridades del departamento de Economía, que “no cabe duda que esta omisión [...] de cómo es y cómo se originó el plan de estudios vigente no es algo inocente, sino que conduce a ‘naturalizar’ su existencia, a presentarlo como si siempre hubiera existido y como si su contenido **respondiera al orden natural de las cosas**. Nada más contrario a la realidad” (Berisso *et al*, 2005) (resaltado en el original). A su vez, esta evidente naturalización de los contenidos por parte de las autoridades del Departamento y la Carrera de Economía supone la existencia de una conformidad unánime con respecto al denominado Plan 97, escondiendo, de esta manera, que un conjunto no menor de docentes y estudiantes nos oponemos al mismo.

Es por ello que este trabajo presenta dos objetivos complementarios entre sí. En primer lugar, intenta funcionar como disparador del (necesario) debate en torno a la carrera, orientado a introducir cambios en la currícula. En segundo lugar, busca proponer los lineamientos generales que, desde nuestro punto de vista, debería considerar el plan de estudios a la hora de formar economistas³.

Para ello, en la primera sección realizaremos un breve repaso histórico de la Licenciatura en Economía y sus contenidos. En la siguiente, analizaremos críticamente la currícula actual comparándola con su antecesor, el Plan G. Para luego, en la tercera sección, presentar las diferentes posturas que existen respecto a la misma, marcando sus virtudes y sus falencias. En cuarto lugar, sobre la crítica realizada a estas posiciones, expondremos nuestra visión, junto con los lineamientos que, a nuestro entender, deberían considerarse a la hora de reformar la carrera de Economía. Finalmente, presentaremos las principales conclusiones del trabajo.

Antes de comenzar con el desarrollo del trabajo, consideramos importante aclarar que si bien dejaremos de lado muchos problemas que trascienden lo meramente académico⁴, esto responde a los fines que nos propusimos alcanzar con la misma y a la extensión establecida

³ En este sentido, consideramos importante aclarar que, siguiendo con el espíritu de este trabajo, nuestra propuesta central es debatir en torno a la estructura y los contenidos de la carrera. Pensando en esa discusión argumentamos también nuestra posición para tal debate hoy ausente.

⁴ Dentro de los cuales destacamos, por un lado, aquellos que impiden que se debatan los contenidos de la carrera, y entre ellos incluimos principalmente la falta de un centro de estudiantes que movilice a los estudiantes y exija que dicho debate se lleve a cabo; y la forma en que están organizados los órganos de gobierno de la facultad, lo cual permite, entre otras cosas, que se realicen cambios sin consultarlos con la comunidad académica. Por el otro, aquellos que, aún en caso de que se reformara la carrera según los lineamientos que nosotros consideramos correctos, impedirían un cambio cualitativo tangible. Entre éstos se destacan la gran cantidad de docentes ad-honorem; el casi nulo llamado a concursos y, por ende, el elevado porcentaje de docentes interinos; y la falta de incentivo a la investigación.

para el trabajo, no así al desconocimiento o a una subestimación de los mismos. En este sentido, creemos que su resolución constituye una condición ineludible para transformar la forma de enseñar economía en la UBA.

I. Un poco de historia...

Si bien la FCE-UBA fue creada en septiembre de 1913, la enseñanza de economía a nivel universitario comenzó cuarenta años más tarde, en 1953, pero en la condición de posgrado dirigido a los contadores públicos. Luego de un lustro, la “Comisión de Plan de Estudios” de dicha unidad académica presentó un informe para la creación de la Escuela de Economía Política en la facultad, con el título de Licenciado en Economía Política. Ese mismo año, el Consejo Superior de la UBA aprobó su creación (Rozenwurcel *et al*, 2007). En 1961, la carrera se consolida con la creación del Instituto de Investigaciones Económicas y el Programa de Desarrollo de la Escuela de Economía, el cual consistía en cursos trimestrales dictados por profesores de Oxford y Cambridge, con el objetivo de alcanzar mayor pluralidad teórica al evitar que todos los contenidos estudiados respondieran exclusivamente a la escuela de Chicago (Fernández López, 2001).

El plan de estudios original contaba aún con una cantidad significativa de materias contables, pero, a diferencia de lo que sucede en la actualidad, **otorgaba al egresado una formación integral de la economía en tanto ciencia social, orientada fundamentalmente a conocer y comprender las problemáticas propias de nuestro país.**

Para ello, se incluían materias en las que se discutía acerca del rol y el origen del conocimiento científico, al tiempo que se estudiaban distintos enfoques teóricos que incluían al existencialismo y a la fenomenología hegeliana. A su vez, la situación económica, política y social de la Argentina constituía un punto central a lo largo de toda la carrera. En este sentido, abundaban materias con contenidos vinculados a la realidad nacional y en casi todos los programas se incluían bolillas destinadas a analizar cómo se aplicaba lo estudiado en nuestro país. De todas maneras, al tratarse de una primera formulación de la carrera, las asignaturas centradas en la teoría económica carecían de un hilo que las nucleara.

Otro punto relevante de aquel plan es la inexistencia de la fragmentación del objeto de estudio en “micro” y “macroeconomía”, lo cual responde a una corriente de pensamiento determinada, la ortodoxa.

Por otra parte, a diferencia de lo que sucedería luego, el estudio de los problemas económicos se realizaba, no a partir de la lectura de manuales o *papers*, sino directamente de los textos de los autores originales⁵. La ventaja de formarse de esta manera reside en que se elimina el sesgo que suele introducirse en los manuales, a la vez que permite entablar discusiones relacionadas con los fundamentos de la teoría económica, lo cual resulta imposible a través de la lectura de manuales, que suponen un acuerdo general en la forma de entender la economía, y *papers*, que sobre la base de dicho acuerdo analizan un aspecto o problemática puntual.

Dicho plan fue reformulado reiteradas veces por diferentes razones. Sin embargo, según Berisso y otros (2005), “la eliminación de la economía crítica de los programas de nuestra facultad fue llevada a cabo por la dictadura militar de 1976 [...], aunque también hay que decir que la intervención de la UBA en 1975 ya había hecho lo suyo”. Con el retorno de la democracia, los contenidos críticos vigentes antes de estas últimas reformas no fueron re-establecidos, sino todo lo contrario. Las sucesivas modificaciones de los planes de estudios se limitaron a cristalizar el contenido neoclásico que fuera instaurado previamente.

Siguiendo en esta misma línea, a fines de 1994, en la FCE-UBA se dio inicio al proceso de reforma de las distintas carreras, el cual concluyó dos años más tarde, en septiembre de 1996, luego de un largo proceso de lucha del movimiento estudiantil y docente que se oponía a tal cambio⁶. Como resultado, el “Plan G”, vigente en ese momento, fue reemplazado por el actual, conocido como “Plan 97”.

Esta última reforma respondió, esencialmente, a dos cuestiones. Por un lado, según Rozenwurcel y otros (2007), este proceso fue “impulsado en buena medida por el crecimiento explosivo de la matrícula durante los noventa”⁷. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, **más que el incremento del universo estudiantil, las razones que impulsan la reforma son las consecuencias del mismo, es decir la falta de espacios y la caída del presupuesto por estudiante**. Por este motivo, se buscó reestructurar las carreras, descentralizando la cursada de la sede Córdoba y recortando contenidos que luego fueron incorporados en posgrados pagos.

⁵ Esto se puede ver claramente en el hecho de que la bibliografía obligatoria de las distintas materias incluían las obras de Smith, Ricardo, Keynes, Luxemburgo, Robinson, Pigou, Pareto y otros.

⁶ Durante esos años se conformó una asamblea de docentes y estudiantes que realizó una evaluación de las distintas carreras y a partir de la cual se presentó una alternativa para su reformulación. Este proyecto sienta un precedente en la lucha por un plan de estudios plural y con calidad académica.

⁷ Estos mismos autores afirman que dicho crecimiento fue de alrededor del 80% entre 1992 y 2000.

Por otro lado, en lo referido a los contenidos en sí, el director de la carrera de Economía en ejercicio al momento de iniciarse el proceso de reforma, afirmaba que el plan de estudios debía ser tal que permitiera que los estudiantes de la UBA ingresaran a universidades estadounidenses, en particular al Massachusetts Institute of Technology (MIT). Por lo tanto, para poder reestructurar la carrera de Economía debía realizarse una suerte de “ingeniería inversa”, es decir analizar cuáles son los conocimientos exigidos en los exámenes de admisión a los posgrados de estas universidades y armar una carrera en función de los mismos.

II. La última reforma y la carrera actualmente

Resumiendo lo dicho hasta el momento, la carrera se reestructuró, por un lado, por una cuestión presupuestaria y edilicia (no por una cuestión académica) y, por el otro, para que los contenidos concordaran con los requisitos de universidades del exterior. Ahora bien, veamos cómo se llevó a cabo esta modificación.

En ese entonces la Licenciatura en Economía contaba con 33 materias obligatorias para todos sus estudiantes, más un conjunto de asignaturas⁸ que determinaban la orientación. De esta forma, los estudiantes debían cursar el denominado Ciclo Básico Común (CBC), integrado por 6 materias, en las dependencias que la universidad destina para dicho fin. Una vez aprobado el mismo, estaban en condiciones de cursar las correspondientes al Ciclo General, el cual contaba con 27 asignaturas. Finalmente, se encontraba el denominado Ciclo Profesional, que contaba con varias orientaciones. Los estudiantes debían optar por una de ellas y cursar materias que acumularan 20 valores horarios (VH)⁹, de los cuales 16 debían corresponder a la orientación elegida y los otros 4 podían pertenecer a otra.

A partir del Plan 97, se suprimió el CBC de todas las carreras y su lugar lo ocupó el Ciclo General, el cual pasó a comprender los 2 primeros años (1º y 2º tramo) de cada carrera. El primero de ellos (6 materias) es común para todas; mientras que el segundo posee un conjunto de materias (3) común, pero el resto difieren según el título de grado elegido, completando un total de doce. Esto implica que durante los dos primeros años de cursada sólo un cuarto de las materias estudiadas responde en forma puntual a la orientación elegida,

⁸ La cantidad dependía de la carga horaria de las mismas, pero que el valor horario total debía ser equivalente a 20. Es decir que si las materias son de 4 VH, serán 5; pero si son de 5 VH serán 4.

⁹ Un “valor horario” representa 18 horas de clase presencial. Dado que el cuatrimestre cuenta con 18 semanas de clase, representa la cantidad de horas que se cursa por semana.

mientras que el resto corresponden principalmente a contenidos generales –comunes incluso a otras carreras de la UBA como en el caso de las materias Economía o Sociología. Dichos contenidos generales son estudiados con un nivel de profundidad intermedio, lo cual, evidentemente, termina teniendo consecuencias en la formación inicial del economista.

Esta modificación permitió descomprimir la matrícula en la Sede Córdoba por dos razones. Por un lado, debido a que estos dos primeros años del Ciclo General se cursan en las sedes¹⁰ distribuidas a lo largo de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Por el otro, “dada la alta tasa de deserción durante el ciclo general” (Rozenwurcel *et al*, 2007).

Por otra parte, con esta reforma se consolida la orientación de la carrera, cuyo tronco está integrado por materias que presentan al instrumental matemático/estadístico, la macroeconomía y la microeconomía como bases de la ciencia económica. La currícula se complementa con materias que abarcan los tópicos más puntuales y de lo más diversos, que van desde la Historia del Pensamiento Económico hasta las Cuentas Nacionales, pasando por las Finanzas Públicas y la Economía Internacional. A las cuales hay que sumarle las materias “optativas”.

A nivel general, el recorte de la licenciatura se llevó a cabo reduciendo su carga horaria en 30 VH, lo cual representa un 17% del total en el Plan G, pasando de 175 a 145 VH¹¹.

Esta reducción ya es criticable de por sí, porque devalúa la formación del economista. Sin embargo, se podría argumentar que se eliminaron contenidos repetidos, pero para ello sería menester un análisis de los programas de esas materias involucradas antes y después de la reforma. De todas maneras, aún tomando por cierto este argumento, cabe preguntarse ¿por qué no se agregaron nuevas materias o se profundizó el estudio de los contenidos ya existentes de forma tal de no reducir la carga horaria?

Más allá del hecho de que se haya recortado la carrera, resulta relevante estudiar de qué manera se realizó esta reducción. Para responder a este interrogante analizaremos diversos casos.

¹⁰ Actualmente se cursa en las sedes de Bulnes, Montes de Oca y Drago sólo el primer tramo; y en Paternal, San Isidro y Avellaneda pueden cursarse ambos.

¹¹ Que incluso puede ser menor, ya que en este caso estamos suponiendo que las materias optativas cuentan con una carga horaria de 4 VH (el máximo alcanzable por una materia optativa), cuando en la realidad algunas cuentan con 2 VH.

- **Caso 1: reducción de horas**

Dentro del total, hubo materias cuya carga horaria disminuyó. Desde nuestro punto de vista, el argumento que se encuentra por detrás de la elección de las mismas es que estas ramas de la ciencia no son consideradas fundamentales según la teoría neoclásica. Dentro de este grupo se destacan: Economía Internacional, la cual se reduce en 2 VH; Geografía Económica Argentina, que pasó de 4 a 2 VH; y Política Económica que era una materia de 4 VH, pero sus contenidos actualmente se enseñan en Estructura Económica Argentina, la cual es dictada en sólo 2 horas semanales. A su vez, el total de VH dedicadas al estudio de cuestiones epistemológicas y filosóficas vinculadas con la economía se redujo en 1 VH.

- **Caso 2: eliminación de materias**

Otras materias directamente fueron eliminadas de la currícula. Por ejemplo, en el Plan G existían dos materias bajo el nombre de “Sociología”, una en el CBC y otra en el Ciclo General. En el Plan 97 sólo permanece aquella que correspondía al CBC¹². Por otra parte, otras asignaturas, como por ejemplo Sistemas Económicos Comparados pasaron de ser obligatorias a ser optativas.

- **Caso 3: condensación de materias (o el contra-ejemplo del individualismo metodológico)**

Además de las formas concretas mencionadas anteriormente, otra manera de recortar contenidos fue la unificación de varias materias en una sola, con menor carga horaria que la suma de aquellas. Tal es el caso de Derecho Público (4 VH) y Ciencias Políticas (4 VH), cuyos contenidos hoy se enseñan en una sola materia de 4 VH, Teoría Política y Derecho Público.

- **Caso 4: la desorientación de la carrera**

La orientación se eliminó y fue reemplazada por 2 materias optativas que en ningún caso pueden considerarse un sustituto de la modalidad anterior, ya que se pasó de cursar 20 VH a 6 u 8 VH, según las materias elegidas. Entonces, no sólo es menor la carga horaria, sino que, además, la cantidad de materias es inferior. A esto se agrega que las mismas no necesariamente tienen que tener algún tipo de relación entre sí, dado que existe un conjunto muy heterogéneo de materias ofertadas¹³.

¹² En este sentido, a primera vista podría parecer que antes de la reforma había contenidos que estaban duplicados, pero el hecho de que el nombre de la materia sea el mismo no implica que los contenidos vayan a ser los mismos.

¹³ Para más detalles ver Anexo.

Mientras se reducían todos estos contenidos, por otra parte, se mantuvo intacta la estructura y la carga horaria de las materias de matemática (en las cuales se ve el instrumental fundamental para comprender los desarrollos de la teoría neoclásica, la cual no avanza en conceptos sino en complejidad matemática), a la vez que aumentaba la carga horaria de aquellas materias que constituyen el tronco neoclásico (Microeconomía II y Macroeconomía II). En otras palabras, se aprovechó para fortalecer esta estructura ortodoxa, en detrimento de las demás teorías.

II.1. Cómo se enseña economía

Aún antes de esta reforma, la bibliografía obligatoria y los contenidos de los programas de la licenciatura habían comenzado a cambiar siguiendo pura y exclusivamente a la teoría neoclásica. Esta nueva reforma profundizó el avance realizado en este sentido, dado que las demás escuelas quedaron relegadas en materias como Historia del Pensamiento Económico y optativas. Por otra parte, como fuera dicho anteriormente, los textos de autores originales fueron reemplazados por manuales y *papers* de reciente publicación, profundizando la tendencia instalada en los '70.

Adicionalmente, el método de evaluación propuesto consiste en parciales presenciales escritos u ocasionalmente orales, y finales no obligatorios (todas las materias pueden promocionarse) de índole similar. Esta modalidad conduce a que el estudiante no tenga que enfrentarse a la elaboración personal exceptuando algún trabajo práctico adicional, hasta llegar a la última materia de la carrera: el Seminario de Integración y Aplicación. La falta de producción propia por parte de los estudiantes limita en gran medida la capacidad de los mismos de enfrentarse al mundo como economistas, donde deberán realizar informes, análisis de información, trabajos de investigación, presentaciones, etc. Por supuesto, esta situación se agrava en los casos de los economistas que optan por realizar una carrera académica.

III. Las diferentes posturas respecto de la carrera

Hoy en día existen diferentes posiciones con respecto a la estructura del Plan de Estudios descrita hasta aquí, las cuales pueden agruparse principalmente en dos visiones. Por un lado,

se encuentra la que denominaremos “oficial” y, por el otro, la posición “crítica”. A continuación desarrollaremos los lineamientos generales de cada una de ellas.

III.1. La “Historia oficial”

Esta postura representa la visión de aquellos docentes que impulsaron la reforma del Plan de Estudios y que actualmente pertenecen a la dirección tanto del Departamento como de la Carrera de Economía. Este grupo buscó que los contenidos respetaran la estructura neoclásica que le impregnaron a esta reforma –aunque su objetivo inicial había sido acortar aún más la currícula, hecho que fue limitado en parte por la presión opositora.

Sin embargo, en los últimos años, han aceptado la incorporación de docentes heterodoxos y marxistas. Este hecho se puede explicar por diferentes factores (o por una combinación de los mismos). Uno de ellos podría encontrarse en la presión que históricamente se ha ejercido desde diferentes sectores (como por ejemplo la Asociación Gremial Docente, la Escuela de Economía Política¹⁴, gran parte del estudiantado, etc.) en contra de una carrera que contemplaba un pensamiento único, el de la teoría neoclásica. En este sentido, estos cambios pueden entenderse como una estrategia para disminuir las presiones sobre la carrera y no verse obligados a dar el debate en torno a sus contenidos, o como una forma de responder a las críticas por la falta de pluralismo. El otro factor podría ser un convencimiento real de que la carrera debe ser más amplia y que este es el camino para lograrlo. Más allá de las razones por las cuales se ha llevado a cabo este proceso, sobre las cuales sólo se puede hipotetizar como lo hemos hecho, **lo cierto es que el camino elegido para tener una carrera pluralista ha sido la incorporación de cursos “críticos”.**

De esta forma, 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. Argumento que es falso e irresponsable, por varias razones. En primer lugar, para que exista realmente una “carrera heterodoxa” es necesario que los docentes de estos cursos se pongan de acuerdo sobre los contenidos que deben dictar, con lo cual prácticamente se tendría que armar toda una carrera.

¹⁴ Creada por docentes y estudiantes de la Facultad con el propósito de difundir, discutir y producir pensamiento crítico en la FCE.

A su vez, debería segmentarse en dos la carrera actual. Si esto no ocurriera, los estudiantes que comiencen una orientación (crítica u ortodoxa) y que luego opten por la otra, deberían estudiar todos los contenidos previos solos o, tal como sucede en la actualidad en los cursos críticos, el docente tendría que repetir cuestiones básicas de las escuelas, en forma acelerada, a los fines de poder avanzar con los contenidos propios de la asignatura. Un ejemplo concreto de esta situación consistiría en cursar una materia como Desarrollo Económico en un curso crítico si no hicieron antes todas las materias requeridas en la versión crítica. Al mismo tiempo, poco se lograría si en cada materia crítica los contenidos no ortodoxos deben darse en conjunto con un programa netamente neoclásico. De esta manera, se cae nuevamente en uno de los posibles argumentos para la última reforma, la repetición de contenidos.

En tercer lugar, tendría que contarse con al menos un docente crítico en cada materia, lo cual tampoco sucede (por ejemplo Microeconomía I y Microeconomía II, dos materias que forman parte del tronco de la licenciatura, son dictadas con contenidos completamente ortodoxos). Lo que es más, no alcanzaría con un docente por materia, ya que debería garantizarse la posibilidad de cursar esta “carrera paralela”, es decir, deberían asegurarse cursos en las diferentes franjas horarias lo cual, evidentemente, no sucede.

III.2. La visión crítica

Desde el conjunto de docentes (y estudiantes) que sostienen críticas a la licenciatura se argumenta que la misma es esencialmente neoclásica porque los programas de los cursos (y por ende sus clases) se estructuran de acuerdo a los avances del *mainstream*, y a imagen y semejanza de los programas y contenidos de manuales elaborados, principalmente, en Estados Unidos. Frente a esta situación, la principal propuesta de cambios para la carrera se enfoca en conseguir la apertura de cursos a cargo de docentes críticos que incluyan en sus clases temas que no están contenidos en los programas oficiales.

Al mismo tiempo, esta postura brega porque estos contenidos sean incluidos en dichos programas. De esta manera, se permitiría que más docentes que posean una visión heterodoxa puedan acceder a cargos regulares, dado que hoy los concursos se realizan a partir del programa oficial vigente, el cual sigue la estructura ortodoxa mencionada.

Ahora bien, estas críticas atacan sólo a los contenidos neoclásicos de la carrera y no a la estructura ortodoxa de la misma, lo cual es un error debido a que esta última constituye una de las principales limitaciones para poder contar con una carrera plural. El principal límite de la carrera es la pérdida absoluta del desarrollo de los conceptos de las categorías fundamentales del capitalismo, objeto de estudio de la economía en tanto ciencia. Basta con analizar al dinero para dar cuenta de esta realidad. El mismo aparece al final de la carrera en la materia “Dinero, Crédito y Bancos” y queda desconectado de los demás contenidos. Consecuencia de ello es que el estudiante medio de economía considera que el dinero es sólo un bien numerario que permite tener igualdad de ecuaciones e incógnitas en el sistema que determina los precios de la economía. Peor es el caso del capital, que no se estudia qué es, ni de dónde sale en toda la carrera, al punto de que este economista promedio cree que se trata de máquinas y herramientas.

Obviamente, si bien la inclusión de cursos críticos no es una solución perfecta, constituye un avance hacia una forma de entender la economía más amplia. Sin embargo, la lucha por su incorporación tiende a naturalizar la estructura sobre la cual se apoya la carrera. Así, si tomamos esta posición en su máxima expresión, el mayor logro sería tener un curso crítico en cada materia, con todos los problemas que señalamos más arriba.

En definitiva, esto no significa que estemos en contra de la existencia de cursos “alternativos” dentro de la carrera, sino que cuestionamos la falta de avance sobre la base que sostiene a la misma. **Es allí, en la matriz neoclásica, donde está el eje de la cuestión y no en el cuerpo docente de la facultad.**

IV. “Tercera posición”

Tal como vinimos argumentando a lo largo del trabajo, es clara la necesidad de docentes críticos y de un cambio en el programa actual. Sin embargo, sostenemos que esto no es suficiente si el objetivo es construir una Licenciatura en Economía con excelencia académica y plural, desde la cual se construya conocimiento científico.

Desde esta “tercera posición” creemos que la única forma de transformar la carrera actual por una que persiga ese objetivo es realizando un cambio profundo en la estructura del plan de estudios. **No alcanza con modificar los programas de las distintas materias sino que la**

carrera misma como un todo necesita ser rediscutida. Ahora bien, ¿cómo debería estructurarse dicho plan de estudios? O, dicho de otra manera, ¿cuáles son los lineamientos generales que consideramos que deberían seguirse a estos fines?

Consideramos que los primeros años de la carrera deberían estructurarse a partir de tres ejes principales. En primer lugar, uno de estos ejes debería centrarse en torno al desarrollo de los conceptos fundamentales de la economía, a partir del estudio de la obra de los principales autores del pensamiento económico. Dicho análisis debería realizarse contraponiendo las posturas de estos autores, a los fines de identificar rupturas y continuidades en el estudio del capitalismo. Siguiendo esta línea, serían estudiadas todas las teorías económicas y, al mismo tiempo, se lograría restituir una unidad al estudio de la economía.

En segundo lugar, dado que la comprensión del objeto de estudio de esta ciencia requiere el conocimiento de ciertos conceptos propios de otras disciplinas, el segundo eje de estudio debería estar integrado por materias en las que los mismos sean discutidos. Entre estas ramas del conocimiento se incluyen la historia, la ciencia política y la sociología.

Por último, el tercer eje se destinaría al estudio de la filosofía. En especial, proponemos hacer hincapié en la discusión acerca del rol de la ciencia y el conocimiento científico en general, y de la economía en particular.

Concluida esta primera etapa de la licenciatura, la misma debería tener por objetivo el análisis de la realidad a partir del aprendizaje del instrumental técnico necesario y la utilización de los conceptos aprehendidos en la etapa anterior. Producto de esta etapa se profundizarán debates introducidos en el desarrollo de los conceptos fundamentales que complementarían el estudio del capitalismo.

Finalmente, podría pensarse la posibilidad de incorporar un ciclo final de orientaciones que permita avanzar sobre el estudio de determinadas problemáticas de interés desde una perspectiva crítica.

Si bien no es el objetivo de este trabajo exponer en forma detallada este nuevo plan de estudios, es importante aclarar que las correlatividades entre las materias que lo integren deberían responder a las necesidades mismas de las relaciones entre estos conceptos. De esta manera, a diferencia de lo que sucede en la actualidad, no se interrumpiría su desarrollo.

De más está decir que no proponemos la anulación de la teoría neoclásica de la carrera sino, por el contrario, sostenemos la necesidad de estudiarla aún más profundamente, incluyendo sus fundamentos y abordándola desde sus autores originales. Sin embargo, la

enseñanza de modelos matemáticos abstractos –que actualmente dominan la enseñanza del campo de la economía– quedarían relegados a una orientación.

V. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos dado cuenta de la necesidad de reformular de forma integral el plan de estudios de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, pudimos observar que las dos posturas vigentes respecto a la situación actual –la ortodoxa y la “crítica”– se encuentran limitadas a la hora de analizar esta cuestión. La primera de ellas porque considera que la carrera ya es plural y que su estructura no debería ser modificada. Mientras que en el caso de la visión “crítica”, si bien sus planteos van en la misma línea que los aquí expuestos, no logran avanzar sobre la raíz del problema.

Un cambio de estas características requiere contemplar la enseñanza de todas las escuelas de pensamiento, las cuales deberían estudiarse de forma crítica leyendo a sus principales referentes, es decir, a los textos de autores originales y no los manuales que comprenden de manera acrítica a la ciencia económica. En este sentido, el objetivo último de esta propuesta no es otro que la construcción de una carrera científica, donde haya discusión entre teorías, entre teóricos, en la que se intente explicar la realidad económica y política del mundo en general y de la Argentina en particular.

Ahora bien, ¿es posible llevar adelante este proyecto? **Somos conscientes de que reformar una carrera universitaria no es una tarea sencilla. Sin embargo la reforma, de tan necesaria, se torna urgente.** En este marco, y frente a las posturas dominantes, la demanda de un cambio en toda la estructura de la currícula debe provenir de gran parte de la comunidad académica (docentes, investigadores y estudiantes). A su vez, es importante mencionar que la posibilidad de introducir un cambio de estas características **requiere el reemplazo de las formas de toma de decisión y debate acerca del plan de estudios imperantes en la actualidad** (que sólo incluyen a una pequeña casta docente vinculada a los órganos de gobierno de la facultad) **por otras que permitan la participación de toda la comunidad académica.**

Bibliografía

- Berisso, O.; A. Costa, E., Crespo, M. D'Alessandro, B. Durou, A. Fiorito, G. Gigliani, A. Kicillof, A. Langer, A. Lazarini, M. Muñiz, C. Nahón, M. Olivera, P. Levín, J. Rodríguez, M. Teubal, A. Zaltzman (2005): "Hay que reformar el plan de estudios de Economía", marzo, *mimeo*.
- Fernández López, M. (2001): "La Ciencia Económica argentina en el siglo XX", en: *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Tomo VIII, Cuarta Parte, Capítulo 34, Buenos Aires, Planeta.
- Rozenwurcel, G.; G. Bezchinsky y M. Rodríguez Chatruc (2007): "La enseñanza de Economía en Argentina", Documento de Trabajo N° 1, Centro de iDeAS-UNSAM, Buenos Aires, septiembre.
- Facultad de Ciencias Económicas (1983), "70 Aniversario de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. 1913, 9 de Octubre, 1983." Buenos Aires, Eudeba, septiembre.
- Facultad de Ciencias Económicas: Planes de estudio D, G y 97.

Páginas consultadas:

Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires:
<http://www.econ.uba.ar>

ANEXO

Cuadro 1. Plan de estudios vigente de la Licenciatura en Economía (FCE-UBA).

		Código	Materia	Correlatividades	
Ciclo General	Primer Tramo	241	Análisis Matemático I	-	
		242	Economía	-	
		243	Sociología	-	
		244	Metodología de las Ciencias Sociales	-	
		245	Álgebra	-	
		246	Historia Económica y Social General	-	
	Segundo Tramo	247	Teoría Contable	242-244-246	
		248	Estadística I	241	
		249	Historia Económica y Social Argentina	242-244-246	
		261	Teoría Política y Derecho Público	-	
		262	Macroeconomía I	241-242	
284		Análisis Matemático II	241		
Ciclo Profesional	Primer Tramo	285	Estadística II	248-284	
		288	Matemática para Economistas	284	
		290	Microeconomía I	248-284	
		283	Macroeconomía II	262-288	
		286	Microeconomía II	288-290	
		287	Geografía Económica	249	
		289	Epistemología de la Economía	244-262-290	
	Segundo Tramo	551	Econometría	285-288	
		552	Dinero, Crédito y Bancos	283-286-288	
		553	Historia del Pensamiento Económico	243-244-262-290	
		554	Crecimiento Económico	283-286-288	
		555	Organización Industrial	286	
		556	Finanzas Públicas	261-290	
		561	Cuentas Nacionales	247-262	
		557	Estructura Social Argentina	243-249-561	
		558	Economía Internacional	283-287-290	
		560	Estructura Económica Argentina	287-561	
		559	Desarrollo Económico	557-560	
		562	Seminario de Integración y Aplicación	286-289-551-558	
		-	Materia Optativa		
		-	Materia Optativa		
		Materias Optativas	724	Economía de la Seguridad Social	-
			734	Sistemas Económicos Comparados	-
			748	Evaluación de Proyectos	-
765	Economía Ambiental		-		
767	Economía Marxista		-		
770	Seminario Costos para la Toma de Decisiones		-		
773	Economía y Administración de Cooperativas y Otras Entidades de Economía Social		-		
779	Tópicos de Macroeconomía		-		
780	Economía Agropecuaria		-		
781	Mercado de Capitales y Elementos de Cálculo Financiero		-		
782	Economía Laboral		-		

	783	Historia del Pensamiento Económico II	-
	721	Poder Económico y Derechos Humanos	-
	276	Cálculo Financiero	-
	731	Econometría II	-
	741	Elementos de Topología para Economía y Gestión	-
	745	Economía de la Energía	-

Fuente: www.econ.uba.ar

Cuadro 2. Plan de estudios anterior de la Licenciatura en Economía (FCE-UBA).

	Código	Materia	Correlatividades
Ciclo Básico Común		Matemática	-
		Sociología	-
		Economía	-
		Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado	-
		Introducción al Conocimiento Científico	-
		Ciencias Políticas	-
Ciclo General	131	Derecho Público – Constitucional y Administrativo	
	132	Historia Económica Mundial	
	133	Historia Económica Argentina	132
	134	Metodología de las Ciencias Sociales	139
	136	Álgebra	
	137	Análisis Matemático I	
	138	Análisis Matemático II	136-137
	139	Estadística	138
	140	Contabilidad Básica	
	141	Economía II	137
	142	Economía III	138-141
	162	Sociología	
	182	Estadística II	139
	183	Matemática para Economistas	138-142
	185	Microeconomía Superior	142
	186	Dinero, Crédito y Bancos	183-433
	187	Geografía Económica Argentina	
	432	Econometría	182-183
	433	Macroeconomía Superior	142
	434	Cuentas Nacionales	140-141
	435	Política Económica	182-437
	436	Economía Internacional	186
437	Sistemas Económicos Comparados	186	
438	Historia del Pensamiento Económico	133-433	
439	Teoría del Crecimiento Económico	433-440	
440	Finanzas Públicas	142-434	
441	Desarrollo Económico	142-187	
Ciclo Profesional	Existen varias orientaciones; el alumno deberá elegir una de ellas y cursar asignaturas con una equivalencia a 20 V.H. Del total de V.H., 16 deben corresponder a la orientación elegida y los 4 restantes a la misma u otra.		

Fuente: Departamento de Alumnos de la FCE-UBA

REFLEXIONES SOBRE EL DISEÑO CURRICULAR DE ECONOMÍA EN LA ESCUELA: UNA MIRADA A NIVEL NACIONAL, PROVINCIAL E INSTITUCIONAL

CYNTHIA URQUIZA, VALERIA WAINER Y MARIO MARTÍNEZ¹

El proceso de determinación del currículum es un proceso de lucha por la hegemonía, donde se establece qué parte de la cultura es legítima y debe formar parte del mecanismo de distribución cultural a través del sistema educativo. Por ello los autores se preguntan: ¿En qué medida el actual currículum de Economía refleja la continuidad de una hegemonía (el llamado 'pensamiento único') que se consolidó en nuestro país durante los '90?

Para responder esta pregunta se procede a un análisis comparativo de los contenidos mínimos que surgen de la reforma educativa de los '90, de los diseños curriculares de Economía de cinco provincias (Buenos Aires, Chaco, Catamarca, Santa Fe y Santiago del Estero) y de algunas planificaciones docentes de Economía para escuelas de tres partidos del conurbano bonaerense: José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel.

Introducción

El contenido de la enseñanza se desarrolla, de acuerdo con Martínez Bonafé (2002: 40, 41), en seis niveles de concreción pedagógica: 1) el currículum prescripto, 2) el currículum presentado a los profesores, 3) el currículum moldeado por los profesores, 4) el currículum en acción, 5) el currículum realizado, y 6) el currículum evaluado. En este trabajo nos proponemos indagar en particular en los niveles 1 y 3². El primer nivel está

¹ Urquiza, Cynthia (cynthia_urquiza@yahoo.com.ar); Martínez, Mario (mariomartinez@gmail.com); Wainer, Valeria (vwainer@ungs.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento - J. M. Gutiérrez 1150 Conmutador: 4469-7500 - C.P. 1613, Los Polvorines - Pcia. de Bs. As.

² Ver en Wainer (2009) un análisis sobre el currículum prescripto y el currículum presentado a los profesores por medio del libro de texto para el caso de Economía del nivel medio (Polimodal).

relacionado con la política educativa y con la definición de los contenidos mínimos curriculares. Aquí entra en juego el rol del Estado como regulador del sistema educativo.

El tercer nivel de concreción del currículum implica indagar acerca del currículum moldeado por los profesores. En esta cuestión interesa comprender en qué medida los profesores reproducen la selección y organización de los contenidos que conforman el currículum prescripto.

Entendemos el *currículum* como “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos” (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 50). Por otra parte, el currículum también es un “texto que concreta y codifica la selección de un fragmento de las culturas para la reproducción social” (Martínez Bonafé, 2002: 21). En otras palabras, el proceso de construcción del currículum está estrechamente relacionado con el conjunto de significados, valores y creencias que forman parte del sentido común y que constituyen la cultura hegemónica en un determinado momento histórico.

Como se menciona más arriba, el primer nivel está relacionado con la política educativa y con el diseño de los contenidos mínimos curriculares. La reforma educativa (que se inicia a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993) decidió incorporar a la Economía “dentro de las ciencias sociales que debían ser significativas en la formación de niños y jóvenes en EGB y Polimodal...” (López Accotto y de Amézola, 2004: 2). Los fundamentos del nuevo diseño curricular del Polimodal proponen 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 cultural común que permita una participación consciente, crítica y transformadora en la sociedad” (citado en López Accotto y de Amézola, 2004: 5). Pero, ¿cuáles son esos ‘valores éticos’ y qué contenidos son considerados relevantes para formar un ciudadano con una ‘participación consciente, crítica y transformadora en la sociedad’?

Como dice Inés Dussel: “La cultura que una sociedad considera valiosa en un momento dado es producto de una lucha por la autoridad cultural. Definir qué se considera importante para transmitir a las nuevas generaciones, qué se considera representativo de la herencia humana, es un proceso que se efectúa mediante muchas dinámicas, y en el que tienen peso las instituciones del campo de la cultura (los críticos,

por ejemplo), los educadores, los medios, los políticos, el clima de época” (Dussel, 2001).

En este sentido, consideramos que el proceso de determinación del currículum es un proceso de lucha por la hegemonía, en donde se pone en juego la construcción de la jerarquía cultural, donde se establece qué parte de la cultura debe formar parte del mecanismo de distribución cultural a través del sistema educativo.

Asimismo, creemos que: “El conocimiento que se obtiene en la escuela –esos ‘principios, ideas y categorías legitimados’– sale de una historia particular y de una realidad económica y política particulares. Y ha de entenderse volviendo a situarlo en ese contexto socioeconómico” (Apple, 1986: 205).

El contexto socioeconómico de la Argentina de la década de los '90 ha sido el de la hegemonía del neoliberalismo. La ideología neoliberal impregnó todos los discursos – sociales, políticos y económicos– y naturalizó una determinada visión del mundo, una visión donde la Economía ocupa el lugar que le ha asignado la teoría económica predominante: el paradigma neoclásico. En consecuencia, los postulados y premisas de este paradigma se convierten en axiomas, en parte del sentido común, como por ejemplo las nociones de *homo economicus*³ y de mercado como mejor asignador de recursos.

Desde la visión predominante de la Economía, que se desprende del paradigma neoclásico, se busca vincular lo más posible esta ciencia a las ciencias exactas. Esta tradición proviene de la influencia del positivismo y transformó hace tiempo a la Economía Política en Economía pura. Bajo esta tradición el objeto de estudio de la Economía es la asignación óptima de recursos escasos para la satisfacción de las necesidades humanas, y dentro de este objeto el estudio del mercado –y, en consecuencia, los determinantes de la demanda y la oferta– se convierten en el eje central dentro de la visión predominante⁴.

Si consideramos que el proceso de elaboración de los diseños curriculares no se encuentra aislado del contexto económico, político y cultural, entonces cabe señalar que la discusión sobre los contenidos considerados relevantes para el currículum de Economía en la escuela durante la década de los '90 fue permeable a la visión predominante de esta disciplina (la teoría neoclásica).

³ Bajo esta noción, el ser humano es un ser racional y que se mueve por motivaciones exclusivamente económicas.

⁴ Hoy en día los críticos del paradigma dominante buscan volver a ubicar a la disciplina dentro de las ciencias sociales. Esto implica reconocer que la dimensión económica se halla estrechamente relacionada con las dimensiones social, política y cultural, y que el análisis de los fenómenos económicos no se puede escindir de las relaciones sociales, políticas y culturales y de su determinación histórica.

En consecuencia, la pregunta que intentamos responder en este trabajo es la siguiente: ¿En qué medida los contenidos mínimos de Economía que surgen del proceso de reforma educativa de los '90 a nivel federal se reproducen en los diseños curriculares a nivel jurisdiccional y luego en las planificaciones de las escuelas del nivel medio? En otras palabras: ¿en qué medida el currículum prescripto influye sobre el currículum moldeado por los profesores?

Para ello, se analizan las expectativas de logro y los contenidos del currículum para la enseñanza de la Economía en el nivel medio (ex Polimodal), y se indaga sobre cuál es el paradigma científico que predomina en dicho currículum en los diferentes niveles del sistema educativo (federal, jurisdiccional y local).

En virtud de lo expuesto, la presente ponencia presenta un análisis a partir de los dos niveles de concreción del currículum antes mencionados: el currículum prescripto y el currículum moldeado por los profesores. En las dos secciones que se presentan a continuación se hace referencia primero al contexto de la reforma educativa de los '90 y luego al proceso de consulta a expertos y diseño final de los CBO (Contenidos Básicos Orientados) para Economía. En la sección siguiente se procede a un análisis de los diseños curriculares de Economía de cinco provincias: Buenos Aires, Chaco, Catamarca, Santa Fe y Santiago del Estero. Por último, se presenta un estudio de planificaciones docentes de Economía para escuelas de tres partidos del conurbano bonaerense: José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel. Finalmente, algunas reflexiones que surgen del análisis presentado.

La reforma educativa durante la década de los '90

La Ley Federal de Educación N° 24.195 provocó un gran cambio en la estructura del sistema educativo, dando lugar a un nuevo esquema: a la Educación Inicial le siguen nueve años de Educación General Básica (EGB), la que se divide en tres ciclos; luego, la Educación Polimodal de tres años como mínimo y, por último, la Educación Superior⁵.

La novedad en la reforma no solo tenía que ver con la extensión de la escuela de formación general sino que la Educación Polimodal contaba con nuevas y diversas modalidades: “Artes, Diseño y Comunicación”, “Economía y Gestión de las

⁵ Cabe aclarar que esta reforma ha sido reemplazada por la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206 aprobada el 14 de diciembre de 2006. Entre otros puntos, la nueva ley restablece la tradicional división en escuelas primarias y secundarias, y desaparecen las modalidades tales como el EGB y Polimodal.

Organizaciones”, “Ciencias Naturales, Salud y Ambiente”, “Producción de Bienes y Servicios” y “Humanidades y Ciencias Sociales”.

La Ley Federal de Educación fue sancionada el 14 de abril de 1993 por el gobierno menemista, en el marco de un conjunto de políticas neoliberales de reforma y reestructuración del Estado. Las medidas de privatización de las empresas estatales, desregulación del Estado, apertura financiera y comercial y de flexibilización laboral tenían que ver con el achicamiento del sector público para su mayor eficiencia.

De acuerdo a las recomendaciones establecidas por el Consenso de Washington, la política fiscal de los estados debía orientarse hacia la reducción de los gastos de la administración pública y a la descentralización de sus funciones (Olmeda y Cardini, 2003). Esto coincidía con la cuestionada situación del sistema educativo no solo por su “inequidad e ineficacia” sino también por la “obsolescencia y banalización” de los contenidos curriculares (Dussel, 2004).

La nueva estructuración del sistema había generado un amplio debate entre diferentes actores del ámbito educativo, y la resistencia más fuerte provenía desde los gremios docentes, sobre todo en Neuquén, donde la reforma no llegó a implementarse.

En el nivel político, la transformación educativa que propiciaba el gobierno pretendía “sacar a los chicos de la calle” mediante la extensión de la escolarización primaria, dándole así un carácter de política asistencial. Por otra parte, la obra pública gubernamental fue necesaria para la adecuación de las escuelas primarias a la incorporación de 8º y 9º año, además de la reorganización y reubicación de gran parte del personal docente. Estos son solo algunos aspectos de los cambios a nivel burocrático y que no tuvieron el mismo impacto a nivel pedagógico (Olmeda y Cardini, 2003).

La selección y organización de contenidos de Economía

Las modalidades de Polimodal más extendidas en las escuelas fueron “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Economía y Gestión de las Organizaciones”, y en ambas, junto con “Producción de Bienes y Servicios”, se encuentra la Economía como disciplina independiente.

¿Cómo se definieron los nuevos contenidos curriculares en la reforma educativa de los '90? De acuerdo con Daniel Pinkasz, Coordinador asistente del Programa Elaboración de Contenidos Básicos Comunes, de la Dirección de Investigación y Desarrollo, durante la década de los '90 “Se establecieron sistemas de consultores académicos (profesores e

investigadores de universidades con distintos enfoques, orientaciones y pertenencias) por campo de conocimiento, coordinados por un equipo central que proporcionaba un/a interlocutor/a de muy buen nivel académico a estos consultores. Se buscaba legitimidad académica en un entorno en el que, en general, la academia era hostil. Paulatinamente el circuito se fue ampliando incluyendo sectores vinculados al trabajo, ONGs y finalmente un circuito de maestros/as y profesores/as de las provincias”⁶.

Para el caso de Economía, el resultado de esta instancia de consulta se volcó en tres documentos donde se presentaron sendas propuestas de contenidos de Economía para su enseñanza en el nivel de educación media⁷. Los autores de estos documentos coincidieron en que la enseñanza de la Economía debía darse en todas las modalidades y en todos los años del Polimodal⁸. No obstante, los Contenidos Básicos Orientados (CBO) de los documentos oficiales presentaron a la Economía sólo para el tercer año del Polimodal (último año del secundario) y solamente en tres de las cinco modalidades: “Economía y Gestión de las Organizaciones”, “Humanidades y Ciencias Sociales” y –en mucho menor medida– “Producción de Bienes y Servicios” (Anexo I).

Además, en dos de los documentos se presentaban propuestas con contenidos relacionados con la evolución de la economía argentina. Sin embargo, en los CBO para la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” llama la atención la inexistencia de contenidos vinculados a la realidad nacional, sobre todo porque dichos contenidos están presentes en las expectativas de logro que se enuncian en la estructura curricular (López Accotto y de Amézola, 2004).

Por otra parte, en dos de las tres propuestas hay un bloque de contenidos dedicado a la historia del pensamiento económico (el tercero hace referencia a la existencia de distintos “paradigmas” científicos en la Economía). Si bien en general predomina la división tradicional de temas que se puede encontrar en los manuales de economía de la ortodoxia⁹, también se encuentran tímidas expresiones acerca de la existencia de debates y doctrinas económicas que se contraponen. Cabe mencionar también que dos de las propuestas incluyen un bloque sobre los sistemas económicos comparados.

Sin embargo, en los CBO de las modalidades mencionadas no hay ninguna referencia a la existencia de conflicto dentro del ámbito científico ni al carácter

⁶ Entrevista realizada vía correo electrónico a Daniel Pinkasz (11/12/08).

⁷ Ver Diamand (1997), Fernández López (1997) y Rubio (1997).

⁸ Corresponde a 4º, 5º y 6º año de la actual escuela secundaria.

⁹ En particular en las propuestas de dos autores, ya que el tercero declara explícitamente un enfoque distinto al del paradigma neoclásico.

ideológico de la ciencia (y en particular de las ciencias sociales). Observamos que los contenidos conceptuales de los CBO de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” están estrechamente vinculados al paradigma neoclásico¹⁰ (Ver Anexo II).

Los contenidos de Economía en los CBO de la modalidad “Producción de Bienes y Servicios” reflejan aún más la perspectiva del paradigma neoclásico. La selección de contenidos en estos CBO está circunscrita a la economía de la empresa¹¹. Se observa entonces un recorte de la dimensión económica respecto de las dimensiones social y política, que es congruente con los contenidos procedimentales: *Identificación de los factores y relaciones determinantes de la demanda y de la oferta* (MCE, 1997). Por lo tanto, también en esta modalidad, los CBO para Economía presentan a la disciplina escindida de factores políticos, sociales y culturales.

Por el contrario, los contenidos de Economía que figuran en los CBO de la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” reflejan un enfoque diferente donde se prioriza la articulación entre la realidad social, política y económica. En esta modalidad, los contenidos conceptuales incluyen algunos temas que coinciden con el paradigma neoclásico, pero agregan otras temáticas (como los ciclos económicos, la desigualdad en el acceso a los bienes, keynesianismo y Estado de Bienestar, populismo y desarrollismo en América Latina, entre otros) (Wainer, 2009).

En síntesis, los contenidos curriculares mínimos para el nivel medio Polimodal (Contenidos Básicos Orientados –CBO–) que finalmente fueron aprobados a nivel federal reflejan escasamente las recomendaciones y propuestas realizadas por los consultores académicos para la enseñanza de la Economía en el nivel medio del sistema educativo. Como resultado, el predominio casi excluyente del paradigma neoclásico en los CBO implica colocar al mercado como eje central de los contenidos y el aislamiento de los fenómenos económicos respecto de las dimensiones social, política y cultural.

¹⁰ Como veremos más adelante, estos son los contenidos que predominan en los diseños curriculares para Economía a nivel jurisdiccional e institucional.

¹¹ Macroeconomía y Microeconomía. La empresa y los factores económicos. Naturaleza y funciones de los organismos internacionales y nacionales de finanzas. La economía de las empresas. La retribución de los factores productivos. Rentabilidad y tasas de retorno. Cálculo de costos. (MCE, 1997).

El diseño curricular de Economía en las provincias

El proceso de elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción tuvo lugar entre los años 1997 y 1999 –para lo cual se tomaron en cuenta los Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal aprobados en 1997 por Resolución N° 57/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

El siguiente análisis se centra en los diseños curriculares a nivel jurisdiccional que se encuentran publicados actualmente en el Centro Nacional de Información Documental Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, y corresponden a las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Santiago del Estero, Catamarca y Chaco. Se seleccionaron los diseños curriculares de Economía para una primera aproximación sobre las similitudes y diferencias y para indagar acerca del paradigma científico que predomina en los mismos.

Hay que tener en cuenta que, mas allá de la transferencia del financiamiento educativo desde la Nación a las provincias, la reforma educativa les otorgó a su vez cierta autonomía en la definición de los contenidos curriculares, con el objetivo de incluir en ellos la realidad local de cada provincia (Olmeda y Cardini, 2003).

Del análisis de los diseños curriculares se observa que, en todos los casos, la estructura de los contenidos curriculares de Economía es similar. En todos los diseños curriculares, salvo en el de Buenos Aires, se hace mención a que la asignatura Economía es obligatoria en las modalidades “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Economía y Gestión de las Organizaciones”, y que este diseño curricular es válido para las dos modalidades. También se aclara que los contenidos de la materia deben estar articulados con otras materias, como Historia (I) y Geografía (I).

Además, en todos ellos hay contenidos conceptuales separados por bloques temáticos (ver Anexo III), y en el caso de la provincia de Santa Fe se presentan dos propuestas diferentes¹².

Al observar los bloques temáticos de todos los diseños curriculares puede verse que la selección de contenidos responde básicamente al paradigma neoclásico. No solo por algunos de los conceptos de la escuela neoclásica que podemos encontrar en los diseños (tales como la división tradicional entre *Microeconomía*, *Macroeconomía*, *Agentes económicos*, *Mercados de factores*, *Factores de la producción*, entre otros), sino también

¹² La Propuesta I está organizada en núcleos temáticos que refieren al análisis de los procesos económicos, mientras que la Propuesta II divide a la ciencia económica en subdisciplinas específicas (Microeconomía y Macroeconomía).

por el predominio del enfoque neoclásico por sobre el de otras escuelas del pensamiento económico¹³.

En el primer bloque de los diseños se presenta una caracterización de la Economía como ciencia y del problema económico, expresando que la realidad económica es producto de la actividad humana. Sin embargo, no se hace ninguna mención al carácter ideológico de la ciencia económica.

De hecho, desde los enfoques críticos al paradigma neoclásico, se interpreta que si la realidad económica es un producto de la actividad humana entonces no se pueden ignorar las relaciones sociales y con ello los diferentes intereses económicos y la dominación de una clase social (o nación) sobre otra. Contenidos conceptuales donde se encuentra alguna problematización de este tipo pueden verse en el diseño curricular de la provincia de Chaco cuando propone el tema: *La desigualdad de los recursos y los medios económicos*.

En todos los diseños curriculares aparece el tema “La Economía como ciencia social” dentro del primer bloque temático de los contenidos conceptuales (salvo en la propuesta 2 de la provincia de Santa Fe). Este bloque presenta la definición y el objeto de la Economía como ciencia y sus relaciones con otras disciplinas.

En todos los casos se afirma que la Economía comprende la realidad social de los estudiantes. En los diseños de las provincias de Chaco y Santa Fe la visión de la Economía como ciencia social aparece como un eje central para el abordaje de la ciencia económica.

La importancia que se otorga al estudio de la Economía como ciencia social se demuestra no solo por su inclusión explícita en los contenidos conceptuales, sino porque es parte de la fundamentación de los diseños curriculares y en algunos casos aparece formando parte de las expectativas de logro de los diseños (como en los casos de Buenos Aires, Santa Fe y Chaco). En los diseños de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Santiago del Estero y Santa Fe se pone el énfasis en el estudio de la Economía como ciencia social y –a partir de allí– en observar y analizar los hechos económicos para comprender la sociedad en que vivimos. Además, para el diseño curricular de Santa Fe, la valoración de la Economía como ciencia social aparece en los contenidos actitudinales.

¹³ Un ejemplo claro del predominio del paradigma neoclásico se encuentra en los contenidos del primer bloque de los diseños curriculares, donde en todos aparece definido el problema económico a partir de “la escasez y las necesidades”.

Por otra parte, cabe destacar que el diseño curricular de Santa Fe menciona que la ciencia económica se encuentra en un momento de revisión, y que necesita adecuarse a las realidades del mundo contemporáneo, por lo que “propone revalorizar a la Economía como una ciencia social reactivando el auténtico ejercicio de la razón”.

Hay claramente una contradicción entre estas afirmaciones y expresiones acerca de cómo revalorizar a la Economía como ciencia social, por un lado, y el predominio del paradigma neoclásico en la selección y organización de los contenidos, por el otro, ya que dentro de este paradigma la Economía aparece más asociada a las ciencias duras o a las ciencias económicas (economía de la empresa).

Otra cuestión central que aparece en los diseños curriculares, tal como lo sugieren los CBO, y que se encuentra estrechamente vinculada con la visión de la Economía como ciencia social, es el estudio de la realidad nacional, provincial y local. La manera en que los diseños curriculares de las provincias analizadas sugieren el tratamiento de la realidad es diferente en cada caso, por lo cual, analizaremos uno a uno.

En el diseño curricular de Catamarca, en su fundamentación, se asegura que resolver los problemas actuales y mirar al futuro exige un proyecto nacional que no sólo es un enunciado de aspiraciones y deseos, o de planes y programas técnicamente correctos, sino también de posibilidades y necesidades de un pueblo que se auto-reconoce histórico. De esta manera se fundamenta la incorporación del bloque: *Los procesos económicos contemporáneos en la Argentina*, que contiene como tema la *Economía mundial, nacional y provincial*.

Por su parte, en la fundamentación del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires se explica que los recientes cambios económicos y sociales generaron un reordenamiento en las diferencias y las desigualdades, sin suprimirlas en general y ahondándolas en los países periféricos; a su vez, se expresa que es esencial comprender esas cuestiones desde la propia realidad y ubicación en la sociedad y en el mundo. Todo esto parece indicar que los hechos económicos actuales forman una parte importante en este currículum, aunque no hay contenido conceptual que lo haga explícito. La realidad nacional puede verse en el bloque: *Cuestiones económicas contemporáneas*, en su primer tema: *Evolución reciente de la economía argentina*. Además, la interpretación de la realidad social promoviendo la reflexión crítica acerca de la misma, forma parte de los objetivos del espacio curricular. Sin embargo, no hay contenidos vinculados a la realidad provincial.

Para Santa Fe, en la introducción de su diseño curricular se destaca la necesidad de adecuar las estructuras teóricas a las necesidades de la realidad social, para lo cual es necesario ir cambiando los supuestos teóricos y avanzar en una revisión constante y reelaboración de la teoría económica para reflejar adecuadamente la realidad. En las dos propuestas hay un bloque que desarrolla con especial atención los procesos económicos de la realidad a nivel mundial y nacional, y en la propuesta I además se hace referencia a la situación económica provincial. Además, en las recomendaciones didácticas, se propone a los docentes seleccionar la actividad más pertinente vinculada con alguna problemática actual.

En el diseño curricular de la provincia de Chaco, la realidad nacional y provincial no solo se encuentra en la fundamentación del espacio y en los contenidos conceptuales sino que también se encuentra en las expectativas de logros y en los contenidos procedimentales. Desde el principio se define que el espacio curricular se orienta a que los alumnos puedan comprender, participar e intervenir en la realidad económica que los circunda debido a que la Economía se ocupa de los individuos y de su realidad social. Las expectativas de logro relacionadas con esto son: “Identificar los diferentes procesos económicos según sean los sectores de la economía en que se producen, para interpretar la dinámica económica y aplicar los conceptos y la terminología técnica básica en el análisis de procesos y casos específicos contextualizados en la economía mundial, latinoamericana, argentina y chaqueña”, y “Comprender la evolución del pensamiento económico y las características de los procesos económicos contemporáneos nacionales, provinciales y locales en el marco americano y mundial”.

En el diseño curricular de la provincia de Santiago del Estero se afirma que la Economía debe procurar a los estudiantes los conceptos básicos para la aproximación de los problemas económicos, pero tanto en los contenidos conceptuales como en los procedimentales no se hace referencia alguna a la realidad provincial o local. En el bloque: *Los procesos económicos contemporáneos en la República Argentina* se presentan como temas: *Los ciclos económicos argentinos. La economía argentina al final del siglo XX* y *La integración argentina al Mercosur*, dejando de lado la situación económica provincial.

En todos los diseños curriculares hay un bloque temático que hace referencia a la evolución del pensamiento económico en donde se presentan las diferentes escuelas y teorías económicas en su origen cronológico. Sin embargo, esta historicidad hace que los modelos y conceptos de este bloque aparezcan lejanos a la realidad actual.

Como mencionamos anteriormente, la asignatura Economía era obligatoria en las modalidades “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Economía y Gestión de las Organizaciones”, sin embargo se propone un único diseño curricular para las dos modalidades y se toma exclusivamente como referencia los CBO de esta última¹⁴. En consecuencia, a nivel jurisdiccional también se observa un predominio del paradigma neoclásico en la selección y organización de los contenidos para la enseñanza de la Economía.

La coherencia de los diseños curriculares no solo debe reflejarse en los contenidos conceptuales sino que también deben integrarse con los contenidos actitudinales y procedimentales.

Los contenidos actitudinales solo se presentan en los diseños curriculares de las provincias de Santa Fe y Catamarca. Por otro lado, los contenidos procedimentales se encuentran en todos los diseños curriculares excepto en el de Buenos Aires. Los contenidos procedimentales son similares y apuntan al logro de las mismas acciones o habilidades en todos los casos en que se presentan. La mayoría coinciden en: la identificación y el reconocimiento de problemas; la selección, organización y utilización de la información; y la comunicación de la información obtenida. Además, se destaca el desarrollo de la actitud crítica y reflexiva.

Para el abordaje de la realidad nacional, regional o local que pretenden alcanzar los diseños curriculares provinciales se debe tener en cuenta que si ella no se presenta de manera reflexiva, con la posibilidad de debatir y de confrontar ideas, se pierde la posibilidad de analizarse críticamente. Para ello es fundamental reconocer que el pensamiento de nuestros alumnos no es pasivo y acrítico, y a la vez, se encuentra condicionado por su propia realidad pero que tiene la capacidad de transformarla (Travé, 2001).

Análisis de planificaciones de escuelas en tres partidos del conurbano bonaerense

Las planificaciones cumplen un rol muy importante dentro del quehacer de la práctica docente y de la institución escolar en su totalidad. Sin embargo, diferentes autores se refieren a la planificación de distinta manera. Algunos autores como Antúñez

¹⁴ Cabe señalar que en los diseños curriculares aparecen algunos temas que no figuran en los CBO (pero que sí aparecían en los informes de los consultores): los sistemas económicos comparados, desarrollo sostenible, calidad de vida, crecimiento con equidad, y (solamente en el diseño de la provincia de Buenos Aires) desarrollo y subdesarrollo.

la consideran como programación. Según este autor: “La conceptualización usual es que programar las tareas de desarrollo y aplicación del currículum en el aula, es la plasmación formal de un conjunto de contenidos y actividades pensadas para que sean trabajadas en contexto y en futuro más o menos próximo”; además, sostiene que: “Programar la enseñanza se convierte en un proceso de investigación y no una formalización rígida. Por tanto, es lógico que la interpretación y plasmación formal de estas cuestiones que se suponen tan elementales en todo proceso, hayan dividido y dividan actualmente el campo de las ideas y de la práctica educativa” (Antúnez, 1996).

Ruth Harf (1998), por su parte, sostiene que suelen utilizarse términos como “proyecto”, “programa”, “diseño” y “plan” con significados similares y que fueron incorporados en nuestro vocabulario en distintos momentos históricos, creando algunas confusiones: “*Proyecto* significa –entre otras acepciones– pensar en ejecutar algo. Pero también designa el conjunto de escritos mediante el cual se puede transmitir una idea sobre cómo va a ser aquello que se ejecutará. Etimológicamente, la palabra *programa* se refiere al anuncio que se realiza por escrito de las partes que integrarán un acto o espectáculo. El término *diseño*, por su parte, se utiliza en el campo del dibujo, de las artes o de la arquitectura, para aludir al bosquejo que se efectúa de una figura, de un edificio o de algún otro tipo de obra. *Plan*, finalmente, designa el intento, el proyecto, la estructura de algo que se hará. *Planificar*, en tanto, es hacer el plan o el proyecto en una acción”¹⁵.

La programación entendida como “un contribuir al desarrollo psíquico y social de la persona y que los conocimientos pasen a un segundo término” (Del Val, 1998: pp. 15-18),¹⁶ es un proceso continuo que se preocupa no sólo del lugar hacia dónde ir, sino también de cómo ir hacia él, o sea a través de los medios y los caminos más adecuados.

Antonio De Pro Bueno señala que: “Durante bastante tiempo las «programaciones» se convirtieron en una simple tarea administrativa”. Esto puede traer como consecuencia la no apropiación por parte del docente del producto de la planificación, generando una disociación entre lo planificado y lo puesto en práctica en el aula. Además, como sostiene De Pro Bueno (1999): “El excesivo énfasis en los «tecnicismos pedagógicos» utilizados para su elaboración, su vinculación a exigencias jerárquicas de la inspección educativa o la paradójica escasa relación con la práctica del aula fue anulando los elementos reflexivos y la toma de decisiones que, sin duda, tenían un gran valor de cara a la enseñanza”.

¹⁵ Harf (1998), pág. 2.

¹⁶ Citado en Ortiz y Berardini (2007).

Bajo el paraguas de estas acepciones o formas de entender la planificación y la luz que arrojan las teorías expuestas, este apartado tiene como propósito analizar una muestra de las planificaciones o programaciones de Economía correspondientes a establecimientos de las localidades de Malvinas Argentinas, San Miguel y José C. Paz (ex partido de Gral. Sarmiento)¹⁷. Cabe aclarar que de igual manera que en la práctica se utiliza con mucha frecuencia indistintamente los términos “planificaciones”, “programaciones” u otros, aquí se adoptará como criterio la unificación de los distintos conceptos en la figura de “planificación”.

En las planificaciones que se han analizado de las escuelas de José C. Paz, San Miguel y Malvinas Argentinas (ver Anexo III) se ha encontrado, a nivel general, que no existen diferencias sustanciales¹⁸. Colocado el foco en los contenidos, se puede advertir que en la mayoría de los casos existe coincidencia en los mismos y salvo en raras excepciones varía en alguno. Incluso en algunas planificaciones hasta la organización de los contenidos es similar.

Las planificaciones cuentan con una unidad introductoria en la que en algunos casos aparece titulado directamente “Introducción” o bien “Introducción a la Economía”; en otros, aparece la Economía ya relacionada con otros temas, como por ejemplo, circunscripta en las ciencias sociales o bien junto con la evolución del pensamiento económico.

Los contenidos aparecen esbozados en lo que se refiere al aspecto conceptual, por lo que no se puede saber al momento del dictado cuál va a ser la estrategia a seguir por parte del docente. Además, en la mayoría de los casos no se explicitan expectativa de logros, contenidos procedimentales o actitudinales.

En estos contenidos se puede advertir la visión del docente respecto de la Economía como ciencia. Se puede suponer (ya que no en todos aparece explicitado) su ubicación dentro de las ciencias sociales. En dos de las planificaciones se pudo encontrar como tema la relación de la Economía con otras ciencias.

La teoría neoclásica subyace en la totalidad de las planificaciones. Esto se advierte en el lugar destacado que tienen los conceptos provenientes de dicha teoría frente a la escasa y casi nula presencia de las teorías críticas. Cuando aparece, en el caso de cuatro

¹⁷ La selección de las planificaciones se realizó a partir del criterio de proximidad con la Universidad Nacional de General Sarmiento y por lo tanto en la zona de influencia para la salida laboral de los egresados de los cinco profesados que posee esta universidad. En consecuencia, esta muestra no pretende ser representativa de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁸ Se analizaron un total de 11 planificaciones, provenientes de 9 instituciones educativas de la zona del ex Partido General Sarmiento.

planificaciones que se observaron, se encuentra como unidad o dentro de alguna unidad bajo el título de “Evolución histórica del pensamiento económico”. Dos planificaciones titulan directamente de esta manera. El término evolución no es inocente, ya que indica el pasaje de un estadio primitivo a uno más avanzado; dando por sentado que el actual paradigma es el evolucionado, restando importancia a otras líneas de pensamiento críticas al paradigma dominante.

En más de la mitad de las planificaciones observadas se le da gran importancia al análisis micro y macroeconómico, a tal punto que en una de ellas se dedican cinco de seis unidades a estos temas y en otra planificación que tiene sólo tres unidades, una es de microeconomía y la otra de macroeconomía. Sólo en un caso figura como contenido el estudio de la economía argentina y en dos casos se presenta como tema el desarrollo y el subdesarrollo.

En general, y con algunas excepciones, el diseño de las planificaciones analizadas parece realizado de manera sistemática a efectos de cumplimentar un trámite burocrático. Como señala De Pro Bueno, “muchos profesores han asumido su inutilidad y le dan un carácter de trámite en su actividad profesional”. Podría contribuir para mejorar esta situación “la proliferación de cursos de formación sobre el desarrollo del currículo, los nuevos tipos de contenidos o el diseño de unidades didácticas también han favorecido que recobre algo el sentido originario con el que fue concebida. Nuestro concepto de planificación tiene poco que ver con las «programaciones administrativas»”¹⁹.

Se puede coincidir en que “para nosotros, cuando un profesor planifica una unidad didáctica, una lección o unas actividades, integra sus conocimientos científicos y didácticos, su experiencia práctica y sus concepciones ideológicas, lo que no suele suceder cuando «se copia la programación del año anterior»”²⁰.

Conclusiones

En términos generales, se encontró que tanto a nivel nacional como a nivel jurisdiccional e institucional²¹, el currículum de Economía presenta un solo paradigma, aquel que se ha constituido en el paradigma dominante de la disciplina desde principios del siglo pasado: el paradigma neoclásico. En este sentido, la selección y organización de

¹⁹ De Pro Bueno (1999), pág. 411.

²⁰ Ídem.

²¹ Por lo menos en cuanto a las provincias y escuelas analizadas.

contenidos gira en torno a la división que establece dicho paradigma: microeconomía y macroeconomía, la oferta y la demanda, los agentes económicos, etc.

Por otra parte, la ausencia de pluralismo teórico es consecuencia de una concepción de ciencia como aquella que evoluciona armónicamente y de forma acumulativa. Desde esta concepción, no existe el conflicto entre distintos paradigmas y se deja así de lado la riqueza de debates y confrontaciones a la cual se enfrentan los académicos en general. Además, trasciende la idea de que el paradigma predominante en la actualidad es el resultado final de la evolución y desarrollo del pensamiento económico. Conforme con esta visión, las teorías y escuelas económicas distintas del paradigma dominante aparecen siempre reunidas (convenientemente) en un solo bloque o capítulo, dando a entender que pertenecen a la “historia” o al pasado del pensamiento económico.

Además, se repiten también ciertas características del currículum de Economía para los tres niveles analizados:

1. En primer lugar, la enseñanza de la Economía como un conjunto de teorías de aplicación universal (es decir, válidas en cualquier lugar y tiempo, similar a las teorías de la Física), y donde los modelos y conceptos aparecen como neutrales y totalmente desprovistos de cualquier influencia ideológica o de luchas de poder.
2. En segundo lugar, y relacionado con el punto anterior, los fenómenos económicos aparecen como independientes de factores sociales, políticos y culturales. Es decir, desaparece la determinación histórica de los fenómenos económicos.

Una cuestión que sorprende es que si bien hay una intención explícita de mostrar a la Economía como ciencia social, los contenidos conceptuales no son congruentes con esta intención ya que, tanto en los CBO²² como en los diseños curriculares analizados a nivel provincial y local, predomina el enfoque neoclásico donde la Economía está más asociada a las ciencias exactas (predominio de modelos matemáticos) y a las ciencias económicas (la Economía de los negocios y de la empresa).

Por último, en cuanto al análisis de la realidad nacional, provincial y local, si bien en la introducción a los CBO hay una referencia explícita a introducir dicha realidad en los contenidos de Economía, los contenidos conceptuales de los CBO no tienen ninguna referencia a estas dimensiones de análisis. Sin embargo, en el caso de los diseños curriculares provinciales sí aparecen contenidos específicos relacionados con la economía

²² Los CBO para la modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” reflejan parcialmente esta intención de mostrar a la Economía como ciencia social, ya que se observa en los contenidos una articulación entre la realidad social, política y económica.

argentina y/o provincial. En el caso de las planificaciones escolares analizadas figuran contenidos relacionados con estas dos dimensiones, pero no relacionados con problemáticas económicas a nivel local.

En conclusión, el presente trabajo es un intento de suscitar y promover la reflexión acerca de cómo se enseña Economía en la Argentina de hoy, no sólo en cuanto a la metodología de enseñanza (la didáctica) sino también, y fundamentalmente, respecto a un abordaje crítico de los contenidos disciplinares. Para ello, los docentes de Economía deben implementar estrategias de enseñanza que introduzcan problemáticas más complejas y espacios de reflexión y cuestionamiento de la realidad local y nacional más allá de los contenidos que figuran en el currículum prescripto, si se quiere alcanzar el objetivo de usar a la Economía para comprender (y transformar) la realidad.

Bibliografía

- Antúnez, Serafín y otros (1996): *Del proyecto educativo a la programación del aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona, Ed. Gráo.
- Apple, Michael W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.
- De Pro Bueno, A. (1999): “Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza”. En: *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 17, número 3.
- Del Val, Juan (1994): “¿Cantidad o calidad?” En: *Cuadernos de Pedagogía* N° 225.
- Diamand, Mario (1997): “Economía”, en *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias sociales I*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Dussel, Inés (2001): “De la ‘cultura general’ a la intervención crítica”, entrevista realizada por Mónica Carozzi, en: *El monitor de la educación*, Ministerio de Educación de la Nación, Año 2, N° 2, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2004): “Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas”, ponencia presentada en la Semana Monográfica Santillana, 22-26 de noviembre 2004, Madrid.
http://www.oei.es/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf
- Fernández López, Manuel (1997): “Economía”, en: *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias sociales I*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

- Gvirtz, S y M. Palamidessi (1998): *EL ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Harf, R. (s/f): “Poniendo la planificación sobre el tapete.” Texto de base de la conferencia. Unión Nacional de Asociaciones de Educadores de Nivel Inicial.
http://www.unadeniargentina.com.ar/material/conferencia_planificacion.html
- López Accotto, Alejandro y Gonzalo de Amézola (2004): “Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía.” Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Martínez Bonafé, Jaime (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- Olmeda, Juan Cruz y Alejandra Cardini (2003): Proyecto “Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas”, Provincia de Buenos Aires. CIPPEC. Informe jurisdiccional N°4. Junio de 2003.
- Ortiz, María Emilia y Berardini, Haydée (2007) “La planificación en las prácticas y residencia pedagógicas: una instancia anticipada de ejercicio del rol docente que facilita su construcción y desarrollo” Ponencia presentada en las *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa (II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales)*, Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 3 y 4 de mayo de 2007.
- Rubio, Alberto (1997): “Economía”, en: *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias sociales I*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, pp. 223 a 250.
- Travé, Gabriel (editor) (2001): *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*, Madrid, Ed. Síntesis.
- Wainer, Valeria (2009): “Currículum y hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la economía en la escuela media” En: Wainer, Valeria y Maza, Griselda (coord.), *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*, UNGS, Los Polvorines. Disponible en:
<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/primera-jornada-sobre-ensenanza-de-la-economia.html>

Documentos

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Consejo General de Cultura y Educación, *Diseño Curricular*. 1999.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, versión para consulta, República Argentina. 1997.

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Catamarca, Subsecretaría de Educación, *Diseño Curricular. Educación Polimodal*, Estructura curricular aprobada por Resolución Ministerial CE N°261/99 (Anexos I y II).

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, *Educación Polimodal*, Diseño Curricular Jurisdiccional, 2003.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santiago del Estero, *Educación Polimodal. Lineamientos curriculares. Producción de Bienes y Servicios*. Comisión de Diseño Curricular, versión preliminar. Octubre de 1998. Revisión julio de 1999.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Chaco, Subsecretaría de Educación, *Diseño Curricular. Educación Polimodal. Producción de Bienes y Servicios (Versión 1)*. Diciembre de 1998.

ANEXO I

	ÁMBITO DE APLICACIÓN	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
SISTEMA EXISTENTE	SOLO DOS MODALIDADES. ECONOMÍA Y GESTIÓN... Y HUMANIDADES Y ...			La ciencia económica. La actividad económica y los agentes económicos. Análisis microeconómico. Análisis macroeconómico.
PROPUESTA DE RUBIO	TODAS LAS MODALIDADES	Introducción a las ciencias económicas	Ideas y doctrinas económicas.	Historia económica argentina
PROPUESTA DE FERNÁNDEZ LÓPEZ	TODAS LAS MODALIDADES	Microeconomía. Macroeconomía. Dinero, crédito y bancos. Finanzas públicas. Economía internacional. Cuentas nacionales. Crecimiento y desarrollo. Política económica. Sistemas económicos comparados. Historia del pensamiento económico.		
PROPUESTA DE DIAMAND	TODAS LAS MODALIDADES	1. Aproximación conceptual. 2. El sistema económico. 3. Macroeconomía elemental. 4. Objetivos de la política económica. 5. Instrumentos de la política económica. 6. El desarrollo económico. 7. Las estructuras productivas desequilibradas. 8. La política económica en las estructuras productivas desequilibradas. 9. La realidad económica y los paradigmas. 10. La evolución económica argentina.		

Fuente: López Accotto y de Amézola (2004).

Nota: Cabe aclarar que la Economía también está presente en la modalidad de Polimodal “Producción de Bienes y Servicios”, aunque con menos contenidos que para las otras dos modalidades: “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales”.

ANEXO II

Contenidos Básicos Orientados de la modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones”. Bloque 1: La Economía y la realidad económica contemporánea

Expectativas de logros	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales
<p>Comprender los principales problemas que estudia la Ciencia Económica en tanto ciencia social, y el comportamiento de los distintos agentes económicos, conceptualizando la “Economía” como ciencia social y distinguiéndola de la “Economía” como un aspecto de la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La economía y el problema económico. La Economía como ciencia social. La realidad económica como producto de la acción humana. Los agentes económicos. • Economía analítica, Economía empírica, Economía Política. Interdependencia. La Microeconomía y la Macroeconomía. • Análisis macroeconómico: producción, ingreso y gasto. La Contabilidad Nacional. El Universo Económico. La oferta y la demanda agregada de bienes y servicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los problemas básicos que debe resolver la economía. • Identificación de las variables que integran la oferta y la demanda agregada de bienes y servicios.
<p>Comprender información económica y la terminología básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis macroeconómico. La empresa y la producción. La tecnología. Eficiencia técnica, eficiencia económica y eficiencia social. El mercado y los precios. Tipos de mercado. • Indicadores económicos. Componentes básicos. Dificultades de elaboración: evasión fiscal y economía informal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del proceso de cálculo del producto y del ingreso nacional.
<p>Comprender lo esencial del análisis macroeconómico, las distintas variables que lo configuran, el funcionamiento de las distintas variables microeconómicas y el comportamiento de los agentes económicos ante distintas situaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención del Estado en la actividad económica. La política económica. La política fiscal. La política monetaria y financiera. La política comercial y cambiaria. El mercado de divisas y el tipo de cambio. La política de ingresos. La política distributiva. La política económica y el ambiente. Los costos del crecimiento económico. Instrumentos de regulación. • La financiación de la economía. El sector monetario y financiero. El dinero y los bancos. Demanda monetaria. Base 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los factores y relaciones determinantes de la demanda y de la oferta. • Graficación del comportamiento de la demanda y de la oferta en distintas situaciones de mercado.

<p>Analizar los efectos socioeconómicos de las políticas públicas y las consecuencias de determinadas decisiones del Estado.</p>	<p>monetaria. Tasas de interés. Deuda pública interna y externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalización e integración de los mercados. Los regímenes de comercio vigentes: MERCOSUR, Nafta, Pacto Andino. • El pensamiento económico en diferentes momentos históricos. 	
<p>Comprender aspectos relevantes de la dinámica del sector monetario y financiero.</p>		
<p>Analizar distintas teorías económicas según el contexto histórico de su elaboración.</p>		

Fuente: MCE (1997).

ANEXO III

Contenidos de la asignatura Economía para cinco provincias argentinas

BUENOS AIRES	CATAMARCA	CHACO	SANTA FE	SANTIAGO DEL ESTERO
<p>Bloque 1. La Economía como ciencia</p> <p>La Economía como ciencia social. Características. Las relaciones con otras ciencias. Subjetividad - objetividad. Economía Normativa - Positiva. Micro y Macroeconomía. Objeto de estudio. Definiciones alternativas. Problema económico. Escasez y distribución. Necesidades: concepto y clasificación. Bienes y servicios: concepto y clasificaciones. El hombre económico y la ética. Leyes económicas. Costo de oportunidad. Ley de los rendimientos decrecientes. Frontera de posibilidades de producción.</p>	<p>Bloque 1. El problema económico</p> <p>La economía y el problema económico: la escasez, las necesidades, los bienes económicos. La economía como ciencia social: la realidad económica como producto de la acción humana. Los agentes económicos. Economía analítica. Economía empírica. Economía política. Macroeconomía y Microeconomía.</p>	<p>El problema económico</p> <p>Las actividades económicas y la satisfacción de las necesidades humanas. La desigualdad de los recursos y los medios económicos. La escasez, las necesidades, los bienes económicos y los servicios. La necesidad de elegir y el costo de oportunidad. Los problemas económicos fundamentales de toda sociedad: ¿qué y cuánto producir?; ¿para quién producir? Los agentes económicos. La actividad económica y los agentes económicos. Unidades de decisión: las familias o economías domésticas, las empresas y el Estado. Los agentes económicos y el contexto. El concepto y el objeto de la Economía. La Economía</p>	<p><u>Propuesta 1</u></p> <p>Eje: La economía y el problema económico</p> <p>El concepto y el objeto de la economía. La economía como ciencia social. La economía en sus diversas manifestaciones. La realidad económica como producto de la acción humana. El problema económico: la escasez, las necesidades. Bienes y servicios económicos. Los agentes económicos. Elementos y dinámicas de los sistemas económicos. Sistema de economía de mercado. La oferta, la demanda y el mercado. Sistema de economía centralizada.</p> <p><u>Propuesta 2</u></p>	<p>El problema económico, procesos, desarrollo y calidad de vida</p> <p>La economía y el problema económico: la escasez, las necesidades, los bienes económicos. La economía como ciencia social. La realidad económica como producto de la acción humana. Los agentes económicos. Economía Analítica. Economía Empírica. Economía Política. Macroeconomía y Microeconomía. El proceso productivo. Los factores de la producción. El circuito económico. Oferta y demanda global. La ecuación macroeconómica fundamental. La financiación de la economía. El dinero y los</p>

		<p>como ciencia social. La realidad económica como producto de la acción humana. La Microeconomía y la Macroeconomía. Economía Positiva y Economía Normativa. Economía Analítica. Economía Empírica y Economía Política: interdependencia.</p>	<p>Eje: La economía y el problema económico -¿Qué es la economía? - La escasez y la necesidad de elegir. - Los agentes económicos. - El circuito económico. - El concepto de sistema económico.</p>	<p>bancos. El sistema financiero. El sector externo. La balanza comercial y la balanza de pagos. La distribución del ingreso. Crecimiento con equidad. Calidad de vida. Indicadores de desarrollo. Desarrollo sustentable o sostenible.</p>
<p>Bloque 2. El sistema económico simple La producción social de los bienes. Esquema de circulación. Flujos reales. Flujos nominales. El aparato productivo. Factores de producción. Factor trabajo: definición. P.E.A. Ocupación, desocupación. Factor capital: definición, ejemplos. Factor recursos naturales: definición, ejemplos. Tecnología. Unidades productivas: concepto, descripción, clasificación. Consumidores. Comportamiento.</p>	<p>Bloque 2. Procesos y desarrollos económicos - calidad de vida Factores de la producción. Factores físicos. Trabajo. Capital. Proceso productivo. Materia prima. Intercambio. Consumo o destino final. El circuito económico. Oferta y demanda global. La elevación macroeconómica fundamental. La financiación de la economía. El dinero y los bancos. El sistema financiero. El sector externo. La balanza de pagos. La distribución</p>	<p>Los procesos económicos La estructura sectorial de la economía. El sector productivo. El proceso productivo y los factores de la producción: el trabajo, los recursos naturales, el capital, el empresario. El sector monetario y financiero: la financiación de la economía, el dinero y los bancos. El sector externo: la balanza comercial y de pagos. El circuito económico. Oferta y demanda global. La ecuación macroeconómica fundamental. La distribución del ingreso. Crecimiento con equidad. Calidad de vida. Indicadores de desarrollo. Desarrollo sustentable o</p>	<p><u>Propuesta 1</u> Eje: Procesos económicos, desarrollo y calidad de vida El proceso productivo. Los factores de la producción. Sectores productivos. Circuito económico. Oferta y demanda global. La ecuación macroeconómica fundamental. Sector público. La financiación de la economía. El dinero y los bancos. El sistema financiero. El sector externo. Balanza comercial y de pagos. Distribución del ingreso. Crecimiento con equidad.</p>	<p>Los sistemas económicos Elementos y dinámica de los sistemas económicos. El sistema de economía de mercado. La oferta, la demanda y el mercado. El sector público. Los sistemas de economía centralizada. El estado y el sistema económico. El sistema económico internacional. Globalización e integración económica. La revolución científica y sus efectos sobre el sistema económico.</p>

<p>Sistemas económicos: clasificación. Mercados de bienes y servicios. Oferta, demanda. Mercado de competencia perfecta e imperfecta. Mercado de factores: oferta y demanda. Precio de factores. Ingreso.</p>	<p>del ingreso. Crecimiento con equidad. Calidad de vida. Indicadores de desarrollo sustentable o sostenido.</p>	<p>sostenible.</p>	<p>Calidad de vida. Indicadores de desarrollo económico. Desarrollo sustentable o sostenible.</p> <p><u>Propuesta 2</u> Eje: Análisis microeconómico. - El sistema de economía de mercado. - La oferta, la demanda, el mercado y los precios. - La empresa y la producción. - El sistema de economía centralizada.</p>	
<p>Bloque 3. El sistema económico complejo Cuadro de relaciones intersectoriales. Sectores productivos: primario, secundario, terciario. Sector externo: comercio internacional, servicios, movimiento de capitales. Balanza de pagos. Mercado de divisas. Financiamiento de la actividad económica: Dinero -naturaleza y funciones. Función de los bancos. El Banco</p>	<p>Bloque 3. Los sistemas económicos Elementos y dinámicas de los sistemas económicos. El sistema de economía de mercado. El sector público. Los sistemas de economía centralizada. El sistema económico. Economía mundial, nacional y provincial. El sistema económico internacional. Globalización e integración económica. La revolución científica,</p>	<p>Los sistemas económicos Elementos y dinámica de los sistemas económicos. El sistema de economía de mercado: la oferta, la demanda y el mercado, el sector público. El sistema de economía centralizada, planificada o colectivista: el Estado y el sistema económico. El sistema económico influenciado por la revolución científica y tecnológica.</p>	<p><u>Propuesta 1</u> Eje: Procesos económicos contemporáneos en el mundo y en Argentina El sistema económico mundial durante el siglo XX. Economías latinoamericanas en el siglo XX. Ciclos económicos. La economía Argentina al final del siglo XX. Desarrollo de los sectores de la economía con especial referencia a la</p>	<p>El pensamiento económico en diferentes momentos históricos. El pensamiento económico en la antigüedad: Israelitas. Grecia. Roma. La economía en la Edad Media. Edad Moderna: nuevas ideas. El mercantilismo. La Fisiocracia. La Escuela Clásica y sus continuadores.</p>

<p>Central. Sector Público. Gasto Público. Impuestos: concepto, clasificación. Sector público como productor de bienes y servicios. Servicios públicos: regulación y control. Medición de la actividad económica. Cuentas nacionales.</p>	<p>tecnología y sus efectos sobre el sistema económico.</p>		<p>provincia de Santa Fe. Integración económica regional. La integración Argentina al MERCOSUR. Integración al sistema económico mundial. Impacto de la Globalización y la revolución científica y tecnológica en el trabajo, la producción y el consumo. <u>Propuesta 2</u> Eje: Análisis macroeconómico. - El producto o ingreso nacional. - La oferta y la demanda agregada. - La distribución del ingreso. - El sector público. - La financiación de la economía. - El sector externo.</p>	
<p>Bloque 4. Evolución del pensamiento económico La economía en la Antigüedad y en la Edad Media. Mercantilistas. Fisiócratas. La Escuela</p>	<p>Bloque 4. Los procesos económicos contemporáneos de la Argentina Los ciclos económicos argentinos. Sistema</p>	<p>El pensamiento económico en diferentes momentos históricos Origen del pensamiento económico. El pensamiento económico en la Antigüedad,</p>	<p><u>Propuesta 2</u> Eje: Procesos económicos contemporáneos en el mundo y en la Argentina</p>	<p>Los procesos económicos contemporáneos El sistema capitalista y la economía mundial. El proceso de industrialización europeo y</p>

<p>Clásica. Los socialistas utópicos. Las ideas de Marx. Los neoclásicos. La Teoría Keynesiana. El Estructuralismo Latinoamericano. El Neoliberalismo. Enfoques alternativos actuales.</p>	<p>económico regional e integración al sistema económico mundial durante el siglo XIX. El desarrollo de economías agropecuarias exportadoras. Impacto de la globalización. La revolución tecnológica en el trabajo, la producción y el consumo. La economía argentina al final del siglo XX, principales indicadores. La integración argentina al MERCOSUR.</p>	<p>en la Edad Media y en la Edad Moderna. Etapas del pensamiento económico: el Mercantilismo, la Fisiocracia, la Escuela Clásica y sus continuadores. El pensamiento económico en el siglo XX: socialismo, nacionalismo, J. K. Galbraith, M. Friedman, Y. Fischer, J. M. Keynes, L. Von Mises.</p>	<p>- El sistema económico mundial. - Las economías latinoamericanas. - La economía Argentina. - La revolución científica y tecnológica. - Globalización e integración económica.</p>	<p>americano en los siglos XVII al XX. La organización de la economía y la cuestión social. La expansión colonial del siglo XIX y su impacto en las economías colonizadas. Los procesos emancipadores latinoamericanos del siglo XIX y el desarrollo de economías de exportación primarias. Ciclos económicos latinoamericanos: diversas experiencias. El sistema económico mundial durante el siglo XX. Las economías latinoamericanas del siglo XX. Los procesos de integración económica regional. El pensamiento económico en el siglo XX. Socialismo. Nacionalismo. J. K. Friedman, Y. Fischer, J. M. Keynes, L. Von Mises.</p>
<p>Bloque 5. Cuestiones económicas contemporáneas Evolución reciente de la</p>	<p>Bloque 5. El pensamiento económico en diferentes momentos históricos</p>	<p>Los procesos económicos en la sociedad contemporánea El sistema económico mundial durante el siglo XX.</p>	<p>Los procesos económicos contemporáneos en la Rep. Argentina Los ciclos económicos</p>	<p>Los procesos económicos contemporáneos en la Rep. Argentina Los ciclos económicos</p>

<p>economía argentina. Desarrollo y subdesarrollo. Crecimiento y desarrollo. Desarrollo sustentable. La Economía en los nuevos escenarios: tecnológicos, políticos, sociales y ecológicos. Las fluctuaciones económicas y el desempleo. La inflación: causas y efectos. Procesos de integración económica: organismos económicos multilaterales. La globalización: causas y efectos. El deterioro de los términos de intercambio. Proteccionismo y libre comercio. La distribución del ingreso. Distribución funcional. Distribución personal.</p>	<p>Siglos XVII y XVIII: el mercantilismo. El comercio y las finanzas internacionales. El comercio internacional. Siglo XVII y XIX. Fisiocracia. Los clásicos y continuadores. Laissez-faire. Quesnay. Adam Smith. Robert Malthus. J. S. Mill. Marxismo. En el siglo XX. Los neoclásicos: Jevons, Walras, Marshall, Wicksell, Fischer. Socialismo. Nacionalismo. J. K. Galbraith.</p>	<p>Las economías latinoamericanas durante el siglo XX. Ciclos económicos latinoamericanos: diversas experiencias. Los procesos de integración económica regional. Los ciclos económicos argentinos. Economías regionales e integración económica mundial durante el siglo XX. La economía de la región del N.E.A. El desarrollo de economías agropecuarias exportadoras con especial referencia a la provincia del Chaco. La economía argentina al final del siglo XX. Principales indicadores. La integración argentina al Mercosur. Impacto de la globalización y la revolución tecnológica en el trabajo, la producción y el consumo.</p>	<p>argentinos. Economías regionales e integración al sistema económico mundial durante el siglo XIX. El desarrollo de economías agropecuarias exportadoras. Impacto de la globalización y la revolución tecnológica en el trabajo, la producción y el consumo. La economía argentina al final del siglo XX. Principales indicadores. La integración argentina al Mercosur.</p>
--	--	--	--

ANEXO IV

DISTRITO DE MALVINAS ARGENTINAS

Bloque/eje/ unidad	E.E.M. N°1 (Planificación 1)	E.E.M. N°1 (Planificación 2)	E.E.M. N°2
I	Introducción	Introducción a la economía	Introducción ²³
II	Los agentes económicos y la producción	Microeconomía I	Los agentes económicos y la producción
III	Sistemas económicos	Microeconomía II	Sistemas económicos
IV	Análisis macroeconómico	Microeconomía III	Producto o ingreso nacional
V	Comercio internacional	Macroeconomía I	El comercio internacional
VI	Los problemas del mundo actual ²⁴	Macroeconomía II	Los problemas del mundo actual

Nota: En los cuadros se hace referencia al título de cada bloque o unidad, tal como figura en las planificaciones, mientras que en las notas al pie se señalan algunos temas incluidos en dicho bloque.

²³ Relación con otras ciencias.

²⁴ El crecimiento y el medio ambiente. El desarrollo y el subdesarrollo económico. Inflación y desempleo.

DISTRITO DE SAN MIGUEL

Bloque/eje/ unidad	Escuela “Juana Manso”	Bachillerato de Adultos (2008) G y A	Colegio “Patriarca San José”	E.E.M. N°4 (Planificación 1)	E.E.M. N°4 (Planificación 2)
I	La economía como ciencia social	La ciencia económica y su evolución histórica	La necesidad de elegir	La economía y los sistemas económicos	Nociones de economía ²⁵
II	La actividad económica y los agentes económicos	El sistema de economía de mercado	Los agentes económicos	Métodos y escuelas económicas	Actividad económica
III	El enfoque microeconómico	Enfoque macroeconómico	El sistema de economía de mercado	Agentes económicos	Microeconomía
IV	El enfoque macroeconómico		La intervención del Estado en la economía	Mercados	Macroeconomía
V	La evolución histórica del pensamiento económico		La financiación de la economía	Factores de la producción	
VI			El dinero y el rol del Banco Central		
VII			La inflación: causas y		

²⁵ Economía como ciencia social.

DISTRITO DE JOSÉ C. PAZ

Bloque/eje/ unidad	E.E.M. N°5	E.E.M. N°8	Instituto “Cristo Rey”
I	Actividad y agentes económicos ²⁶	La economía ²⁷	La economía como ciencia
II	Análisis microeconómico	El problema económico y los servicios	La economía y la necesidad de elegir
III	Análisis macroeconómico	El sistema económico	Los agentes económicos y el concepto de sistema económico
IV		La actividad económica ²⁸	El sistema de economía de mercado
V		La renta nacional	Evolución del pensamiento económico
VI		Política económica	Historia de la economía argentina
VII		Comercio internacional	La empresa y la producción. Los costos de la producción
VIII		El dinero y las entidades	Política monetaria
IX			La financiación de la economía: el dinero y los bancos
X			La inflación
XI			Las fluctuaciones económicas y el desempleo
XII			El crecimiento económico y el medio ambiente
XIII			Globalización, desarrollo y subdesarrollo- los regímenes de comercio ²⁹

²⁶ Economía como ciencia social.

²⁷ Relación con otras ciencias. La economía como ciencia social.

²⁸ Desarrollo y subdesarrollo.

²⁹ Crisis social de los ‘90.

ECONOMICÓMICAS. UNA LECTURA POLÍTICA DE LA TEORÍA NEOCLÁSICA

FLORENCIA GOSPARINI¹ Y PABLO BALCEDO²

¿Qué pasaría si un día kafkianamente amaneciéramos siendo un punto? ¿Qué ocurriría si nuestra metamorfosis nos llevara a no ser cualquier punto, sino un punto de una de las variables con las cuales la teoría neoclásica pretendiera dar cuenta de los problemas económicos del capitalismo contemporáneo? A través de la narración de cuatro historias el presente artículo propone una forma de abordaje crítico del paradigma neoclásico prestando atención a sus consecuencias tanto en la teoría política como también en la vida de miles de ciudadanos. Los autores proponen con este aporte intentar explicar “la comedia de los puntos, que no es más que la tragedia de muchos hombres y mujeres en el capitalismo actual”.

Introducción

¿Qué pasaría si un día kafkianamente amaneciéramos siendo un punto? ¿Qué ocurriría si nuestra metamorfosis nos llevara a no ser cualquier punto, sino un punto de una de las variables con las cuales la teoría neoclásica pretendiera dar cuenta de los problemas económicos del capitalismo contemporáneo? ¿Qué sentiríamos, y junto a quiénes, si estuviéramos en la explicación de la teoría del consumidor, en la argumentación de la relación ocio-trabajo, dentro de la productividad marginal del trabajo decreciente, o bien en la explicación del desempleo?

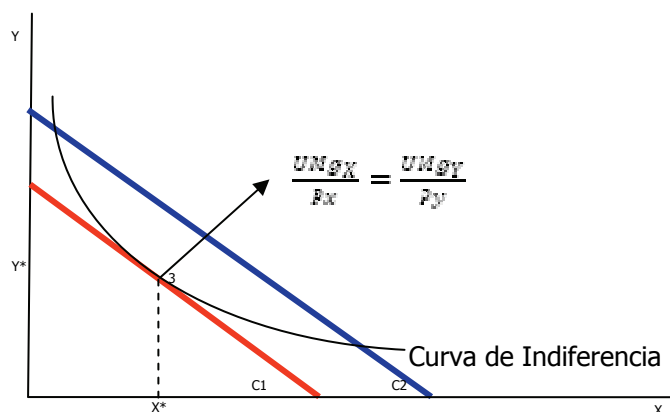
El presente trabajo se propondrá recoger un conjunto de reflexiones que han acompañado a los autores toda vez que han intercambiado modos de lectura críticos en torno a cómo la teoría económica neoclásica y cierto correlato en la teoría política han explicado, en formato de “variables”, las diferentes tragedias existenciales por las cuales atraviesan los sectores populares en la Argentina contemporánea. A través de la narración de cuatro historias

¹ Estudiante de la Licenciatura en Economía Política, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

² Estudiante de la Licenciatura en Estudios Políticos, UNGS.

intentaremos proponer una forma de abordaje crítico del paradigma neoclásico prestando atención a sus consecuencias en la teoría política y en la vida de miles de ciudadanos. Nos proponemos con este aporte intentar explicar la comedia de los puntos, que no es más que la tragedia de muchos hombres y mujeres en el capitalismo actual.

Del consumo



La utilidad es el nivel de satisfacción que obtiene una persona consumiendo un bien o realizando una actividad. Tanto las funciones de utilidad, como los mapas de curvas de indiferencia, ordenan las decisiones de los consumidores en función de su nivel de satisfacción. La utilidad marginal mide la satisfacción adicional que reporta el consumo de una cantidad adicional de un bien. Tomamos como principio que la utilidad marginal es decreciente, ya que a medida que se consume una cantidad mayor de un bien, las cantidades adicionales consumidas generan un aumento cada vez menor de utilidad.

Una curva de indiferencia es una curva que muestra todas las combinaciones posibles de dos bienes (bien X y bien Y) que generan el mismo nivel de utilidad. Es necesario incorporar el ingreso ya que el consumidor va a seleccionar la combinación del bien X y del bien Y para obtener un determinado nivel de utilidad dado su ingreso disponible. La recta presupuestaria comprende todas las combinaciones del bien X y del bien Y que pueden comprarse con un ingreso dado.

– ¡Y ahora nos vienen a decir esto! – afirmó indignada C1. – Desde el principio sospeché que iba a terminar pegada a este insolvente, a este don nadie. – Sentenció.

Generalmente se mostraba reacia a dialogar con “los desequilibrados” o “los extremistas”, tal como solía llamar a sus vecinos inmediatos y un tanto alejados.

–No quiere progresar, en este país tipos como estos se conforman con nada– y dándose vuelta increpaba a su tan repudiada Restricción Lineal Presupuestaria (RestPres). –No hay nada que hacer, ¡nacieron vagos y morirán peronistas!

En verdad sentía que ella no pertenecía allí, que todo era producto de un lamentable equívoco. Una suerte de platónica reminiscencia le indicaba que en sus vidas anteriores, la vida “decente”, había sido una constante. Desde las alcobas en castillos signadas por lujos y gestos. En ese interregno entre el sueño y la vigilia, se sentía cada mañana despertar en palacio suavemente acurrucada entre almidonadas sábanas, hasta que entraba la “cruenta verdad de lúmpenes que me rodean” en su día cotidiano, preguntándole si tenía papel higiénico que le sobrase.

–Yo estoy aquí sólo por un tiempo– solía afirmar cuando de vez en cuando hablaba con sus vecinos. –En cuanto se concrete lo del negocio de importaciones me largo de aquí. Probablemente me asiente en C2, aunque no me termina de convencer el tema de los impuestos.

Para C1, en C2 los impuestos serían sumamente elevados dado que en el “reino de los atorrantes, la riqueza se castiga”. En su imaginario, las personas de altos ingresos sufrían tremendas expoliaciones a causa “del totalitarismo de las mayorías” que “vivían a expensas de los ciudadanos de bien”. E incluso en algún momento llegó a pensar que su odioso RestPres, no era más que un acaudalado C2 inteligentemente oculto para no apoyar indirectamente a “los negros cabeza”.

En verdad jamás había visitado C2, ni siquiera tenía conocidos que por allí hubieran merodeado. Sencillamente era “otro lugar”. Sin embargo, C1 solía describir a C2 desde una familiaridad apabullante, contundente.

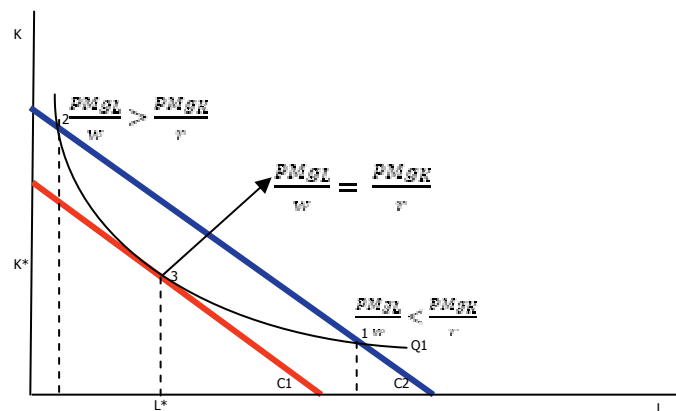
–Allá se desperdicia todo, da la sensación de que la abundancia no tiene límites y que, por lo tanto, una puede pedir siempre más y más. Es difícil mantener el equilibrio en una situación de superabundancia. Pero esa es la realidad, y claro está, no todas están preparadas para controlar semejante situación. Estás sometida a presiones todo el tiempo. Como allí los RestPres no viven a expensas del Estado, ni son atorrantes que no quieren laburar, constantemente te suben la situación. No hay nada que hacer, se nace para estar ahí– se convencía ella misma y al “analfabeto auditorio” que no podría hacer más que un gesto de asentimiento ante tamaña verdad.

–Yo por eso decidí pasar un tiempo acá. Me encuentro inmersa en un trabajo etnográfico– esta palabra le resultaba en especial atractiva. Representaba para ella, concretamente, el acercamiento de “los mejores” a “la vida de mierda del lumpenaje”.

–Si una sabe cómo manejarse acá, sin duda será eficiente en C2. Pero esto es lo que no entienden las otras...

Sin embargo, sufría. Lejos del “acercamiento científico”, sentía cada día una suerte de agudización del “calvario en un camino que llevaría a redimir a la humanidad antiperonista”, pero que era calvario al fin de cuentas. Ese barrio, esos volubles interlocutores, esa cotidiana maldición de productos de segundas y terceras marcas, ese vivir para comer y comer carbohidratos y carnes de cortes baratos para “llenarse”. Sin duda no era de allí. Era “la flor del chiquero” pero la cercanía de C2 la llevaba a mantener la firme convicción de su estadía de paso. Había creado un imaginario de lo que “allá se piensa y se hace”, sólo por oposición a su “asfixiante vida cotidiana”. Si acá se vive con lo justo, allá se vivirá holgadamente; si acá todos quieren ser uno, allá importará uno y no todos; si acá el consumo de alimentos es lo único que prima, allá el consumo refinado y el ahorro para inversión será lo importante; si acá son todos peronistas, allá deberán ser hombres de bien. Será quizá por ello, que cuando las distancias entre su maldecido RestPres y su anhelado C2 se ampliaron notablemente, cuando su odiado RestPres se desplomó hundiéndose junto a ella en un consumo miserable y cuando su vago RestPres dejó de estar protegido por “el reino del revés estatal” agudizando su caída, sólo atinó a echarle la culpa al peronismo y a los vagos negros cabeza que no quieren laburar. Para ser francos, también sintió cierta sensación de injusticia por parte de una “malparida ley de supervivencia del más apto” que no acudió al rescate de esta “flor encastrada”. Pero a ese sentimiento jamás le permitió aflorar, al fin de cuentas ella era distinta y no tenía por qué estar resentida con el natural curso de las cosas.

De la producción



Una isocuanta es una curva que muestra todas las combinaciones posibles de factores (capital y trabajo en nuestro caso) que generan el mismo nivel de producción. Si ambos factores se pueden modificar, se sustituirá un factor por otro y es la RMgST de capital por trabajo la que nos indica la cantidad en que puede reducirse el capital cuando se utiliza una unidad adicional de trabajo, de tal manera que la producción permanezca constante. Es necesario incorporar los costos ya que el productor va a seleccionar la combinación de trabajo y capital para obtener un determinado nivel de producción con el menor costo posible. La recta isocosto comprende todas las combinaciones de trabajo y capital que pueden comprarse con un costo dado. Así por ejemplo, en el punto 1 del gráfico, el productor estará dispuesto a contratar menos trabajo y alquilar más capital desplazándose a lo largo de la isocuanta *Q1* hasta llegar a una recta isocosto menor (*C1*) que es tangente a dicha isocuanta.

—¡Estoy verdaderamente harto de los fascistas del sindicato!— exclamó Produc³ golpeando el modesto escritorio que constituía parte importante del total del mobiliario adquirido para el emprendimiento familiar.

—¡Esto es una verdadera guerra de todos contra todos! Tan brutos son que no entienden que somos parte de la misma situación, del mismo gráfico. El hecho de que no esté presente, no quiere decir bajo ningún punto de vista que no merezca el lugar relevante que tengo. ¡Soy el Productor, carajo!— sentenció mirando fijamente su título de “Administrador de Empresas” que pendía débilmente del delgado durlock.

³ Produc es el personaje que hace referencia al dueño de los medios de producción que en la economía neoclásica decide el nivel de producción en relación al punto de tangencia entre la isocuanta y la curva de isocosto.

Es que Produc no podía “domesticar al factor trabajo”, tal como solía llamar a sus empleados, al mismo tiempo que tampoco “alcanzaba a dominar plenamente al factor capital”, personificado la mayor de las veces en cartas documento intimidatorias.

Esa mañana “el facineroso grupo” se había apersonado ante las puertas mismas de su oficina, en ese momento desayunador, con una improvisada bandera que rezaba: “No somos un factor. Por una maximización alternativa”.

–Exigimos, ante todo, un sinceramiento de términos. Los productores somos los propietarios del trabajo, y el trabajo tiene nombre y apellido señor, a saber: Leonardo, Leopoldo y Luciano (¡jeles!)⁴ –afirmaron al unísono.

–Lo que ustedes no entienden es que para que trabajen mejor, deben ser dos eles, ¡y no tres– argumentaba Produc, buscando inmediatamente sus gráficos de isocuantas.

Pero quizá lo que más molestaba a Produc era que su “indómito factor trabajo” se autodenominara liberal. Criado en el seno de una “familia de emprendedores que nunca dependieron de la teta del Estado para vivir”, haciendo un bachillerato orientado hacia la administración de empresas y más tarde una carrera de tres años en una universidad “especializada en crear grandes empresarios”, entendía que su lugar ideológico era precisamente el que “este grupo de ignorantes quilomberos” se arrogaba para sí.

–¿Cómo que no son un factor? – preguntó entre indignado e intrigado seriamente al respecto.

–Efectivamente, nosotros somos productores, no un factor. Verá –continuó uno de los eles– como buenos liberales entendemos que si bien las cosas de la naturaleza son dadas en común, el hombre al ser amo de sí mismo y propietario de su persona y de sus acciones y trabajo, tiene en sí mismo el gran fundamento de su propiedad...– sentenció quedamente el ele, que no daba señales de proseguir con la palabra.

–Bien – dejó caer Produc con el rostro notablemente sonrojado. Entendió que sabía cómo responder, que él tenía un rol social que cumplir explicándole a este “factor” cuál era su lugar en la producción. –Pero si usted pudiera apropiarse mediante su trabajo de todo lo que quisiera, ¿sería acaso justo que se le pudieran los alimentos mientras otros necesitan de ellos para vivir? ¿No cometería acaso usted un atentado contra la humanidad? Es por ello que los verdaderos humanistas han acumulado el producto del trabajo bajo un metal de manera tal que no se pudiera; y por ende han preservado a la humanidad...–entendió inmediatamente que

⁴ “L” es la representación del factor de producción trabajo.

allí se producía un vacío que solo podía ser llenado con aquellas reveladoras conferencias abonadas en cuotas y que brindara aquel doctor de anteojos caídos y voz suave desde la editorial de un diario nacional. Era él quien había revelado los caminos de la libertad. Por lo que nuevamente repitió desde su memoria la explicación:

–La acumulación es la virtud de los hombres en pos de la humanidad. Obviamente algunos acumulamos más y otros menos según las capacidades. Es por ello que los más capacitados debemos acumular más y los menos capacitados ayudar, no entorpecer.

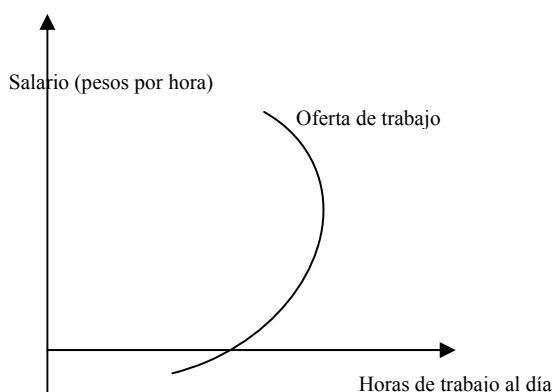
Para los eles, quedó claro el asunto. Es más, se retiraron convencidos que algo en la consigna de su bandera estaba equivocado. Era un error no considerarse un factor. En verdad eran un factor y no estaba mal que así fuese, dadas sus “limitadas capacidades”. Ellos solo trabajaban mientras otros, como Produc, se dedicaban a redimir a la humanidad. Definitivamente, eran un factor y era sencillamente lo mejor, que Produc acumulara el producto de su virtud.

A las pocas semanas, en virtud de su “decisivo rol social”, Produc halló en sus curvas la revelación de un crecimiento de productividad posible. Concretamente, mejoraría si aumentaba su “querido factor capital”, recortando el excedente de eles, que él vinculaba a su “humanismo laboral irremediable”. Para ello convocó al “factor a modificar”, de manera tal de comunicarles lo beneficioso que resultaba avanzar hacia el equilibrio de los factores. No importó la “sugerencia luddista” de uno de los eles quien había afirmado que “para avanzar hacia el nuevo equilibrio podemos romper unos cuantos “factores capital y listo”. El nuevo factor, síntoma de la eficiencia creciente de Produc, no demoró en instalarse. Sin embargo, al poco tiempo, una determinante nueva carta documento yacía sobre el escritorio desierto. Produc no dudó y con celeridad notable reunió lo acumulado, emprendiendo su huída en medio de una convocatoria de acreedores. Esa misma tarde “el factor indómito”, terminó de zurcir un nuevo estandarte, el cual, por lo “bello del relieve”, sujetaron en la entrada misma de “la casa de la gran familia”.

– “Los trabajadores somos los propietarios” – acababan de colocar, cuando se presentó a desalojarlos por la fuerza la policía local. Entre corridas, golpes e insultos fueron desalojados “los usurpadores”.

–Nos pasamos de liberales– refunfuñaba un ele, mientras esperaban todos la llegada de Produc, para aclarar este “mal entendido”.

De la oferta de trabajo



El salario mide el precio que pone el trabajador al tiempo de ocio, ya que es la cantidad de dinero a la que renuncia para disfrutar de ocio. Cuando sube el salario, también sube el precio del ocio ya que puede comprar más cantidad de bienes, uno de los cuales es el ocio. Esta variación del precio provoca tanto un efecto sustitución (varía el precio relativo pero la utilidad se mantiene constante) como un efecto ingreso (varía la utilidad, manteniéndose constante la variación de los precios relativos). Existe un efecto sustitución porque la subida del precio del ocio anima al trabajador a sustituir ocio por trabajo. Existe un efecto ingreso porque la subida del salario aumenta el poder adquisitivo del trabajador. Cuando el efecto ingreso es mayor que el efecto sustitución, el resultado es que la curva de oferta de trabajo se vuelve hacia atrás, dado que el trabajador decidirá disfrutar del ocio a trabajar.

—¡Mirando hacia atrás vivían! De no haber sido por mí, con tres horitas les alcanzaba, y ya querían volverse... — renegaba Washington, teniendo como objetivo más allá de sus encorvadas espaldas, mientras miraba desde arriba a los “que les gusta laburar, al futuro de este país que se va a la mierda”. No eran pocas las horas del día en “que el privilegio de la memoria” lo embargaba. Ese pasado de pujanza rememorado, ese mirar hacia delante dando las horas necesarias para avanzar hacia el progreso, esa apuesta a ser un “único movimiento irrefrenable hacia el norte”. Todo era parte del “glorioso pasado”.

—¡Pero cómo olvidarlo! Todos para todos, era nuestro estandarte. ¡En nuestros tiempos, un minuto era demasiado caro, como para desperdiciarlo!— se quejaba con el único objetivo de ser oído a sus espaldas.

Ocupaba un lugar incómodo al que, sin embargo, supo adecuarse. Ese molesto codo que unía a “los laburantes” con “la jerarquía”, ese interregno entre el pueblo y sus “malparidos representantes”.

—¡Claro que los vi venir! En un momento empezaron a decir que para trabajar más era necesario usar menos horas. ¡Inconcebible!

—Era una necesidad histórica, un irrefrenable camino hacia la especialización, hacia la racionalidad. No solamente ya no era necesario que todos hagan lo mismo, sino que también algunos trabajen menos, ¿cómo no puede entender?

—¡Atorrantes!

—Más capacitados...

—¡Inservibles!

—Organizadores...

—¡Manitos de nena!

—Un estadio superior a las manos de mono...

—¡Burócratas!

—Gracias.

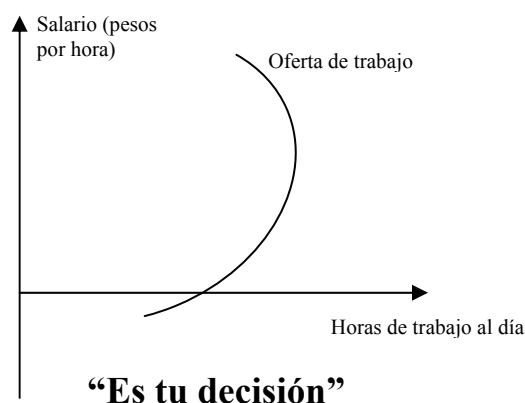
Cada mañana, Washington brindaba el mismo saludo a “sus oligarcas vecinos” de arriba. Y ante cada saludo recibía las mismas “explicaciones”.

—¡Podría reconstruir día a día cómo fueron “ganando la batalla los atorrantes”!- mascullaba hacia su “tribuna trabajadora” al frente de su mirada. Siempre sintió un poco de culpa, ya que muy cerca suyo había comenzado “el retroceso”. “Los jefes” se habían resistido a continuar el sendero hacia el norte. Estaban convencidos de que el momento histórico signaba nuevos rumbos, un cambio. Discutieron exacerbadamente con Washington que se negaba a “admitir las ventajas del efecto ingreso” obtenido. Pero además, “la facción de holgazanes” argüía otros inconvenientes. Se llamaban a sí mismos “puntos de cuello blanco”. Explicaban desde la cima a “sus usuarios”, que la necesidad de organización requería de otro tipo de trabajo, y que sin deseárselo les tocara disfrutar a ellos de más tiempo ocioso era en definitiva un bien común —“mañana cualquiera de ustedes podría estar en nuestro lugar”— sentenciaban. Pero lo cierto era que “los usuarios” siempre habían estado en el mismo lugar. Corría por la espalda de Washington desde hacía un tiempo la sensación de volverse sencillamente irremediable su ángulo. Mientras abajo un minuto de descanso continuaba siendo caro; arriba parecía no importar esta suba de precio, se podía comprar todo lo que se deseara. Abajo, mientras tanto, hasta el deseo mismo era indirectamente una forma de gastar.

Es más, hasta el día de hoy no queda claro para Washington si la holgazanería trajo la diferenciación o viceversa. De todas formas siempre le queda como consuelo el pensar que su

mundo gráfico no ha sido el responsable de que el tiempo del hombre sea un medio de cambio.

Del desempleo



Sencillamente apabullados. Así se sintieron todos cuando a la entrada misma del salón comedor les salió al cruce tan convincente epígrafe. Nadie en la empresa hubiera sospechado siquiera que el “sangriento” llegaría tan lejos. Su paso por la tan prestigiosa institución confesional durante aquellos años mozos, su sólida formación académica en la otra tan exigente casa de altos estudios católica y sus últimos años de posgraduación en la Harvard University, no alcanzaban para explicar el comportamiento de aquel nuevo gerente de Recursos Humanos. Últimamente “algunos inconvenientes menores” se habían manifestado con “el factor humano” y era imperioso poner luz sobre el asunto.

–Cuando una familia tiene problemas todos debemos colaborar– sentenció en la última reunión con “el factor”. Las mismas solían ser bajo un formato asambleario, aunque la palabra era hegemonizada por “uno más”, tal como gustaba ser llamado en dicho foro.

En ese último “acercamiento al mundo del trabajo” fue cuando se ganó su apodo. En la explicación que brindó en torno a la nueva “leve-carga horaria”, a los “ahorros de consumo” en el menú del comedor de la empresa y a los “medios domingos de fraternidad” incorporados en el calendario de los trabajadores, dejó caer hacia el final “la necesidad de realizar un cirugía cosmética pero profunda” en el régimen laboral.

Frente a la pared donde pendía el aviso, congelado y boquiabierto, permanecía incólume “el friccional” tal como lo bautizó el “sangriento”. Durante la primera semana de

“reorganización maximizadora” el nuevo gerente llevó adelante un reacomodamiento según sus “aptitudes” de los diversos “factores humanos” en las líneas de producción. Pasada aquella primera semana, uno de ellos continuaba probando suerte. Frente a esta situación de “volatilidad de habilidades”, el “sangriento” comprendió que tenía al interior de “su rebaño” la representación más acabada de un “empleado friccional”.

—¡Yo te dije, es nuestra responsabilidad! No le echemos la culpa a nadie, es muy claro— afirmó alguien detrás del “friccional”. Y así, a medida que llegaban, se iban “congregando peligrosamente” frente al revelador anuncio. Uno tras otro fueron manifestando en voz alta su convencimiento racional de la responsabilidad que implica elegir “ocio” en vez de “trabajo”. Y fue entonces cuando todos “los factores” aceptaron las nuevas “condiciones de solidaridad laboral”, proclamando: “Somos racionales, elegimos trabajo”.

Algunas conclusiones

La economía neoclásica basa su sustento teórico en una suerte de supuestos (explicados en el presente trabajo) que pueden aplicarse en cualquier contexto. Esto genera, por un lado, pensar la economía como la simple “aplicación del modelo” en todos los ámbitos de la vida. Por otro lado, esta búsqueda por maximizar la utilidad siendo un individuo racional, genera una explicación subjetiva de las motivaciones económicas de la sociedad. Para esta teoría, el trabajo humano como una cosa preferible a otra en tanto aumenta o disminuye mi nivel de utilidad, la importancia de ésta y la escasez, son las características naturales que le otorgan a la mercancía no sólo su valor de uso, sino también su valor de cambio, es decir, su precio. La economía neoclásica borra la especificidad del trabajo humano socialmente necesario de carácter privado e independiente como aquel que determina el valor de la mercancía al ver el valor como una relación “intrasubjetiva” ya que la determinación de éste excluye a los individuos en tanto éstos no son vistos como sujetos libres dada su condición histórica. Pensar la economía (y peor aún, enseñarla) a partir de esta naturalización supone un modo de pensamiento que se abstrae de la realidad, que no nos muestra las verdaderas determinaciones del capitalismo como modo de producción y que no nos conduce más que a entender la economía como una disciplina funcional a éste.

Con estas breves historias nos hemos propuesto ofrecer herramientas que nos permitan avanzar en la construcción de alternativas de enseñanza, y por qué no de establecer mecanismos críticos articuladores trans-disciplinarios, de la economía neoclásica. Ciertamente

uno de los méritos de ésta, entre otros grandes atributos, es el haberse constituido en un sentido común que recorre el mundo, no como un espectro sino más bien como “la racional” explicación de las múltiples políticas económicas fundamentadas en recetas a-históricas aplicadas en nuestra América Latina por organismos “serios” del primer mundo.

PARTE II:
OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CÁTEDRA LIBRE DE ECONOMÍA SOCIAL

AGOSTINA COSTANTINO Y FRANCISCO J. CANTAMUTTO¹

A partir de considerar las carencias que tiene la carrera de Economía hoy en las universidades, un grupo de estudiantes avanzados y graduados de las carreras de Economía, Filosofía, Historia y Diseño Gráfico presentan la experiencia de la Cátedra Libre de Economía Social (CLES), creada en 2008 en la Universidad Nacional del Sur (UNS). La propuesta de la CLES surge de la preocupación por la falta de herramientas que brinda la universidad para salir del mundo académico e intervenir en problemas sociales concretos. Así, el presente trabajo plantea reflexionar en torno a preguntas tan básicas como ¿hay otra Economía posible? Así como también propone encontrar herramientas para desarrollar una educación crítica.

Introducción

El principal objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de la Cátedra Libre de Economía Social (CLES), creada en 2008 en la Universidad Nacional del Sur (UNS). Nos interesa compartir algunas reflexiones que nos movilizaron como grupo organizador. Una de las primeras preguntas que queremos desarrollar en este trabajo es: *¿por qué surge la idea, o la necesidad, de crear una cátedra libre?* Creemos que parte de la respuesta debe considerar las carencias que tiene la carrera de Economía hoy en las universidades (en la UNS en particular). Salvo excepciones, los programas de la carrera, tal como están elaborados, y las clases, tal como son dictadas, no responden a inquietudes tan básicas como: *¿hay otra Economía posible?* Pero incluso más en general, extendiendo las reflexiones a la mayoría de las carreras, podríamos preguntarnos: *¿hay otra Historia, otra Literatura, otra Medicina posibles?* En fin, *¿hay otro mundo posible?*

¹ Colectivo Viceversa. Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur, 12 de Octubre y San Juan, 7° piso. 0291-4595138. E-mail: agoscostantino@gmail.com, franciscocantamutto@yahoo.com.ar

Sin ser demasiado ambiciosos respondiendo todas estas preguntas, decidimos abocarnos a la primera y elegimos el tema de la ECONOMÍA SOCIAL como disparador de la cátedra. Si bien el tema no fue elegido al azar (estamos convencidos, algunos más otros menos, de que sí, otro mundo es posible), no importa tanto la temática que nos reúne sino el espacio que compartimos para aprender, conocer, preguntar y construir de una forma “no tradicional”. Según el DRAE, la palabra “conocer” significa “(...) tener trato y comunicación con alguien. Experimentar, sentir”. En definitiva en la CLES lo que intentamos hacer es eso, correr nos de los lugares habituales del docente omnipotente y sabelotodo y el alumno sumiso e ignorante que necesita ser educado; y pararnos uno al lado del otro como pares dispuestos a conocer-nos y discutir en base a temas concretos.

Siguiendo esta línea, muchos de los encuentros de la CLES tuvieron que ver con esto, correrse de los lugares o los roles habituales: compartimos con trabajadores/as de una empresa recuperada la experiencia de correrse del lugar del patrón y del obrero; con microemprendedores/as, la experiencia de correrse del mercado tradicional y las pautas que éste impone e intentar comercializar sus productos en ferias o mercados comunitarios; con voluntarios/as de la cocina de un museo la forma de entender la coyuntura económica mediante las dificultades que tiene hacer una torta; y con sociedades de fomento y asociaciones barriales la experiencia de “hacer para la comunidad” sin esperar nada a cambio (por lo menos, en un sentido económico).

A continuación, presentaremos brevemente nuestra experiencia de trabajo como grupo. A partir de esto, en el apartado siguiente, comentaremos sobre las reflexiones que nos llevaron a crear la CLES. Luego, describiremos algunos aspectos de la misma, tratando de desarrollar aquellos que nos resultan más significativos.

Nuestra historia

La idea de formar una cátedra libre en la UNS no surgió de manera automática, sino que fue el resultado de años de trabajo y reflexión por parte de un grupo de estudiantes avanzados y graduados de las carreras de Economía, Filosofía, Historia y Diseño Gráfico, preocupados por la falta de herramientas que nos brinda la universidad para salir del mundo académico e intervenir en problemas sociales concretos.

Así fue que, buscando elaborar nuestras propias propuestas, en mayo de 2004 logramos la firma de un convenio entre la Municipalidad de Bahía Blanca y el Departamento de Economía de la UNS, por el cual prestaríamos ayuda voluntariamente a microemprendedores para la presentación de proyectos a la convocatoria del Plan Nacional de Desarrollo Local y Economía Social “Manos a la Obra”. Finalizado el convenio, se continuaron realizando intervenciones, a partir de un espacio creado a tal fin en la Municipalidad de Bahía Blanca (Programa Integral de Apoyo a Microemprendimientos).

Luego, en agosto de 2006, logramos la aprobación de nuestro proyecto en el marco del “Programa Nacional de Voluntariado Universitario”. En el mismo, se procuraba asesorar a aquellos microemprendedores de la región que no se hallaran en condiciones de dar forma de proyecto a sus propias ideas, para obtener un ingreso adicional con el cual dar sustento económico a sus hogares. En principio, la estrategia de acercamiento a los potenciales beneficiarios consistió en la elaboración de convenios con las municipalidades de los partidos de Villarino, Tornquist, Puán y Cnel. Rosales, estableciendo relaciones con las Secretarías de Producción, de Desarrollo y Acción Social. Esta estrategia de acercamiento generaba ciertos problemas y trabas, debido, entre otras cuestiones, a la escasez de recursos humanos idóneos, multiplicidad de tareas en pocos agentes capacitados, diferencias internas de las gestiones, etc.

Fue en este momento cuando comenzamos con la idea de los talleres (en este caso, con microemprendedores) como una estrategia de acercamiento alternativa. Los ejes de los mismos rondaron en determinación de costos y precios, registración contable, comercialización y marketing, economía social, lógica de acción grupal y reflexión acerca de las problemáticas propias de dichos grupos y su relación con la sociedad. A partir del contacto concretado en los cursos-talleres, pudimos realizar un seguimiento de la mayor parte de los emprendimientos en marcha, así como la asistencia en la evaluación de proyectos en formulación. Además de los proyectos individuales, realizamos talleres para proyectos grupales particulares. Al mismo tiempo, y debido a las ya mencionadas dificultades con los municipios, procuramos construir relaciones con referentes de organizaciones como el INTA Pro-Huerta de cada sede, la Casita Madre Teresa (una asociación civil de Mayor Buratovich) y la escuela CEPT N°12 de la localidad de Villa Ventana, Partido de Tornquist, con los cuales coordinamos nuevos talleres.

Paralelamente, las actividades que realizamos empezaron a tener un leve pero no despreciable impacto en el ámbito académico. Logramos articular nuestras prácticas con los

contenidos de distintas cátedras (“Desarrollo Económico”, “Análisis de Proyectos de Inversión” y “Perspectivas Pedagógicas en la Educación Superior”), acercando parte de las preocupaciones teóricas y prácticas del espacio a otros estudiantes.

Al margen de las actividades que realizábamos por fuera de la universidad, llevábamos a cabo reuniones semanales del grupo, espacio que privilegiábamos para la discusión en conjunto, y en cuya participación hicimos hincapié. De este modo, pretendimos fortalecer la experiencia con la actividad formativa, tanto en lo atinente a los aspectos de la coordinación grupal, como en aquello referido a la revisión teórica. Así, procedimos al debate de los aspectos novedosos, inconclusos o contradictorios con los lineamientos teóricos disponibles. Contamos con la colaboración de docentes provenientes de distintas disciplinas de la UNS, que organizaron diversos talleres internos que permitieron repensar las actividades. Recurrimos no sólo a la formación propia de la carrera, sino que dispusimos la lectura de material científico procedente de otras ciencias (sociología, psicología social, ciencias políticas, etc.), logrando de esta manera una constante revisión de los supuestos que subyacen a la propia acción concreta.

Habiendo culminado las tareas proyectadas para el Programa de Voluntariado Universitario hacia fines de 2007, y a partir de la formulación de un balance reflexivo al respecto, nos encontramos frente a la posibilidad de encauzar nuevas formas de acción conforme a las principales “conclusiones” arribadas. Fue así que, dadas las mayores potencialidades detectadas en los proyectos grupales, optamos por privilegiar el trabajo con ellos. En principio, las virtudes rescatadas trascienden lo estrictamente económico, girando en torno a las posibilidades de desarrollar vínculos humanos, solidarios hacia adentro y afuera, y métodos democráticos de decisión. No obstante, dadas las circunstancias en que aparecen estos proyectos, tales virtudes pueden, en ocasiones, redundar en ventajas comerciales, posibilitadas por una mejor coordinación de los esfuerzos colectivos. Fue por estas razones que comenzamos a trabajar con distintas cooperativas de trabajo de la ciudad, con ánimo de llevar a cabo actividades pedagógicas y de capacitación a los miembros de las mismas.

Sobre la base de estas experiencias previas, fuimos en paralelo pergeñando la idea de crear un espacio de reflexión que no fuera exclusivamente para nuestro grupo. A continuación, explicitamos algunas de las reflexiones que nos llevaron a la idea particular de la CLES.

De la clase al taller

Al intentar vincular lo que aprendíamos en la universidad con preocupaciones fuera de la academia, nos encontrábamos con numerosos problemas.

En primer lugar, no estaba claro qué podía hacer un/a economista para pequeños emprendimientos, por lo que empezamos a realizar tareas más cercanas a las de contadores o administradores de empresas (evaluación de costos, estrategias de ventas, balances, etc.). Quedaba al descubierto lo artificial de las divisiones extremas de saberes. Nos exigió, además, la preparación en temáticas sobre las cuales versábamos apenas lo indispensable como para saber de qué se nos hablaba.

Pero caímos en la cuenta de que no se trataba solamente de un problema de los conocimientos específicos, sino de la puesta en situación de los mismos: podíamos manejar muy bien tal o cual herramienta (por ejemplo, un presupuesto), pero resultaba completamente inútil la puesta en práctica en un ambiente no impregnado del manejo empresarial típico. Podría simplificarse a un problema de léxico: no nos entendíamos. Sin embargo, el vocabulario y sintaxis de los “idiomas” que manejábamos en entrevistas con los beneficiarios implicaban todo un mundo de concepciones ocultas en gramáticas. Al tener que adecuar el modo de referir las herramientas en otros términos, se corre leve pero fundamentalmente el eje de las problemáticas en cuestión: ¿es tan importante que se separe la caja del proyecto de la billetera de la casa, cuando no se puede pagar los pañales del bebé? Pues bien, la negociación de vocabulario en común incluye no trivialmente la compatibilización de problemas. Tuvimos que aprender que necesitábamos aprender a hablar de nuevo.

La necesidad de revisar contenidos, lenguaje, problemáticas, perspectivas de acercamiento se nos aparece fruto de las diversas incompatibilidades o dificultades que encontrábamos en la práctica concreta. ¿Cómo adecuarnos a un nuevo contexto y mantener aquellas herramientas que creíamos útiles? ¿Cuáles eran efectivamente útiles y cuáles no? Se nos hizo imperiosa la búsqueda de un espacio común para discutir estas perspectivas, un punto de tensión entre nuestra formación y nuestras inquietudes. Pedir nuevas herramientas a otras disciplinas, o crear las nuestras propias. Es importante esta secuencia: el espacio de reflexión nos surge como una necesidad ante la evidencia de lo limitado de nuestra formación. Y es impensable una formación absoluta: así como las demandas se modifican, los intereses son diversos, nuestras personas son distintas, nunca se podría lograr (por suerte) una “formación

total”: cada cual debe tomar en sus manos lo que tiene a disposición y crear a partir de allí. Tal vez no se trata tanto de que las carreras ofrezcan todas las soluciones, lo cual es imposible, sino de que habiliten los espacios para que se puedan hacer nuevas preguntas.

La reflexión sobre lo que se hace, modifica lo que se hace. En función de lo que incorporamos como nuevas perspectivas, lo que vamos haciendo va cambiando de matiz, hasta que de a poco se vuelve algo totalmente nuevo. Acción-reflexión-acción, reflexión situada o acción consciente; la problematización en base a las preocupaciones concretas “le pone caras a las discusiones”: por ejemplo, ¿de qué o quién hablamos cuando decimos que el gobierno municipal opera eliminando la creatividad? Una cuestión nada menor tiene que ver con la viabilidad sobre el trabajo que veníamos realizando: si los microemprendimientos por sí mismos no tienen una alta probabilidad de éxito en un mercado que funciona concentrándose, ¿por qué apostábamos a ellos? Tal vez la respuesta tenía que ver con aspectos no estrictamente ligados a lo económico (ideas de emprendedorismo o semejantes) sino más bien por abrir la posibilidad de pensar en términos de autonomía². Pero, ¿podría cada emprendimiento aislado? Consideramos que la clave estaba en la asociatividad, y eso no lograríamos nunca incentivarlo en entrevistas aisladas. ¿Cómo hacer para que entraran en relación? Surge así la idea de los ‘talleres’.

Comenzamos, entonces, con encuentros que recopilaban algunos de los problemas más comunes que trabajábamos con los beneficiarios: nociones sobre costos, planificación de la producción y ventas, tributación, etc. Es decir, continuamos con temáticas en las cuales no éramos especialistas; esto facilitó empezar a pensar los encuentros no como clases magistrales sino más bien como seminarios. ¿Qué implica esto? Que si bien hay ciertos contenidos que es útil considerar explícitamente, la discusión de los mismos hace a los propios contenidos, los adapta a la situación específica; por lo tanto, no hay en este punto una autoridad pedagógica fuerte, quienes coordinábamos los encuentros poseíamos un conocimiento particular (sobre la herramienta contable o administrativa) pero el resto de los/as participantes tenía saberes específicos sobre las realidades que enfrentaban cotidianamente, que obligaba a cada herramienta a rediseñarse. En todo caso, las herramientas que allí se discutían eran luego trabajadas en particular con cada beneficiario/a, para adecuaciones individuales; lo importante

² Eliosoff, María Julia y Pérez Artica (2008), “La Economía Social: ¿Opción económica? ¿Forma de autonomía?”, en IV Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas “La construcción de espacios sociales: cooperación y conflicto”. UNL, Santa Fe, 22, 23 y 24 de octubre de 2008. Publicada en CD con ISBN: 978-987-657-022-0

de los encuentros era justamente que los/as beneficiarios/as se encontraran entre sí, descubrieran problemáticas comunes, se aconsejaron en función de su experiencia. La técnica pedagógica tipo seminario era funcional a esta jerarquía de prioridades.

Sin embargo, comenzamos a notar que estos espacios no resultaban como esperábamos. Si bien durante el encuentro primaba un entusiasmo general, las acciones discutidas en los mismos rara vez eran llevadas adelante. La lógica de supervivencia individual mantenía a cada microemprendimiento aislado. Esto nos resultaba un problema de difícil resolución.

Por distintas vías, nos pusimos en contacto con algunos grupos aislados con experiencias diferentes, y comenzamos a incursionar en seminarios sobre temas en los que éramos prácticamente ignorantes; por ejemplo, cómo lograr una identidad de grupo y darle nombre al mismo. Si bien estas experiencias fueron menos numerosas, fueron interesantes desde el punto de vista de atrevernos a coordinar encuentros de debate sobre temas que escapaban a nuestra disciplina.

En respuesta a una serie de observaciones y evaluaciones que realizamos a lo largo de 4 años, consideramos que las acciones que tomábamos desde la asociación con los gobiernos municipales resultaban poco efectivas (el control, la autoridad, el clientelismo propugnados desde estos resultaban ya no un escollo sino un contrasentido para con nuestro accionar). Abandonamos por ello este formato de acción, lo que nos dejó sin “la vía segura” de acercamiento, y nos obligó a ensayar distintos modos de conseguir vínculos fuera de la universidad, cuyas repercusiones aún no tenemos clarificadas. En todo caso, nos permitió probar formatos más libres de encuentros de reflexión, principalmente gracias a que nadie sentía ahora ninguna presión por participar de los mismos, con lo que la disposición a sincerar posiciones era mayor.

A partir de este quiebre, decidimos ensayar parte de lo aprendido al interior de la universidad. Retomamos la inquietud por vincular la currícula a preocupaciones que hoy le permanecen ajenas: ¿cómo probar algo así dentro de la universidad? ¿Por qué no retomar y potenciar nuestro espacio de reflexión? Así llegamos a la idea de la CLES.

Entonces, la Cátedra Libre de Economía Social

La propuesta de la CLES fue pensada para ser incluida, en primer lugar, como una actividad no curricular, pero con reconocimiento institucional, para lo cual fue necesario

negociar la propuesta con las autoridades del Departamento de Economía. Si bien la recepción fue buena, y no se pusieron trabas para su aprobación, muchas de las sugerencias recibidas pensaban la CLES como un espacio por el cual podían pasar “grandes nombres” a hablar sobre un tema no incluido en la currícula. Lo cierto es que esto tenía poco que ver con nuestras intenciones.

En gran medida, nos interesaba correrlos de lugar no sólo con los temas, sino también en relación a los formatos tradicionales de las cátedras universitarias. Entendíamos –y entendemos– que se puede pensar a la CLES como una experimentación generalizada: poner en variación a la institución universitaria, y ponernos en variación con ella. Sin embargo, correrse del lugar no es una decisión que se tome en aislamiento: estamos en relación con el resto de la institución y eso impone ciertos límites, no tanto por una función de control sino más bien porque la institución se compone de costumbres y ritos con los que hay que lidiar. Para esto, nos propusimos una metodología que sirvió de base para ensayar estos cambios, pero que fue modificándose merced de los distintos encuentros.

En primera instancia, *la experimentación pasa por la propuesta pedagógica*. Frente al formato tradicional de clase magistral, intentamos pararnos uno/a al lado del/a otro/a como pares dispuestos a conocernos y discutir en base a temas concretos, poniendo en situación los aportes que podía ofrecer cada uno/a. Buscando encontrar herramientas para *desarrollar una educación crítica*, se propusieron distintas variantes que intentaron siempre desplazar la figura del docente-garante-del-conocimiento que explica a un grupo ignorante, para entendernos cada cual como sujetos con saberes válidos, de modo *que la circulación y generación de conocimiento sea fruto de la interacción* de esos saberes. Esta pretensión, acaso fácilmente reducible a mero principio no carente de romanticismo, exige de una ardua dedicación para lograr su práctica efectiva: estamos insertos en un sistema educativo que se basa en proponer a los y las estudiantes como sujetos vacíos de conocimiento, cuyo “llenado” será obra de un individuo otro, jerárquicamente superior; y este tipo de aprendizaje influye en la formación de un carácter particular. *Si buscamos que la universidad sea capaz de ofrecer intelectuales y profesionales con capacidad crítica a la sociedad, se debe pensar en dispositivos educativos en aquel sentido*.

Asimismo, los nuevos dispositivos no habrán de dejar a un lado simplemente las prácticas instituidas, sino que deberán operar contra ellas. Los encuentros de la CLES tendrían entonces formato de seminario o taller, que nosotros/as nos encargaríamos de coordinar, en

busca de acercamiento a través de preguntas que abran perspectivas. Las preguntas, en cuanto colectivo convocante, son las nuestras, las que nos hacemos. No consideramos que son las únicas, ni las mejores: son las que a nosotras/os nos intrigan, o incluso, las que nos sirven para formular nuevas preguntas, ahora sí, no necesariamente nuestras. Nuestra perspectiva, indubitablemente presente, aparecerá en las preguntas que elijamos y las intervenciones que hagamos, ni más ni menos que allí.

A través de las preguntas, propias y surgidas en los encuentros, aparece la *experimentación con los temas*. Desde el nombre de la CLES se asume que los contenidos componen algún corpus prefigurado aceptado como “Economía Social”. Más bien, la elección de este nombre pasó casi por la ambigüedad de los temas que incluye. Justamente, los primeros dos encuentros de la CLES tuvieron por motivo discutir posibles contenidos para ella misma. El tercer encuentro apuntó algunos elementos para comprender relaciones con el Estado y la política económica gubernamental. El cuarto encuentro se dedicó a reflexionar acerca de la propuesta pedagógica de la misma CLES, trazando paralelismos con los elementos y relaciones que componen el campo de la llamada Economía Social. El quinto y sexto encuentros se dedicaron a pensar sobre empresas recuperadas por sus trabajadores y microemprendimientos, respectivamente, en cada caso contando con invitados participantes de tales experiencias. El séptimo encuentro, realizado en el Museo del Puerto, continuó este formato de trabajo, convocando a pensar a organizaciones voluntarias: la Sociedad de Fomento de Boulevard y la de Saladero, la Asociación cooperadora de los Bomberos Voluntarios, el Centro de Jubilados de Ing. White, el Foro de Seguridad, los Scout Ernesto Pilin, la Sociedad Italiana de Ing. White, la Asociación Ambientalista del Sur y, como anfitrionas, las Amigas del Museo del Puerto. No pretendemos en absoluto haber agotado en estos encuentros las posibles temáticas o preocupaciones de la Economía Social, sino, más bien, haber apenas dado de este modo *un contenido positivo a la CLES*.

La CLES también se trató de una *experimentación con los roles*, no sólo por el hecho de intentar correrlos de los lugares típicos del docente (que sabe y debe enseñar) y el alumno (que no sabe y debe aprender), sino también por la forma en que organizamos y pusimos en práctica esos roles. Por un lado, la organización de los encuentros era conjunta, es decir que todos los miembros del colectivo que estuvieran dispuestos participábamos de la elección de los temas (de la cual, como se dijo, también formaron parte quienes asistieron a la CLES), el enfoque con el que se los iba a presentar, el material con el que se iba a trabajar, la dinámica a

proponer, etc. No se trataba de una información confidencial a la cual sólo los coordinadores tenían acceso, sino que todos los miembros del colectivo siempre estábamos enterados de qué se iba a hacer en el próximo encuentro (ya sea porque participábamos activamente de las reuniones organizativas o porque la información circulaba vía correo electrónico). Por otro lado, también experimentamos en la forma de llevar a la práctica los roles de coordinadores. La coordinación rotativa de dos o tres miembros del colectivo (siempre diferentes) permitió no sólo que cada encuentro sea distinto debido a las distintas perspectivas o enfoques de los/las coordinadores, sino también permitió, o por lo menos es a lo que apuntábamos con esta experimentación, la no identificación clara por parte de los que asistían a la cátedra de un otro pretendidamente superior que ocupara el lugar del saber.

La experimentación en la forma de llevar adelante esta CLES incluyó también la *disposición física para coordinar*. Es sabido que la disposición típica de los bancos en los salones de clase, uno atrás del otro y con el profesor al frente, le otorga a este último una posición de autoridad que funciona como mecanismo de control para mantener el orden. Como ya venimos diciendo, nuestra intención era correr de ese lugar, por lo que decidimos poder mirarnos todos (y que no sólo nos mire el profesor) sentados en círculo y sin nadie en el frente. Esta decisión también fue un proceso por el que pasamos a través de los encuentros. Si bien siempre tuvimos en claro las ventajas de la disposición “en ronda” para poder mirarle la cara a quien hablaba o intervenía y para que nadie se sintiera inhibido de hacerlo, en los primeros encuentros los coordinadores tendimos a disponernos “naturalmente” del lado del pizarrón, lo cual hizo que en determinados momentos todos/as estuviéramos más pendientes de mirar al pizarrón y leer lo que se escribía que de escuchar a las intervenciones de los/las demás para retomarlas y poder mantener el diálogo. Esto nos llevó a que la disposición física no se tratara sólo de cómo acomodábamos los bancos sino de dónde se ubicaban los/las coordinadores: en círculo y sin un “frente” donde mirar; lo cual resultó un desafío no sólo para nosotros sino también para quienes asistían a los encuentros ya que ese frente funciona, en definitiva también, como un “mecanismo de protección” que favorece el miedo a la participación, en contraste con el hecho de no tener un punto de referencia en donde resguardarse que auxilia una cierta predisposición para hablar.

Durante los encuentros de la CLES reapareció una problemática que, si se quiere, reúne a las demás. El modo de referirnos y comunicarnos a través del lenguaje convoca los mundos de concepciones que cada cual maneja, por lo que lograr “entenderse” a través del lenguaje no es

un proceso simple: requiere de cierto encuentro entre distintos problemas, situaciones, humores. Encuentro que no surge espontáneamente de la buena voluntad: el lenguaje común no puede ser un presupuesto, es necesario buscarlo, construirlo. La *experimentación con el lenguaje*, entonces, forma parte de esta búsqueda por lograr poner distintos saberes en juego constructivo. ¿Cómo lograr que los problemas cambien de tal manera que logremos encontrarnos, incluso partiendo de las más disímiles situaciones? Esta preocupación, que puede aparecer como poco pragmática, no obstaculizó el desarrollo de los encuentros de la CLES, sino más bien todo lo contrario: logró convocar a una comunidad de diálogo a personas de muy diferentes procedencias y formaciones. En un encuentro, un participante comentó enfático cuán difícil había sido lograr entendernos al hablar, y que tal vez la construcción de eso en común había pasado por otros lenguajes: compartir unos mates, gestos al saludar, disposición a escuchar. En muchas ocasiones, esa disposición al gesto y a la escucha atenta obró entre todos/as los/as presentes y se generó un silencio general, cómodo.

¿Qué es lo que hace que cambien los intereses, de modo que podamos hacer propios problemas que no lo eran? ¿Qué es lo que motiva, en fin, esa solidaridad? No estamos seguros, pero definitivamente es posible crear ciertas disposiciones para lograr encontrarnos. Más que respuestas, en nuestra experiencia de la CLES hallamos que algunas preguntas podían construirse en el encuentro entre muchos/as. Y, de hecho, muchos/as nos volvimos a encontrar en otros espacios fuera de la CLES, en otros proyectos. Habiendo zanjado ya cierta distancia, encontrarse está a la vuelta de la esquina.

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA

ALEJANDRO ENRIQUE PLAZA Y ANALÍA ERBES¹

Los conceptos económicos forman parte del universo conceptual y la práctica ingenieril de múltiples modos pues están embebidos en la cultura ingenieril y son aprendidos en diferentes instancias y modalidades de la educación formal de los ingenieros. La afinidad de lenguaje y métodos entre la ingeniería y la economía facilita la enseñanza de algunos contenidos y conceptos económicos, pero dificulta precisar sus fundamentos, alcances y especificidades. Adicionalmente, la adecuación de los contenidos y conceptos económicos teóricos al uso práctico de los ingenieros no es una cuestión trivial dado que los objetivos perseguidos en ambos campos, de origen y de destino, son diferentes. En este contexto, este trabajo propone presentar un conjunto de reflexiones relacionadas con la enseñanza de la economía en las carreras de ingeniería en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En particular, se toman las experiencias de dos asignaturas especificando los desafíos y las limitaciones que se derivan de esta práctica docente en presencia de diferencias disciplinares.

Introducción

En muchas ramas de la ingeniería se imparten clases de economía a fin de proveer a los futuros ingenieros de conceptos económicos que permitan una acción situada más allá de lo estrictamente tecnológico o productivo. Sin embargo, la economía sólo puede ocupar un espacio acotado en los planes de estudio, tanto en tiempo asignado como en extensión y profundidad de los contenidos. Esto es así por una doble limitación. Por un lado, existe una tendencia a la reducción en la duración de los planes de estudio de las carreras de ingeniería y a la necesidad de proporcionar una formación robusta en ciencias básicas naturales y ciencias básicas de la ingeniería. Por el otro, el proceso de formación en estas carreras supone que el estudiante cuente con una cantidad mínima de horas destinadas a la realización de prácticas de

¹ Plaza, Alejandro Enrique (aplaza@ungs.edu.ar); Erbes, Analía (aerbes@ungs.edu.ar), Universidad Nacional de General Sarmiento - J. M. Gutiérrez 1150 Conmutador: 4469-7500 - C.P. 1613, Los Polvorines - Pcia. de Bs. As.

aplicación en proyectos y laboratorios, y de prácticas profesionales, lo cual forma parte de un consenso por parte de la comunidad ingenieril acerca del deber ser de la formación de este tipo de profesionales (Sobrevila, 1995; 2000). A priori, esta limitación de espacio dentro de la carrera no debería ser problemática a la luz de la facilidad con que los estudiantes de ingeniería manejan el lenguaje e instrumental matemático y gráfico, en tanto este les permitiría comprender rápidamente los problemas económicos que se les presentan. Sin embargo, esta facilidad supone al mismo tiempo una cierta dificultad para comprender el contenido económico que hay detrás de esas formulaciones.

La relevancia del uso de los conceptos económicos en la ingeniería

La economía no es un aspecto externo al proceso ingenieril sino que, por el contrario, integra el ámbito mismo de dicho proceso. En algunas ingenierías más que en otras, como por ejemplo en la industrial o en la civil, esta relación entre ambas disciplinas es importante llegando incluso a necesitarse a la economía como base conceptual para su aplicación en funciones de análisis financiero (Lorenzo, 2007) o evaluación de proyectos. Como consecuencia de ello, los criterios de aceptabilidad económica, sean públicos o privados, individuales o colectivos, generalmente son considerados, enseñados y aceptados con el mismo status que otros contenidos de los planes de estudio de las carreras de ingeniería. De esta forma, criterios estrictamente tecnológicos en sentido físico y criterios económicos son enseñados y aprehendidos como parte constitutiva de un mismo conjunto indiferenciado. Este vínculo íntimo entre contenidos ingenieriles y económicos no sólo puede percibirse en la posición relativa que ambos ocupan en los planes de estudio de ingeniería, sino también en la forma de ser empleados en la práctica profesional. El diseño de un componente de una máquina, por ejemplo, se refina para maximizar su resistencia, minimizar su peso, minimizar las vibraciones, minimizar el gasto de energía, minimizar su costo o maximizar la contribución marginal a las utilidades de la empresa que lo producirá, etc. Los condicionamientos económicos de toda actividad forman parte de los datos que un ingeniero debe tener en cuenta en sus acciones y los criterios económicos integran la lógica que se aplica en gran parte de la toma de decisiones. A su vez, la consideración de que una parte importante de los ingenieros (85%) se inserta en áreas asociadas a la producción (Sobrevila, 1995; 2000), donde los criterios subyacentes a las actividades desarrolladas incluyen las que

son propias del mundo de las empresas, hacen de esta simbiosis algo bastante natural aunque relativamente poco percibido por los estudiantes de ingeniería. Esto implica que, si un ingeniero no dispusiera de la capacidad de incorporar criterios económicos en la toma de sus decisiones, su performance en sus ámbitos de acción profesional estaría seriamente limitada y su desempeño se vería fuertemente comprometido (CONFEDI, 2007).

Las limitaciones en el desarrollo de la práctica profesional como consecuencia de las carencias de los ingenieros en el empleo y análisis de conceptos económicos se relacionan con el hecho de que estos no son incorporados en una sola etapa del proceso ingenieril sino que, por el contrario, forman parte de muchas de ellas y, por lo tanto, permean la mayor parte de las capacidades que son puestas en juego durante la práctica profesional. Es así que el concepto económico está implícito en la planificación y ejecución de un proyecto, en la administración de los recursos humanos vinculados a la dinámica y funcionamiento de la empresa, en la negociación de contratos o en la estipulación de los términos de prestación de servicios, en la valoración de los resultados obtenidos en la prueba de un prototipo, en la performance obtenida a partir de la operación de una planta, en la elección entre fuentes alternativas de un material o entre tecnologías en competencia, etc. En gran parte de sus acciones la práctica del ingeniero está permeada de criterios, tareas, valores y rutinas con una dimensión económica implícita y explícita significativa (Torne, 1986).

A diferencia de las ciencias naturales, donde los problemas planteados en el marco de una teoría dada pueden ser considerados de solución única, la mayor parte de los problemas ingenieriles corrientes suelen tener un conjunto de soluciones tecnológicas posibles. La elección de una entre todo el conjunto de soluciones materialmente factibles suele ser el resultado de la aplicación de un conjunto de criterios entre los que, como indicamos más arriba, el económico es uno de los más importantes. Si consideramos que los problemas de ingeniería no están aislados entre sí, sino encadenados unos con otros, y que en cada uno de ellos se aplican criterios económicos, podemos decir que el proceso ingenieril, sea de diseño, planificación, cálculo, etc. es un proceso económico no sólo en la selección de soluciones finales completas, sino permeado y dirigido por esos criterios en cada una de sus etapas. Como consecuencia de esto, no existe un resultado o producto ingenieril que no tenga en su desarrollo contenido económico (Sobrevila, 1995, 2000).

La educación del ingeniero como socialización

Todo lo anteriormente señalado requiere que la educación formal de los ingenieros incorpore en cada etapa distintos conceptos económicos y el acercamiento a distintas prácticas que suponen su aplicación. Esto sucede, básicamente, en dos instancias: (a) la incorporación implícita dentro de materias no específicamente económicas, y (b) la incorporación explícita en materias específicamente económicas. En este proceso se reproduce lo que podría llamarse un sistema de valores fundamentales de una cultura económica de los ingenieros, lo cual constituye sólo un aspecto del conjunto mayor de habilidades, capacidades, valores, prácticas y actitudes de los ingenieros. Así, el ingeniero, considerado como un agente cuya acción más evidente se desarrolla principalmente en la esfera tecno-productiva, lleva implícita en su práctica concreta una cultura ingenieril de la que forman parte inseparable conceptos y criterios económicos que permean no sólo el ejercicio de su profesión sino también su formación. Este proceso de aprendizaje de la ingeniería como ciencia integral implica el desarrollo de un conjunto de habilidades específicas que forman parte de un repertorio en términos de Nelson y Winter (1982). Este repertorio facilita aprehender ciertos conceptos, ciertas ideas, al mismo tiempo que dificulta la apropiación y puesta en práctica de otros. En este contexto, podemos sostener que el proceso de formación ingenieril no desarrolla un repertorio de habilidades vinculadas con la discusión de paradigmas conceptuales en oposición sino que, por el contrario, se sustenta en herramientas que permitan alcanzar realizaciones prácticas.

De esta manera, y en función de las habilidades desarrolladas en el mismo proceso de aprendizaje, las aproximaciones de un ingeniero a las ideas económicas son intuitivas en el marco de materias de contenido formalmente no económico. Las materias de contenido formalmente económico sirven para extender, sistematizar y formalizar esas primeras intuiciones económicas, y requieren del empleo de herramientas que potencien las habilidades existentes antes que el desarrollo de otras nuevas.

Los métodos y lenguajes de la ingeniería y la economía

Pese a las diferencias disciplinares y en el objeto de estudio y acción entre la economía y la ingeniería, existe cierta afinidad entre ambas en cuanto a métodos y lenguaje se refiere,

especialmente cuando se considera a la economía en su expresión más operacionalmente adaptada al uso ingenieril. El uso de curvas, el lenguaje matemático, la modelización, la expresión de resultados en términos cuantitativos, la concepción de sistemas y el uso de cajas negras, la formalización mediante ecuaciones simultáneas que representan condiciones de equilibrio, entre otras tantas, son herramientas corrientes para ingenieros ya formados y para estudiantes de ingeniería, y resultan ser aquellos que permiten un aprovechamiento más profundo de las habilidades existentes en estos profesionales para la incorporación y asimilación de conceptos y prácticas económicas.

No es necesario aclarar que no nos referimos a métodos y lenguajes avanzados, sino por el contrario a métodos y formas sencillas propias de las primeras nociones impartidas de una materia que alcanza en los casos más avanzados a sistemas de ecuaciones en una o dos variables, representaciones gráficas de conjuntos bidimensionales (curvas en el plano), uso de estadísticas básicas (promedios simples, desvíos), diagramas de bloques o cajas negras, etc.

Aún cuando la matemática y en un sentido más amplio, la formalización de los problemas económicos, no son herramientas capaces de agotar los desarrollos conceptuales y las explicaciones de los fenómenos económicos, es importante destacar su papel en los primeros pasos de la enseñanza de la economía en ingeniería. La capacidad de abstracción, formalización, agregación y sistematización es de gran utilidad conceptual y didáctica. En ingeniería su uso es inevitable y resulta natural para los estudiantes de ingeniería, en tanto se trata de un herramental conocido y comprendido, aunque requiere también adaptaciones que se derivan de la necesidad de superar la existencia de soluciones únicas y de implementar una capacidad de elección entre varias soluciones posibles a partir de la aplicación de conceptos económicos que no pueden ser formalizados en términos matemáticos.

La importancia que adquiere el herramental matemático en la enseñanza de la economía para ingenieros es tal, que muchas veces los estudiantes de ingeniería encuentran “vagos” o “imprecisos” los primeros conceptos que aprenden en materias formalmente económicas por su “baja formalización matemática”. Ha sido recurrente en nuestra experiencia docente que los alumnos de ingeniería se “sorprendan” por el fin de la exposición de un tema al que consideraban que aún se estaba presentando. Asimismo, es usual que en las clases de diferentes materias de economía impartidas en carreras de ingeniería en las que se realizan exposiciones y desarrollos no formalizados matemática o gráficamente la atención de los alumnos sea menor que la prestada en aquellas en las que los planteos se sostienen

esencialmente por gráficos o desarrollos matemáticos. En ausencia de formalización matemática, la atención del alumno pareciera relajarse, como si lo expuesto sólo se tratase de una introducción al tema central, pero sin que este fuera abordado en profundidad. Este fenómeno se constata cuando, dentro de la misma clase, se recapitulan los conceptos o ideas principales expuestas y se verifica que no fueron advertidas o identificadas hasta ese momento. De este modo, lo que puede ser un lenguaje común entre economía e ingeniería que evitaría el aprendizaje de nuevas convenciones, termina por ser un paso inadvertido de un campo a otro en el que parece no haber nada nuevo a los ojos de los alumnos: el alumno no advierte ninguna discontinuidad entre ambos campos si no es expresamente señalada por el profesor y remarcados algunos aspectos para separarlos de los que resultan del sentido común.

Estilos de aprendizaje, perfiles típicos de los estudiantes de ingeniería y procesos de aprendizaje de la economía

Siguiendo a Felder (1988), la tipología de estilos para el aprendizaje y la enseñanza de materias de ingeniería consta de 5 dimensiones: percepción, fuente/canal, organización, procesamiento y entendimiento. Debe recordarse que esta tipología de estilos de aprendizaje no es absoluta, sino relativa y que debe entenderse como una base para establecer casos estilizados, tendencias y no una descripción precisa de casos particulares. Con ellos, es posible analizar con mayor profundidad el proceso de aprendizaje de conceptos económicos y sus implicancias por los estudiantes de ingeniería.

Dimensión	Polos de la dimensión	Estudiante de ingeniería típico	Vía natural para la enseñanza de conceptos económicos
Percepción	Sensible / Intuitivo	-	-
Fuente / canal	Visual / Auditivo	Visual	Auditivo
Organización	Inductivo / Deductivo	Deductivo	Inductivo
Procesamiento	Activo / Reflexivo	-	-
Entendimiento	Secuencial / <u>Global</u>	Secuencial	Global

En el estudiante de ingeniería típico hay una preferencia por la comunicación visual, mediante curvas, esquemas, planos y gráficos, por encima del canal auditivo en que se desarrollan y exponen los conceptos mediante la exposición oral que realiza el profesor al frente del aula. Así suele ser más eficaz en la enseñanza de materias de la carrera de ingeniería el uso de gráficos, curvas y esquemas como soportes básicos de las clases y el empleo del canal auditivo como un medio complementario del visual. Esta preferencia por el canal visual que en buena medida es natural en el tratamiento de los objetos con los que trabaja la ingeniería, guarda relación con las dificultades que se observan en muchos estudiantes de esas carreras para la expresión oral y escrita: les resulta mucho más fácil entender y expresarse “con esquemas o curvas” que con explicaciones escritas u orales sin soporte gráfico.

En el estudiante de ingeniería típico hay también una preferencia por una organización deductiva del material, lo cual puede asociarse con dos causas: (a) la organización estructurada y progresiva de las materias de sus planes de estudio que van desde las ciencias básicas a las tecnologías aplicadas, pasando por las ciencias básicas de la ingeniería, en un entramado de correlatividades con pocos grados de libertad propios, y (b) un patrón de pensamiento signado por la dupla teoría-práctica y/o teoría-aplicación, lo cual favorece una aproximación a los problemas que se les presentan más cercana a la lógica deductiva a partir de principios fundamentales, que inductiva a partir de observaciones. En correspondencia con lo señalado, estos estudiantes suelen preferir las presentaciones secuenciales, en las que la observación se lleva a cabo como la verificación de un resultado deducido de los primeros principios.

Las otras dimensiones propuestas por Felder –Percepción y Procesamiento– no suelen evidenciar un patrón entre los estudiantes de ingeniería y, por el contrario, dependen del estilo de enseñanza (que puede resultar más o menos eficaz), del grupo de alumnos considerado y del tema presentado. De esta manera, puede haber en una misma clase alumnos con estilos de aprendizaje tanto sensible como intuitivo y/o activos como pasivos frente a diferentes temas.

En contraste con el perfil del estudiante de ingeniería típico, las vías naturales para la enseñanza de ciertos conceptos económicos (o para el estudio de fenómenos y realidades económicas relevantes) requerirían una organización más inductiva que deductiva. Este es el caso de muchos temas de análisis del entorno económico de las actividades ingenieriles o industriales donde existen diferentes enfoques teóricos y/o donde prevalece más el interés por la caracterización y la delimitación de rasgos notables del caso en estudio, que la aplicación

de teoría explicativa y cálculos. En estos casos el estudiante de ingeniería típico suele sentirse frustrado por sentir que se encuentra frente a “datos” para los que no existe “una teoría aplicable” con la cual tratarlos. Análogamente, en la enseñanza de la economía la aproximación global tiene más sentido que la secuencial, lo cual tiende a abrumar al estudiante de ingeniería que no sólo ve “datos”, sino “demasiados datos no sistematizados”. La presentación de este tipo de contenidos es más fácilmente realizada por medio de presentaciones orales o escritas sin un soporte gráfico o visual, ya que las ideas y presentación de rasgos se encadenan unos con otros y una representación gráfica unificada daría una visión parcial y probablemente deformada de los contenidos considerados.

La microeconomía es un buen caso para ejemplificar lo que planteamos. La presentación expeditiva de los rudimentos de la microeconomía neoclásica probablemente sea uno de los casos menos exigentes en términos de necesidades de uso del canal oral, la organización inductiva y la presentación global del material. Por esta razón es fácilmente adaptable al perfil del estudiante de ingeniería típico. La presentación del tema se realiza apoyada en curvas y muchas veces procedimientos gráficos o analíticos muy sencillos para los estudiantes de ingeniería, sin caer en demasiadas discusiones que pudieran empañar el esquema teórico. Adicionalmente, el tema puede presentarse de un modo deductivo como derivado de primeros principios sin dificultades, lo que a su vez permite pasar a otros temas derivados de estos de un modo secuencial. Sin embargo, no todos los conceptos ni fenómenos económicos pueden ser presentados a partir de las herramientas utilizadas en este segmento tan particular de la teoría económica. Por el contrario, las divergencias existentes entre las características del estudiante de ingeniería típico definidas a partir de los polos de dimensión planteados por Felder (1988), por un lado, y las vías naturales para la enseñanza de conceptos económicos, por el otro, hacen que el aprendizaje de estos últimos no sea un proceso simple para los estudiantes de ingeniería, sino que los expone ante diferentes disyuntivas.

Primera disyuntiva: fundamentos vs. facilidad

Pese a que no es aplicable a la presentación de todos los fenómenos económicos, la afinidad de lenguaje y métodos de la ingeniería y la economía ahorra muchas digresiones y explicaciones en la enseñanza de algunos contenidos y en el entrenamiento en algunas habilidades para resolver problemas económicos entre los alumnos de ingeniería. Pero es

exactamente esa misma afinidad la que impide diferenciar analíticamente la naturaleza de los criterios económicos de los técnicos, lo que es una práctica habitual de lo que es un método fundado, una conceptualización de una convención, una opción metodológica de un resultado aceptado como válido provisoriamente, etc. Así, por ejemplo, el aprendizaje operativo de la resolución de problemas con curvas de oferta y demanda no implican ninguna dificultad inicial para un estudiante de ingeniería. Sin embargo, la comprensión de lo que está detrás de las curvas se vuelve más dificultoso y pasa inadvertido a la mayor parte de los estudiantes.

Análogo es el caso del uso de diagramas de bloques en el análisis de sistemas técnicos, sean éstos sistemas productivos, electrónicos, eléctricos, termodinámicos, etc. El paso a la comprensión de la representación formalizada de un sistema de unidades económicas en relación es simple y sin discontinuidades. Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje se ha omitido una serie de pasos de abstracción que permiten el aprendizaje de lo que ha sido abstraído y por lo tanto la comprensión del alcance y significación del modelo alcanzado. Volviendo al ejemplo de la interacción entre oferta y demanda, para lograr que el alumno reflexione productivamente sobre la condición instrumental de esa construcción conceptual, sus alcances y limitaciones, se requiere abandonar la comodidad de la formalización gráfica o matemática conocida y comprender en otros términos lo que representan concretamente. Por ejemplo, puede plantearse cuál es el significado real de que una curva de oferta se mueva, qué diferencia existe entre la oferta pensada como curva y la oferta pensada como el par (precio; cantidad ofertada). Estas dificultades pueden no diferir de las que se encuentra un estudiante de la carrera de economía o administración. La diferencia estriba en que los estudiantes de ingeniería tienen menos tiempo de exposición a estos conceptos para lograr su comprensión, suelen ver estos temas en estadios más avanzados de sus carreras y tienen una mayor familiaridad con el instrumental matemático y gráfico. Estas tres condiciones facilitan la tendencia de algunos estudiantes de ingeniería a “evitar el problema” de estudiar los contenidos económicos en sus propios términos mediante el expediente de encerrados en “cajas negras” de gráficos o fórmulas sin contenido económico. Mediante esta estrategia individual logran un dominio operativo, formal de los contenidos económicos, pero no conceptual.

Segunda disyuntiva: por qué vs. para qué

Una segunda dificultad de la práctica de la enseñanza de la economía a los estudiantes de ingeniería se hace evidente en el uso que se hace de los conceptos económicos en la ingeniería. Mientras la actividad de los economistas académicos está orientada por un espíritu científico, de indagación, de descripción y búsqueda de relaciones causales, determinaciones y/o especificidades, el ingeniero se encuentra en las antípodas, orientado hacia la acción y la búsqueda de resultados concretos a problemas propositivos en los que la aplicación de criterios económicos es imprescindible para su viabilidad. Aún en el caso del ejercicio profesional de la economía aplicada, mucho más cercana a los ámbitos de ejercicio profesional de la ingeniería, el foco es otro: (a) el ingeniero necesita criterios económicos para la resolución de los problemas que enfrenta, y (b) requiere capacidad de análisis y comprensión de la información económica contextual en la que realiza sus actividades.

Conclusiones

Una de las dificultades con que se enfrenta quien enseña economía a los estudiantes de ingeniería es aquella que nace de diferentes agendas entre economistas e ingenieros. La solución a este obstáculo no es difícil y parece evidente: los programas de estudio de materias con contenido explícitamente económico deben atender a dos objetivos principales diferenciados: (a) la sistematización no ingenua de criterios económicos aplicables en el ejercicio de la profesión y (b) una comprensión abierta del entorno en el que los ingenieros realizan sus actividades. Ambos objetivos así planteados incorporan la finalidad que los futuros ingenieros le darán a los conceptos aprendidos.

Otra dificultad de la enseñanza de la economía a los estudiantes de ingeniería nace de los diferentes estilos de aprendizaje que pueden considerarse prototípicos de estos alumnos y que si bien pueden aprovecharse porque facilitan un rápido dominio de aspectos operativos de los contenidos, son un obstáculo para la comprensión de los fundamentos de esos contenidos y por lo tanto del conocimiento y comprensión de sus alcances y significados. El uso de presentaciones visuales debe ser empleado críticamente, valiéndose de su capacidad para lograr un rápido entendimiento de los primeros aspectos de los contenidos económicos enseñados, pero adecuadamente balanceados con otro tipo de materiales (presentaciones

orales sin soporte gráfico y/o escritos) que permitan digresiones sobre otros aspectos no considerados por la formalización gráfica o matemática y que posibiliten una expansión de la habilidades menos frecuentes de los estudiantes de ingeniería y una comprensión más abierta de los contenidos económicos enseñados.

Bibliografía

- CONFEDI (2007): “Competencias genéricas. Desarrollo de competencias en la enseñanza de la ingeniería. Primer Acuerdo”, Consejo Federal de Decanos de Ingeniería; mayo 2007.
- Felder, Richard (1988): “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”, en *Engineering Education*, 78(7), 674-681 (1988).
- Lorenzo, Marcelo (2007): “La organización en las empresas y las incumbencias académico profesionales: El caso de la Ingeniería Industrial.”, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, *V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*.
- Nelson, Richard y Winter, Sidney (1982): *An Evolutionary Theory of Economic Change*, The Belknap Press of Harvard - University Press.
- Sobrevila, Marcelo A. (1995): “La educación técnica argentina”, Academia Nacional de Educación.
- Sobrevila, Marcelo A. (2000): “La formación del Ingeniero Profesional para el tiempo actual. Tesis de las ingenierías de base”, Academia Nacional de Educación.
- Towne, H. R. (1886); “The Engineer as Economist”, *Transactions ASME*, 7, 428-432.

MACROECONOMÍA PARA FUTUROS CONTADORES Y ADMINISTRADORES: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

JULIO E. FABRIS Y PABLO J. LOPEZ¹

La materia “Macroeconomía y Política Económica” del programa de la carrera de Contador y Licenciado en Administración en la FCE-UBA tiene como objetivo que los futuros graduados puedan analizar el entorno macroeconómico de los negocios y así puedan evaluar alternativas concretas que se presentan en el curso de su vida profesional. Una de las estrategias pedagógicas a utilizar para alcanzar dicho objetivo es el manejo de la prensa especializada y, por lo tanto, nuestra tarea docente incluye preparar a nuestros alumnos para que puedan utilizarla.

En esta ponencia, los autores proponen ejemplificar diferentes niveles de análisis de la prensa económica (que sugieren llamar “técnico”, de “escuelas económicas” y de “intencionalidad política”) a partir de algunos ejemplos concretos tomados de suplementos económicos de diarios de gran circulación.

1. Importancia y características de la materia

La materia Macroeconomía y Política Económica² es una materia que reúne contenidos diversos que en la Licenciatura en Economía son tratados con gran detalle en varias materias, más específicamente Cuentas Nacionales, Finanzas Públicas y Macroeconomía I.

La unificación de contenidos, si bien la convierte en una materia densa, brinda la oportunidad de enseñar en un marco unificado varias disciplinas que confluyen en el objetivo común del análisis de la macroeconomía del país, especialmente en el corto y mediano plazo.

El objetivo de la inclusión de la materia en el plan de estudios es el “desarrollo de capacidades, aptitudes y actitudes que requieren los futuros graduados para comprender el

¹ Docentes de la Universidad de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Económicas (e-mail: jfabris88@yahoo.com.ar y palopez77@gmail.com)

² Esta materia pertenece al programa de las carreras de Contador Público y Licenciado en Administración en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

entorno macroeconómico de los negocios a nivel teórico y aplicado”, según puede leerse en el programa de la materia.

Esto resultará esencial para su desempeño profesional en una empresa privada, por ejemplo, ya que les permitirá contextualizar la toma de decisiones, que estará muchas veces a su cargo o en la que deberán seguramente asesorar a los propietarios.

Las distintas decisiones que deben adoptarse en una empresa, por ejemplo de ampliación de actividades, endeudamiento o inversión, pueden estar aconsejadas o no desde el punto de vista del desempeño particular de la empresa en su mercado, tema en el cual los dirigentes empresariales seguramente son los más capacitados para evaluar. Sin embargo, una decisión que resulte aconsejable desde esta visión "micro", podría también ir a contramano de las tendencias generales de la economía del país.

Por ejemplo, por más que a una empresa de fabricación y venta de artículos electrodomésticos le esté yendo bien, el endeudamiento para la ampliación de sus instalaciones en condiciones de crisis global como la actual, sería desaconsejable, no ya por consideraciones que puedan surgir de la competitividad y eficiencia de la producción sino más bien por el posible derrumbe de la demanda.

Es por esta razón que los conocimientos impartidos en la materia se convierten en importantes desde el punto de vista práctico para el futuro desempeño del profesional.

2. Desafíos y dificultades pedagógicas

Para el docente, la materia presenta varios desafíos. Uno de ellos es el de tener que preparar a los estudiantes para entender el escenario macroeconómico en el que se enmarcará su labor profesional en el breve lapso de un cuatrimestre, partiendo de escasos conocimientos previos.

Los estudiantes tienen como antecedente una materia muy genérica (Economía), dictada al principio de la carrera (en el primer año del ciclo general) en la cual tienen en algunos casos un acercamiento a la Macro y la Micro, típicamente guiado por el tradicional texto de Mochón y Beker; y en otros casos enfoques heterodoxos o históricos, según la cátedra y el docente que les toque en suerte. Además, han cursado la materia Microeconomía I, en la cual han incursionado en la teoría marginalista del consumidor y de la firma.

Por supuesto estos conocimientos no aportan demasiado, dado que la Macroeconomía que se enseña en nuestra materia no es una Macroeconomía basada en micro-fundamentos, sino Macroeconomía Keynesiana, justamente una refutación de la economía marginalista.

Por lo tanto, si bien no se empieza desde cero, no existe una sólida base en teoría económica que permita acortar camino para llegar rápidamente al análisis macroeconómico. Debemos partir de la explicación de las categorías y conceptos básicos con los que se trabajará (Producto, Inversión, Exportaciones, etc.) juntamente con el tratamiento estadístico que se le da en el país, específicamente por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), entidad gubernamental que concentra el procesamiento estadístico de los datos económicos.

Sobre la base de esos conceptos fundamentales, surge la posibilidad de ir introduciendo modelos sencillos (Multiplicador Keynesiano, Multiplicador monetario, Modelo de tres brechas, etc.) a medida que se avanza en la caracterización de los sectores cuyo estudio se aborda (Sector Público, Sector Monetario, Sector Externo), con el cual culmina la primera parte de la materia, donde se han abordado tópicos que en la Licenciatura en Economía están incluidos en las materias Cuentas Nacionales y Finanzas Públicas.

En la segunda parte se aborda la explicación del modelo de la Síntesis Neoclásica, en sus diferentes versiones: IS-LM, Mundell - Fleming y modelo de Oferta y Demanda Agregada. Con este modelo como marco se abordan entonces algunos temas específicos, situándolos en la actualidad y en la historia reciente del país como, por ejemplo, el efecto de las políticas económicas, la inflación, el empleo, etc.

Los textos que se utilizan y que son los sugeridos como textos principales de la materia, son *Macroeconomía* de Blanchard - Pérez Enrri, *Macroeconomía* de Dornbusch y Fischer e *Instrumental para el Análisis de la Economía Argentina* de Ferrucci. Se complementa el material didáctico con la utilización de informes y documentos metodológicos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Ministerio de Economía y Banco Central, análisis macroeconómicos de coyuntura realizados por analistas y publicados en revistas especializadas o en los suplementos económicos de los diarios y con lecturas de textos clásicos para la descripción de algunos problemas (Dillard para la interpretación del multiplicador keynesiano, Gaba para el multiplicador monetario, etc.).

En la bibliografía del programa oficial de la materia se incluyen semanarios de análisis de la coyuntura económica y diarios especializados (Semanario “El Economista”, Diarios

“Ámbito Financiero” y “El Cronista Comercial”). Esto indica que una de las fuentes donde se supone que los futuros profesionales deberán consultar será la prensa especializada. En la actualidad, dada la evolución de los medios impresos y audiovisuales, se podría sin duda ampliar esta lista incluyendo a los muy completos suplementos económicos de los diarios de principal tirada y a los programas de TV abierta y por cable dedicados al análisis de la coyuntura económica.

A nuestro entender, la inclusión de esta bibliografía "periodística especializada" es de suma importancia, ya que será la única fuente de lectura que probablemente persistirá en la conducta de los profesionales. Es decir, a diferencia de los economistas, los contadores y administradores no son afectos a seguir los debates de la economía a través de la lectura de "papers" y la asistencia a conferencias académicas. Su fuente más habitual será la lectura de un matutino especializado en economía o en su caso, del suplemento económico del diario que cotidianamente leen.

Muchas empresas se suscriben a los servicios de una empresa consultora, que les envía con frecuencia quincenal o mensual un resumen de los datos económicos salientes, usualmente encabezados por un editorial de análisis de la coyuntura. Si la situación económica les resulta especialmente complicada podrán contratar, dependiendo de su poderío económico, una conferencia del "gurú" económico del momento o en su caso asistir a la conferencia que el mismo personaje dicta a un más módico precio en el Consejo Profesional.

Es decir, los Contadores y Licenciados en Administración NO HACEN (ni es necesario que hagan) análisis económico, sino que LO CONSUMEN. Para ellos es un insumo que les permite tomar mejores decisiones comerciales y empresariales. Es por eso que la idea de formarlos en el diseño de políticas económicas es un error, generalmente cometido por los economistas más jóvenes que no saben distinguir su hacer del hacer de los otros.

3. Los problemas específicos de la prensa económica

En este trabajo nos vamos a referir específicamente a los problemas que se suscitan con la utilización de la prensa económica como parte de la bibliografía. Esto no quiere decir que este sea el único tema problemático, ni mucho menos. Por ejemplo, el hecho de tener que enseñar una ciencia en la que no existe consenso respecto del enfoque correcto (por ejemplo el enfoque de la Síntesis Neoclásica Keynesiana, que es el que efectivamente se enseña, el de la

Nueva Macroeconomía Clásica, popularizado en los últimos años especialmente en las universidades privadas y que aparece en el libro de Barro o el enfoque Post-Keynesiano Kaleckiano, que se aborda en el libro de Bahaduri³) ya plantea serios problemas. ¿Qué enfoque enseñar de los varios rivales?

Otro de los temas problemáticos en la enseñanza es el hecho de no contar con un texto de macroeconomía de la síntesis específico para nuestro país. Hasta hace unos años existía un libro con algunas de las características necesarias: *Instrumental para el Análisis de la Economía Argentina* de Ricardo Ferrucci. Este libro, que se utilizaba no sólo en la materia que analizamos, en nuestra facultad, sino también en muchos cursos de Economía para no economistas en otras facultades de Economía y Sociología del país, tenía la virtud de abordar los temas de cuentas nacionales, de la composición del sector público, etc. en la forma específica en que estos ítems se abordan en la administración pública argentina.

Sus limitaciones más evidentes se encontraban en la exposición de los modelos económicos (no abordaba el IS-LM ni ninguno de los modelos que en él se basan) y en la rápida obsolescencia de las ediciones –tema en el que, más que a Ferrucci, deberíamos culpar a la inestabilidad institucional argentina. Con la muerte de su autor, que también era titular de la materia, el libro dejó de publicarse.

Una opción a los libros internacionales (como el Dornbusch y Fischer) surgió a partir de las filiales de las editoriales extranjeras quienes, como un tema de marketing, editaron libros internacionales con un "toque argentino". Este es el caso del texto de Blanchard - Perez Enri, que en realidad no es un texto en coautoría sino que se trata de un prestigioso manual internacional con el agregado de notas y suplementos referidos a nuestro país debidos a un docente local (en este caso también profesor titular de nuestra materia).

Volviendo al tema de la utilización de la prensa económica como parte de la bibliografía, aclararemos en primer lugar que nos parece una idea correcta, por las razones anteriormente expresadas. Además, consideramos como uno de nuestros objetivos lograr que, en lo que dura el desarrollo del curso, los alumnos se aficionen a leer los suplementos económicos, aunque sea (los hábitos han cambiado) en su versión *on line*.

Por otra parte, la utilización de la prensa económica permite motivar enormemente a los alumnos ya que les permite debatir temas económicos (que en nuestro país siempre son relevantes) e incluso políticos de actualidad, con creciente solidez y conocimiento. Un

³ Los autores ya se han referido a estos temas en varios trabajos: Fabris et al, 2007a y 2007b y Fabris y López, 2009.

ejemplo de esto fue en el segundo cuatrimestre de 2008, la evolución en el curso de los debates sobre las retenciones a las exportaciones, en la medida que el curso avanzaba y se sumaban lecturas y conocimientos, las discusiones evolucionaban desde la repetición de los slogans de los sectores en pugna hasta llegar a una toma de partido razonada y fundada.

Dicho esto, queremos llamar la atención sobre algunos problemas interesantes cuyo abordaje no se enseña en los textos de Macroeconomía usuales.

Nos referimos en especial a dos temas: por un lado, al hecho de que la orientación teórica del analista sesgará su análisis. Si la nota analiza una medida adoptada por la autoridad económica frente a un problema concreto, por ejemplo el aumento del gasto público para enfrentar una recesión, un analista de orientación keynesiana tendrá una evaluación completamente distinta a la de un periodista formado en el pensamiento neoclásico.

Este problema, que tiene su origen en la inexistencia de un consenso en la teoría económica (el cual se agrava en momentos como el actual, de desplome de la Nueva Macroeconomía Clásica, que en cierto sentido fue dominante durante los últimos 30 años), aún permite un manejo didáctico mediante la explicación de los paradigmas alternativos.

El otro tema, un poco más difícil de manejar, es lo que llamaremos la utilización política de la opinión económica. En nuestra búsqueda de artículos económicos que refieran a la coyuntura económica y que presenten por así decir “las dos campanas”, en los últimos dos o tres años encontramos con sorpresa artículos escritos por economistas neoclásicos donde se juzga negativamente el alto nivel de reservas internacionales y el superávit fiscal, llamando la atención sobre la paradoja de su coexistencia con bajas jubilaciones, precarización del sistema de salud y educación, etc.

Este aparente “mundo al revés” solo puede explicarse por una utilización del análisis económico como un arma de la lucha política. El análisis económico es deformado en aras de su utilización como arma de la política. No se trata de un fenómeno nuevo; un triste antecedente en nuestro país es el famoso “Informe Prebisch” que se utilizó para respaldar, desde la economía, el derrocamiento del gobierno peronista en 1955.

En esta ponencia nos proponemos desarrollar estos tres niveles de análisis de la prensa económica que podríamos llamar “técnico”, de “escuelas económicas” y de “intencionalidad política” a partir de algunos ejemplos concretos tomados de la prensa económica.

4. El nivel técnico

Muchas veces el seguimiento de la coyuntura a partir de las crónicas periodísticas nos permite visitar algunos de los temas técnicos que dictamos en nuestras clases, lo cual creemos le brinda a nuestros contenidos el toque de realismo que permite que los alumnos se sientan motivados. ¡Finalmente lo que el profesor enseña sirve para analizar la realidad!

Uno de los ejemplos interesantes que hemos encontrado durante el dictado de la materia es el caso de la política de esterilización llevada a cabo por el Banco Central para que los ingresos de divisas, que fueron muy importantes durante la segunda mitad del año 2006, no disminuyeran el tipo de cambio y a su vez, no se trasladaran a la oferta monetaria. En un artículo muy citado, Roberto Frenkel⁴ explica la política de esterilización del gobierno, presentando números concretos que indican el costo de dicha política y sus limitaciones.

En breve resumen, el artículo explica que las compras de dólares realizadas por el Banco Central implicarían en principio un aumento de la Base Monetaria (el Banco Central toma dólares y entrega pesos) que podría alterar la tasa de interés y tener un efecto inflacionario. La esterilización que implementa el Banco Central consiste en vender un monto equivalente de activos financieros (Lebacs y Nobacs) para absorber el incremento de liquidez.

Esta política tiene un costo dado por el diferencial de tasas que se debe pagar por los activos emitidos respecto del rendimiento de las reservas internacionales, teniendo en cuenta eventualmente la tasa de aumento del tipo de cambio nominal. Si la tasa de interés local fuera muy alta con relación a la suma de la tasa de interés internacional más la tasa de aumento del tipo de cambio, el Banco Central podría incurrir en un costo de esterilización creciente y perder el control de las variables monetarias, haciendo inviable continuar indefinidamente con esa política.

El artículo está escrito con enorme sencillez e incluye un ejemplo concreto de cálculo de los costos de la esterilización.

Otro artículo esclarecedor es, impensadamente, un artículo publicado en el diario La Nación en su reproducción de artículos del *Wall Street Journal*⁵. En el mismo, el autor explica los posibles efectos distorsivos que podrían darse a partir del auge de las materias primas sobre las economías que las producen. Esta aparente contradicción, de efectos perniciosos de

⁴ Frenkel, R. "Política monetaria: no hay problemas" en La Nación del 31 de diciembre de 2006.

⁵ Lyons, J. "El auge de las materias primas presenta desafíos para los países exportadores" en La Nación del 16 de junio de 2008.

una bonanza de las exportaciones primarias, es uno de los fenómenos interesantes de la economía y ha sido popularizado alternativamente con los nombres de "enfermedad holandesa" o "la maldición de los recursos naturales".

Como bien lo destaca el artículo –por otra parte escrito en lenguaje muy accesible–, las épocas de bonanza en la exportación de productos agrícolas o petróleo son un terreno fértil para los conflictos sociales. La desigualdad en los ingresos crece porque la nueva riqueza casi nunca se distribuye en forma equitativa, a la vez que los sectores más desfavorecidos son perjudicados por el aumento en los costos de los alimentos y la energía. El artículo menciona expresamente el caso de nuestro país.

Otro ejemplo interesante es el reciente debate sobre las reservas del Banco Central, a la que el economista Roberto Cachanosky califica de "ajenas". En un belicoso artículo⁶ publicado en el diario La Nación, Cachanosky califica de inexistente al superávit fiscal y plantea que en esta situación, agravada por el no acceso a los mercados internacionales de crédito, las opciones más probables son un nuevo default o una confiscación de ahorros. Seguidamente se pregunta sobre la capacidad del BCRA para hacer frente a una creciente desconfianza del público y manejar el tipo de cambio en este escenario.

La respuesta que brinda el economista a esta pregunta es lapidaria, citando entre otras razones que las reservas de divisas que el BCRA dice tener no son tales, ya que la contabilidad no se encontraría confeccionada en forma adecuada, contándose sólo con US\$ 22.770 millones de reservas "propias" para respaldar una base monetaria (pesos en circulación y deudas con los bancos) de \$108.000 millones. Con lo cual al final de la nota sugiere que el tipo de cambio correcto sería de \$4,74, frente a \$3,45 que era el nivel del tipo de cambio al momento de la redacción del artículo.

El artículo de Cachanosky fue contestado por el Banco Central a través de un artículo de su gerente principal de Administración de Reservas, Juan Carlos Barboza⁷. Lo interesante del artículo y de la respuesta, además de ilustrarnos sobre las opiniones encontradas, es que realiza una revisión de la contabilidad del sistema monetario, tema caro a nuestra tarea pedagógica, pero que en general es difícil de relacionar con temas de la coyuntura. Si bien el artículo del funcionario del Banco Central deja clara la corrección de las cuentas públicas también ilustra sobre su complejidad, lo que posiblemente haya confundido a Cachanosky.

⁶ Cachanosky, R. "Reservas: la contabilidad creativa" en La Nación del 4 de enero de 2009.

⁷ Barboza, J. "Certezas sobre las reservas del BCRA" en La Nación del 11 de enero de 2009.

5. Las distintas escuelas económicas

Muchas veces el futuro profesional encontrará en diferentes comentaristas juicios de valor opuestos para la descripción de la misma política económica. Típicamente los economistas de orientación más liberal o neoclásica abogarán por la apertura de la economía al comercio internacional, la desregulación de los mercados, la no injerencia gubernamental en la actividad productiva, una baja carga impositiva, etc.; mientras que los economistas de sesgo keynesiano abogarán, por el contrario, por la regulación del comercio, la intervención gubernamental y una política tributaria fuertemente redistributiva.

Esta diferencia de visión, ejemplificada típicamente por la visión opuesta de ambas corrientes respecto del gasto público y el déficit fiscal (ambos bien vistos por los keynesianos y abominados por los neoclásicos) la encontramos continuamente en la bibliografía periodística y es necesario prevenir a los alumnos, que deberán "decodificar" el mensaje, es decir, como se dice en el habla coloquial, "tomándolo como de quien viene".

Para ejemplificar esta diferencia de visión presentamos en primer lugar varios artículos que quizás pasaron desapercibidos para la academia pero que fueron bastante difundidos en la prensa especializada y que, vistos a la distancia, son pintorescos. Se refieren a la transitoria popularidad, impulsada por los *think tanks* neoliberales, de la economía de un país africano (Botswana) presentado como un modelo a seguir por las economías emergentes, en contraste con los "malos ejemplos" latinoamericanos, especialmente Venezuela y en cierta medida Argentina.

Por supuesto, para los que vivimos los '90 en Argentina, sabemos lo que es ser presentado en el mundo como el modelo a seguir, mientras la desocupación y la pobreza fracturan en forma perdurable el tejido social. Sin embargo, quizás nuestros alumnos no, y por eso es importante que les expliquemos de dónde surgen los juicios de valor que se vuelcan en las publicaciones y suplementos especializados.

Presentamos dos artículos aparecidos en la primera mitad del año 2004. En el primero se da cuenta del debate durante la presentación del Índice de Libertad Económica, elaborado por el *Wall Street Journal* y la Fundación Heritage⁸. Varios economistas analizaron las razones de la caída del país del 68° al 116° puesto en un ranking, en el cual Botswana figura en el puesto número 30 y recibiendo en la publicación numerosos elogios.

⁸ "Duras críticas a políticas del gobierno" en La Nación del 23 de marzo de 2004.

El segundo artículo es más político que económico, y fue escrito por el corresponsal de La Nación en Miami, Andrés Oppenheimer⁹. En el mismo se recogen los resultados de otro ranking, esta vez el de competitividad que elabora el Foro Económico Mundial. En el artículo se aboga por que la Argentina intente parecerse a Botswana, opinión avalada por el economista jefe de dicho foro, Augusto López Claros.

No hace falta subrayar el contenido fuertemente ideológico de los artículos, pero para tener una idea de adónde puede llevarnos un exceso de ideología en los consejos económicos bastaría señalar que la esperanza de vida en Botswana es de 34 años y que es el anteúltimo país en el ranking para esta variable del desarrollo humano mientras que Argentina, con 76 años, se ubica en el puesto 46.

En segundo lugar, presentamos la divergencia en la apreciación del rol de la industria en el aparato productivo. Para mostrar las dos visiones apelamos a dos artículos aparecidos en el diario La Nación el 17 de octubre de 2008. El primero de ellos, escrito por Eduardo Curia¹⁰, un economista ligado a la UIA, hace hincapié en la importancia de la industria para el desarrollo del país y en la necesidad de protegerla con un tipo de cambio adecuado. Esta preocupación, tradicional en los economistas keynesianos y estructuralistas, choca con la visión neoclásica que refleja el otro artículo, escrito por José Luis Espert¹¹, quien sin ambigüedad acusa a la industria de ser poco menos que parasitaria de las prebendas estatales.

6. La intencionalidad política

Con el correr de los años y la hegemonía lograda por las políticas neoliberales en el período previo a la crisis, algunas de las premisas de esta escuela parecen haber sido adoptadas incluso por los economistas rivales de la misma. Un ejemplo de esto es la casi unanimidad respecto de las bondades de mantener superávit fiscal. En el pasado, los economistas keynesianos explicaban las ventajas del gasto pro-déficit para reactivar las economías deprimidas. Este enfoque chocaba con los juicios de valor de la economía clásica que recomendaba mantener las cuentas públicas equilibradas. Tan fuerte era esta recomendación que incluso formaba parte de la llamada “condicionalidad” del Fondo Monetario Internacional, es decir que era una condición necesaria para recibir ayuda

⁹ Oppenheimer, A. "El ejemplo de Botswana" en La Nación del 19 de octubre de 2004.

¹⁰ Curia, E. "Cuidar la producción, el objetivo esencial" La Nación del 17 de octubre de 2008.

¹¹ Espert, J. "No hay que proteger a la industria" en La Nación del 17 de octubre de 2008.

crediticia. Con el correr del tiempo los economistas keynesianos hicieron suyo este juicio de valor y hoy en día la mayoría de los países en desarrollo en Latinoamérica mantiene las cuentas públicas equilibradas.

Sería lógico pensar que un economista neoclásico jamás podría criticar a un gobierno por mantener superávit fiscal, ya que esta es una de las políticas recomendadas por su corriente de pensamiento. En la Argentina de hoy se produce un fenómeno inesperado. Dada la virulencia de la lucha política, la pelea se traslada a todos los ámbitos: la Justicia, los medios de comunicación y, cómo no, también a la polémica económica.

En estas circunstancias, a pesar de que son criterios de política económica recomendados por la corriente neoclásica durante años, si un gobierno no liberal (como el actual) tiene superávit fiscal o respalda su moneda con divisas, es igualmente criticado. Las razones de este aparente mundo al revés son difíciles de explicar.

Para ejemplificar lo dicho citamos un artículo de Roberto Cachanosky de mediados de 2006¹² en el que el autor cuestiona el superávit fiscal por ¡regresivo! No podemos dejar de citar algunas frases que ilustran la línea de argumentación que utiliza este economista en su artículo:

No es mi intención deprimir a los jubilados, pero un gobierno que se autodenomina progresista y que expresa una constante consternación por la situación de los que menos tienen se ha encargado de licuarles los ingresos como no lo hubiera hecho el capitalismo "salvaje". Los jubilados están pagando buena parte del superávit fiscal.

También los empleados públicos pusieron su cuota de sacrificio para lograr el superávit que nos ocupa. El rubro sueldos aumentó el 59,6 por ciento, por debajo del 74% del IPC e incluyendo a los nuevos empleados que se incorporaron en el período.

Realmente es conmovedor observar la preocupación de Cachanosky por los jubilados y ¡por los bajos sueldos de los empleados públicos! Sobre todo teniendo en cuenta su historial, en el cual las preocupaciones sociales no ocupaban demasiado espacio, y que siempre que se refería al gasto público (del cual forman parte los salarios estatales y las jubilaciones) era para aconsejar su disminución.

Otro ejemplo en esta línea es el artículo del mismo autor¹³ donde plantea su oposición al pago de la deuda al Fondo Monetario Internacional.

¹² Cachanosky, R. "El regresivo superávit fiscal" en La Nación del 18 de junio de 2006.

¹³ Cachanosky, R. "Costos y beneficios de pagar" en La Nación del 18 de diciembre de 2005.

7. Conclusiones

Enseñar Macroeconomía a los no economistas es una tarea ardua y llena de desafíos, sobre todo si se dispone de solamente un cuatrimestre para empezar casi desde cero y lograr el objetivo. La clave del éxito es, como siempre, la motivación, y afortunadamente en este caso los contenidos son lo suficientemente interesantes como para que cualquier joven con un proyecto de formación profesional se entusiasme. Por supuesto que cualquiera puede errar un penal, pero creemos que por este lado las cosas están bastante bien.

El otro desafío es que lo que enseñamos perdure, es decir que logremos despertar en el alumno un interés por el seguimiento de la coyuntura económica (y también política, claro) que le permita ir entendiendo a grandes rasgos cómo funciona la macroeconomía argentina, quiénes son los actores relevantes, quiénes son los analistas económicos, qué dicen y desde dónde lo dicen, esto último referido no solo a la orientación económica sino también al interés sectorial y político.

De esta manera habremos colaborado para que la economía deje de ser una ciencia oculta solo entendible por personas con grandes conocimientos matemáticos y pensamiento conservador, que nos explican una y otra vez que el intervencionismo estatal y nadie más es el que hace perdurar la pobreza y la desigualdad y que si hay que culpar a alguien de la desocupación o los bajos salarios, es a los impuestos distorsivos y a las corporaciones sindicales.

Bibliografía

Fabris, J. y López, P. (2009): “La enseñanza de materias básicas en economía desde una perspectiva crítica”, en *Primera Jornada sobre la Enseñanza de la Economía*, Wainer, V. y Maza, G. (coord.) - Publicaciones electrónicas de la UNGS, Los Polvorines.

http://www.ungs.edu.ar/publicaciones/resumen/res_pe14.html

Fabris, J., López, P. y Villadeamigo, J. (2007a): “Una aproximación al pensamiento económico heterodoxo actual frente a la crisis de la ortodoxia”. Ponencia presentada en la *1º Jornada de Economía Crítica*, La Plata.

Fabris, J., López, P. y Villadeamigo, J. (2007b): “La crisis de la ortodoxia económica. ¿Hacia una nueva síntesis?” Ponencia presentada en la *1º Jornada de Economía Política Crítica*, Universidad Nacional de General Sarmiento.

ANEXO

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS COMENTADOS

Frenkel, R. "Política monetaria: no hay problemas" en La Nación del 31 de diciembre de 2006.

Llega 2007 y la cuestión de las intervenciones del Banco Central en el mercado de cambios continúa muy confusa para el público y también para muchos economistas. Los artículos de prensa no ayudan mucho y hay una pavorosa escasez de artículos técnicos sobre el tema. Aprovechando este momento de reposo, me propongo entretener al lector con una contribución algo técnica sobre esta espinosa cuestión.

El Banco Central interviene comprando moneda internacional para sostener el tipo de cambio y para acumular reservas. Lo primero que debe comprenderse al respecto es que con esta práctica el banco no pierde el control de la oferta monetaria y la tasa de interés de corto plazo. Ciertamente el banco expande la base monetaria cuando compra dólares (lo que induciría la baja de la tasa de interés). Pero puede compensar completamente esta expansión (y mantener consecuentemente inalterada la tasa de interés) absorbiendo el incremento de liquidez generado en la intervención cambiaria. Esto se llama intervención completamente esterilizada.

El Banco Central y el Tesoro argentinos han venido absorbiendo la expansión generada en el mercado de cambios a través de varios canales. Sin embargo, para poner el argumento en el extremo, vamos a suponer que toda la absorción es realizada por el Banco Central mediante la colocación de papeles (nuestras Lebacs y Nobacs).

El exceso de oferta de moneda internacional en el mercado (al tipo de cambio que quiere sostener el Banco Central y a la tasa de interés local vigente) es equivalente a un exceso de demanda de activos en pesos.

Podemos imaginar la intervención completamente esterilizada como una operación en dos pasos. En el primero, el Banco Central compra el exceso de oferta de dólares y expande la base. La situación resultante mostraría un incremento de la base monetaria, una cantidad inalterada de activos financieros domésticos que pagan interés y una tasa de interés local más baja que la inicial. En el segundo paso, el Banco Central coloca un monto de activos financieros exactamente igual al exceso de demanda inicial, por lo que aumenta en ese monto la cantidad de activos locales, y absorbe el incremento de base monetaria, reponiendo la tasa de interés a su nivel original. Mediante esas operaciones el Banco Central compensa el cambio de portafolio del sector privado. El sector privado quería más activos domésticos y ofertaba a cambio activos en moneda internacional. Si el Banco Central no intervenía, los precios debían modificarse. Pero el Banco Central oferta los activos domésticos demandados y se queda a cambio con más activos externos, dejando inalterados los precios (el tipo de cambio y la tasa de interés). La intervención compradora completamente esterilizada es posible en cualquier momento del tiempo. ¿Pero es posible realizar continuamente esa política? No en cualquier circunstancia. Depende de la tasa de interés que se obtiene por las reservas internacionales, la tasa de interés local y la tasa de aumento del tipo de cambio. Si la tasa de interés local es muy alta con relación a la suma de la tasa de interés internacional más la tasa de aumento del tipo de cambio, el Banco Central puede incurrir en un costo de esterilización creciente y perder el control de las variables monetarias.

No es el caso de nuestro país. Por la magnitud moderada de la tasa de interés local, aquí no hay problemas de sostenibilidad de la política de intervención esterilizada.

A continuación ponemos un poco de carne alrededor de esos huesos duros considerando algunos datos de nuestra economía. Para facilitar la exposición examinamos solamente magnitudes aproximadas de las componentes principales del balance del Banco Central. Veamos en primer lugar el costo actual de la esterilización. Las existencias de pasivos del Banco Central (letras y

notas) alcanzan \$40.000 millones, que pagan aproximadamente 10%. En consecuencia, el costo financiero anual de estos pasivos representa unos \$4000 millones.

Del otro lado del balance, las reservas internacionales suman unos \$31.000 millones, que representan unos \$96.000 millones. El rendimiento en pesos de estas reservas es aproximadamente 7%. Este rendimiento es la suma de 4%, correspondiente a la tasa de interés internacional obtenida por las reservas, más un 3% anual correspondiente a la tasa de aumento del tipo de cambio nominal. Consecuentemente, las reservas devengan un ingreso anual de \$6700 millones.

Como se ve, \$6700 millones es mayor que \$ 4000 millones. Los ingresos por las reservas son superiores al costo financiero de los papeles de esterilización.

Pero si la tasa de interés local pertinente (10%) es mayor que la suma de la tasa de interés internacional más la tasa de aumento del tipo de cambio (7%), ¿por qué los ingresos resultan mayores que los gastos?

Lógicamente, porque el pasivo de esterilización del Banco Central es menor que el activo de reservas. Una razón de esta diferencia es que el Banco Central puede (y debe) colocar también otro pasivo, el incremento de demanda de base monetaria, que no rinde interés pero que también es demandado. Esta colocación de base se denomina señoraje y se resta de la necesidad de esterilización. Actualmente la existencia de base representa unos 70 \$MM. Si la demanda de base monetaria crece al ritmo del PBI nominal, un 20% de aumento del PBI nominal, como el que aproximadamente tuvimos en 2006, representa un incremento de demanda de base monetaria de \$14.000 millones.

Esbozo de resultados

Con las consideraciones expuestas, estamos en condiciones de trazar un esbozo de los resultados de la esterilización completa en 2007, suponiendo que el Banco Central compra 10.000 millones de dólares en el año. Suponemos también un crecimiento del PBI nominal de 17% (menor que el de 2006). Las mencionadas compras de dólares representarían una expansión de unos \$31.000 millones. Los pagos de intereses por los papeles de esterilización existentes (10% de \$40.000 millones) representan \$4000 millones adicionales de expansión. Para calcular la esterilización, de esos \$35.000 millones de expansión deben restarse \$12.000 millones correspondientes al incremento de base monetaria (con una elasticidad-PIB unitaria, es el 17% del stock actual de base de \$70.000 millones). Resulta una necesidad de esterilización de \$23.000 millones. A fin de 2007, el pasivo de esterilización alcanzaría \$63.000 millones y las reservas internacionales serían aproximadamente 42.000 millones de dólares.

Obsérvese que a fines del año que termina, la relación entre pasivos monetarios más pasivos de esterilización y reservas era de 1,15 (pasivos por \$110.000 millones contra \$96.000 millones de reservas).

Suponiendo un aumento de 3% del tipo de cambio y un rendimiento de 4% de las colocaciones en el exterior, esa relación resultaría 1,08 a fines de 2007 (pasivos por \$145.000 millones contra 134.000 millones de reservas). ¿Me quieren decir dónde está el problema?

El autor es investigador titular del Cedes y profesor de la UBA.

Lyons, J. "El auge de las materias primas presenta desafíos para los países exportadores" en La Nación del 16 de junio de 2008.

Para los exportadores, el auge en los precios de las materias primas es un arma de doble filo.

El alza en los bienes básicos haría pensar que los países que importan alimentos y energía serían los más perjudicados. Los recientes disturbios en Haití son un claro ejemplo. Sin embargo, el aumento en los precios también está creando desafíos complejos para los exportadores de *commodities*, es decir los países que deberían estar gozando de esta bonanza.

Desde los Emiratos Árabes Unidos hasta Sudáfrica, los países exportadores enfrentan conflictos sociales y espinosos dilemas políticos. En Bolivia y Argentina han surgido graves

enfrentamientos entre políticos y productores de materias primas sobre quién controla las inesperadas ganancias. La inflación se ha disparado en Venezuela y el alza del real es sólo uno de los problemas de los fabricantes de Brasil, un país rico en recursos naturales que también enfrenta una deforestación más acelerada de la Amazonia a medida que los agricultores ocupan más terrenos para satisfacer la demanda mundial por la soja y el ganado.

Estas complicaciones ponen de manifiesto un curioso fenómeno económico: los auges en las exportaciones tienen efectos secundarios preocupantes. Los economistas usan la expresión "maldición de los recursos" para identificar los males que a menudo afectan a los exportadores de *commodities*, incluyendo monedas sobrevaluadas, deficiencias de gestión y conflictos acerca de la repartición de las ganancias. El auge en los precios ha exacerbado estos problemas y creado nuevos problemas con efectos impredecibles.

"Un auge de las exportaciones es en realidad algo muy difícil de gestionar para un gobierno", dice Terry Lynn Karl, politóloga de la Universidad de Stanford que examinó el tema en su libro de 1997, *La paradoja de la abundancia*: los booms petroleros y los petroestados.

Las épocas de vacas gordas, por ejemplo, son un terreno fértil para los conflictos sociales. La desigualdad en los ingresos crece porque la nueva riqueza casi nunca se distribuye en forma equitativa. Mientras tanto, los pobres son duramente golpeados por el aumento en los costos de los alimentos y la energía. El descontento aumenta a medida que se acentúa la sensación de estar quedando al margen de la prosperidad.

En el peor de los casos, la situación puede desembocar en una violencia mortal. La desigualdad económica está entre las causas fundamentales de descontento que ha conducido a una ola de matanzas de inmigrantes en los municipios pobres de Sudáfrica, un país que se está beneficiando de sus exportaciones mineras. Los recientes disturbios salariales en los Emiratos Árabes Unidos muestran cómo el fenómeno está afectando a Medio Oriente.

Para algunos gobiernos, la tentación es esparcir la riqueza aumentando el gasto. Pero eso también puede ser contraproducente. Venezuela ha elevado el gasto social a paso frenético, sólo para ver cómo gran parte del beneficio es borrado por una inflación de 31,4%. Mientras tanto, los inflados presupuestos han conducido a la ineficiencia y la corrupción.

Aunque el fenómeno ha sido asociado desde hace mucho al petróleo de Medio Oriente y los minerales de África, esta vez las repercusiones han sido más amplias. Los exportadores latinoamericanos de productos tan prosaicos como la soja son ahora especialmente susceptibles. En la Argentina, el tercer exportador de soja del mundo, la presidenta Cristina Fernández de Kirchner ha subido los impuestos a las exportaciones de soja para financiar el alza en el gasto. Los agricultores han organizado prolongadas huelgas para protestar contra el aumento de los impuestos.

Las huelgas, que han causado escasez de alimentos este año, han erosionado la confianza en el gobierno de Kirchner. En mayo, los argentinos de clase media retiraron casi \$2000 millones de sus cuentas de ahorro para comprar dólares, una clásica señal de que temen lo peor.

En Bolivia, los altos precios han intensificado la rivalidad entre la capital andina de La Paz y las tierras bajas, una región rica en tierras de cultivo que alberga la segunda mayor reserva de gas natural de Sudamérica.

El presidente Evo Morales quiere una nueva constitución que centralice las regalías de gas natural en La Paz y le dé la autoridad para redistribuir tierras arables a los indígenas pobres que lo apoyan. Una por una, las provincias están declarando su autonomía, una tendencia que algunos temen conduzca a un violento conflicto civil.

La tendencia tiene implicaciones importantes. Las huelgas en Argentina han elevado los precios de la soja y la inestabilidad en Bolivia está afectando el suministro de gas en la región.

No hay duda de que los altos precios de los *commodities* han impulsado el crecimiento y han permitido que países como Brasil y Rusia cancelaran sus deudas y acumularan grandes reservas. Brasil, otrora identificado con el caos económico, ahora tiene grado de inversión de Standard & Poor's.

No obstante, incluso los países estables enfrentan delicados dilemas políticos vinculados al auge. Un ejemplo es Brasil, el segundo exportador de soja y el primero en mineral de hierro,

azúcar, café, carne de res y pollo. El presidente Luiz Inácio Lula da Silva ha buscado limitar los efectos inflacionarios del rápido crecimiento económico subiendo las tasas de interés. Esto le está dando un nuevo impulso a una moneda que ya se ha apreciado 45% con respecto al dólar desde 2004. Un real fuerte, sin embargo, está empezando a dañar otras partes vitales de la economía, como la manufactura. Empresa Brasileira de Aeronáutica SA, o Embraer, el cuarto fabricante de aviones del mundo, anunció que su margen de ganancia cayó de 19 a 13% en el primer trimestre debido a que la apreciación de la moneda elevó sus costos de producción relativos al dólar.

Lula tiene otros problemas. Sus críticos dicen que está haciendo la vista gorda ante la deforestación ilegal porque las exportaciones de ganado y soja impulsan el crecimiento económico.

Cachanosky, R. "Reservas: la contabilidad creativa" en La Nación del 4 de enero de 2009.

Días atrás Eduardo Duhalde habló de la necesidad de llevar el tipo de cambio hasta un nivel de \$4,40. Si lo vemos por el lado de la devaluación que ha hecho Brasil, nuestro principal socio comercial, me parece que Duhalde se quedó corto. Si lo comparamos con el incremento real de los precios internos, no el dibujado por el INDEC, también. Pero más allá del número mágico que cada uno puede tener sobre cuánto debería ser el tipo de cambio, hay una realidad que es que el corazón de la política económica se basaba en lo que el gobierno denomina el tipo de cambio competitivo. Ese corazón, por diferentes causas, ha sufrido un infarto.

La inflación se comió el tipo de cambio real y la Argentina ha vuelto a ser cara en dólares o, si se prefiere, el peso es muy barato, particularmente cuando uno ve el comportamiento arbitrario del matrimonio en las reglas de juego que impone.

Hasta ahora el gobierno pudo manejar el tipo de cambio gracias a que esgrimía el argumento de los superávits gemelos, esto es, superávit fiscal y superávit de la cuenta corriente del balance de pagos. ¿Qué se vislumbra para 2009? Que el superávit fiscal sólo podrá ser mostrado en los papeles, pero en los hechos no existe desde hace rato. Lo relevante por tener en cuenta por el lado fiscal es lo siguiente. La recaudación impositiva debería tender a bajar o, por lo menos, disminuir notablemente su crecimiento anual, dado que la economía entró en recesión; el BCRA emite menos pesos por la fuga de capitales y, en consecuencia, los impuestos se cobrarán sobre un impuesto inflacionario menor, y el comercio exterior aportará menos ingresos por menores precios y volúmenes, tanto por el lado de las importaciones como por el de las exportaciones.

Hoy el gobierno no tiene acceso al mercado voluntario de deuda, esto quiere decir que nadie nos presta un dólar. Por lo tanto, para no caer en default, el gobierno debería generar un superávit fiscal equivalente a los vencimientos de capital e intereses de la deuda que vencen en 2009. Casi US\$20.000 millones, un número claramente imposible de alcanzar. En este contexto fiscal caben dos posibilidades: se declara el default o se confisca a alguien. Algo parecido a las expectativas de 2001. Si en el tercer trimestre de 2007 ya había comenzado la fuga de capitales, llegando en un año a los US\$25.000 millones, es fácil imaginar qué puede suceder en un año recesivo, con inflación, con elecciones cruciales en octubre más la sombra del default y la muerte súbita de los superávits gemelos.

La pregunta es ¿qué capacidad tiene el BCRA para hacer frente a una creciente desconfianza de la gente para dominar el tipo de cambio frente a este escenario? Hay tres datos que indicarían que el BCRA no está tan bien parado como intentan mostrar desde el gobierno. Primero están las regulaciones que estableció el Central para limitar las operaciones de compra de divisas junto con los métodos tipo KGB de Moreno. Si el Central tuviera tantas reservas no sería necesaria tanta histeria del gobierno para frenar la compra de dólares. Bastaba con que ofertara una buena cantidad para dominar al mercado. Sin embargo, tuvo que recurrir a una metodología muy primitiva para frenar transitoriamente la hemorragia de divisas.

El segundo dato surge de una respuesta del BCRA, del 28 de noviembre pasado, a un pedido de informes de la diputada Nora Ginzburg sobre la situación de las reservas. En primer lugar, cuando la diputada pide la información, el Central responde que eso se publica diariamente en la página del BCRA con dos días de rezago. La realidad es que al momento de escribir esta nota la información tiene 11 días de atraso. O sea que ni ellos parecen conocer lo que ponen en su sitio de internet. En segundo lugar, cuando la diputada les pregunta cuál es el saldo de las posiciones en contrato de venta a futuro de divisas internacionales se le responde que esas operaciones no afectan las reservas. La pregunta no fue si afectaba las reservas, sino cuál era el saldo. Esta evasiva hace suponer que, efectivamente, deben estar preocupados por las pérdidas que tendrá el Central por esta operatoria que también se utilizó para intentar frenar la suba del dólar. Pero la respuesta agrega que para ello puede remitirse al balance anual de 2007, lo que muestra otra forma de ocultar la información, porque se sabe que los datos de 2007 hoy son de la prehistoria para ver la situación de cuántas divisas vendió a futuro el Central y cuál es la pérdida que hay que estimar.

A la pregunta de la diputada si la deuda con el Banco Internacional de Basilea (BIS) asciende a los US\$3.000 millones, la respuesta textual es: el BIS pide mantener cierto nivel de reserva en las operatorias de cada banco central con esa institución. Pero agrega: "La deuda era sustancialmente menor al monto por Ud. señalado". ¿Qué nos dice esto? Que efectivamente el BCRA tomó deuda para enfrentar la corrida, pero no quiere informar el monto exacto y que parte de esa deuda está colocada en su activo como reservas.

Leyendo detalladamente las respuestas del BCRA surge claramente un intento de no dar toda la información requerida, dado que sistemáticamente la remite al sitio del BCRA y a las solapas correspondientes donde, supuestamente, la diputada podría encontrar la respuesta. Cosa que no es así ya que personalmente reviso casi todos los días los datos del BCRA y falta información relevante.

Números en sí mismos

El tercer dato por tener en cuenta son los números en sí mismos. Al 19 de diciembre pasado el BCRA informaba reservas por US\$46.297 millones. Pero a ese número hay que restarle US\$5.090 millones que son encajes en dólares de los bancos en el Central, por lo tanto no son un activo, sino un pasivo. También hay que quitar US\$3.000 millones de deuda con el BIS hasta que se demuestre lo contrario; US\$13.437 millones en pases y letras porque el Central compró reservas contra esa deuda, y unos US\$2.000 millones de pérdidas por operaciones de futuro. La cuenta final da que el BCRA tiene unos US\$22.770 millones de reservas propios para enfrentar una base monetaria (pesos en circulación y deudas con los bancos) de \$108.000 millones. Esto quiere decir que por cada dólar propio de reservas que tiene el BCRA hay \$4,74 en circulación. Bastante lejos de los \$3,45 que cotiza actualmente y muy lejos si hubiese que otorgar redescuentos a las entidades financieras si hubiera pánico ante el creciente deterioro de las cuentas fiscales y la cercanía del default. Y esta situación es el escenario optimista, porque hay demasiadas inconsistencias en la información del BCRA a tal punto que si se toma el balance al 15 de diciembre pasado (último disponible) la relación da que hay \$5,93 por cada peso en circulación por cada dólar en las reservas, porque las reservas propias caen a US\$17.549 millones.

Lo concreto es que de las reservas que declara el Central, menos de la mitad son propias. El resto no le pertenece o es contabilidad creativa para mostrar una fortaleza que no existe para sostener una política económica inconsistente y que "hace agua" por todos lados.

El autor es economista.

Barboza, J. "Certezas sobre las reservas del BCRA" en La Nación del 11 de enero de 2009.

En relación con la nota publicada en este diario el domingo pasado, en la sección El columnista invitado, con el título *Reservas: la contabilidad creativa*, acerca del nivel y la composición de las reservas internacionales del Banco Central de la República Argentina (BCRA), así como del modo en que son informadas, es oportuno hacer algunas precisiones que evidencian que dicha información se caracteriza por su veracidad y transparencia. En primer lugar, el monto de las reservas internacionales del BCRA se informa diariamente a través de una Comunicación "C", disponible en el sitio de la entidad con un rezago de dos días hábiles. Los analistas económicos y los periodistas informados suelen recurrir a esta fuente, en funcionamiento desde 1991.

En relación con su balance, el BCRA no elige qué contabilizar bajo el rubro Reservas Internacionales, sino que tiene un mandato legal. Su Carta Orgánica establece que el rubro Reservas Internacionales del balance computa oro, divisas y activos externos en depósitos u otras operaciones a interés. Siguiendo los estándares internacionales, los títulos públicos han dejado de informarse como reservas.

Sin perjuicio de lo anterior, es de conocimiento que para proteger su política de intervención todos los bancos centrales guardan extremo celo sobre la composición por moneda de sus reservas y el nombre de los corresponsales donde aplica sus inversiones.

El BCRA cumple con las prácticas habituales en materia de divulgación y calidad de información sobre reservas. Su balance anual informa la composición de los pasivos y las cuentas de orden, como las operaciones a futuro. De manera semanal, se publican los estados resumidos de activos y pasivos.

La ley establece que el balance del BCRA debe contar con la opinión de auditores externos (actualmente KPMG), elevada al Poder Ejecutivo y al Congreso Nacional. Adicionalmente, establece un control externo a cargo de la Auditoría General de la Nación (AGN). A nivel internacional, el balance es auditado por el Banco de Pagos Internacionales (BIS, en inglés) y los datos de reservas y liquidez en moneda extranjera forman parte del sistema de disseminación de datos administrado por el Fondo Monetario Internacional (FMI). En ninguno de estos tres niveles de auditoría y control externo se encontraron las objeciones mencionadas en la nota a la que aquí se responde.

La fortaleza de las reservas

Ante la crisis internacional, tanto gobiernos como bancos centrales accedieron a facilidades de liquidez a bajo costo a través de diversos programas (pases con la Reserva Federal, acuerdos con el FMI y otros organismos, facilidades con el BIS o con otros bancos centrales) para fortalecer sus reservas, minimizar su volatilidad y poder intervenir con fuerza en sus mercados domésticos.

El gobierno ha cancelado los casi US\$10.000 millones de deuda con el FMI, pero el BCRA mantiene líneas de facilidades de liquidez y operaciones de pases (repos) por montos sustancialmente menores que han permitido, al igual que a otros bancos centrales, administrar la flotación del tipo de cambio. Las operaciones con el BIS son calzadas con la madurez de los títulos emitidos por esa institución para morigerar su volatilidad de corto plazo. Esto es consistente con la política de inversión del BCRA que mantiene la gran parte de sus bonos hasta su terminación.

Del balance del BCRA surge que entre los pasivos en moneda extranjera más importantes se encuentran los encajes bancarios en dólares (aproximadamente US\$5.000 millones). Son los llamados "argendólares". El cumplimiento de esta obligación de los bancos comerciales siempre ha formado parte de las reservas desde que existe la publicación de series históricas, al igual que en todos los bancos centrales de la región.

La salvedad es que hoy no sólo la magnitud de los argendólares es menor que en el pasado sino más importante aún es que al ser menor el descalce por monedas, las reservas gozan de mayor estabilidad.

Hay flotación administrada desde hace rato. La convertibilidad vigente hasta 2002 fue reemplazada por un régimen cambiario de flotación administrada, por lo que la relación entre las reservas y los pasivos en pesos del BCRA no determina el tipo de cambio de equilibrio. Un error conceptual más grave es deducir de las reservas internacionales determinados pasivos en pesos (Lebacs) para ver cuál es la relación de cambio respecto al resto de los pasivos en pesos (base monetaria).

De todos modos, es importante el nivel de las reservas. Un régimen de flotación administrada para ser efectivo debe contrastar la oferta potencial de divisas (reservas) con la demanda potencial (el más amplio de los agregados monetarios en pesos del sector privado). En economías como la argentina hay que tener reservas abundantes para gerenciar la flotación.

Entre los pasivos contingentes en pesos se contabilizan las operaciones en el mercado de dólar futuro.

Estas operaciones, registradas en cuentas de orden, sólo tienen impacto patrimonial por la diferencia de cotización entre el valor del dólar pactado y el de mercado.

Las diferencias se saldan diariamente, en pesos, y no existe por tanto la obligación de entrega física de dólares. Son pasivos en pesos, sin dudas, pero la posibilidad de que estos pesos sean demanda potencial de dólares es la misma por las que la base monetaria y otros agregados lo serían.

Los bancos tienen, además, a través de la normativa de Posición General de Cambios, límites regulatorios para transformar esa demanda potencial en dólares reales. Por lo tanto, ni los contratos en el mercado de futuro, ni las Lebacs, ni las Nobacs representan un riesgo para las reservas.

Contabilidad simple

Además, es importante destacar que no existen las reservas "propias" del BCRA. Las reservas (el principal componente del activo, pero no el único) se balancean con los pasivos (en pesos y en dólares). Por lo tanto, las reservas no constituyen el patrimonio del BCRA. Es contabilidad simple, sin adjetivos, conforme a la ley y las normas de registro.

En síntesis, la fortaleza del régimen cambiario de flotación administrada se manifiesta no solamente por el nivel de las reservas (absoluto y relativo a otras variables) sino por la adecuada administración y control de la monetización de la economía. La política de acumulación de reservas con esterilización monetaria llevada a cabo por el BCRA durante los últimos años es una prueba de ello.

Por último, la discusión no debe pasar por hacer errada álgebra creativa con el objetivo de tratar de descubrir presuntas debilidades. Hace más de un lustro que la convertibilidad fue reemplazada por el régimen de flotación administrada. Las reservas internacionales al cierre de la presente nota ascienden a US\$46.331 millones (Comunicación C52517, del 8 de enero de 2008) y la fortaleza de las mismas no está exagerada.

El autor es gerente principal de Administración de Reservas del BCRA.

"Duras críticas a políticas del gobierno" publicado en La Nación del 23 de marzo de 2004 (nota sin firma).

Ricardo López Murphy levantó el tono de voz y miró a los economistas y empresarios que lo acompañaban en la larga mesa del Club Americano. "Perdimos el debate. En todo el mundo lo ganamos, pero lo perdimos en la Argentina. Lo perdimos nosotros. La culpa la tenemos todos."

El economista de FIEL hablaba de aquellas ideas que, según el paradigma de la Argentina K, no tienen ya la adhesión que tuvieron en sus años de gloria: los 90. Fue en un almuerzo organizado por la Fundación Heritage, en el que se presentó el ranking de libertad económica 2004, que muestra a la Argentina caer del 68° al 116° puesto.

A la mesa estaban sentados, además de LA NACION y otros medios, economistas que no están primeros en la lista de consultas del gobierno. Por el contrario, muchos de ellos son incluidos en una categoría que en la Casa Rosada suena poco menos que a insulto: noventistas.

Estaban López Murphy, Roberto H. Cachanosky, José Luis Espert, Camilo Tiscornia (estudio Ferreres), Enrique Szewach y Edgardo Senson (estudio Melconian). Además del analista Jorge Castro asistieron representantes de Socma, Telecom y Acindar.

Szewach se dirigió a Marc Miles, director de la Fundación Heritage, y le hizo la pregunta que se convirtió luego en el eje del almuerzo: ¿cómo es posible que el país, con menos libertad económica, control de precios y más gasto, crezca casi al 9%?

"¿Pero por cuánto tiempo?", contestó Miles, que dijo no conocer a fondo la situación, aunque en todo caso se trataba de una recuperación.

"Hay capacidad instalada ociosa con un contexto favorable de precios internacionales -intervino Tiscornia-. Cuando se llegue al tope y haya que hacer inversiones, no sé."

López Murphy también encontró razones en las materias primas. "La Argentina y Venezuela son países muy ricos en recursos naturales. Los precios repercuten mucho. Lo curioso es que Venezuela, que es un lago de petróleo, haya sufrido tanto, y lo que debió ser un momento excepcional haya sido una catástrofe. Lo mismo acá con la soja. No es que este gobierno nos haya recuperado: nos negó una recuperación asombrosa".

Espert sostuvo que el libre mercado no había calado demasiado hondo en la Argentina por una cuestión cultural. "Este es un pueblo de una bajísima educación: valida cualquier disparate cada 15 años."

-¿Cómo se explica que en la Capital Federal, el distrito de mayor educación del país, tengan adhesión candidatos que proponen políticas distintas de las que ustedes pregonan?- preguntó LA NACION.

-Aun así, la Capital Federal tiene muy bajo nivel educativo respecto de los países desarrollados- dijo Espert.

Szewach interrumpió: "Creo que tiene que ver con los abanderados de ese debate. No es lo mismo Menem defendiendo la libertad económica, con sus procedimientos, que López Murphy. Acá hubo muchos corruptos disfrazados de liberales."

Contra Castells

López Murphy insistió en cuestionamientos hacia el actual modelo. "Entre jubilados, estatales y subsidios, hay 9 millones de personas que dependen del Estado, con 2,7 millones que tienen que aportar. Esa relación no se da en ningún lado."

Szewach volvió sobre las ideas: "El terreno que hemos perdido lo hemos perdido en la mitad de los 90".

López Murphy involucró a piqueteros y activistas políticos: "No les pudimos ganar a estos bárbaros, a gente que les pega a los ancianos en las calles. Nos hacen congratularnos de no cumplir con nuestros compromisos y de ser sinvergüenzas. Yo los conozco a todos, porque estaban conmigo en la facultad."

Fueron partícipes de las tragedias más sangrientas. Castells es partidario de Mao Tse-tung, un experimento que costó 40 millones de muertos. Deng Xiaoping tuvo éxito, pero en la Argentina ganó Mao Tse-tung".

Cachanosky afirmó que el problema era jurídico. "En la Argentina, el candidato que gana hace lo que se le ocurre, no se subordina al Estado de Derecho. Democracia no es sólo votar. Si no, elegí tus propios dictadores. El problema es que, históricamente, las reformas estructurales fueron aplicadas más por gobiernos de fuerza. Chile, Alemania, Japón. En Chile, los socialistas continuaron lo de Pinochet. ¿Por qué en la Argentina volvemos siempre para atrás?"

Quien le contestó fue Szewach: "Porque nunca lo hicimos completo. Si se le echa la culpa a la mitad que se hizo en lugar de echársela a lo que no se hizo, se cae en cambiar todo".

Oppenheimer, A. "El ejemplo de Botswana" en La Nación del 19 de octubre de 2004.

MIAMI.- Un nuevo ranking internacional que coloca a un país históricamente pobre como Botswana por encima de México, Brasil y la Argentina hace que me pregunte si los países de América latina no están debatiendo el tema equivocado. En lugar de concentrarse sólo en el comercio, deberían concentrarse también en la competitividad.

Efectivamente, en gran parte de la región se está discutiendo sobre si firmar un acuerdo de libre comercio hemisférico con Estados Unidos o acuerdos parecidos con la Unión Europea. Esos acuerdos podrían aumentar las exportaciones de la región y alentar las inversiones de empresas nacionales y extranjeras que podrían exportar sus productos desde países latinoamericanos de mano de obra barata hasta los mercados más ricos del mundo.

Pero mientras muchos países debaten esto, pocos se están dando cuenta de que América latina está cayendo cada vez más en los rankings mundiales de los países más atractivos para las inversiones.

Podríamos llegar a una situación en que América latina tendrá acuerdos de libre comercio con todo el mundo, pero no tendrá qué exportar por no poder competir con Europa del Este, Asia y África.

Los últimos de la lista

Fijense en el ranking de competitividad dado a conocer la semana pasada por el Foro Económico Mundial, basado en una encuesta de 8.700 líderes empresariales en todo el mundo.

El ranking, de 104 países, se basa en la percepción de los entrevistados sobre temas como el clima para las inversiones y la calidad de las instituciones en sus respectivas naciones. América latina, con la sola excepción de Chile, quedó colocada hacia el final de la lista.

Los primeros países en el ranking fueron, en este orden, Finlandia, Estados Unidos y Suecia. Los sigue una larga lista de países de Europa y Asia y Chile, que está en el lugar número 22. De allí en más viene otra larga lista de países como Jordania, Lituania, Hungría, Sudáfrica y Botswana, que están por encima de México, Brasil, la Argentina y los demás países latinoamericanos.

México, a pesar de tener la ventaja competitiva de ser vecino del mercado más rico del mundo, ocupa el lugar 48 en la lista, Brasil el número 57 y la Argentina el 74, apenas un lugar por encima de Gambia.

Venezuela, Ecuador y Paraguay ocupan, respectivamente, los puestos 85, 90 y 100.

Otro estudio similar, dado a conocer la semana pasada por la empresa consultora AT Kearney, coloca a América latina hacia el final de la lista de 25 naciones. Según el ranking de Kearney, basado en encuestas a 1.000 ejecutivos, los países más atractivos para las inversiones son China, Estados Unidos y la India. Brasil y México han caído a los puestos número 17 y 22, respectivamente, después de estar entre los primeros diez el año pasado.

"La falta de reformas en áreas clave como las telecomunicaciones, infraestructura y energía ha llevado a los inversionistas globales a repensar (sobre si invertir en) México", dice el estudio.

El secreto

¿Qué está haciendo Botswana que no está haciendo América latina? Botswana está creciendo sostenidamente a uno de los ritmos de expansión económica más altos del mundo desde su independencia, en 1966. Gracias a una disciplina fiscal férrea y políticas económicas responsables, ha pasado de ser uno de los países más pobres del mundo a un país de ingresos medios. Tiene un producto per cápita de casi US\$8.800 al año, más que Brasil y casi tanto como México.

El secreto de Botswana, según los economistas, ha sido no dar grandes bandazos políticos ni cambiar constantemente las reglas de juego a los inversionistas. Y la certidumbre ha alentado las inversiones.

En un diálogo telefónico le pregunté a Augusto López-Claros, el jefe de economistas del Foro Económico Mundial, si había algún error en el hecho de que su ranking de países colocara a

Botswana por delante de los países más grandes de América latina. Me dijo que no hubo ningún error.

López-Claros señaló que, en su encuesta, los empresarios de Botswana se quejaron mucho menos que los mexicanos, brasileños y argentinos sobre problemas como la calidad de las instituciones públicas, la ecuanimidad del gobierno en su trato con las empresas privadas o la incidencia de la delincuencia común en los costos de hacer negocios.

En resumen, Botswana está ofreciendo un mejor clima para las inversiones que cualquier país latinoamericano excepto Chile, dijo.

Mi conclusión: los países de América latina hacen bien en pelear por mejores condiciones de acceso a los mercados de Estados Unidos y Europa, pero además de hablar de comercio deberían concentrarse en la competitividad. De otra manera, de poco van a servir los acuerdos de libre comercio.

Curia, E. "Cuidar la producción, el objetivo esencial" La Nación del 17 de octubre de 2008.

Si hay un objetivo esencial de política económica ante la crisis mundial, ese es el de brindar una idónea protección, en sentido amplio, al sector industrial. No sólo por el interés sectorial, sino, también, por las implicancias de orden económico general. Por de pronto, ello es exigido por la incidencia de la recesión mundial, con sus lógicas secuelas de menor demanda y de exacerbación de la puja competitiva entre las naciones, incluidas las megadevaluaciones, como es el caso de Brasil. Hay que jugar este juego.

Si no se brinda una protección adecuada, corremos el riesgo de transitar una ruta inversa al logro del 2002 hacia delante, donde el sector industrial fue ariete principal de la recuperación global y, en particular medida, de la creación de empleo. La industria, en el plano privado, es el subsector que más empleo genera. No sólo lo hace directamente; también lo hace indirectamente a través de su saliente densidad de interconexiones. En la instancia presente, el sector industrial es el más expuesto y, consigo, arrastra la cuestión clave del empleo. A su vez, quienes crean, por ejemplo, que los sectores de no transables zafarán de la recesión, aunque caiga el industrial, viven en otra galaxia.

La herramienta, aunque no única, sí básica, para afrontar la protección pertinente, es un tipo de cambio real ubicado a un nivel más o menos suficiente, bastante superior al actual. Esto es tanto más exigido, porque ya se venía perdiendo paridad desde antes, lo que empalma con las condiciones aportadas por la crisis.

Discrepo en la materia con el gradualismo aplicado. Me parece que se queda corto respecto del objetivo aludido. Las ventajas que se imputan al gradualismo en materia de inflación y en lo relativo a los movimientos de portafolio, dentro de una visión de política integral, lucen muy discutibles. Por lo demás, el tipo de cambio al nivel adecuado, mejora las posibilidades del sector agropecuario, crucial para el bien escaso que son las divisas. No se olvide, asimismo, la gran contribución fiscal en juego.

Contando con el *plafond* cambiario, se puede aplicar el arsenal variado de medidas protectivas en materia de comercio exterior (manejo de licencias, salvaguardas, valores de referencia, etc.). Sin ese *plafond*, el uso de estas medidas debería ser "casi infinito", esto, cuando sabemos que tales medidas pueden verse sometidas a fricciones y criterios de retaliación. Además, quedaría pendiente el estímulo exportador, con exportaciones MOI que crecieron mucho estos años. En fin: para enfrentar el colosal reto externo, el amparo de la producción y del empleo nacionales requiere contar con divisas, y la industria encabalga en estos dos frentes. Por eso su esencialidad.

Espert, J. "No hay que proteger a la industria" en La Nación del 17 de octubre de 2008.

Como dice el refrán, el hombre es un animal de costumbre, por lo tanto, la industria también. Si bien las generalizaciones son odiosas porque siempre hay honrosas excepciones a reglas chocantes, el desarrollo de la mayor parte de nuestra industria se hizo al calor del proteccionismo arancelario que programaba la CEPAL hace ya más de medio siglo, basada además en la fallida teoría de Prebisch de la tendencia secular de los términos del intercambio de países productores de materias primas como Argentina.

Por si esto fuera poco, históricamente nuestros gobiernos le agregaron todo un arsenal de medidas para que las exportaciones de alimentos y las de energía fueran mínimas y ambos bienes quedaran baratos a disposición de la industria para que ésta maximizara sus ganancias y creciera: IAPI, retenciones a las exportaciones, prohibiciones de vender al exterior, cierre de los registros de exportación, intervención del mercado de Hacienda de Liniers, al Concentrador de Frutas y Verduras, eliminación de los contratos de futuros, etc. Y por si esto tampoco alcanzaba, los sucesivos gobiernos le han dado la promoción industrial al rojo vivo durante los 70 y los 80 y la "banana" del Banade que estalló en los 90 que generó mucho industrial rico con empresas pobres.

Entonces, economía en autarquía comercial con respecto al resto del mundo -nada de exportaciones ni de importaciones- y todo tipo de ayuda estatal durante décadas, han generado una industria que rechaza la competencia y se la pasa pidiendo subsidios explícitos desde el Estado. Esto no tiene nada que ver con validar los mamarrachos de atrasos cambiarios alucinantes que han generado los Martínez de Hoz, los Cavallo y ahora los Kirchner que han fundido no sólo a la industria sino también al campo y al turismo.

Por supuesto que si en épocas de bonanza industrial ésta reclama como un recién nacido el biberón de la mamá Estado, con mucha más razón en épocas de malaria como las que se vienen. Pero hay que tener claro, el frío de actividad económica que está alumbrando, no sólo afectará a la industria, sino también al agro y al resto de las actividades productivas, pero sin duda que el llanto industrial tendrá un eco inusitado.

Después de todo, si hay algo que sabe hacer es lobby para conseguir prebendas que pagamos todos en aras de una supuesta protección del empleo y nuestro dorado futuro europeo.

No hay ningún argumento hoy para proteger a la industria más de lo que ya está (Mercosur más todas las restricciones que ya estaban para importar desde Brasil) porque el mismo enfriamiento de la demanda que se viene impedirá el cuco de la invasión importada que tanto promociona la UIA. Si protegemos a la industria ¿Qué hay que hacer con nuestro campo que enfrenta retenciones promedio del 30% con caída de precios internacionales del 45% y subas de costos de herbicidas, fertilizantes, etc. del 200% o más? Devaluar es menos distorsivo que proteger más cerrando la economía. Pero claro, para los capitostes de la UIA, tan acostumbrados a las alfombras rojas, eso es políticamente incorrecto. No vaya a ser que sean expulsados del edén kirchnerista.

Además, es mentira que la crisis internacional, tal como sostiene la UIA, sea la que vaya a fundirla, sino el atraso cambiario que ahora emerge como un tsunami provocado por el desastre fiscal, energético y de salarios que los Kirchner han causado en el último lustro y sobre el cual la UIA ha mantenido un silencio de radio deleznable porque mientras tanto, estaba haciendo su "veranito" de economía cerrada y demanda inflada a sabiendas que el día que tuviera problemas volvería a repetirse la historia de hacer lobby y conseguir más prebendas.

Esta cosa siniestra está en el centro de nuestra decadencia como país. Algún día tiene que terminar. Cuanto antes, mejor.

Cachanosky, R. “El regresivo superávit fiscal” en La Nación del 18 de junio de 2006.

En 2005, el producto bruto interno (PBI) superó levemente el PBI del año 1998, que fue el último año de crecimiento antes de que la economía argentina ingresara en un largo proceso recesivo. Pero a diferencia de 1998, cuando existía un importante déficit fiscal, el año pasado el sector público nacional tuvo superávit fiscal.

La pregunta que surge es: ¿qué factores determinaron la existencia de este superávit fiscal, siendo que en 2005 el valor agregado producido por la economía fue casi igual al de 1998? ¿Cómo es posible que, generándose la misma cantidad de riqueza en un año, el Estado pase de tener déficit a superávit?

La respuesta a estos interrogantes hay que buscarla tanto por el lado de los ingresos como por el lado de los egresos. Veamos primero los ingresos. El año pasado, el impuesto a los créditos y débitos bancarios le aportaron al Tesoro \$9.434 millones, en tanto que los derechos de exportación le generaron ingresos por \$12.323 millones.

Dos grandes impuestos

Es decir que, entre ambos impuestos, le aportaron ingresos al fisco por \$21.757 millones, cifra que en 1998 no existió porque no había impuesto a los créditos y débitos bancarios ni impuestos a las exportaciones.

Ambos impuestos, por sí solos, explican el superávit fiscal y representan el 18% de todos los ingresos tributarios del año pasado.

Lo primero que uno puede concluir es que difícilmente estos impuestos sean eliminados o reducidos en sus tasas por la sencilla razón de que buena parte del superávit fiscal se basa en ellos.

Pero hay otro dato a considerar del lado de los ingresos. Como para el pago del impuesto a las ganancias la AFIP no acepta la indexación, las empresas están pagando impuestos sobre utilidades ficticias. Es como si se hubiese aumentado la alícuota del impuesto a las ganancias o se estuviera confiscando parte del capital de las empresas.

Este dato no es menor porque en 1998 los precios al consumidor sólo subieron el 0,7%, mientras que los precios mayoristas bajaron el 6,3 por ciento; por lo tanto, el impuesto a las ganancias se pagaba sólo sobre las ganancias reales a diferencia de lo que ocurre actualmente, que se paga sobre ganancias que no existen.

¿Qué tenemos por el lado de los gastos? El cuadro que acompaña esta nota muestra algunos rubros de los gastos del sector público nacional para 1998 y 2005. Los valores de ambos años están en pesos corrientes; es decir que no están ajustados por inflación; por lo tanto, la última columna muestra las variaciones porcentuales nominales. ¿Cuál fue la inflación desde diciembre de 2001 hasta diciembre de 2005? Medida por el índice de precios al consumidor, el aumento fue del 74 por ciento.

Si se observa el rubro intereses del cuadro, puede verse que el gasto en este concepto creció el 24,6% en pesos corrientes, esto es, bien por debajo de la tasa de inflación. El default y la quita que el gobierno les impuso a los acreedores le permitieron reducir notablemente este rubro.

En rigor, el ahorro en este caso consistió en triturar el patrimonio de los acreedores. Desde el punto de vista fiscal, ese canje de deuda se tradujo en una fuerte baja del gasto en el pago de intereses, aunque cabe aclarar que el costo no fiscal de esta medida es el escaso interés que pueden tener actualmente los ahorristas por invertir en la Argentina.

Otro rubro que tiene una suba significativamente menor que la tasa de inflación del 74% es el de seguridad social. El aumento del 43% en términos nominales de los gastos en seguridad social nos está indicando que los jubilados han sido una fenomenal variable de ajuste del modelo económico en marcha.

En 1998 el rubro seguridad social representaba el 29% de los gastos totales y el 30,8 por ciento de los gastos corrientes. En 2005, ese rubro representó el 21,3% de los gastos totales y el 23,3 por ciento de los gastos corrientes. En otros términos, considerando el peso que tienen los gastos

de seguridad social en el gasto público, es evidente que los jubilados han sido, junto con los acreedores externos, la gran variable de ajuste que hoy le permite al gobierno exhibir el superávit fiscal.

No es mi intención deprimir a los jubilados, pero un gobierno que se autodenomina progresista y que expresa una constante consternación por la situación de los que menos tienen se ha encargado de licuarles los ingresos como no lo hubiera hecho el capitalismo "salvaje". Los jubilados están pagando buena parte del superávit fiscal.

También los empleados públicos pusieron su cuota de sacrificio para lograr el superávit que nos ocupa. El rubro sueldos aumentó el 59,6 por ciento, por debajo del 74% del IPC e incluyendo a los nuevos empleados que se incorporaron en el período.

¿Cuál es el rubro que más se incrementó? Además de las transferencias a las provincias (141%) los gastos de capital crecieron el 215 por ciento. La obra pública que permanentemente anuncia el Presidente explica este fuerte incremento.

Viendo los números fiscales, uno puede advertir que el superávit está basado en la aplicación de impuestos fuertemente distorsivos y en la destrucción de los ingresos de los jubilados y del ahorro de los bonistas, es decir, detrás del superávit fiscal no hay una sola gota de reformas estructurales en el sector público que le permitan ahorrar al Estado recursos en gastos innecesarios.

Si los jubilados tienen paciencia, los empleados públicos dejan de protestar por la caída de sus ingresos y la gente sigue soportando una carga impositiva casi salvaje, es posible que el superávit fiscal logrado pueda sostenerse, siempre y cuando el gobierno levante el pie del acelerador en las obras públicas y los subsidios que reparte a diestro y siniestro para que determinados precios de la economía no suban y así poder mostrar un índice de precios al consumidor que se adapte a su paladar.

Hay que optar

Pero tengamos en claro que en economía siempre hay que optar entre diferentes alternativas. La opción que ha elegido el gobierno es, por ejemplo, dejar que los hospitales y las escuelas se caigan a pedazos, prefiriendo volcar esos recursos a la provisión de agua potable. O ha elegido mantener sumergidos a los jubilados en la pobreza más absoluta para dedicarse a la actividad energética.

Este Estado intervencionista y empresario que volvimos a tener tiene un costo. Alguien lo paga. Los números indican que existía margen para bajar o eliminar impuestos distorsivos o mejorar la calidad de algunos gastos estatales, como educación, salud, seguridad y jubilaciones. Sin embargo, la opción fue destinar recursos a sectores que, perfectamente, podrían haber sido abastecidos por el sector privado, con el agravante de que ni siquiera estamos a salvo de una crisis energética.

El autor es economista.

Cachanosky, R. "Costos y beneficios de pagar" en La Nación del 18 de diciembre de 2005.

Si un gobierno de centroderecha hubiese anunciado que se le pagaba por anticipado toda la deuda al FMI, lo más probable es que, inmediatamente, hubiésemos visto a estudiantes cortando calles, piqueteros haciendo marchas, sindicalistas anunciando un paro por tiempo indeterminado y a todo el espectro de la izquierda política denunciando que se paga con el hambre del pueblo y que se privilegió la deuda externa por sobre la deuda interna. Pero la tilingüería política argentina es así, aplaude cuando se declara el default y aplaude cuando se paga por anticipado. Cual claqué profesional, siempre está dispuesta a aplaudir.

Ahora bien, dejando de lado la escenografía política y mediática que se montó para presentar este pago, lo concreto es que el gobierno decidió adoptar una medida sumamente riesgosa, en la que los costos potenciales son sustancialmente mayores que los escasos beneficios.

Frente a este anuncio el ciudadano común tiene que formularse algunas preguntas sobre qué puede ocurrir de ahora en más. En primer lugar debe preguntarse con qué recursos se van a pagar los US\$9.810 millones al FMI. La respuesta es que se recurrirá a las reservas del BCRA. La segunda pregunta que tiene que formularse el ciudadano común es cómo logró acumular esas reservas el BCRA. La respuesta es que el BCRA acumuló reservas emitiendo pesos, dicho de otra manera, buena parte de las reservas que juntó el BCRA en los últimos tiempos se compraron con emisión monetaria.

Pero hay otro punto por considerar, como la emisión monetaria ha sido muy fuerte, el BCRA estuvo retirando pesos de circulación colocando bonos (Lebac, Nobacs, operaciones de pases, etc.). Es decir, el BCRA aumentó su activo con más reservas pero, al mismo tiempo, aumentó su pasivo con más pesos en circulación y bonos.

¿Qué es lo que va a ocurrir una vez que el BCRA entregue los US\$9.800 millones para pagarle al FMI? Va a ocurrir que el activo del BCRA disminuirá en esa cantidad, pero el pasivo, los pesos en circulación más los bonos, seguirán siendo los mismos.

Al momento de anunciarse el pago total de la deuda, las reservas del BCRA eran US\$ 26.709 millones. El pasivo del BCRA era: a) base monetaria (pesos en circulación más encajes) \$55.158 millones y b) pasivos de corto plazo (bonos) \$31.759 millones. El total de estos pasivos sumaba, entonces, \$86.917 millones.

Si uno hace el ejercicio de dividir estos pasivos por el activo (las reservas) la cuenta da que por cada \$3,25 de pesos en circulación y bonos colocados hay un dólar de reservas.

Pero si hoy se le pagara al FMI los US\$9.810 millones las reservas quedarían reducidas a US\$16.900 millones y, al mismo tiempo, el pasivo (base monetaria más bonos) seguirían estando en \$86.917 millones, por lo tanto, cada dólar de reservas respaldaría \$5,14 de pasivos del BCRA.

Claro, alguno podrá argumentar que se cancela un pasivo con el FMI. El problema es que el pasivo con el FMI es del tesoro y las reservas, base monetaria y bonos son del BCRA. En otras palabras, mejora la posición del tesoro pero se deteriora el balance del BCRA, y se deteriora fuerte porque se están utilizando el 37% de las reservas.

¿Y cuál es el problema que baje el activo del BCRA y el pasivo se mantenga constante? La respuesta tiene que ver con la seriedad de las instituciones argentinas. Es muy probable que si al lector le dan a elegir entre tener dólares o pesos como reserva de valor de largo plazo, va a elegir los dólares.

La pregunta para el lector sería, ¿vio Ud. alguna vez un balance de la Reserva Federal para saber qué respalda cada dólar en circulación? Y la respuesta seguro es que jamás vio qué tiene la Reserva Federal en su activo para respaldar cada dólar en circulación. ¿Por qué elige el dólar? Porque sabe que las instituciones jurídicas, políticas y económicas de los EE.UU. son más confiables que las Argentinas. Sabe que la Reserva Federal no va a hacer grandes desastres monetarios y que, por lo tanto, el valor del dólar se va a mantener relativamente constante. En definitiva, no asume grandes riesgos al elegir un dólar como reserva de valor.

Pero el lector sabe que no puede decir lo mismo del prestigio que tienen las instituciones jurídicas, políticas y económicas argentinas. Que la calidad de estas son insuficientes para respaldar cada billete que emite el BCRA y, por eso, solo acepta los pesos si sabe que detrás de cada peso en circulación existe una cantidad de dólares y oro lo suficientemente importante como para respaldar los pesos. Como nuestras instituciones funcionan mal y son imprevisibles, los argentinos tenemos que tener reservas fuertes que respalden los pesos. Nuestra historia inflacionaria, megainflacionaria e hiperinflacionaria nos obliga a mantener esa relación entre reservas y pesos para que la gente no huya de los pesos.

Es más, el solo hecho que el presidente haya anunciado el pago de la deuda con las reservas del BCRA son una acabada muestra de que las instituciones no funcionan en nuestro país porque por ley el Ejecutivo no puede disponer de las reservas del BCRA. Es más, por ley, el BCRA tiene que disponer de una cierta relación entre activos y pasivos y también por ley, no puede prestarle cualquier cifra al tesoro. De manera que el anuncio entre festejos, abrazos y aplausos que formuló el presidente, no hace más que confirmar que la Argentina sigue teniendo

instituciones poco confiables. Lo que nos lleva a otro punto. Si este tipo de comportamiento institucional es el que tenemos por delante, quiere decir que la seriedad de las instituciones es claramente insuficiente como para respaldar los pesos en circulación.

Tal vez se pueda argumentar que de ahora en más será Chávez el prestamista de última instancia de Argentina. Si este es el argumento, más preocupación debería generarnos el futuro institucional de la Argentina por el comportamiento antidemocrático y populista de Chávez.

Balance

¿Cuáles son los costos potenciales en que nos ha metido el gobierno? El debilitamiento institucional y los peligros de una corrida cambiaria y financiera.

¿Cuáles son los beneficios potenciales? No tener que atender a los requerimientos del FMI. El problema es que eso ya se estaba haciendo. El gobierno dejó de cumplir con el acuerdo firmado en 2003 y, pagos mediante, venía haciendo lo que quería en materia de política económica. Los costos potenciales superan ampliamente los escasos o nulos beneficios y colocan al país en una situación de fragilidad monetaria, mientras las autoridades del FMI todavía deben estar descorchando botellas de champagne por cobrarle a un deudor tan conflictivo.

El sueño setentista de no tener relaciones con el FMI se ha cumplido. Ahora tenemos por delante los costos de aplicar políticas setentistas.

El autor es economista.

PARTE III:
ENSEÑAR ECONOMÍA EN LA ESCUELA

COMPRENDER EL MUNDO QUE NOS RODEA PARA APRENDER ECONOMÍA

JORGE DUBROVSKY¹

En este texto, el autor presenta algunas reflexiones en torno a las dificultades de generar la motivación en los adolescentes para comprender la realidad económica de nuestro país. Esta motivación está vinculada con la necesidad de volver a conectar la disciplina con la realidad.

La economía es una ciencia social y por lo tanto no es inodora, incolora e insípida, como pretende que lo sea la teoría económica predominante; por el contrario, es una ciencia que refleja las relaciones entre las personas, las relaciones de producción, de distribución, de consumo, relaciones que son históricamente determinadas.

El autor concluye en la importancia de incorporar la historia en la enseñanza de la economía para comprender la realidad y, a su vez, propone motivar a los alumnos partiendo primero de la comprensión y la reflexión crítica de la realidad que viven para que luego puedan comprender las teorías económicas.

Me gustaría sugerir algunos temas para discutir con ustedes que van a ser profesores o que ya son profesores de Economía en colegios secundarios o institutos terciarios. Mi experiencia no es con alumnos de escuela secundaria sino que básicamente mi experiencia –a lo largo ya de treinta y pico de años– es con estudiantes universitarios.

Generalmente he enseñado de segundo año en adelante; no he enseñado ni en el ciclo básico ni en primer año y, por lo tanto, creo que hay que tener en cuenta esto de las diferentes edades porque hoy son importantes.

Me gustaría plantear dos temas: un primer tema tiene que ver con cómo se motiva y qué cosas se le plantea a un chico de 16, 17 o hasta 18 años respecto al estudio de la Economía. Ustedes que se enfrentan en los colegios secundarios con jóvenes de 4º y 5º año, adolescentes que no saben todavía –la mayoría de ellos– qué carreras van a seguir, además hay algunos que

¹ Licenciado en Economía, Profesor Titular en la Universidad de Belgrano, Profesor Adjunto en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y consultor en Análisis de Proyectos de Inversión en la Unidad de Preinversión del Ministerio de Economía de la Nación.

no saben si podrán seguir estudiando por la situación económica, entonces esto plantea un problema importante acerca de tener una metodología para incentivarlos respecto a los temas económicos que me parece que, en general, no existe, por los programas que he visto, y está un poco en cada profesor forjarlo.

En general, me parece que hay que partir de los hechos reales y a partir de ahí ir hacia algunos elementos teóricos. Creo que estos chicos no están preparados todavía para que se les expliquen las grandes teorías, quizás sí explicarles algunos elementos de los enfoques teóricos, algunos elementos metodológicos de los enfoques teóricos que van a ver posteriormente (más adelante les voy a mencionar dos o tres cosas que sí me parecen importantes para tener en cuenta en este sentido), pero resulta muy difícil poder explicarles cosas que necesitan un nivel de abstracción para el cual aún no están preparados.

Se dice, por otro lado, que los chicos no leen, se dice en general no se lee y entonces no tienen interés; yo creo todo lo contrario, creo que con la aparición de internet, con la aparición de todos los medios electrónicos, con la televisión, con la radio, con la abundante información se lee bastante (quizás no lean autores clásicos de la literatura universal o de la literatura latinoamericana), es más creo que hay quizás una sobreinformación. Quizás no haga falta que lean, pero aunque no lean tienen información suficiente como para pensar ciertos temas o, por lo menos, para que les trabajen a ellos en su cabeza ciertos temas, obviamente, teniendo en cuenta que los textos o la información a la que acceden tiene su ideología. Y este no es un tema menor.

Un aspecto que quiero recalcar es que la ciencia económica es una ciencia social, por lo tanto no es inodora, incolora e insípida; es una ciencia que refleja las relaciones entre las personas, que refleja las relaciones de producción, de distribución, de consumo y, por lo tanto, refleja relaciones que históricamente fueron diferentes. No son lo mismo las relaciones sociales que se generaron en la época de la colonia, cuando todavía nuestro país dependía de España, no tenía un desarrollo industrial, o las relaciones que se generaron en el imperio incaico antes y después de la conquista española, que las relaciones que se generaron en 1930 o en 1970, o las que existen hoy. Son relaciones productivas, de distribución, de consumo, relaciones sociales históricamente diferentes.

Y en esto pongo el problema de las definiciones: si yo tomo la definición clásica que estamos acostumbrados a leer, que es la que quiero criticar —y creo que esto sí hay que aclarárselo a los alumnos—, es la que ustedes pueden ver en cualquier libro. Por ejemplo en el

libro de Samuelson, donde se dice que la Economía es el estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlas entre los diferentes individuos. Como ustedes observan esta es una definición que pone el acento entre recursos escasos y necesidades crecientes; ahora bien, eso siempre puede haber en cualquier tipo de sociedad, sea la sociedad esclavista, la sociedad feudal, en la sociedad capitalista del siglo XVIII de la revolución industrial o en la sociedad industrial capitalista de hoy. Acá no hay ningún análisis de las relaciones entre las personas, no hay ningún análisis de las relaciones sociales que se generan, ni de las transformaciones que implican pasar de una sociedad a otra, y no hay ningún análisis de las transformaciones en esas sociedades.

Creo que esta es una reflexión que hay que mostrarle a los chicos porque con la definición de Economía que dio Samuelson se transforma a la Economía en una ciencia que estudia “cosas”, o sea que tiene que ver con cómo se producen los bienes y en qué cantidades y para quién se producen, pero no analiza en qué contexto se producen, qué relaciones sociales productivas se dan en esos procesos.

No es lo mismo producir trigo en una sociedad feudal, en una sociedad donde hay un señor, y agricultores que trabajan y que tienen relaciones de servidumbre con el señor de la gleba, que producir el trigo en una empresa de tipo capitalista, industrial, como puede ser en EE.UU. o puede ser acá en Argentina en algunos sectores donde existe maquinaria, existe inversión, existe una relación entre alguien que contrata a un asalariado por determinadas horas de trabajo, donde existe la necesidad del incremento de la producción y donde se produce para el mercado y buscando como meta la ganancia del inversor capitalista. La sociedad capitalista es una sociedad que produce para el mercado y ese es un cambio muy importante que hay que señalarles a los alumnos, porque es lo que diferencia radicalmente al sistema capitalista en sus diferentes fases del sistema feudal o del sistema esclavista o del sistema de la comunidad primitiva. Creo que hay que señalarlo porque los alumnos no perciben las diferencias entre los distintos sistemas de producción, distribución y consumo.

Y agrego un tema: el tema histórico. La historia hay que mostrarla muy bien a los alumnos, explicarla con ejemplos concretos y tratar de que comprendan cuáles son esas diferencias en los distintos períodos históricos y cómo interpretarlas desde el punto de vista económico. Y esa es la cuestión metodológica que comentaba al principio de cómo interesarlos partiendo de la realidad y quizás yendo hacia lo teórico.

El otro tema que yo quería plantear, ligado al anterior, y en términos de que les pueda interesar a los estudiantes, es cómo encarar el análisis de la realidad y a partir de ese análisis de la realidad ver cuáles son los planteos de las diferentes escuelas de pensamiento, quizás mencionándoles que más adelante cuando estudien en la universidad debería profundizarse en esas concepciones diferentes. Pero que deben tener claro que la escuela neoclásica, la escuela neoliberal es una escuela que es a-histórica en el tiempo porque plantea que sus categorías de análisis se corresponden con lo que ustedes conocen como la competencia pura y perfecta. Y a partir de esto la escuela liberal y la escuela neoliberal obviamente entienden que hay competencia en todos los mercados: hay competencia en el mercado de trabajo, hay competencia en el mercado del producto o de los productos, y por lo tanto sobre esa realidad se construyen principios de tipo teórico. Nosotros sabemos que la realidad de hoy es que esa sociedad no existe sino que lo que existe es una sociedad en donde predominan los monopolios, los oligopolios, en algunas sectores habrá duopolio (por ejemplo en Telecomunicaciones: Telecom zona norte y Telefónica zona sur), y que todo esto significa elementos no competitivos, por lo tanto todo el cuerpo de análisis que se constituye sobre supuestos irreales como la competencia pura y perfecta no encaja con la realidad.

Sabemos perfectamente bien que la sociedad argentina es una sociedad que es monopólica, en la concentración de la tierra por ejemplo, que es monopólica en la mayoría de los sectores industriales donde en algunos sectores tres o cuatro empresas manejan al sector o manejan un amplio porcentaje de dicho sector mientras que hay otro conjunto de empresas que son accesorias o que dependen de cómo este monopolio se comporte. Si ustedes quieren tomen el caso del acero y van a tener básicamente a Acindar y por ahí a Techint. Si ustedes quieren tomen el caso del aluminio donde van a tener a Aluar; si ustedes quieren tomen el caso de la producción de los Pet –que son los plásticos donde se envasan las gaseosas– y van a tener creo que tres empresas que manejan el mercado, por lo tanto no podemos usar las categorías de la competencia perfecta para analizar a estos tipos de mercado, y esto creo que de alguna manera hay que explicárselo a los chicos.

Existen diferentes mercados y estamos en una etapa del capitalismo donde predominan los mercados monopólicos y hay que señalárselo a los chicos partiendo de la realidad. Poder explicarles qué son los temas como la inversión, qué son los temas como la tasa de interés, el salario, la demanda, la inelasticidad o elasticidad de la demanda, pero a partir de la realidad del propio país donde estamos, que es muy rica y que nos muestra a los diferentes sectores,

cómo esto se desarrolla y qué relaciones sociales genera. De nada vale, me parece, explicarle a un chico qué es una elasticidad de la demanda, qué es una elasticidad precio, o elasticidad ingreso de la demanda, si no se le muestra esto en un mercado monopolístico y para mostrar un mercado monopolístico solo basta con remitirnos a la realidad argentina, la realidad que no solamente es argentina, sino de muchos otros países.

El otro tema que quisiera plantear es si es posible que se pueda mostrar que estamos en un momento de crisis a nivel internacional, una crisis que hoy básicamente afecta a los EE.UU. en el sector bancario, pero que se traslada muy rápidamente al sector real y creo que muy pronto va a afectar también a Europa y a los países de América Latina. Creo que la diferencia entre esta crisis y la crisis del '30, entre otras, es la aparición de China y la India y el sudeste asiático como países con un crecimiento importante que pueden morigerar lo que la crisis va a generar (no se olviden que para la Argentina, EE.UU. y Europa representan aproximadamente el 50% de las exportaciones e importaciones).

Entonces, que se pueda mostrar un poco el tema de la crisis financiera –porque la ideología predominante es que la economía son las finanzas, esto es, los bonos, las tasas de interés, cómo fluctúan las tasas, los préstamos, los llamados derivados, la bolsa, la importancia de la bolsa, etc. – pero habría que mostrar que eso es una etapa, una etapa del capitalismo muy particular que se da en los países desarrollados que tiene influencia en nuestros países. Pero además creo que hay que mostrar que cuando el sector financiero está desproporcionadamente avanzado con respecto al sector real, quiero decir que crece más o representa mucho más volumen que el sector real, rápidamente o en un proceso muy rápido vamos a ir a una crisis. ¿Por qué? Porque en última instancia el sector financiero depende del sector real y a lo que hemos asistido en los últimos veinte años es un exorbitante crecimiento del sector financiero con la aparición de nuevos mecanismos de crédito, con la aparición de los llamados derivados, con la aparición de los llamados fondos de inversión, etc. en donde el sector financiero se separa del sector real de una manera impresionante y pareciera como que no existiese relación entre lo real y lo financiero.

Esa burbuja que hoy se pincha en EE.UU., vía las hipotecas que no se están pagando, seguramente se va a pinchar en Europa, o en algunos otros países desarrollados y tiene consecuencias sobre las economías de esos países y lógicamente tiene consecuencias sobre la economía internacional y las tendrá sobre nuestra economía también por la comunicación que tenemos cada vez mayor en este proceso de internacionalización de la economía en todos sus

niveles. Este proceso (con tasas de desocupación en EE.UU. jamás vistas, con un decrecimiento del PBI que ya viene anunciándose desde fines del 2008) nosotros de alguna manera lo hemos vivido en los años 2000 y 2001, en la crisis que todos ustedes recuerdan, con una caída del 12% del PBI, 20% de desocupación, de 20 a 25% de subocupación, quiebras generalizadas de las Pymes, y hasta quizás en menor medida de algunas empresas grandes y un decrecimiento generalizado de la actividad económica. Y esto que se produjo afecta profundamente las relaciones sociales entre los hombres, afecta profundamente a los diferentes sectores económicos, genera miseria, pobreza, exclusión de la gente. No es un problema de recursos escasos y satisfacciones crecientes. No es un problema de que la competencia pura y perfecta no funcionó bien, tiene que ver con la crisis del sistema y con la crisis de las ideas y de la teoría que le dio sustento ideológico a sus ideólogos.

Por lo tanto, analizar estos fenómenos significa –con los diferentes enfoques y matices que se tenga– tener presente los hechos históricos y cómo las relaciones entre los hombres han cambiado (obviamente entre los países también), por qué lo han hecho, quiénes se han beneficiado y quiénes se han perjudicado.

Esto es lo que puedo aportar como experiencia en cuanto a los temas, en cuanto a la forma de tratarlos para que los chicos puedan entender qué cosas les están vendiendo cuando en un programa de televisión hablan los famosos gurúes, qué es lo que están planteando y a quiénes responden y por qué. Y vuelvo a insistir, la economía es una ciencia social y por lo tanto la ciencia social en la economía quiere decir relaciones de producción, relaciones de distribución, relaciones de consumo y eso quiere decir relaciones entre las personas, eso quiere decir relaciones de poder, quiere decir relaciones desiguales, como las que tenemos en nuestro país o en cualquier otro país de este mundo. Mundo que tiene un conjunto de países llamados desarrollados, que han desarrollado la revolución industrial, que significó un gran salto desde el punto de vista tecnológico y productivo y de consumo y de mejoramiento de las condiciones de vida, con disminución de las tasas de mortalidad, mejoramiento de los ingresos importantes, pero no en forma homogénea y donde hay todavía hoy regiones en el mundo en donde se vive con 1 ó 2 dólares por día, quiere decir que tenemos un ingreso mensual de 60 dólares, mientras que en otras regiones las remuneraciones son mucho mayores y obviamente los estándares de vida mucho más altos.

La desigualdad es la esencia del sistema y esto también se ve obviamente en nuestro país, donde hoy tenemos una tasa de desocupación que ha bajado, pero tenemos aproximadamente un 40% de pobreza y de indigencia, cosa que Argentina no tenía hace 25 años.

Haciendo un poco de historia, podemos afirmar que este retroceso que se produce tiene su origen básicamente a partir de la dictadura militar y del plan de Martínez de Hoz –que no me voy a poner a desarrollar ahora–, que era el fiel representante de los grupos concentrados de la oligarquía argentina y su concepción teórica es justamente la teoría neoclásica según la cual los países se deben especializar en la producción donde tenemos ventajas comparativas, y esas ventajas comparativas tienen que ver con la dotación relativa del factor de producción abundante, ergo nos tenemos que especializar en la producción agraria y ganadera (la tierra es relativamente el factor de producción abundante en el país) o de productos de ese origen y obviamente no industrializarnos. Tenemos ventajas comparativas con otros países en los productos primarios y los productos primarios son, según esta teoría, los que deberían impulsarse y dedicarnos a exportar dichos productos e importar los productos industrializados, en los cuales no tenemos ventajas comparativas. La transformación tecnológica, el avance científico que se da en la industria y los servicios que en la industria se generan, no son importantes, no seremos eficientes produciendo industria porque debemos aprovechar nuestro recurso abundante y especializarnos en los productos provenientes de la tierra (por supuesto que para esta teoría, ¡no existe la llamada teoría del deterioro de los términos del intercambio!).

Bajo esta concepción que predominó a partir del '76 con la dictadura militar y luego con el gobierno de Menem se encuentra toda esta definición que tiene que ver con el enfoque en términos políticos de lo que es el liberalismo y el neoliberalismo, y que tiene que ver además con la degradación económica que sufrieron nuestros trabajadores, los intelectuales que desaparecieron. Bajaron las contribuciones jubilatorias y patronales porque había que abaratar el costo de la mano de obra (generando un déficit importante como recaudación del ANSES), bajó o desapareció en muchos lugares la estabilidad laboral y ahora funcionan esos contratos basura sin ninguna estabilidad laboral, donde uno es monotributista.

Estos elementos que estoy planteando pienso que son los que habría que tratar de mostrar o por lo menos conversar con los chicos antes que ir a las grandes definiciones sobre lo que es la economía clásica, sobre lo que es el marxismo, sobre lo que es el keynesianismo... o, en todo caso, a definiciones instrumentales sobre lo que es la elasticidad, el producto bruto, el

consumo, la inversión. Pero si se parte de estos elementos, mostrar a qué se corresponden y cómo se corresponden.

**ACERCA DEL DISCURSO NEOCLÁSICO:
ALGUNAS RESONANCIAS ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA Y LA
DE LA GEOGRAFÍA SOCIAL**

OMAR TOBÍO¹

El conocimiento de conceptos económicos que reciben los jóvenes en la escuela sirve para abonar el sentido común que existe en la sociedad: que la vida se organiza en torno a la oferta y la demanda de bienes y a la satisfacción de las necesidades. Esto es: “un aire neoclásico organizando nuestras existencias”. Este sentido común está emparentado con los discursos económicos que circulan en distintos medios y el rol de la escuela debería ser generar los “filtros” que puedan evitar reproducir esos discursos de manera automática.

Por lo tanto, desde la Geografía Social como desde la Economía Política, el autor propone indagar acerca del sentido común que se reproduce a través del conocimiento impartido en las escuelas y que es necesario desnaturalizar. Para ello plantea una “agenda posible” para enfrentar el sentido común sobre la realidad económica y social.

Tal vez ustedes se pregunten desde dónde nos puede hablar un geógrafo a un conjunto de economistas y profesores de Economía. Trabajo en temas vinculados a la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la Geografía en particular y también trato de articular el tema de la enseñanza con los problemas socio-políticos y socio-económicos que atraviesan a nuestra sociedad. Particularmente, trabajo dentro del subcampo de la Geografía Social y dentro de ese subcampo me interesan especialmente las dimensiones económicas, por lo que intentaré acercarles algunas resonancias que se pueden encontrar entre lo que trabajo y

¹ Profesor y Licenciado en Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Máster en Sociología Económica de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y candidato al doctorado en Ciencias Sociales de la UBA. Director de la Licenciatura en Enseñanza de la Ciencias Sociales de la Escuela de Humanidades de la UNSAM; integrante del *Centro de Estudios Geográficos* y profesor titular también de esa universidad.

algunas circunstancias que pueden llegar, eventualmente, a acontecer en el campo de la Economía y su enseñanza.

Lo primero que sucede en Geografía, a los profesores de Geografía, y también a muchos profesores de Economía con quienes he interactuado, es la insidiosa pregunta de muchos chicos en el aula: “¿para qué me sirve esto?” En realidad, desde mi perspectiva, ellos se están preguntando con otras palabras: “¿de qué da cuenta esto de lo cual se está hablando en clase?”.

Entonces, me parece, el problema remite a que en lo que se está enseñando en la escuela –sea Geografía, sea Economía, sea otra disciplina del campo de las ciencias sociales–, en muchos casos (aunque no en todos tal vez) no se esté logrando acercar al menos una aproximación que otorgue claves interpretativas para abordar lo que sucede en la vida de los jóvenes, que es también nuestra vida. Luego de transitar como alumnos la escuela, el residuo que queda –el conocimiento inerte depositado en los alumnos– termina abonando al sentido común sobre nuestras vidas. Lo recordado de lo visto en Geografía o en Economía en la escuela es más o menos lo que la mayoría de las personas piensa sobre lo geográfico y lo económico. En otras palabras: el discurso geográfico y económico vigente se emparenta bastante con lo que se recuerda o se cree recordar de lo que se aprendió en la escuela. Por lo tanto, en el caso de la Economía, muchas veces lo que queda después de haber transitado la escuela es la idea de que la vida de todos nosotros se organiza a partir de la oferta y la demanda de bienes, de servicios, de la satisfacción de necesidades y del manejo de información adecuada. El espíritu que queda una vez que uno terminó la escuela media es esto: un aire neoclásico organizando nuestras existencias.

De hecho, la manera en la cual se enseña la Geografía o la Economía en las escuelas instala un cierto sentido común que me parece que hay que indagar, y en el caso específico de Economía hay una relación entre ese sentido común y gran parte de los discursos sobre lo económico que están circulando discursivamente en distintos ámbitos. Sin ir más lejos, esta semana en la CNN en español, los tres presentadores estrellas del área de economía, al realizar la publicidad institucional de sus programas en el canal, enuncian todo lo que conforma el ideario de lo que está permanentemente circulando en la vida cotidiana: para lograr el bienestar económico –dicen ellos– es necesario tomar “decisiones” acertadas, para lo cual se requiere “información clara” para “ver oportunidades”. Es decir, ponen en acción discursos

que coinciden con lo que está en la cabeza de la mayoría de la gente que salió de la escuela media.

Entonces, si uno empieza a pensar en qué consiste el discurso que anda dando vueltas por ahí, lo primero que uno diría cuando mira la CNN o cuando se escuchan los discursos de muchos taxistas al viajar en taxi es que los mercados terminan siendo un sujeto. Porque, siguiendo los títulos de los diarios, los mercados “deciden”, los mercados les bajan el pulgar a determinados gobiernos o todos tenemos que esperar la reacción de los mercados ante alguna noticia que no necesariamente siempre es de carácter económico.

Por lo tanto, los mercados son entes casi divinos pero a la vez también con propiedades humanas: ellos son –en apariencia– sujetos que deciden y se ponen nerviosos. Ahora bien, los mercados como tales tienen un enorme poder y no están regidos por reglas democráticas, es decir, ellos bajan el pulgar y no existe un ámbito judicial o extrajudicial alguno en el cual uno pueda hacer una apelación ante su dictamen. Se bajó el pulgar y se acabó el asunto, no hay vuelta que darle. Así, los mercados se autoconstituyen como el paradigma de lo racional. Si bien nadie eligió esa lógica, esa racionalidad es la que interpela a las demás racionalidades, particularmente a la racionalidad política. En efecto, permanentemente todo lo que no tenga que ver con esa racionalidad es un desvío populista, es una desafortunada propensión izquierdista, es irracionalidad pura y bárbara. Esto es así porque se da por supuesto que la racionalidad la dan ellos. Nadie elige a los mercados, pero los mercados están y tienen capacidad de erosionar la legitimidad de los gobiernos elegidos a través de los procedimientos legales definidos por cada una de las constituciones nacionales.

En el año 2000 o 2001, en aquellos meses en los que se gestaba la gran crisis argentina, recuerdo la fiebre que había con un indicador omnipresente que andaba dando vueltas por ahí: el *riesgo país*. Todo el mundo decía: “¡pasamos los 1000 puntos de *riesgo país!*”. Yo subía a un taxi y le preguntaba al taxista –cuya radio parecía una extensión de su oreja–: “señor, ¿qué es el riesgo país? Porque yo ya no entiendo mucho”, y el señor taxista daba vueltas, hacía piruetas con las palabras, sacaba un poco la guitarra y decía cosas delirantes y descabelladas, aunque nada alejadas de lo que propalaban varias de las emisoras radiales del momento. Persistía yo en no entender y ante lo evidentemente poco esclarecedor de su encendida verba el señor resolvía la situación diciendo: “bueno, bien, bien no sé, yo tampoco sé, pero el riesgo país es importante por cómo nos ven desde los mercados”.

Por lo tanto, la instalación de ciertos indicadores no son para nada inocentes y el *riesgo país* si bien no fue lo que hizo caer al gobierno de la Alianza fue uno de los instrumentos usados para erosionarlo día a día.

Entonces lo que yo trato de pensar desde la Geografía Social –y con algún tipo de resonancia con la Economía Política– es intentar entender el mundo económico. Esto supone desnaturalizarlo, es decir, que los mercados sean entidades inapelables no es algo natural, no es porque sí, los mercados no salieron de un repollo y no están instalados en ese lugar simbólico por casualidad. Hay que indagar por qué se habla de ellos como si fuesen seres con sentimientos, si hasta se llega a decir que están o que son histéricos. Y hasta donde yo sé la histeria es un concepto que proviene de otro campo, que es el del psicoanálisis, no aplicable ni al reino animal, ni al reino vegetal, ni al reino mineral, ni al reino de los mercados.

Propongo normalmente hacer un desplazamiento de la mirada sobre los temas económicos en Geografía y este desplazamiento pasa por no poner tanto el acento en las cuestiones que tienen que ver con el consumo y con la distribución sino hacer más hincapié en los temas de la producción y de la apropiación. Analizar el mundo de la producción. En esto me conecto con los economistas clásicos, me conecto con Smith, con Ricardo, con Marx. Esto supone analizar el mundo con algunos elementos que nos puedan aportar los pensadores clásicos de la Economía Política y, por ejemplo, desnaturalizar en la escuela algo que ya había señalado uno de los grandes padres de la Sociología, Émile Durkheim, en 1893, quien en su tesis doctoral decía que no todo es contrato en el contrato. ¿Qué quiere decir esto en términos sencillos? Cuando uno va a la empresa a firmar un contrato, las cláusulas las pone el otro, pero la sensación que está es que nosotros hacemos contratos libres, cuando la libertad es firmar o no el contrato, porque yo no puedo incidir sobre las cláusulas del mismo. Ahora bien, la idea que está firmemente instalada es que todos somos iguales, cuando en realidad hay alguien que puede armar contratos y, por lo tanto, tiene el poder de decirme que somos iguales cuando en lo concreto no lo somos. Esto implica empezar a desnaturalizar y a mí me parece que en los viejos padres de la Sociología y en los viejos padres de la Economía Política podemos encontrar algunas respuestas sobre esto.

La pregunta sobre la producción y sobre la apropiación de lo producido ya tiene en sí misma incorporada a lo político. Hay una discusión –en la cual no voy a entrar acá– en el campo de la enseñanza y de las distintas didácticas que es que hay que politizar la enseñanza de las disciplinas. Yo digo, entonces, que no hay que hacer entrar la política por la ventana

dado que la política ya está dentro de los temas que nosotros elijamos, el hecho de elegir determinados temas, es una decisión política, si yo estoy corriendo el acento de la distribución y el consumo hacia la producción y la apropiación del excedente ahí estoy tomando una decisión política y, es más, me avalan años y décadas de producción científica en Economía Política para poder hacer este giro.

Eso también supone considerar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible a nuestra sociedad: por ejemplo, que la sociedad salarial haya existido en los términos que existió en Occidente, en América Latina y en Argentina en particular, fue gracias a la existencia de una enormidad de instituciones que le dieron sentido. Es decir, hubo muchas instituciones que contribuyeron al desarrollo de una sociedad integrada de carácter salarial. Si en la sociedad salarial de este momento los salarios tienden a ser cada vez más bajos y tiende a haber cada vez menor cantidad de puestos de trabajo estables es porque se están transformando radicalmente las instituciones que le daban sentido y consistencia a la sociedad salarial. Esto es un proceso político, no es un proceso natural y esto habría que remarcarlo. Otro problema es si, efectivamente, existen posibilidades para revertir este proceso, pero esta duda no debe obturar, sino todo lo contrario, el estudio de esta cuestión.

Algo más que quisiera señalar es que centrarse en una dimensión vinculada al consumo y a la distribución supone analizar críticamente algunos elementos sociales como, por ejemplo, los referidos a la distinción, tal como rigurosamente los trabajó Pierre Bourdieu. Ahora nos distinguimos no por lo que producimos sino por lo que consumimos, es más importante lo que uno consume que lo que uno produce y uno ya no se distingue por ser un buen zapatero sino por ser el que tiene el mejor celular dentro de un grupo humano, entonces la distinción empieza a pasar por ese lugar, por el lugar del consumo. Todo esto aparece como algo naturalizado y, por lo tanto, en la medida que nos ubiquemos en el consumo y no en la producción pavimentamos un camino de exacerbación de la competencia individual como ruta única hacia la felicidad. Por el contrario, pensar en términos de producción supone volver a los clásicos, supone pensar –si queremos pensar como Durkheim– en la división del trabajo social o pensar –si queremos pensar como Marx– en la división social del trabajo con la perspectiva que instala la centralidad de lo conflictivo que le es inherente.

En este sentido, me parece que dentro de la formación docente y dentro de los discursos que están circulando en las aulas en Economía y en Geografía en relación a temas económicos, aparece una tensión entre lo que estaba presente en las aulas (la escuela

neoclásica), por un lado, y las versiones alternativas (que reintroducen la economía política o también elementos del estructuralismo latinoamericano), por el otro.

Pero hay otra tensión, aparte de esta teórica (y esto no es sólo de los profesores del campo de las Ciencias Económicas), referida al intento por entender a la enseñanza en términos instrumentales, por un lado, o en la formación de sujetos que piensan o se piensan, por el otro. Básicamente, si no hay grandes relatos que puedan explicar el funcionamiento del mundo, lo que muchos profesores dicen es: “bueno, enseñemos lo básico, lo instrumental, lo inmediato, como para que se puedan desempeñar en la vida”. Ahora bien, uno puede decir que está bien, el mundo cambia y lo que se requiere es enseñar ciertas competencias para que los muchachos sean polivalentes y puedan circular por distintos lugares de trabajo, pero ahí hay un problema: estos trabajadores polivalentes terminan aceptando que es natural finalizar el colegio secundario e ir a poner latitas en las góndolas de un supermercado y que eso es equivalente –en la polivalencia– a vender entradas en una una cadena de cines o también limpiar baños en una casa de comidas rápidas. Ahí se está cumpliendo una función instrumental, el chico tiene competencias mínimas como para hacer todas estas cosas. Pero el problema es que no se entiende el mundo. La idea de la escuela secundaria más que generar chicos polivalentes debería orientarse a formar chicos que entiendan el mundo para que sepan lo que están haciendo y por qué lo hacen.

Si el mundo cambia permanentemente, lo que nos aportan los clásicos es que, justamente, hay una serie de hilos invisibles que se mantienen a lo largo del tiempo, es decir, hay algo que ellos planteaban que es que hay una división del trabajo, que hay distribución de la riqueza desigual, que hay apropiación del excedente, esto está dicho y esto se mantiene, pero de esto no se habla, y de esto no se habla en la escuela o se habla poco o de manera superficial y desorganizada. ¿Cuál sería una agenda posible frente a esto? Ustedes se dan cuenta que yo estoy pensando en términos de qué es lo que se está diciendo y qué es lo que está quedando, y cuáles son los sedimentos en términos de palabras que están quedando en las personas, en los chicos. Tal vez en un primer momento puede resultar muy descorazonador porque no podemos proponer muchos cambios, pero cambiar o intentar cambiar el acento y hacer convivir distintas perspectivas en la escuela es un proyecto interesante. Decir que la perspectiva hegemónica, predominante, es una perspectiva más y no es LA perspectiva, sino una perspectiva más, que es LA perspectiva que aparece en CNN y, por supuesto, en todos los canales de aire y cable de acá. El punto es éste: uno repite cosas en la medida que no tenga

filtros, si uno no tiene filtros para tamizar lo que está volando discursivamente por ahí, todo lo que está instalado se cuele en el propio discurso y casi sin proponérselo uno empieza a reproducir lo plenamente instalado, fortaleciéndolo, agregándole una cucharada de cemento en cada frase que decimos.

Entonces, justamente, la idea de la escuela es generar esos filtros. ¿Cuál sería una agenda posible frente a esta interacción, a esta fricción que tenemos con el mundo instalado? Me parece que la misma supone meterse en el barro y meterse en el barro es entrar más allá de la universidad a lugares en los cuales hay que poner el cuerpo y pelearla.

Yo diría básicamente que esos lugares son tres: uno de ellos es la presencia en las editoriales. Hacer libros de texto supone experiencia, luchas con los editores. Yo he tenido problemas en editoriales, con compañeros editores, muy queridos todos, yo los quiero a todos y ellos a mí, pero no me querían dejar poner la foto de la Junta Militar de 1976 –que implementó un plan económico bien preciso que le interesaba a sectores civiles bien precisos de la sociedad– con un epígrafe crítico abajo en un libro de Economía. Y hubo que luchar para que salga esa foto y esa fue una lucha agria. Esto fue en los '90 y ahora en esta década y en este año 2009 puede parecernos raro tener que contar que se luchaba en democracia por una cosa así en ese tipo de ambientes, pero efectivamente eso me pasaba y recuerdo bien cómo me desgastaba y descorazonaba.

Otro ámbito en el que me parece uno tiene que estar es el de los organismos de gestión estatal, en el ámbito de la elaboración de currículum y de capacitación. Ahí hay una discusión larguísima. Una antigua referida a si uno es cómplice de los poderes dominantes cuando está en el Estado o si no lo es o si se puede transformar algo desde adentro. Otra discusión, más nueva, es la referida a cómo hacer ante la improvisación, la falta de seriedad, los “volantazos”, la imprevisibilidad o la carencia de rigor profesional –y ni qué decir académico–, situaciones que muchas veces se presentan en los organismos estatales en los que hay una tensión permanente consistente en establecer hasta dónde uno cede de eso que su leal saber y entender le dictamina ante las duras restricciones de la política del momento, que se expresan en desarreglos en la cotidianeidad ministerial más pedestre. Dicho con otras palabras y a modo de ejemplo: qué hacer ante documentos oficiales en los que uno participó en su elaboración pero, por motivos ajenos a uno y por los cuales uno no fue respetuosamente consultado, terminan saliendo a la luz profundamente tergiversados. Mi punto de vista es que quedarse solamente en la universidad es algo muy cómodo y no ensuciarse en y con estos ámbitos es,

en los momentos que estamos viviendo, poco valiente –por decirlo de alguna manera suave, elegante y que trate de no ofender a nadie.

Un tercer ámbito en el que me parece importante que tendríamos que estar es el de los profesorados no universitarios. Les digo la experiencia de Geografía, tal vez en Economía, en las Ciencias Económicas pase algo parecido. En Geografía, me pasa muchas veces que cuando hablo con antropólogos, sociólogos, con muchos economistas, con historiadores y les cuento lo que hago se sorprenden y les gusta, dicen: “pero qué interesante, trabajar sobre el tema de la pobreza, distribución territorial de la pobreza, división territorial del trabajo, los movimientos socioterritoriales, qué interesante todo esto que hacés”. Pero esa resonancia que encuentran los otros integrantes de los otros colectivos académicos, no es la misma resonancia que uno encuentra con los chicos en el profesorado no universitario de Geografía, porque los chicos vienen al profesorado a aprender las corrientes marinas, la dinámica de los volcanes y a lo sumo –como una concesión al blando y fastidioso costado social de la Geografía– vienen a aprender la cantidad de pobres que hay en las villas. No obstante lo que estoy diciendo, la interacción con profesores que trabajan en profesorados y egresados jóvenes de los mismos hace saber de la existencia de una actitud receptiva hacia una posible apertura conceptual en esos espacios. Entonces me parece que los profesorados no universitarios son lugares en los cuales nosotros –los de la universidad– necesitamos entender como parte de una misma comunidad: los que estamos en la universidad no somos una cosa y los que están en el profesorado son otra, como si fuesen un ente atrasado o bárbaro y que no tiene nada que ver con las cosas puras que los universitarios realizan o realizamos. Somos parte de la misma comunidad y me parece que lo que hay que hacer es interactuar y esta interacción simbólica supone fricciones, pero si no se hace, quedarse empantanado con el tema de los volcanes y su dinámica o el contar pobres en las villas de emergencia no me parece que sea un proyecto estimulante para la Geografía, para los futuros profesores de Geografía. Tal vez ustedes puedan encontrar algún tipo de resonancia a esto que digo en Economía.

El punto acá es que estamos pensando en términos de una batalla cultural, esto es una batalla cultural, que por supuesto estamos librando muy desigualmente, pero reconocer primero la propia debilidad es reconocer las posibilidades que uno tiene. Así uno va a poder más o menos organizarse para establecer alguna estrategia realista.

Entonces, estamos con problemas pero hay algo a favor. Los etnógrafos señalan una serie de rasgos de los chicos que les son constitutivos, de los alumnos en el colegio secundario, más

allá de todos los problemas inherentes a la cultura juvenil. Estos rasgos están vinculados con la ética, con la solidaridad, con la compasión. Los chicos tienen estas características que por ahí nosotros perdimos un poco, no todos por supuesto. Pero los estudios antropológicos empiezan a mostrarnos esto, que si bien no está en todos los chicos, está bastante presente en sus espacios y eso no es poca cosa. Tener en cuenta esto respecto de los chicos y los posicionamientos sobre nuestros acentos, sobre lo que enseñamos, supone por un lado repensar el tema de la libertad. ¿Cuánta libertad hay en lo que hacen ellos y nosotros? ¿Cuáles son las consecuencias de hacer entrar en interacción los discursos en un marco de libertad? Esta, la de la libertad, es la primera cuestión. La segunda cuestión es recuperar para todos el manejo y regulación de la propia palabra, que se pueda pensar y no sólo opinar como descarga emocional, que haya espacio suficiente para parar el flujo de palabras, que todos podamos pensar y reconocer esto como algo superior a la rápida opinión. Que todos podamos hacer esto, que logremos enriquecer nuestra capacidad de simbolizar para intervenir y mejorar aunque sea un poquito el mundo, remite al tema de la igualdad. Quisiera que vuelva la igualdad y tal vez que no haya tanto hincapié no discutido sobre la equidad. Y, en tercer lugar, estoy convencido que los chicos, mayoritariamente, con sus valoraciones nos ofrecen reconectarnos, como adultos, con la idea de la fraternidad.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS DE HISTORIA A PARTIR DE LAS NOCIONES DE ECONOMÍA

ANDRÉS KREMER¹

En este texto, el autor propone acercarse al discurso que utiliza la Historia acerca de la cuestión económica para dar cuenta de explicaciones científicamente válidas y evalúa las posibilidades que se ofrecen desde la Economía para favorecer la significatividad del aprendizaje.

El análisis se basa en el trabajo con carpetas de alumnos, entrevistas a alumnos y el análisis de mesas de examen, a partir de indagar cómo se aborda la cuestión “económica” en el peronismo clásico.

Si la transposición didáctica es necesaria, ¿hasta qué punto puede desdibujar el saber original, el saber académicamente válido? Por otra parte, ¿cuál sería el sentido de aprender la política económica peronista? La respuesta del autor es que encuentra precisamente allí “la posibilidad de vincular conceptualmente presente y pasado”.

El tema de esta presentación es la cuestión de la Economía dentro de la Historia. Me pregunté qué podía elaborar para esta propuesta que me hicieron desde la Universidad Nacional de General Sarmiento y se me ocurrió que sería importante poder ver la forma en que la Historia utiliza a la Economía, la forma en que trabaja las cuestiones económicas y sobre todo pensando en mi experiencia en las escuelas medias. Yo veo que en las escuelas medias es muy poco lo que se aprende de Economía; también es muy poco lo que se aprende de Historia y de un montón de disciplinas más, son saberes muy alejados de la posibilidad de construir conocimientos los que se vierten.

Desde la experiencia de la enseñanza de la Historia pensé en tomar cómo se aborda un período: el del peronismo clásico en la Argentina entre 1946 y 1955. Abordar este período

¹ Profesor de Historia del Instituto del Profesorado Joaquín V. González, profesor de educación media en la Provincia de Buenos Aires, profesor ayudante en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y coordinador del curso de capacitación docente en Suteba, La Matanza, *La memoria en situaciones límites y los puentes didácticos*.

desde la cuestión del modo en que aparece trabajado en las escuelas, ver las dificultades que tiene la escuela para acercarse a la cuestión económica, el discurso en historia de la cuestión económica para dar cuenta de explicaciones científicamente válidas y, por último, las posibilidades que se ofrecen desde la Economía para favorecer la significatividad del aprendizaje, es decir que lo que se aprenda realmente tenga repercusiones en el sujeto que aprende.

Desde esas tres instancias es que voy a hablar. Centralmente mi análisis tiene que ver con el trabajo con carpetas de alumnos, entrevistas a alumnos y el análisis de mesas de examen. Estos serían los instrumentos que yo tomo para poder hacer este análisis.

La primera cuestión: ¿cómo se aborda la cuestión “económica” en el peronismo clásico? En general, hay una tendencia a verlo desde el marco del estado de bienestar y, dentro de ese estado de bienestar, a sobredimensionar el trabajo y el estudio en la escuela sobre los aspectos redistributivos del modelo económico peronista y volcado fundamentalmente a plantear de qué manera esa redistribución está en función de un proyecto político de cohesión. Esto es lo que sería a nivel estructural la forma en que se aborda la problemática y lo que no está presente es la lógica interna del proceso económico. Al no estar presente esta lógica interna del proceso económico no se puede ver cómo hay actores sociales, sectores hegemónicos o luchas por la hegemonía, y tampoco se puede plantear la posibilidad de trabajarlo como un modelo de acumulación.

A mí me parece que en este caso la escuela se pliega a una demanda de sentido común en donde se ve urgida por la necesidad de establecer juicios de valor con respecto al peronismo. De hecho hay una demanda permanente de los alumnos de decir “bueno, ¿pero esto fue bueno o malo?”. Esto aparece siempre, y la ventaja de los alumnos es que son bastante inocentes para plantear las cosas, es decir, ellos te pueden decir tranquilamente: “vos sos peronista, no sos peronista; fue bueno o fue malo”. Cuando por ahí en otros ámbitos de estudio los alumnos no se atreven a plantearlo pero sí a pensarlo en el sentido de “¿quién me está hablando? ¿desde dónde me está hablando éste?”.

Esta tendencia a establecer los juicios de valor hace acelerar las explicaciones en términos de política y genera una especie de congelamiento de los procesos económicos que en sí mismos son dinámicos, ahora vuelvo un poquito sobre este congelamiento de los procesos económicos.

Yo establecí una especie de secuencia de cuáles serían las problemáticas económicas que se abordan cuando se trabaja el tema del peronismo en la escuela. Por un lado, la intencionalidad política redistributiva, la nacionalización, el aliento a la industria nacional, los créditos, etc. Luego, se trabaja la oposición de los sectores tradicionales y no queda muy en claro cuál es la oposición desde una lógica económica; se trabaja también en la crisis de las exportaciones y en la inflación.

El peronismo hacia los años '50 va a sufrir una cierta dificultad en su proyecto económico y va a haber un cambio del plan económico, pero a partir del '50-'51 el discurso escolar sobre el peronismo se acelera sobre las cuestiones estrictamente políticas, las discusiones políticas, la problemática de los distintos sectores sociales y la puja que hay entre los actores, iglesia, ejército, y en cambio desaparece prácticamente el discurso económico a partir del '51.

Normalmente, se plantea que la transposición didáctica es un proceso de adaptación de saberes complejos a saberes simples o más simplificados para la comprensión de los alumnos. La cuestión es, en esa adaptación: ¿hasta qué punto se desdibuja el saber original, el saber académicamente válido? Y en este sentido yo quería marcar una serie de factores que deterioran lo que sería una aproximación pertinente a lo que es la política económica peronista y que al deteriorarla en gran medida lo que se construye es una especie de fanteche de lo que fue.

Una primera cuestión tiene que ver con lo que yo llamo una síntesis mítica. El gobierno de Perón tuvo más de 9 años y, en general, cuando se habla en términos de política económica se queda concentrado el análisis en los primeros 5 años, en el mejor de los casos, o en los 3 años iniciales que son los años dorados del peronismo. Prácticamente desaparece el segundo plan quinquenal. Si uno toma los libros de texto también puede ver que tienen varias páginas con respecto al primer plan quinquenal y para el segundo hay, con suerte, una página. Esta ausencia lo que hace es reconstruir una visión del peronismo en términos redistribucionistas, en términos nacionalistas y lo que no permite es observar el pragmatismo que se puede ver en la política económica peronista en los 9 años del gobierno de Perón. Termina construyendo lo que es la política económica peronista como un bloque monolítico con problemas, pero sin fisuras y sin contradicciones.

El segundo aspecto que me parece que complica la cuestión de la transposición es cómo son trabajados los mecanismos de intervención estatal. Sabemos que en el caso del peronismo

la intervención estatal fue muy fuerte y hay aspectos que son directamente soslayados y lo que no permite analizar la ausencia de estos aspectos es el entrelazamiento de factores económicos que permiten hablar de una política económica y comprender una política económica, y las propias contradicciones internas de una política económica.

Los aspectos soslayados que uno podría agregar más, yo selecciono como muy llamativos, es el funcionamiento de las industrias del Estado, es decir, se menciona que había industrias del Estado pero no se menciona qué papel cumplían en el proceso global de la economía. El complejo financiero y la canalización de los créditos nuevamente: sí, había créditos a la industria y punto, y el proceso es mucho más complejo, todo el sistema crediticio del peronismo, el lugar del gasto y el ahorro para explicar la política económica peronista, los problemas inflacionarios, aparecen mencionados pero directamente no se los trabaja y, sobre todo, la balanza comercial y los términos del intercambio, esta cuestión que, desde mi punto de vista, es clave para poder comprender los cambios en la política económica peronista no aparece trabajada. Aparte se menciona la cuestión agraria; lo que se hace es una mención, nuevamente, política: el sector agrario se va a oponer a Perón fundamentalmente por el estatuto del peón, el congelamiento de los arrendamientos y no mucho más.

Y el otro elemento que es problemático en el proceso de transposición es que no hay en toda la construcción un trabajo sobre la interrelación de los distintos factores económicos, los procesos de ajuste coyunturales y, sobre todo, está escasamente desarrollada la forma en que los distintos actores sociales se van a mover en torno a determinado proyecto económico y a determinada concepción económica.

Estos aspectos que mencioné tienen que ver con las debilidades explicativas, la manera en que el proceso de transposición deteriora la posibilidad de comprender la política económica peronista durante esos 9 años y pico.

¿Cómo aparece la presentación del tema? Yo voy a tomar una reflexión de Omar Tobío para las problemáticas educativas, en donde el abordaje de los temas muchas veces está puesto al “servicio de presentar disyuntivas” y lo que esto no permite es la posibilidad de que los sujetos que están aprendiendo puedan observar los dilemas, el plantear que no hace falta poder decir si esto fue bueno o fue malo, o tener el cuadro cerrado de por qué pasó lo que pasó, sino más bien a través de un análisis —en este caso de la política económica peronista— tal vez poder ver cuáles son las dificultades, las debilidades, los problemas, para determinadas alternativas económicas.

Esto sería trabajar en términos más de dilema y no cerrar el discurso, sin necesidad de dictaminar tajantemente: “ésta fue la política económica peronista”. El hecho de que esté planteado en términos disyuntivos lo que hace es plegarse al discurso social, al sentido común que tiende a ver al peronismo como un bloque monolítico y que puede haber oposiciones o adscripciones al peronismo pero es un todo cerrado.

¿Qué queda de esta propuesta escolar sobre la política económica peronista? Una especie de cascarón vacío, una falta de tensión, de tensión de lo que sería la dinámica económica, una falta de interés de los alumnos, se tiende a banalizar el saber histórico, hay una falta de significatividad de lo que se aprende, una visión sumamente idealizada que impide pensar la historia desde el presente y poder trabajar las múltiples variables que hacen a una estructura económica, un proyecto económico y al movimiento real de lo que sería la economía.

Otra de las preguntas sería: ¿para qué habría que aprender la política económica peronista, cuál sería el sentido? El hueco que encuentro ahí es la posibilidad de vincular conceptualmente presente y pasado. Si se logra generar la comprensión de los instrumentos de política económica durante el gobierno de Perón, compararlos, traerlos hacia el presente, trabajar la definición de lo que es balanza comercial, ahorro, inversión y otra serie de factores, ahí es donde los alumnos van a poder vincular el estudio de aquel pasado a una situación del presente.

El otro aspecto tendría que ver con llegar a comprender que la construcción de modelos ideales no significa que el análisis histórico sea el calco de un modelo ideal. Es decir, que hay modelos ideales que lo que hacen es orientar el análisis, pero que dentro de esa construcción histórica concreta hay determinadas variables que hacen que los modelos no cierren y que sea posible la introducción de determinadas contradicciones dentro de los modelos y de esa manera explicar la dinámica económica, la dinámica social detrás de esa dinámica económica y el rol de los distintos actores sociales en toda esta situación.

Eso sería todo. Yo había pensado que lo mismo se podía hacer con el análisis de la última dictadura militar, pero era redundar sobre lo mismo porque me parece que lo central es de qué manera podemos trabajar y pueden tomar significatividad los conceptos de política económica para la comprensión del presente desde la Historia.

FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

ALEJANDRO LÓPEZ ACOTTO¹

En este texto, el autor expone una serie de reflexiones y conclusiones interesantes para la enseñanza de la economía en nuestro país, que surgen en el marco de un seminario realizado en 2004. A partir del análisis del diseño curricular de los profesorado del área de las ciencias sociales en la Provincia de Buenos Aires, y en particular sobre la pertinencia y las limitaciones en la formación de los docentes de Economía, el autor señala que existe una importante desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos de Economía que deben impartir en la escuela. Por lo tanto, el problema no son tanto los contenidos en sí mismos sino la existencia de limitaciones en el sistema educativo provincial.

Las reflexiones que siguen surgen a partir de la coordinación, en el año 2004, de un seminario sobre la enseñanza de la economía que organizó la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (“*Situación y perspectivas de la enseñanza, estado de la formación y la práctica docente de las disciplinas*”). Este seminario formó parte de una propuesta de trabajo de la Dirección General de Escuelas con el objetivo de analizar críticamente la enseñanza de una serie de disciplinas en la Provincia de Buenos Aires.

Participaron colaborando en el seminario otros docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento: Karina Forcinito y Sebastián Sztulwark. Asimismo, en la coordinación de ese seminario colaboraron Karina Forcinito, Sebastián Sztulwark y Gonzalo de Amézola.

Mi trabajo se centró en el análisis de los contenidos de Economía en la escuela y en la formación docente, que es lo que voy a presentar a continuación.

¹ Licenciado en Economía de la UBA, diploma de posgrado de la Universidad Politécnica de Madrid, y en el Instituto de Estudios Sociales de La Haya; Profesor Adjunto en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Fue Secretario Económico Financiero y Secretario General de la Universidad Nacional de General Sarmiento y actualmente es responsable de la misión de cooperación del Ministerio de Economía y Finanzas con el gobierno de Haití.

Cabe aclarar que hay dos cuestiones que han variado del 2004 hasta ahora: una es la reforma de los ciclos que ha habido en el nivel medio e inicial en la Provincia de Buenos Aires y otro más general, pero que tiene relevancia, que es el relativo abandono paulatino del pensamiento único –reinante no sólo en la Economía como ciencia sino en la sociedad durante la década de los '80 y los '90. De todas formas, en los medios, especialmente en los televisivos, continúa con una presencia que no se justifica desde el punto de vista de los resultados y los logros que ese pensamiento y, la aplicación de ese pensamiento, tuvieron para la mayoría de los habitantes de este país.

Para analizar los contenidos se tomó como marco referencial un trabajo que el Ministerio de Educación de la Nación le había encargado a tres economistas: Manuel Fernández López, Marcelo Diamand y Alberto Rubio quienes, a su vez, consultaron cada uno de ellos a 10 economistas. Es decir que sus contribuciones expresaban la posición de unos 30 economistas con trayectoria en el campo de la Economía acerca de cómo entendían que debía ser la composición de los contenidos de la enseñanza de la economía en la escuela primaria y en la secundaria.

Lo primero que llama la atención es el poco apego de los contenidos curriculares, por lo menos en la Provincia de Buenos Aires, a dicho trabajo. Una de las cosas más importantes que ellos planteaban era que entendían que la incorporación de la Economía en el proceso de aprendizaje debía hacerse con lo que en aquél entonces era el tercer ciclo de la Educación General Básica –EGB– (que ahora corresponde a los primeros años de la escuela secundaria).

En la currícula de la Provincia de Buenos Aires el concepto de economía estaba incorporado desde el primer ciclo de EGB. Sin embargo, hay una particularidad que es interesante: los docentes de formación inicial, es decir aquellos que imparten los conocimientos de la currícula del primer ciclo de la EGB no tienen Economía en su trayectoria de formación. Se nota aquí una primera inconsistencia o incongruencia: se pretende que enseñe conceptos de Economía alguien que no estudió conceptos de Economía en su formación como docente.

Esto es síntoma de una situación que no se aborda con una visión sistémica y, por lo tanto, se trabaja de forma aislada y sin coordinación entre la práctica y el campo de la concepción o definición programática.

En el Polimodal (actual secundario) se verificó que los contenidos eran inconsistentes con los tiempos de dedicación y con los logros esperados; no había ninguna relación entre los

contenidos definidos, los tiempos que se le adjudicaban y los logros que se pretendían alcanzar.

Nivel terciario

El análisis del currículum de formación para los docentes de primero y segundo ciclo de EGB muestra que no hay presencia de la Economía pese a que, como ya se señaló, existe en el primer ciclo de EGB un eje que se llama Sociedad, Economía y Naturaleza. Hay tres cursos de Ciencias Sociales y su enseñanza, pero en los contenidos de los mismos la Economía es inexistente. Fundamentalmente, se trata de contenidos de Geografía e Historia.

En el segundo año del profesorado de Geografía hay una materia de Economía y hay una Organización Económica del Espacio, ambas de 64 horas; también en el tercer año. Eso es todo lo que hay de Economía en el profesorado de Geografía.

En el profesorado de Historia hay, únicamente, una materia de 64 horas en el primer año. En el profesorado de Filosofía no hay nada de Economía. En el de Ciencias Políticas hay una Economía en el segundo año y una Organización del Espacio Socio-Político y Económico en el tercer año.

En cuanto al profesorado de Economía y Gestión habría que definir mejor el concepto de gestión que, se supone, constituye una parte de una disciplina más compleja como es la Administración. ¿Qué es lo que se desprende del estudio de los contenidos y del currículum del profesorado de Economía y Gestión que estaba vigente en el 2004? Lo primero que llama la atención es la ausencia del estudio de la realidad económica argentina. Si bien tienen Geografía Económica, en cuanto a sus contenidos es conceptual y no se refiere a la problemática del país. Lo mismo pasa con Historia Económica: sólo una materia de Historia en cuatro años. Sólo una Sociología, que es una Sociología de las Organizaciones, no es una sociología del conflicto de los actores sociales. En cambio, se incluyen cuatro cursos de Derecho, cuatro cursos de Matemáticas, más una materia de Microeconomía que tiene tres unidades, una de las cuales es Microeconomía aplicada (integrales y derivadas, aparte de las cuatro matemáticas). De Economía hay sólo ocho materias: Economía, Microeconomía (de la cual un tercio es integrales y derivadas), Macroeconomía, Historia del pensamiento económico, Finanzas públicas y legislación tributaria, Política económica, Gestión financiera y Metodología de la investigación económica.

No hay un estudio de la realidad nacional ni de los procesos histórico-económicos y su relación con la realidad contemporánea en los contenidos de estas materias. Sin embargo, si uno lee las expectativas de logro de cada año, las mismas no guardan relación alguna con las materias que están presentadas ni con sus contenidos.

¿Por qué es esto? En la materia Economía hay 11 contenidos, uno de los cuales es *elasticidad*. Llama la atención que en este curso la elasticidad pareciera un concepto fundamental de la economía. La elasticidad simplemente es la comparación de cómo se mueve una variable en relación a otra, casi ni siquiera es un concepto económico en su contenido, en su definición. El concepto de elasticidad tiene el mismo peso en este programa que, por ejemplo, Relaciones Económicas Internacionales. A su vez, no aparece en todo el enunciado de contenidos el concepto de *desarrollo económico*. No hay perspectiva histórica, no hay idea de conflicto ni abordaje sociológico. Se declara la Economía como ciencia social, pero no se asume en ningún momento como tal.

En la formación de los docentes no están presentes contenidos que después aparecen en la currícula de los niveles a los cuales se supone que esos docentes tienen que guiar. Por ejemplo, en el Polimodal (4º, 5º y 6º año del secundario actual) en algún lugar se habla de capitalismo y socialismo, sin embargo esto no aparece como contenidos en la currícula de toda la trayectoria del profesorado.

Llama la atención la enorme desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos, a lo que se suma la desconexión entre las expectativas de logro y la práctica. Aparte de los contenidos hay una práctica y las modalidades de las prácticas escolares, de los estilos institucionales, de las cuestiones organizativas y administrativas que poco colaboran para la obtención de los logros, de las expectativas de logros que se están planteando.

Otra cuestión importante que interesa señalar es la inexistencia o insuficiencia de enfoques de integración con otros espacios del área social, la inexistencia o insuficiencia de espacios de trabajo multidisciplinario, ni siquiera a los efectos de abordaje de contenidos. Un profesor de Economía del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires puede pasar toda su vida sin intercambio alguno con un profesor de Historia o con un profesor de Geografía. No existe un espacio institucional que favorezca, exija, facilite, promueva ese diálogo –lo que resulta paradójico ya que, en teoría, se plantea la integración de esa parte del conocimiento dentro de las ciencias sociales.

En general, se observó insuficiente formación de base de los docentes del nivel terciario en relación a la economía y a los contenidos que se espera que impartan, aplicación de estrategias inadecuadas, escasez de recursos materiales para la implementación de propuestas innovadoras, falta de política de capacitación docente con objetivos de largo plazo, escasa o nula intervención de directivos y supervisores en la verificación o el cumplimiento de los logros y de los objetivos, dificultades con el régimen de evaluación. Por un lado, los contenidos; por otro lado, una práctica poco amigable para unos contenidos que tampoco son amigables con los logros o con las expectativas que se proponen.

En esa oportunidad se propusieron algunas líneas de acción a considerar (porque el seminario al que nos estamos refiriendo se realizó, precisamente, para la Dirección General de Escuelas):

- Distinguir Economía de Gestión o Administración: esta distinción debería considerar por lo menos recorridos particulares, al menos en el último año para estas dos.
- Los espacios curriculares: parecen excesivos los dedicados a la observación de la escuela frente a la necesidad de apropiación de contenidos. En especial, en el primer año en que la observación de la escuela se hace desde una formación todavía escasa y que puede ser poco crítica.
- Faltan Historia y Sociología: fundamentales para el apoyo de la Economía; la Economía sin Historia y sin Sociología no se puede estudiar ni comprender.
- Excesivo peso de Matemáticas y Derecho.
- Falta la realidad nacional.
- Falta una didáctica específica de la Economía, aunque esto es una falencia de la disciplina en general.

Las recomendaciones proponían generar un proceso de capacitación universal de los docentes que dan Economía en este nivel. Cualquier cambio en el sistema educativo requiere previamente un cambio en la formación de los docentes. No se puede hacer un cambio en el contenido con los docentes que saben lo mismo que sabían antes. Si se quiere realizar un cambio en serio, hay que empezar por cambiar a quienes están formando a los docentes, si no se cambia a partir de allí, el resto va a ser más que difícil.

Lo primero que proponíamos era una capacitación universal de los docentes que dan Economía en el profesorado de Economía y Gestión. Entre otras razones, porque por cuestiones de la práctica, del desarrollo de la economía y de razones históricas muchos de ellos no tienen una formación económica acorde. Por ejemplo, de once de los que participaron de estos seminarios (todos ellos profesores de Economía en el profesorado de Economía y Gestión), tres eran profesores en Ciencias Económicas, tres eran Contadores, uno era Licenciado en Administración, uno era profesor en Técnicas Contables y Administrativas, uno era Licenciado en Sociología, uno era Abogado y uno era Ingeniero Agrónomo. Desde el punto de vista del trabajo multidisciplinario: excelente, pero como no trabajaban juntos sino cada uno por su lado eso ofrece algunas dificultades.

En síntesis, debería asumirse en serio la concepción de la enseñanza de la Economía como ciencia social. No solamente en el enunciado o en las expectativas de logros sino en los contenidos y el estudio de la realidad económica del país. En EGB y en Polimodal, el problema no parecía ser los contenidos, sino las limitaciones existentes para desarrollarlos.

Como conclusión final interesa señalar algunas inconsistencias, que tal vez no son específicas del campo de la Economía, pero que impiden un abordaje y un trabajo sistémico de la cuestión que nos ocupa:

- Inconsistencias entre logros y contenidos.
- Inconsistencias entre logros, contenidos y formación docente.
- Inconsistencias entre contenidos y tiempo disponible para su desarrollo.
- Inconsistencias entre definiciones multidisciplinarias y prácticas aisladas y sin ningún tipo de coordinación entre distintas disciplinas.

PARTE IV:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS ALTERNATIVAS AL LIBRO
DE TEXTO ESCOLAR

LA ENSEÑANZA DE PROBLEMÁTICAS SOCIOECONÓMICAS: UN ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LA CUESTIÓN DISTRIBUTIVA¹

ELISA RODAS VEGA²

En los textos escolares de Economía los contenidos a desarrollarse en las aulas se seleccionan a partir de un recorte de la cultura y detrás de esta selección se encuentra una ideología dominante. Predomina, así, una visión de la vida social sin conflictos, que lleva a una visión de la economía como algo estático, unificado, donde hay consenso, en lugar de diferentes miradas, acerca de cómo concebir la realidad.

Este trabajo intenta contribuir con la didáctica de la economía y generar la reflexión crítica en la práctica de los docentes de esta disciplina. Para ello, la autora se centra particularmente en cómo se presenta el problema de la distribución del ingreso en los manuales escolares, ya que su abordaje social resulta fundamental para comprender los problemas reales y actuales que nos afectan como sociedad.

Introducción

En el presente trabajo analizaremos el abordaje del problema de la distribución del ingreso que, en el marco de la enseñanza de la Economía, proponen el Diseño curricular de la disciplina y los manuales escolares correspondientes a diversas editoriales. La importancia de ello radica en el hecho de que la consolidación del neoliberalismo como ideología dominante ha tenido repercusiones no sólo sobre los temas considerados como relevantes en las discusiones económicas, sino también en los temas que se seleccionan a la hora de enseñar Economía en los diferentes niveles educativos y en el enfoque que se adopta de dichos temas.

¹ Este artículo se basa mayormente en la ponencia titulada “El abordaje de la distribución del ingreso: alternativas al paradigma dominante”, presentada en el *IV Encuentro Internacional de Economía Política y Derechos Humanos*, organizada por la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, del 14 al 16 de septiembre de 2010.

² Profesora Universitaria de Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Maestranda del Posgrado en Ciencias Sociales (UNGS-IDES). Becaria de investigación de la UNGS.

En este trabajo, nos centraremos en la enseñanza de la Economía en el nivel medio, pues resulta importante advertir desde qué perspectiva se les transmite las diversas temáticas a los jóvenes y si esto se condice o no con las adversidades socioeconómicas que muchos de ellos vivencian.

Por otra parte, tomamos el problema de la distribución del ingreso como concepto a analizar en el Diseño curricular y los manuales escolares porque constituye un punto de partida para tratar problemas sociales relevantes que conciernen a la economía, tales como la pobreza y la desigualdad social.

Consideramos que es de suma importancia para la enseñanza de la Economía conocer el enfoque dominante que establece una determinada visión acerca de la distribución del ingreso, para poder desnaturalizarla, criticarla y no legitimarla.

De esta manera, con el objetivo de contribuir con algunas cuestiones que permitan desnaturalizar el orden social existente y promover la capacidad de acción, mostraremos cómo en la enseñanza de la Economía en la escuela media predomina el enfoque neoclásico sobre la distribución del ingreso y cuáles son sus implicancias sobre la interpretación de la realidad. Para ello, analizaremos el Diseño curricular y los manuales de Economía para el nivel medio, teniendo en cuenta el paradigma científico adoptado y el abordaje y concepción de la distribución del ingreso. Finalmente, se propondrán algunos criterios para abordar la cuestión de la distribución del ingreso en la escuela desde una visión alternativa al enfoque neoclásico.

El presente trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera. En primer lugar introducimos el paradigma neoclásico dentro del correspondiente contexto en el que se instala como dominante dentro del pensamiento económico de las últimas décadas. Teniendo en cuenta ello, damos cuenta de cómo se introdujo el tema de la distribución del ingreso dentro del debate económico desde los años '90 hasta nuestros días. A continuación, analizamos el abordaje de la distribución del ingreso en el Diseño curricular y en diversos manuales de Economía para determinar su vinculación con el paradigma dominante. Por último, proponemos alternativas al enfoque neoclásico a modo de contribuir a la enseñanza crítica y reflexiva de la particular cuestión distributiva.

Historicidad de la conformación de un pensamiento único

La década de los '90 estuvo marcada en la Argentina por el predominio ideológico del neoliberalismo, sustentado en las ideas económicas de una teoría particular: el paradigma neoclásico. Ya desde los años '80 tuvo lugar una serie de cambios vinculados a la difusión del neoliberalismo y su manifestación como una “teoría científica” fundamentada por la ciencia económica. El supuesto básico fue considerar la existencia de una realidad política única, que puede analizarse a través de métodos científicos. Se conforma así un saber que se muestra como incuestionable por estar sus ideas expresadas como verdades absolutas y científicamente demostradas. Ya en los años '90, la economía como ciencia emergió como la disciplina más adecuada para abordar y explicar cualquier fenómeno de la realidad. En la dimensión económica, el neoliberalismo instituyó el predominio de una teoría económica basada en modelos matemáticos y abstractos, alejados de la realidad, ya que se difunde la economía de los Estados Unidos y ello constituye un aspecto fundamental del cambio de paradigma político (Beltrán 2005).

Algunos autores sostienen que este proceso ha tenido repercusiones sobre los temas considerados como relevantes en las discusiones económicas. Considerando el neoliberalismo como un modelo hegemónico, en cuanto que es capaz de imponer un modo de concebir e interpretar el entorno social, nos preguntamos ¿cómo se concibe dentro de este modelo el problema de la *distribución del ingreso*, teniendo en cuenta que en América Latina y en Argentina en particular, pese a los períodos de crecimiento económico, la tendencia ha sido hacia una desigual distribución del ingreso y una mayor concentración de la riqueza?

Como indican Graña y Kennedy (2006), en su estudio de la distribución funcional del ingreso, es de suma importancia advertir cuál es la construcción teórica que se encuentra de fondo en un determinado abordaje de la distribución funcional del ingreso, que es expresado por principios básicos que sustentan la teoría, y que conforman la “historia oficial”. Estos autores muestran que el postulado básico, compartido por los economistas en general, que manifiesta la existencia de factores productivos (trabajo, capital y tierra) a los que corresponde, según el aporte realizado a la producción, una retribución (salario, beneficio y tierra, respectivamente), no es más que la teoría *neoclásica*, que expresa sólo *una* visión de la realidad y un contenido determinado de la distribución del ingreso.

Específicamente, la teoría neoclásica le otorga especial importancia al libre juego entre oferta y demanda, donde se determina el precio de cada bien por medio de las “decisiones óptimas” del productor y el consumidor, las cuales coinciden en el llamado “punto de equilibrio”. En la producción de bienes, los factores de producción reciben una remuneración real que resulta ser igual al aporte que cada uno realizó en la producción. Así, un aumento de la remuneración del factor tiene lugar cuando su productividad marginal se ve incrementada.

De esta forma, Graña y Kennedy (2006) advierten que en el marco de la teoría neoclásica se configura una visión armoniosa de la sociedad, cuya reproducción es un mero proceso técnico, pues hay una asignación óptima de recursos para satisfacer las necesidades humanas.

Ante esto podemos pensar que se conforma una situación en la que se naturalizan ciertos fenómenos sociales, como la desigualdad en la distribución del ingreso, que es una problemática alarmante en nuestro país.

Pero aún podemos preguntarnos, ¿cuál es el origen de esta determinada concepción de la distribución del ingreso? Dentro de la historia del pensamiento económico, encontramos que para los clásicos, la distribución del ingreso constituye el resultado tanto de las instituciones sociales como de las relaciones sociales. En cambio, para la teoría posterior a Jevons y a la Escuela Austríaca, la distribución del ingreso es independiente de las instituciones y de las relaciones sociales; constituye algo suprainstituconal y suprahistórico, donde no existen clases antagónicas. De esta forma, las relaciones entre los hombres fueron consideradas como irrelevantes para explicar la distribución. Fue la visión de Marx la que señaló que esta separación entre la teoría de las relaciones de producción y las instituciones sociales, no tenía validez ni aun en el mundo de la lógica pura (Dobb, 1973).

La puja distributiva dentro del debate económico

El predominio del paradigma neoclásico a partir de la década de los '70 se ve reflejado también en las modificaciones que imprime en las metodologías que intentan cuantificar la magnitud y evolución de la distribución del ingreso.

El equipo dirigido por el investigador Javier Lindenboim ha tratado en varios trabajos el tema de la *distribución funcional del ingreso* (que se define como la asignación de rentas a los factores trabajo y capital que intervienen en los procesos de producción), planteando como punto de partida el hecho de que su análisis en la Argentina fue abandonado paulatinamente

desde los años '70 hasta prácticamente desaparecer en los '90. Los estudios existentes se han centrado, más bien, en la *distribución personal del ingreso* (definida como el reparto de la renta entre los individuos y las familias sin tener en cuenta el origen de los ingresos), que si bien permite estudiar ciertos fenómenos socioeconómicos, no posibilita visualizar los mecanismos de asignación de la riqueza generada, en la sociedad capitalista, entre capitalistas y asalariados. Es por ello que consideramos que la distribución funcional del ingreso constituye una herramienta fundamental para abordar la acumulación y el crecimiento económico (Lindenboim et al, 2005), y por ello sería preciso indagar sobre la ausencia del tema de la distribución funcional del ingreso dentro del debate económico que tuvo lugar entre la década del '70 y '90.

Esta ausencia de debate sobre la distribución funcional del ingreso en décadas pasadas puede atribuirse, básicamente, al proceso por el cual Argentina se inserta en el mercado mundial a través de su especialización en ventajas comparativas, teniendo como centro la valorización financiera. Esto trae aparejadas diversas modificaciones en la sociedad toda, que pueden clasificarse, siguiendo a Lindenboim et al (2005), en diferentes aspectos, a modo de distinguir sus repercusiones sobre la paulatina “desaparición” del tema en cuestión. El cambio político y sociocultural es uno de los factores de influencia que se considera y está ligado al triunfo del discurso neoliberal, que a su vez implica tres cuestiones fundamentales: el cambio de las economías latinoamericanas y las modificaciones en las condiciones de vida, el rol disciplinador de los procesos políticos y el cambio paulatino de la conciencia de la sociedad. Ocurre que el retroceso político-cultural ha sido tal, que las exigencias socioeconómicas no incluyeron en el debate el problema de la distribución funcional del ingreso. Otro factor es el cambio en el interior de los ocupados: en los '90, fue tal la desprotección de éstos en un mercado de trabajo cada vez más fragmentado, que el aumento de la inequidad como una de las consecuencias sociales de las políticas implementadas, fue el centro de gran parte de los estudios y, dado el contexto, la distribución personal del ingreso resultaba lo más adecuado para su abordaje. Un tercer factor es el cambio del rol de la fuerza de trabajo en el nuevo modelo de acumulación, donde es notorio que el mercado interno pierde centralidad, la fuerza de trabajo deja de ser el soporte del modelo de acumulación y el salario pasa a considerarse como un costo que debe reducirse para aumentar la competencia internacional. Por último, las modificaciones en el poder político de los trabajadores es otro factor que influye en la desaparición del estudio de la distribución funcional del ingreso, en el sentido que en los

noventa, la competencia entre los trabajadores para mantener un puesto laboral llevó a que se pierda la acción colectiva, por lo que la capacidad de reivindicar el salario y las condiciones laborales se vieron seriamente limitadas, y la distribución funcional del ingreso, por su parte, quedó en un segundo plano y perdió interés.

Por otra parte, en Lindenboim et al (2005) se han realizado estimaciones sobre la participación salarial en el ingreso para el período 1993-2004 (luego fue extendida para 2005). Se sostiene que el abandono paulatino del cálculo de la distribución funcional del ingreso tuvo su máxima expresión en la disponibilidad de información oficial. Hasta el año 2005, la última información sistemática oficial sobre la participación de asalariados y no asalariados en el reparto de la riqueza generada, data de 1975; luego no hay más que aproximaciones y estimaciones no oficiales. Recién en 2006 aparece una nueva publicación oficial que provee información para el período 1993-2005 (MECON, 2006).

Esta ausencia de debate y análisis sobre la distribución funcional del ingreso parece revertirse en el 2002, por circunstancias económicas, políticas y sociales, lo cual permite una tímida “reaparición” del tema en cuestión. Específicamente, se trata de la devaluación de enero de 2002, que da lugar a un moderado proceso de sustitución de importaciones, donde se le asigna cierta importancia al mercado interno, y es un momento a partir del cual se inicia un proceso de crecimiento económico. Si bien es cierto que hubo un aumento considerable de la producción y de la tasa de empleo, las graves problemáticas sociales, como la pobreza y la desigualdad de ingresos, han persistido. En Lindenboim et al (2007) se advierte que dicha desigualdad en la distribución del ingreso es tanto producto del actual modelo, como así también una de las cuestiones que responde a su lógica. Se llega a la conclusión de que en el período considerado, la tendencia es una caída de la participación asalariada en el ingreso, dada por los incrementos de productividad no transferidos a los salarios, y también por algo más grave aún: la reducción del salario real. Esta caída del poder adquisitivo (en gran medida se trata de ingreso salarial) contribuye a que vuelva el interés sobre la distribución funcional del ingreso y especialmente en el mercado de trabajo (Lindenboim et al, 2005). En este sentido, Aronskind (2008) refiere también que a partir del año 2002, en contraste con el período 1989-2001, aparecen crecientemente en la discusión pública ciertos temas, como las cuestiones distributivas y el deterioro del salario real.

Siguiendo en línea con estas consideraciones que toman la situación más actual del país, Lindenboim (2008) indica que en el presente gobierno se pretendía hacer frente a una serie de

“asuntos pendientes”, entre los que se encontraba la cuestión distributiva. En correspondencia con la apuesta *redistributiva*, presente en el discurso inicial del gobierno, el autor observa que el incremento de los derechos de exportación (retenciones) venía a mantener la estabilidad en los precios internacionales a modo de evitar una menor “equidad distributiva”. Lo que el autor termina señalando es que si bien las mejoras en “materia laboral” y en “materia de redistribución” son evidentes, no hay que perder de vista que el salario real aún no ha recuperado los niveles que en el período 1990-2002 se han perdido. Se considera, entonces, que el Estado no sólo debería actuar redistribuyendo la riqueza ya generada (distribución secundaria), sino que además es imprescindible que regule el proceso productivo mismo, pues allí es donde se define la porción que corresponde tanto al capital como al trabajo (distribución primaria).

El problema de la distribución en el currículo de Economía

En un trabajo sobre el currículo escolar de Economía, la investigadora Valeria Wainer (2010), refiere que se encuentra en juego un recorte de la cultura, y que detrás de esta selección de contenidos está presente la ideología y la posibilidad de que se imponga un discurso hegemónico. Por esta razón, sería preciso determinar qué temas se incluyen y cuáles se excluyen de la enseñanza de la Economía, para así poder evidenciar cuál es la ideología dominante que está implícita en ello. Entonces, sería preciso dirigir el análisis a cuestiones tales como: qué temas y enfoques predominan, y ante ello, qué temas se excluyen.

Resulta importante detenerse en algunos conceptos para determinar qué se busca con ellos, si permiten desarrollar competencias tales como el razonar y el argumentar, cuestiones imprescindibles para transmitir a los alumnos y que puedan comprender los problemas socioeconómicos de nuestra realidad. A partir de aquí sería interesante tomar algunas ideas de la investigadora Eleonora Baringoltz (2001), trabajadas en su artículo “Ética y Economía”. Lo que esta autora plantea es que se debería romper con el mundo de modelos ideales que a menudo se impone en economía, porque al ponerlos en práctica, pueden chocar con la realidad. Sostiene que toda la economía está atravesada por juicios de valor. Diversos conceptos que invaden los programas de esta disciplina caen en esta afirmación: “crecimiento económico”, “eficiencia”, “libertad de los agentes económicos”, etc. Porque, ¿cómo se mide el crecimiento económico?; ¿por qué habría que suponer que la eficiencia es buena?; la

libertad de los agentes ¿es una libertad real o retórica? Todas estas son cuestiones que si no son consideradas, se plantea una neutralidad de problemas y conceptos, y esto a su vez afecta la relación entre la ética y la economía.

En el contexto de los '90 se produjo la mayor transferencia de riquezas hacia los sectores económicos concentrados; aumentó, además, la desigualdad y la pobreza, entre otros problemas. Entonces, ¿por qué no estudiar estas cuestiones reales?, ¿por qué no tratarlas dentro de un contexto histórico para cuestionarlas, desnaturalizarlas y reflexionar sobre ello? Si bien se trata de problemas para nada nuevos, aún hoy siguen vigentes, sin resolverse; algunos problemas más acentuados que otros, todo lo cual crea una situación en la que la pobreza no es por la escasez, sino por la forma en la que se distribuye la riqueza, y si ello no es explicitado y trabajado en las aulas, se constituye en un problema más grave aún.

El libro de texto y su vinculación con el paradigma dominante

Ahora bien, ¿qué papel ocupan los manuales escolares en la reproducción y legitimación de determinados valores y creencias? Es en el libro de texto que el currículo adquiere “una forma didáctica más elaborada, tratando de simplificar aquello que es complejo, ...intentando operativizar saberes profesionales... o tratando de buscar en la homogeneización facilidades para las políticas de control técnico-burocrático de la actividad de enseñanza.” (Martínez Bonafé, 2002: 41) ¿Quién toma las decisiones respecto del contenido y la forma del currículum? ¿Quién decide y quién evalúa los contenidos de los libros de texto? De acuerdo con Michael Apple: “es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países del mundo, ...es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse” (Apple, 1989: 87). Por lo tanto, el libro de texto es “un texto discursivo” y, en este sentido, “el libro de texto es un artefacto para la representación cultural. De modo que sus usuarios leen la realidad a través de ese artefacto.” (Martínez Bonafé, 2002: 67).

Martínez Bonafé (2002) describe al libro de texto como un modo de hablar, un código de transmisión, un símbolo, un campo de significación, una forma de circulación legítima del saber y de acceso al saber. En este sentido, Coraggio y otros (1998) sostienen que los recursos

didácticos no son neutros, y por ello resulta importante analizar qué visión transmiten sobre las problemáticas sociales.

En este trabajo hemos tomado para su estudio cuatro manuales escolares provenientes de diferentes editoriales. Para realizar el análisis se tomaron en cuenta los siguientes ejes: cómo figura la cuestión distributiva en los contenidos; cuál es el enfoque o los enfoques adoptados para abordar el tema, y por último, qué cuestiones se consideran cuando se trata el complejo contexto de los '90.

En cuanto a la aparición como contenido del tema en cuestión, en tres manuales se hace referencia explícita y se ha encontrado que se realiza una referencia predominantemente analítica del tema. El texto de Tobío (1998) es más bien ajeno a esta referencia, pero en los otros dos manuales escolares –Castillo y Maas (2005) y Beker y Mochón (2008)– ello se refleja en la importancia otorgada tanto a la Curva de Lorenz como al Índice de Gini como herramientas fundamentales que agotan el estudio de la pobreza y la distribución del ingreso.

Respecto a la consideración de distintos enfoques para abordar la distribución del ingreso, en dos manuales escolares se introducen, aunque de distinta manera, dos visiones que implican diferentes abordajes: el enfoque ortodoxo y el heterodoxo. En el manual de Tobío (1998), de editorial Kapelusz, ambos enfoques se introducen partiendo de una situación de distribución desigual en un determinado país, ante lo cual pueden establecerse dos posiciones contrapuestas: por un lado la heterodoxa, que propone la intervención del Estado a través del aumento de los impuestos a las personas con mayores recursos, por ejemplo. Por otro lado, la posición ortodoxa, que establece que el Estado no debe intervenir en los procesos económicos, pues es el mercado el que se encarga de corregir las distorsiones. En el texto de Beker y Mochón (2008), sin mencionar la denominación de cada enfoque, se reconoce que el tema de las diferencias en la distribución del ingreso resulta controvertido dentro del análisis económico, de modo tal que es posible distinguir tres miradas diferentes. En primer lugar, es posible considerar que se trata de una situación injusta, siendo el aumento del ingreso una cuestión de herencia o de suerte, y la pobreza, una situación de discriminación e inexistencia de oportunidades; se considera que en esta situación debe intervenir el Estado. Contrario a ello, existe otra mirada que considera que las personas obtienen lo que se merecen y que la intervención del Estado reduce la eficiencia y empeora el bienestar. Por último, hay una tercera mirada, menos extremista, que plantea que el Estado debe garantizar a todos los ciudadanos determinados servicios para disfrutar de un nivel mínimo de vida. En ambos

manuales, además, se hace referencia a la distribución funcional del ingreso. Tobío (1998) refiere a una relación dicotómica entre los poseedores de capital y los obreros (lo cual se corresponde con la perspectiva de la economía política), mientras que Beker y Mochón (2008) definen a la distribución funcional del ingreso como el reparto de los ingresos entre el trabajo y el capital, fundamentalmente (lo cual se acerca más al enfoque neoclásico por no hacer referencia al conflicto).

Por otra parte, resulta importante prestar especial atención a la situación de los años '90 según la visión presentada por cada uno de los manuales escolares, pues en este particular contexto se han profundizado diversas problemáticas en nuestro país, como la pobreza y la desigualdad social. En el manual Aique, de Castillo y Maas (2005) es posible encontrar una referencia, aunque breve, de la desigualdad social, que es expuesta a modo de introducir una fotografía que ilustra cómo una villa se ubica al lado de un barrio cerrado; allí se menciona: *“durante la década del '90 se produjo una fuerte concentración en la distribución del ingreso en la Argentina. Esta situación acentuó la desigualdad social”*. En este sentido, en el manual Kapelusz de Tobío (1998) también se aborda el tema de la desigualdad pero teniendo en cuenta el caso particular de EEUU. Es interesante el hecho de retratar a un país que cuenta con una muy avanzada producción y tecnología, pero cuyos principales problemas hacia los años '90 son que los salarios no crecen, están estancados; además, la brecha entre ricos y pobres es creciente, pues los salarios más bajos tienden a disminuir y los más altos a aumentar.

En el libro de Beker y Mochón (2008), en tanto, se señala que con la reforma económica de los '90 se privatizaron empresas públicas, se aplicó la ley de convertibilidad, disminuyó la inflación, aumentó el ingreso de capitales extranjeros, se incrementó la inversión y la base monetaria, y aumentaron la oferta de crédito, la demanda de préstamos y el consumo. Ante esto podemos decir que se muestra una visión que no desarrolla, analiza ni problematiza las políticas llevadas a cabo y sus consecuencias. Se presenta más bien un panorama aparentemente beneficioso y sin problemáticas socioeconómicas.

Finalmente, es importante destacar que en el manual de la editorial Kapelusz de Coscia, (1993) resulta casi nulo el abordaje de las diferentes problemáticas sociales. Tras una revisión general de este manual, puede decirse que se considera una visión de la economía que contempla tanto la vinculación con las ciencias humanas y sociales, como así también la relación con las ciencias instrumentales, para “enriquecer el criterio y concepto económico”.

Sólo en un capítulo se exponen brevemente diferentes teorías económicas y sus principales contribuciones, pero no se presenta crítica alguna ni se explicita una determinada postura al respecto. En este manual se aborda el tema del PBI: definiciones, ecuaciones, clasificaciones por industria y sector. Sin embargo, no es posible encontrar cuestiones importantes, por ejemplo, cómo se distribuye el ingreso y qué actores intervienen.

Alternativas al enfoque neoclásico: críticas a este abordaje para estudiar la realidad y enseñar Economía

Hemos visto la realidad que se presenta en los manuales escolares de esta disciplina, respecto al abordaje de los temas económicos como problemas y, en particular, al abordaje de la distribución del ingreso. Ante esto podríamos pensar que estas cuestiones pueden influir en las prácticas pedagógicas, en el caso de que el docente siguiera tal cual las propuestas del manual, y no las modificara ni innovara en ninguna circunstancia. Es posible, entonces, discutir y reflexionar críticamente aún estando presentes los lineamientos del diseño curricular y utilizando un libro de texto estructurado con propuestas muy distintas del abordaje crítico de los temas económicos, o bien, que exprese una cierta ideología, valores y creencias que no sean contrastadas con otras distintas.

El docente, en el desarrollo de su práctica de enseñanza, pone en juego dos tipos de conocimiento: por un lado, el conocimiento académico de la disciplina a enseñar, y por otro, el conocimiento didáctico o metodológico para decidir cómo enseñar, lo cual requiere el conocimiento del sujeto de aprendizaje, es decir, los procesos que hacen posible aprender. Esta última cuestión, relacionada con el conocimiento didáctico, resulta interesante ya que refleja la capacidad de decisión que tiene el docente a la hora de seleccionar y utilizar los recursos didácticos. El docente de Economía puede hacer uso de una infinidad de recursos para explicar los diversos temas; puede combinar distintas estrategias didácticas que sean acordes al grupo de alumnos y al tiempo que se dispone; el docente es capaz, en pocas palabras, de innovar a través de las diferentes actividades que desarrolla en el aula y de generar experiencias motivadoras tanto para los alumnos como para el propio docente. Ante ello, el docente puede tener un estilo de enseñanza que opte por reproducir lo establecido en la teoría, o alejarse de ello.

¿Cómo trasladar al aula ciertas cuestiones teóricas, que incluso pueden resultar “ideales”? Consideramos que se trata de una tarea compleja, pero no por ello imposible de

realizar. Lo que pretendemos mostrar es la capacidad que posee el docente para innovar, alejarse de la ideología dominante que reproduce las desigualdades sociales y motivar a sus alumnos a reflexionar sobre problemas reales y cercanos a todos.

Resulta importante tomar el concepto de distribución del ingreso con sus consecuencias socioeconómicas, como problema actual y relevante, pues como indica Travé González (2001) hay que aproximarse a estas problemáticas de manera tal que los alumnos se vean interesados, estimulen su capacidad de reflexión y de pensar críticamente para que sean capaces, así, de producir nuevos conocimientos. Además, es de suma importancia desnaturalizar situaciones injustas y promover la capacidad de acción.

Estamos inmersos en una sociedad que proyecta sus propias fallas en la juventud: la delincuencia, la inseguridad, etc. Si esto es así, cada docente podría hacer su aporte para desnaturalizar la situación de aquellos que sufren las consecuencias de la desigualdad social y la pobreza, y así, fomentar que estas situaciones puedan ser visualizadas por aquellos que no las viven ni las conocen pero que son reales. El paso más importante, entonces, sería que el docente pueda dar lugar a la discusión y reflexión para generar estas cuestiones en el aula.

Partimos de una propuesta de enseñanza que acuerda con una determinada concepción del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta los modelos de la mente que señala Bruner (1997), que concibe a los alumnos como *pensadores*. Es decir, los alumnos son capaces de construir conocimientos a partir de nociones previas, de formar y expresar las propias opiniones, para que se encuentren con otras diferentes y pueda tener lugar la discusión.

Considerando los enfoques de la enseñanza que da a conocer Fenstermacher (1999), puede decirse que el docente se aproxima al enfoque del *liberador*: los alumnos serían pequeños investigadores, en el sentido que poco a poco construyen nuevos conocimientos; empiezan con un juego que va cobrando sentido a medida que se identifican problemáticas, se vinculan con la realidad, se buscan posibles soluciones, y se debate y reflexiona en torno a ello. En definitiva, se trata de un docente que actúa como formador de pensadores críticos y va guiando la manera en la que ello se consigue.

En este trabajo ya hemos desarrollado las características de la distribución del ingreso desde la perspectiva del enfoque neoclásico. Pero es preciso advertir que existen alternativas a esta visión, de modo tal de no caer en una mera naturalización de conceptos, que conciba un determinado enfoque como único e incuestionable. Es de suma importancia considerar una visión conflictiva de la distribución, la cual no implica una “justicia objetiva”, sino que

contiene una relación conflictiva entre obreros y capitalistas. Cabe preguntarse, entonces, cuánto se apropia el capitalista y cuánto el trabajador del valor creado por los obreros, teniendo presente que el fundamento de la producción social en el capitalismo no es la abstracta satisfacción de las necesidades humanas, sino la producción de plusvalor derivada de las formas de utilización de la fuerza de trabajo (Graña y Kennedy, 2006).

Ahora bien, ¿cuál es la importancia de esta mirada alternativa y cómo es posible considerarla en la enseñanza de la Economía? Roberto Thomson,³ un estudioso de las ciencias sociales, expresó en su artículo que muchas veces los economistas pierden de vista hechos importantes de la realidad que impactan en el tejido social, pues se obsesionan por lo que reflejan los índices, cotizaciones del mercado de valores, etc. Thomson establece que resulta insuficiente estudiar a nuestra sociedad con herramientas de índole económica. Teniendo en cuenta estas ideas, entonces, sería de suma importancia que el docente, lejos de reproducir y legitimar la visión del paradigma dominante que está presente en la mayoría de los manuales de Economía, sea conocedor de una mirada alternativa a este enfoque que se presenta como único e incuestionable. Y no sólo ello: también que explicita y trabaje en sus clases alternativas al enfoque neoclásico, de forma tal de incluir problemáticas socioeconómicas más complejas y reales, como el tema de la distribución del ingreso abordado desde la perspectiva de la puja y el conflicto social.

En relación a esta cuestión de la naturalización de las problemáticas sociales, Andrés Roldán Tonioni (2007) manifiesta que “hay una determinación social, caracterizada por la desigualdad, que perpetúa un tipo particular de disciplinamiento sobre los cuerpos, en donde cada individuo posee ‘irremediabilmente’ una posición en la estructura social y espacial, lo que según datos nacionales, ha decantado en una naturalización de las desigualdades, constituyéndose, entonces, en uno de los instrumentos de dominación *per se* del sistema político-económico actual” (Roldán Tonioni, 2007: 2).

De esta manera, podemos pensar que un concepto a desnaturalizar es la distribución del ingreso. Siguiendo las ideas expuestas por Ferreira (1974), quien centrándose en el concepto de “calidad de vida” propone la deconstrucción de los términos como mecanismo desnaturalizador de los mismos, es posible afirmar que se debe analizar un concepto dado tratando siempre de problematizarlo. Ferreira afirma que “muchas veces las definiciones de los conceptos se desconocen, y en el caso de conocerse no se cuestionan, utilizándose de una

³ Citado en Rofman, Aronskind, Kulfas y Wainer (2000).

manera acrítica, tomándose por estar en boga y presentarse en forma recurrente en el tratamiento de determinadas temáticas”. Pero, ¿cuál sería el inconveniente de adoptar ciertos principios que ya se encuentran definidos y aceptados? Justamente, que “este modo de utilizar palabras hace que éstas se instalen, naturalizándose. Cuando un hecho se naturaliza deja de ser nuevo, significativo, original. Opera un proceso de incuestionabilidad del estado de cosas vigentes, como ya dado por la naturaleza.” (Ferreira, 1974: 119)

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha planteado como un problema el hecho de que ciertos temas económicos no son desarrollados y discutidos en las aulas, y muchas veces esto es reproducido por los docentes. Hemos mostrado y fundamentado la importancia de trabajar en el aula el tema de la distribución del ingreso con sus consecuencias sociales. Advertimos que fomentar en el aula un ámbito de discusión y reflexión no es una tarea sencilla, más aún cuando el docente tiene a su alcance recursos pedagógicos, como los manuales escolares, que tienden a contribuir a una clase meramente expositiva, presentando temas sin lograr superar las definiciones únicas y abstractas, alejadas de la realidad. El presente trabajo pretende ser un aporte a la Didáctica de la Economía, concibiendo a esta disciplina como crítica y reflexiva, no siendo ajena a los problemas sociales ni a la realidad misma; pretende, además, mostrar que el docente es capaz de innovar, sin dejar de lado la teoría económica.

Finalmente, es interesante tomar algunas de las ideas que Roberto Baradel (2006) expone en su artículo, pues reflexiona sobre cuál es la función de la escuela, cuál es su objetivo y cuál es el sentido del conocimiento que se transmite para ser aplicado en el mundo real: del trabajo, por ejemplo. El autor afirma que “no hay distribución de la riqueza sin distribución democrática del conocimiento; sin que el Estado y la escuela pública le den efectivamente a los chicos la posibilidad de que se puedan apropiar de ese conocimiento. Ahora, tampoco hay distribución del conocimiento sin distribución de la riqueza, es una relación dialéctica”.

Bibliografía

Aronskind, R. (2008): *Controversias y debates en el pensamiento económico argentino*. Buenos Aires, UNGS-Biblioteca Nacional.

- Baradel, Roberto (2006): *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 77, diciembre de 2006.
En <http://www.suteba.org.ar/index.php?r=2525>, consultado el 25 de mayo de 2009.
- Beltrán, Gastón (2005): *Los intelectuales liberales: poder tradicional y poder pragmático en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- Dobb, M. (1973): *Teorías del valor y de la distribución desde Adam Smith*. España, Siglo XXI editores.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999): *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ferreira, Sonia (1974): “La calidad de vida como concepto. Su utilización en el accionar de los trabajadores sociales en el ámbito de la salud”. En: “Servicio Social Sociedad” N° 74. Buenos Aires, Ed. Cortéz
- Graña, J. M. y D. Kennedy (2006): “Las apariencias engañan. Diferentes contenidos de la distribución funcional del ingreso”, XII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, FCE-UBA, Buenos Aires, septiembre.
- Lindenboim J., J. M. Graña y Kennedy, D. (2005): “Distribución funcional del ingreso en Argentina. Ayer y hoy”, en Documentos de Trabajo N° 4, CEPED, FCE-UBA, Buenos Aires.
- Lindenboim J., D. Kennedy y J. M. Graña (2006): “Distribución, consumo e inversión en la Argentina de comienzos del siglo XXI”, en *Realidad Económica* N° 218, IADE, Buenos Aires.
- Lindenboim, J., J. M. Graña y D. Kennedy (2007): “Salarios y productividad: contenido de la distribución funcional. Diferenciales sectoriales y de tamaño en Argentina en el período 1993-2006”, publicado en el CD del 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 8 al 10 de agosto de 2007, Buenos Aires.
- Lindenboim, J. (2008): “Distribuir y redistribuir: he ahí la cuestión”. En *Laboratorio/n* line, [<http://lavboratorio.fsoc.uba.ar>], año X. número 22. Invierno 2008.
- Martínez Bonafé, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- Rofman, Alejandro; Ricardo Aronskind, Matías Kulfas y Valeria Wainer (2000): *Las ideas y los grandes procesos económicos en el tiempo. La economía argentina contemporánea*. Buenos Aires, Ediciones Santillana S.A.

- Roldán Tonioni, A. (2007): “La desigualdad social como disciplinación de los cuerpos. Una reflexión desde la estructura espacial de las ciudades” Publicado: 10 de julio de 2008. En: www.trabajosocial.uct.cl (Consultado: 2 de abril de 2009).
- Travé González, G. (editor) (2001): *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*. Madrid, Editorial Síntesis.
- 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. (comp.), *Teoría y práctica de la política: Argentina y Brasil. Nuevas formas de la dependencia, nuevos desafíos para el desarrollo*. Buenos Aires, UNGS – Prometeo.

Manuales escolares de Economía

- Beker, V. y F. Mochón (2001): *Economía. Elementos de micro y macroeconomía*. Buenos Aires, Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Coscia, S. (1993): *Economía Política*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Maas, P. y J. Castillo (2002): *Economía*. Buenos Aires, Editorial Aique-Polimodal.
- Tobío, O. (1998): *Economía hoy. La globalización y la nueva relación sociedad-naturaleza*. Buenos Aires, Kapelusz.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN ECONOMÍA: LA REGULACIÓN ESTATAL EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS

VERÓNICA LUCÍA CÁCERES¹

La enseñanza de la economía en general, y en el nivel medio en particular, demanda contemplar las problemáticas actuales que atraviesan la realidad económica y que, en algunos casos, se vinculan con derechos humanos básicos. Por otro lado, resulta fundamental que la enseñanza contemple distintas perspectivas.

Este trabajo se centra en los contenidos que refieren a los servicios públicos, su regulación y control. La autora propone, en primer lugar, problematizar el abordaje neoclásico de los tópicos mencionados que predominan en los textos escolares; en segundo lugar, reflexionar en torno a la necesidad de incluir distintas perspectivas y, por último, considerar distintas estrategias y recursos didácticos que pueden favorecer su enseñanza.

1. Introducción

La realidad económica de la Argentina se encuentra atravesada por distintas problemáticas que, en muchos casos, se vinculan con los impactos de las reformas estructurales de la década del noventa. Entre las reformas se destacan el “vasto y acelerado” proceso de privatización de las empresas públicas. Si bien esta temática se encuentra presente en los contenidos del diseño curricular de Economía en el nivel medio, su presencia en los libros de economía², una de las herramientas más difundidas entre los docentes del nivel, es muy tenue.

Las referencias a los servicios de infraestructura se realizan, principalmente, cuando se abordan los tipos de estructuras de mercado y, en menor medida, con relación a las privatizaciones de la década del noventa. En esta línea, la regulación y control se tornan

¹ Becaria doctoral del CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales (UNGS-IDES).

² A los fines de esta ponencia se abordan los libros de las siguientes editoriales: A y L, Maipue, Aique y McGraw Hill.

necesarios ante la presencia de las llamadas *fallas del mercado* propuestas por la teoría neoclásica.

En este trabajo partimos de considerar que la enseñanza de tópicos vinculados a la realidad nacional, en especial aquellos que se vinculan con derechos básicos de los ciudadanos, permite complejizar y enriquecer los debates, incluir saberes y experiencias previas de los alumnos, vincular distintas asignaturas, etc. Para ello, centramos el análisis en los contenidos que refieren a los servicios públicos, su regulación y control. Nos proponemos, en primer lugar, problematizar el abordaje neoclásico de los tópicos mencionados, los cuales predominan en los textos escolares; en segundo, reflexionar en torno a la necesidad de incluir distintas perspectivas y, por último, considerar distintas estrategias y recursos didácticos que pueden favorecer su enseñanza.

La ponencia recorre los siguientes ejes: la inclusión de la asignatura en los planes de estudio, los servicios públicos y la regulación en la perspectiva neoclásica, otras perspectivas críticas y recursos didácticos para su enseñanza.

2. La inclusión de la economía en los planes de estudio

La década del noventa estuvo signada por el apogeo del *pensamiento único*, la retirada del Estado de sus funciones tradicionales y el avance del mercado. Las reformas estructurales, promovidas en el Consenso de Washington, alteraron con distinta intensidad al sistema educativo, al sistema sanitario y a los servicios públicos, entre otros. En este marco, en el ámbito educativo la descentralización financiera y administrativa modificó la organización de su estructura académica, creó nuevas orientaciones generales para el Polimodal e incorporó nuevas disciplinas en los planes de estudio.

Dentro de las disciplinas se incorporó la enseñanza de la economía en las modalidades “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Ciencias Sociales y Humanidades”. En la Provincia de Buenos Aires pasó a formar parte de los espacios curriculares correspondientes al tercer año del Polimodal; en la primera modalidad con una carga horaria de tres módulos³ semanales y en la segunda con dos.

³ 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 valores menores a la unidad conciernen a minutos.

Los fundamentos del Diseño Curricular de Economía para la Provincia de Buenos Aires 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*” (Citado en López Accoto, 2004: 5). Sin embargo, los contenidos del Diseño Curricular y una muestra importante de los libros de Economía, eluden diversas problemáticas centrales de la realidad económica argentina. Esto es así ya que en ellos hay un predominio del paradigma neoclásico (y, por lo tanto, de los contenidos relacionados con el mercado), y se presenta a la Economía como una ciencia donde no existe el conflicto teórico, donde teorías y conceptos tienen un carácter no ideológico y ahistórico, y donde la dimensión económica de la sociedad predomina por sobre otras dimensiones como la social, política, cultural (Wainer, 2009).

Los libros escolares implican, entre otras cosas, una manera de pensar el conocimiento y la enseñanza. Traducen, codifican, organizan y distribuyen contenidos del currículum y le otorgan un carácter pedagógico. En términos de Martínez Bonafé un material curricular es una teoría sobre el “modo de concebir el desarrollo del currículo y el trabajo de los profesores y los estudiantes” (Martínez Bonafé, 1992: 8).

3. Los servicios públicos y la regulación

El diseño curricular de la materia separa los contenidos en bloques temáticos que recorren distintos temas. Entre los ejes propuestos se encuentran: *el sector público como productor de bienes y servicios; los servicios públicos: regulación y control*.

Los servicios públicos son aquellas actividades de utilidad pública con características de red, que satisfacen necesidades esenciales de la población y contribuyen a sustentar el desarrollo económico, y el Estado es el garante de su prestación⁴. Siguiendo a Nahón (2007), el Estado puede optar por proveer en forma directa o indirecta los servicios, delegando en forma temporaria la prestación (concesión), venta de activos (privatización), o formas mixtas.

⁴ Incluyen los servicios de agua y desagües cloacales, de telecomunicaciones, transporte y distribución de gas natural y en redes, producción y distribución de gas envasado; generación, transmisión y distribución de energía eléctrica, transporte ferroviario (pasajeros y carga), por vías fluviales y por caminos; servicios postales, aeroportuarios y transporte aerocomercial. Ver Nahón, C. (2007). “La regulación pública de los servicios públicos ¿Quién dijo que todo está perdido?” En Basualdo, V. y Forcinito, K. (coords.) *Transformaciones recientes de la economía argentina. Tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Prometeo; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

En cualquiera de las opciones, debe *velar* porque los mismos sean prestados de manera *regular, uniforme, general y continua*.

Los servicios públicos constituyen “*un campo en el que puede examinarse la forma como la población satisface sus necesidades, los problemas y conflictos que se generaran en el modo de producción, distribución y consumo, la relación entre el rol del Estado y las inversiones privadas en la satisfacción de esas necesidades y la construcción del espacio urbano*” (Grippio, 2005). A su vez, los mismos constituyen una actividad en la cual el Estado establece una serie de normas que regulan su prestación. Corrales (1998) entiende la regulación “*como una de las formas de intervención estatal cuyo fin es orientar la acción y decisiones de los agentes privados en beneficio de intereses sociales*”.

En general, los servicios públicos se caracterizan por:

- economías de escala y de alcance⁵
- economías de red⁶
- elevados requerimiento de inversiones fijas
- demanda relativamente inelástica⁷

En la Argentina, los servicios públicos han pasado por distintos modelos de gestión. A partir de los años '30, el Estado inició un ciclo de intervención en los campos financiero y cambiario, en la provisión de algunos productos agropecuarios, de la canasta básica, etc. La intervención se justificó por la crisis económica y luego por los impactos de la Segunda Guerra Mundial. Con la llegada del peronismo, la intervención jerarquizó el mercado interno.

⁵ Economías de escala: tienen lugar cuando a medida que aumenta el nivel de producción, los costos totales se incrementan menos que proporcionalmente. Esto hace que los costos por unidad de producción sean decrecientes a medida que aumenta el nivel de producción y, por lo tanto, el tamaño mínimo eficiente de las unidades productivas -que suele determinarse en función del mínimo costo unitario posible- resulta muy grande. Estas economías funcionan como barreras “naturales” a la entrada en la medida en que hacen más costoso el ingreso al mercado. Cuando las economías de escala son muy grandes pueden hacer conveniente -desde el punto de vista del costo mínimo de producción- que una sola empresa abastezca todo el mercado, en función del tamaño del mismo. Este es el caso denominado “monopolio natural”.

Economías de alcance o diversificación: tienen lugar cuando la producción conjunta de dos o más productos por parte de una única unidad productiva posee un costo menor que el de la producción que podrían obtener firmas diferentes que produjeran cada una un único producto. Se trata de ventajas relacionadas con la producción conjunta de varios productos derivadas del mejor aprovechamiento de las instalaciones productivas o de insumos, del ahorro de costos provenientes de la administración común, etc.

⁶ Economías de red: tienen lugar cuando la demanda individual depende positivamente del número de consumidores que hayan comprado el bien o servicio previamente. En los sectores de infraestructura, por caso el de telecomunicaciones, la empresa incrementa sus ingresos de modo creciente a medida que aumenta la cantidad de consumidores suscriptos a la misma debido a la posibilidad asociada de ofrecer comunicaciones con una mayor cantidad de destinos. Forcinito, K.: “Los sectores de infraestructura para la prestación de servicios públicos en la Argentina. Lineamientos generales de regulación pública”, ficha mimeo, Buenos Aires, 2005.

⁷ Demanda inelástica: poca variación del consumo ante las variaciones de los precios.

En relación a los servicios públicos, el Estado impulsó la nacionalización y/o creación de empresas en sectores estratégicos como agua y saneamiento, transporte, electricidad, etc. que continuaron bajo la órbita estatal hasta la década del '90.

Cabe mencionar que, si bien la dictadura que asumió el poder en 1976 apoyó "*el principio de subsidiaridad del Estado*", no avanzó más que en la comercialización de pequeñas empresas y en la privatización periférica de servicios auxiliares. Sin embargo, llevó adelante una política de descentralización de las empresas públicas a las provincias (Nahón, 2006).

En los años '90 se profundizó la reforma neoliberal y, en este marco, las privatizaciones de las empresas públicas se convirtieron en la "*prenda de paz*" que logró conciliar los intereses de los sectores dominantes y cambiaron la concepción de la "*comunidad de negocios*" respecto al gobierno local (Aspiazu, 2003).

Estas temáticas adquieren relevancia en el análisis de la realidad económica del país y de sus principales problemáticas. También se vinculan de forma estrecha con la vida cotidiana de los alumnos y alumnas. Sin embargo, su presencia en los libros escolares de economía es escasa; en general se alude a los servicios públicos como ejemplos de las estructuras de mercados distanciadadas de la competencia perfecta tales como los mercados monopólicos, oligopolios, etc. Por otro lado, y en menor medida, se mencionan cuando se enfatiza el rol del sector público y las privatizaciones. Entre las empresas prestatarias de los servicios públicos privatizadas en los años '90 se destacan los casos emblemáticos de Obras Sanitarias de la Nación (OSN), Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTel), Gas del Estado, etc.

En general, en los libros analizados no hay una problematización del contexto previo a las privatizaciones, de la situación de las empresas públicas, los impactos en el empleo, la distribución del ingreso, las dimensiones sociales, culturales y políticas, etc.; tampoco se relacionan las reformas de la década con el proceso iniciado por la dictadura militar del '76. Se plantea que las privatizaciones apuntaron a "*transferir al sector privado el conjunto de las actividades empresarias del Estado con el fin de mejorar su gestión, reducir su incidencia en el déficit del sector público, promover la inversión y reducir la deuda externa*" (Beker y Mochón, 2000: 359). A su vez, los autores del conocido libro de la editorial McGraw Hill señalan:

La adquisición, por parte del Estado, de numerosas empresas extranjeras a cargo de la prestación de servicios públicos determinó, en la década de los cuarenta, el inicio de un proceso de vertiginoso crecimiento del rol empresario de aquél.

La filosofía predominante en la región empresarial del Estado era la de subsidiar el consumo mediante tarifas no calculadas sobre la base de criterios de rentabilidad, o bien generar fuentes de ocupación de mano de obra sin prestar atención a los costos. No es de extrañar, entonces, que los resultados para el conjunto de empresas estatales argentinas fueran negativos en la mayoría de los años.

A través de su privatización, iniciada en 1990, el Estado obtuvo ingresos por 26.211 millones de dólares, se ahorró el efectuar transferencias e inversiones en sectores como agua y servicios sanitarios, autopistas, teléfonos y ferrocarriles y logró un aumento de la recaudación impositiva en las áreas privatizadas. (Pág. 20).

En relación con el abordaje de la regulación de los servicios públicos de infraestructura predomina el paradigma neoclásico. En esta perspectiva, la regulación se torna necesaria ante la presencia de las llamadas “fallas del mercado” cuya finalidad es garantizar la eficiencia económica del mercado regulado. En términos del autor del libro de la editorial Maipue, las fallas del mercado son aquellas *“situaciones que hacen que el libre funcionamiento de los mercados no conduzca a los mejores resultados, en términos de asignación de recursos y distribución del ingreso”*. Son disposiciones del mercado que se distancian de la competencia perfecta e implican que el Estado *“sea una herramienta que utiliza la comunidad para intervenir en la asignación de recursos y en la distribución del ingreso”*. Entre las fallas se encuentran: la existencia de monopolios naturales, los bienes públicos, las externalidades negativas, etc. (Eggers, 2007: 74-75).

En la editorial McGraw Hill se señalan como alternativas posibles de regulación ante la ausencia de competencia: que los mercados funcionen libremente con regulación mínima y se establezcan impuestos; fijación de precios que eliminen los beneficios extras o precios que sitúen a la empresa en una posición similar a la competencia perfecta (Beker y Mochón, 2000: 128).

Desde la perspectiva neoclásica, el objetivo central de los instrumentos regulatorios es *“evitar que los operadores puedan apropiarse de rentas derivadas de la situación de monopolio a través de tarifas excesivas que los usuarios necesariamente deberían pagar”*. Se priorizan los *“criterios estrictamente tecnológicos”* y de tamaño de mercado, y la injerencia del Estado apunta a establecer las condiciones para que el *“proveedor actúe como si estuviera*

sometido a la competencia”. En la medida que cambiara la estructura de mercado *“la regulación estatal iría tornándose innecesaria”* (López y Felder, 2006).

Sin embargo, en las últimas décadas, la preocupación por la regulación de los servicios públicos de infraestructura no se relaciona con sus características estructurales, sino con el proceso de privatización, en el marco del cual *“la función reguladora del Estado es concebida como una práctica en sí misma e involucra la creación de entes reguladores autónomos”* (Nahón y Bonofiglio, 2007: 1096). En síntesis, la preocupación se vincula con un momento particular, con la creación de entes de regulación y de los marcos regulatorios.

A nuestro entender, resulta necesario que los alumnos conozcan distintas perspectivas que giran en torno a la regulación, sus fundamentos e impactos en el país, y el lugar del Estado en la prestación de los servicios públicos de infraestructura. Así como también que examinen el lugar estratégico de los servicios públicos en el desarrollo económico y los derechos que tienen en tanto usuarios, que ubiquen los entes de regulación, la función de Defensor del Pueblo, etc.

4. Otras perspectivas críticas

Los servicios públicos de infraestructura constituyen actividades que impactan en las condiciones de vida de la población y en el desarrollo económico del país. El Estado, a partir de la privatización, asumió nuevos roles: en lugar de producir bienes y prestar servicios, pasó a regular las condiciones de prestación. La regulación involucra diversos actores sociales y agentes económicos, intereses y criterios.

Por su importancia para la vida y el desarrollo del país la regulación estatal no puede estar orientada únicamente, tal como señala la teoría neoclásica y se desprende en los libros, *“a suplir el ‘efecto disciplinador’ que ejerce la competencia”* (López y Felder, 2006). La misma no puede circunscribirse a criterios de tarifación, de defensa de la competencia, a reducir el riesgo y brindar certidumbre a los inversores (Spiller, 1998).

La enseñanza crítica y reflexiva demanda enseñar la existencia de otras perspectivas en la regulación de estos servicios que resguardan, contemplan y priorizan los criterios sociales como la promoción de los servicios por parte de todos los sectores sociales y regiones geográficas, los distintos usos, la defensa de los derechos de los usuarios, la sustentabilidad, los impactos en el medio ambiente, etc. En términos de Nahón y Bonofiglio: *“sin lesionar los*

derechos de las empresas prestadoras, la regulación debería trascender la concepción específicamente sectorial y -en su lugar- garantizar que la prestación de los servicios coadyuve al desarrollo económico nacional, a la innovación tecnológica y a la distribución equitativa del ingreso” (Nahón y Bonofiglio, 2007: 1101).

En la actualidad existe consenso en torno a la necesidad de mantener los entes reguladores autónomos en los servicios que han retornado al Estado, tal es el caso del servicio público de provisión de agua y desagües cloacales. Los entes requieren tener misiones y funciones precisas, evitar la superposición de los actores estatales, etc.

La enseñanza requiere, a su vez y a nuestro entender, reflexionar en torno a la relación que existe entre el acceso a los servicios públicos y los derechos básicos. Por ejemplo, el acceso al agua potable en cantidad y calidades adecuadas constituye un derecho humano indispensable de creciente importancia para la supervivencia de la humanidad y del planeta en su conjunto, y no un producto de carácter económico. En 2002, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) precisó a los gobiernos su deber de aplicar el derecho humano al agua de manera progresiva y sin discriminaciones. Por su importancia, el acceso a estos servicios fue incluido dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, establecidos por la ONU, los cuales contemplan la meta de reducir a la mitad la cantidad de personas existentes que carecen de acceso al agua potable y, también, de modo complementario, al saneamiento (IDH, 2005: 44).

La enseñanza no puede quedar sesgada a la visión neoclásica, requiere un esfuerzo por parte del docente para ampliar los contenidos curriculares y pensar estrategias alternativas al libro escolar. Por otro lado, demanda la reflexión crítica en torno a la necesidad de crear nuevos libros de economía para el nivel medio.

5. Estrategias y recursos didácticos para favorecer la enseñanza

La enseñanza de problemáticas vinculadas a la realidad nacional, en especial aquellas que se relacionan con derechos básicos de los ciudadanos, constituyen grandes ausencias en el diseño curricular de Economía y en gran parte de la oferta editorial para el nivel medio. Sin embargo, en este trabajo centramos la atención en problemáticas que, si bien están presentes en el diseño, son escasamente retomadas en los libros escolares. Partimos de considerar que a medida que se abordan, resulta posible cruzar lazos con la vida diaria de los alumnos y

alumnas, los diversos intereses, etc. y ofrecer herramientas para la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico.

Resulta esencial la reflexión en torno al “*cómo enseñar*” y observar, al menos, “*la experiencia de los alumnos y la investigación escolar*”. En esta línea, “*las actividades, como elemento curricular básico, definen el modelo metodológico por el que se opta*”. Las actividades tienen que “*explicitar la finalidad que da sentido*”, “*la forma de llevarse a la práctica*”, “*los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*”, y “*las líneas para su implementación*” (Travé: 2001).

Hay diversas estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de contenidos económicos. La aproximación a las problemáticas, como las abordadas en este trabajo, permiten la aproximación a la realidad, conocer los conflictos, las actividades de la vida cotidiana, relacionar conocimientos y experiencias, pensar posibles soluciones, etc. En este marco, entre los recursos didácticos disponibles destacamos el uso de la prensa. La selección de un artículo apropiado a los objetivos propuestos, constituye el primer paso. La actividad puede considerarse: una lectura crítica inicial, un breve resumen de las ideas principales, de los argumentos desarrollados por el autor, la búsqueda del vocabulario desconocido, la discusión en grupos y su puesta en común en la clase.

Entre otros recursos visuales se encuentran las viñetas. En el país se publica una variedad de historietas y tiras cómicas, en diarios, revistas y libros, que permiten introducir un tópico y reflexionar sobre una postura desde una perspectiva menos rígida. Las viñetas permiten, desde una perspectiva tal vez menos rígida, introducir un tópico, reflexionar sobre una postura. La interpretación de las viñetas permite “*desarrollar habilidades sociales y actitudinales y de comunicación a través de imágenes*”, “*ejercitar la capacidad de comprender e interpretar representaciones esquemáticas de la realidad*”, “*intercambiar opiniones y puntos de vista sobre el mensaje que puede transmitir el autor, utilizando argumentos oportunos para validarlo o refutarlo*”, “*revisar y reforzar de forma transversal los conceptos estudiados*”. Favorecen un “*tipo de aprendizaje creativo, ameno y participativo*” (Foj, Goñi y Narváez: s/f).

En relación a las estrategias de aproximación a la realidad, el uso del cine como recurso didáctico tiene un gran potencial, en tanto forma parte de la cotidianidad de los alumnos y abarca amplios temas. El documental *Memoria del saqueo* del director Fernando “Pino” Solanas constituye un material destacable que permite abordar las reformas neoliberales que

se inician tras el último gobierno militar de los años '70 y se profundizan en los '90 bajo un gobierno constitucional. En líneas generales, es importante antes del desarrollo de la película que se haya elegido *“que el docente utilice parte de la clase para presentar la película, a su director, contextualizar el momento en donde se realizó la producción, plantear el por qué de la inclusión en la materia, explicar la actividad posterior, dar las consignas a fin de que los alumnos puedan prestar atención a las cuestiones fundamentales. Podría solicitar a los alumnos que realicen una ficha con los datos del film que incluyan los protagonistas, dónde se desarrollan las escenas, la ambientación, las cosas que llaman su atención, los debates principales, etc. Esta ficha resulta útil para que los alumnos recuerden los elementos principales de la misma, a fin de favorecer la o las actividades posteriores”* (Cáceres, 2009:15).

Los distintos recursos mencionados pueden ser utilizados, entre otras cosas, como puerta de entrada al conocimiento así como también a fin de generar la comprensión de las problemáticas abordadas a partir del análisis y la reflexión crítica. Sin embargo, constituyen alternativas que demandan la planificación reflexiva por parte del docente, tendiente a contemplar el grupo destinatario, seleccionar las formas en que pueden ser utilizados en el aula, los contenidos y las problemáticas que abordan, su complejidad, su relación con los contenidos curriculares, etc. Es conveniente señalar el carácter subjetivo del artículo periodístico, las viñetas o la película, lo cual es una forma posible pero no única de entender la realidad.

Por otro lado, las estrategias también pueden incluir actividades de investigación, las cuales pueden *“preparar a los alumnos para localizar, sistematizar y organizar la información y el conocimiento a su alcance”*. Las mismas *“promueven la comprensión y uso de metodologías para la generación y aplicación del conocimiento; desarrollan la objetividad y racionalidad, así como las capacidades para comprender, explicar, predecir y promover la transformación de la realidad”* (Díaz y Hernández, 1998). A modo de ilustración se puede solicitar a los alumnos que trabajen en grupos y realicen una monografía en la que analicen los principales problemas en torno a los servicios públicos. A cada grupo se le puede asignar un caso en especial: los servicios de agua y desagües cloacales, el transporte público (ferrocarriles) y las telecomunicaciones. Los ejes a analizar: actores y agentes que intervienen (el Estado, la empresa prestataria, el ente de regulación, los usuarios y las asociaciones de consumidores) y los principales problemas que emergen. La investigación hará uso de

distintas fuentes: se recomienda a los alumnos la visita de los sitios web correspondientes y relacionados. Los resultados se expondrán en un panel, donde los grupos presentarán el trabajo, responderán posibles preguntas del docente y/o de sus pares; y entregarán el informe.

6. Conclusiones

En la Argentina, la enseñanza de la economía en el nivel medio se insertó en una década caracterizada por el apogeo del *pensamiento único*, la retirada del Estado de sus funciones tradicionales y el avance del mercado. La reflexión sobre este contexto nos permite entender, en cierta forma, la fuerte presencia del paradigma neoclásico en el diseño curricular de la materia en la Provincia de Buenos Aires, donde este trabajo se centra y en la presentación de los contenidos en los libros de textos escolares.

La “*participación consciente, crítica y transformadora en la sociedad*”, finalidades de la enseñanza de economía en el nivel medio, demanda a nuestro entender que los alumnos conozcan las principales problemáticas de la realidad económica del país y que su enseñanza contemple distintas perspectivas. En este punto consideramos que los servicios públicos de infraestructura, por su importancia para la vida y el desarrollo productivo, son tópicos que requieren ser abordados en la materia.

Tras la privatización de las empresas públicas, el Estado asumió el rol de regulador de la prestación de estos servicios. Existe un amplio debate en torno a lo que se pretende resguardar a través de la regulación, que se relaciona con el ¿por qué regular? El paradigma neoclásico, dominante en los libros analizados, centra la respuesta en las denominadas “fallas del mercado”. Sin embargo, desde otras perspectivas heterodoxas la necesidad de regulación se relaciona con criterios sociales vinculados a derechos básicos de los seres humanos.

Ante el escaso abordaje que realizan los libros escolares y la ausencia de pluralidad ideológica, consideramos valioso recurrir a distintos recursos didácticos alternativos tales como la prensa, las viñetas y el cine. El uso de estos recursos, como cualquier otro, requiere la planificación crítica del docente y, entre los múltiples propósitos, pueden ser utilizados como puertas de entrada al conocimiento y la comprensión.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (1999): *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Ediciones Santillana S.A.
- Arza, C. (2002): “La privatización de los servicios públicos y sus impactos distributivos” en *Privatizaciones y poder económico*. Buenos Aires, FLACSO/Universidad Nacional de Quilmes.
- Azpiazu, D., Catenazzi, A. y Forcinito, K. (2004): *Recursos públicos, negocios privados: agua potable y saneamiento en el Área Metropolitana de Buenos Aires*, Serie Informes de Investigación N° 19. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bruner, J. (1997): *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Consejo General de Cultura y Educación (1999): *Diseño Curricular*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Cáceres, V. (2009): “El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la economía en el nivel medio.” En: *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía* / Karina Forcinito [et.al.]; coordinado por Valeria S. Wainer y Griselda Maza, 1a ed. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009. Internet. ISBN 978-987-630-058-2
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G.: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill. (En prensa)
- Gvirtz, Silvina y Palamidesi, Mariano (2000): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Editorial AIQUE.
- Ferrer, Aldo (2004): *La economía Argentina. Las etapas de su desarrollo y problemas actuales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foj, Goñi y Narváez: *Economía de 1° de Bachillerato*. Algaida. (En prensa)
- Forcinito, K. y Nahón, C. (2005): “La fábula de las privatizaciones: ¿vicios privados, beneficios públicos? El caso de la Argentina 1990-2005”, *Economic Working Group*, Observatorio Argentino, New School University.
- Forcinito, K. (2005): “Los sectores de infraestructura para la prestación de servicios públicos en la Argentina. Lineamientos generales de regulación pública”, ficha mimeo, Buenos Aires.
- Gerchunoff, P. y Casanovas, G. (1995): “Privatizaciones en un contexto de emergencia económica” en: *Desarrollo Económico*, revista de Ciencias Sociales, Vol N° 34.

- Grippio, S. (2005): “Inversiones en servicios públicos y dinámica del espacio urbano” en *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. Vol. IX, N° 194 (61).
- Litwin, E. (2005): “Sobre el cine y la enseñanza” en <http://www.educared.org.ar>
- Litwin, E. (1995): *Tecnología educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- López Accotto, A. y Gonzalo de Amézola (2004): “Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía.” Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- López, A. y Felder, R. (2006): “La regulación estatal ¿servicio público o fallas del mercado? Algunas reflexiones sobre los criterios de regulación” en *Realidad Económica* N° 163.
- Martínez Bonafé (1992): “¿Cómo analizar los materiales?” *Cuadernos de Pedagogía*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): “Contenidos Básicos para la Educación Polimodal”, versión para consulta, República Argentina.
- Nahón, Carolina (2006): “El estado del Estado. El desafío de los servicios públicos” en *Revista Realidad Económica* N° 219, Instituto Argentino para el Desarrollo Económico, Buenos Aires.
- Nahón, C. y Bonofiglio (2007): “¿Entes de regulación o control? Imprecisiones del “moderno” esquema de regulación: reflexiones y enseñanzas del caso argentino.” *RAP*, Río de Janeiro 41.
- Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente: adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Editorial Aique.
- Thwaites, R. y López, A. (2003): *Fuera de control. La regulación residual de los servicios públicos*, Buenos Aires, Temas.
- Travé González, Gabriel (2001): *Didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Travé González, Gabriel y Jesús Estepa Giménez (1997): “La investigación sobre la enseñanza de las nociones económicas: perspectivas desde la didáctica de las ciencias sociales”, en *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Sevilla, Diada Editora.
- Wainer, Valeria (2009): “Currículum y hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la economía en la escuela media.” En *Primera Jornada sobre Enseñanza de la*

Economía / Karina Forcinito [et.al.]; coordinado por Valeria S. Wainer y Griselda Maza, 1a ed. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/primera-jornada-sobre-ensenanza-de-la-economia.html>