



Código ISSN N° 2618-4621

ACTAS Y COMUNICACIONES UNGS

**¿Profesores de Economía para qué? VIII Jornada
de enseñanza de la Economía de la UNGS**

Compilador: Pablo Sisti

**Secretaría de Investigación
Universidad Nacional de General Sarmiento**

Juan M. Gutiérrez 1150 - B1613GSX
Los Polvorines - Provincia de Buenos Aires
República Argentina

Tel. (54) (11) 4469-7530 – Int. 7530
Correo electrónico: actas@@campus.ungs.edu.ar
<https://www.ungs.edu.ar/>

Índice

Agradecimientos.....p. 4

Introducción.....p. 5

Parte 1: La incorporación de problemáticas contemporáneas para repensar la enseñanza de la Economía.....p. 11

Mariano Augugliaro (ISP J. V. González): “Millennials ¿la generación del talento? ¿Transformaciones y mutaciones en la economía capitalista de hoy?”.....p. 12

Karina Forcinito (UNGS-UNLU): “Crisis sistémica en América Latina y el Caribe. Nuevos desafíos para la enseñanza de la Economía orientadas a la sostenibilidad de la vida”.....p. 21

Carlos Martínez (UNGS), Marcela Herrera (UNGS), Federico Maroño (UNGS), Romina Pittala (UNGS) y Lorena Santiago (UNGS): “Enseñar lo que se aprende y evaluar lo que se enseña. De la Ley Micaela a la centralidad del análisis presupuestario con perspectiva de género en el campo de las finanzas públicas”.....p. 56

Parte 2: Los contenidos y las formas de enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior.....p. 79

Mariano Augugliaro (ISP J.V. González): “La nueva educación y formas de trabajar en los millenials”.....p. 80

Pablo Barneix (UNGS - docente en ISFD y escuelas secundarias de la región) y Verónica Cáceres (UNGS-CONICET-UNLU): “Economía y su enseñanza: un análisis de la propuesta editorial para las materias de Economía de la escuela secundaria argentina”.....p. 85

Viviana Castro Hernández (UNGS), Erica Rodríguez (docente en escuelas secundarias de la región), Prof. Tomás Radeljak (UNGS), Pablo Sisti (UNGS-UNLU-ISFD N° 42) y Yamil Zárate (docente en escuelas secundarias de la región): ¿Cómo se enseña ¿Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires?.....p. 115

Parte 3: Cómo mejorar las propuestas de enseñanza en el aula. Experiencias y propuestas concretas para el aula.....p. 138

Roxana Carlos (UNGS-UNM): “Una propuesta para la enseñanza de Sistemas de Información Contable II (SIC II)”p. 139

Analía Eiros (Escuela Técnica UBA) y Jorge Lo Cascio (Escuela Técnica UBA): “Los residuos como problemática territorial”p. 162

Diana Lis (UNS- CONICET), Daniela Llera (UNS) y Virginia Corbella (UNS): “Economía y educación ambiental: una propuesta de enseñanza interdisciplinar”p. 192

Parte 4. La formación continua en docentes de economía.....p. 210

Andrés Coca Santillán (DFDP), Jorge Lo Cascio (Escuela Técnica de la UBA) y Pablo Sisti (UNGS-UNLU-ISFD N° 42): “La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria”p. 211

Lucrecia Ochoa (UNICEN): “Taller de desarrollo de habilidades comunicativas en la formación de profesionales de Ciencias Económicas”p. 229

Agradecimientos.

Esta publicación contiene el resultado de los trabajos presentados y discutidos en la VIII Jornada Sobre Enseñanza de la Economía de la UNGS, que se realizó el día 3 de agosto de 2023 en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y, por primera vez, en modalidad híbrida.

Desde las primeras Jornadas sobre Enseñanza de la Economía en 2007 hasta esta edición de 2019, muchas personas han colaborado para hacer de estas Jornadas un espacio de referencia a nivel regional, provincial y nacional. Nuestras Jornadas han crecido considerablemente y han cumplido con uno de los propósitos para los que fueron creadas: aportar reflexión y conocimiento para el trabajo en el aula (tanto en escuela secundaria como en el nivel superior) como para la investigación. Esta edición fue la primera que se hizo luego de la pandemia mundial del COVID-19 por lo que tuvo la novedad de incorporar algunas actividades que pudieron seguirse de manera remota, lo que permitió un mayor alcance para la difusión del evento.

Sostener un espacio de estas características requiere de la participación y el compromiso de compañeros y colegas, por lo que no queremos dejar de agradecer a quienes han colaborado de alguna u otra forma en la organización de la VIII Jornada sobre Enseñanza de la Economía. En primer lugar, agradecemos al área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS en su carácter de comité organizador de las VII JEE (Pablo Barneix, Verónica Cáceres, Karina Forcinito y Pablo Sisti). También a estudiantes avanzados y graduados del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía que colaboraron en la realización de la jornada: Viviana Castro Hernandez, Tomás Radeljak, Érica Rodríguez y Yamil Zárate. En segundo lugar, a las autoridades del IDH y en especial, al Secretario de Investigación, Lucas Catalano, por su apoyo y sus palabras en la apertura del evento. En tercer lugar, agradecemos la participación de graduados del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía de la UNGS, como expositores y comentaristas: Romina Pereira, Natalia Camargo y Daniel Tedesco. También a colegas de otras instituciones que se acercaron en carácter de expositoras: Roxana Farías y María Laura Marangoni.

Introducción

Por Jorge Lo Cascio¹

Conviene iniciar esta introducción resaltando el importante aporte que los trabajos presentados en las ediciones anteriores de las Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, organizadas por la Universidad Nacional General Sarmiento desde el año 2007 hasta la 2019, y que han contribuido para impulsar la construcción de la didáctica de la economía como un campo propio de investigación y producción científica.

Un repaso rápido refleja que en las sucesivas jornadas se presentaron 104 ponencias que compilaron como libros. Es posible organizar los trabajos considerando no solo los niveles educativos: secundaria y superior; sino también tres dimensiones: currículum, formación y práctica docentes. Así, una primera clasificación de las ponencias de acuerdo con el nivel de enseñanza que abordan permite encontrar que para el nivel superior se expusieron 33 ponencias, de las cuales 23 corresponden a práctica docente que engloban mayormente a propuestas y/o experiencias de enseñanza y el resto a estudios sobre el currículum universitario o terciario. En tanto, para el nivel secundario se presentaron 39 trabajos, de los cuales 19 estudian la cuestión curricular en la escuela secundaria y 20 ponencias son sobre práctica docente. Ahora bien, solo 9 artículos abordan la cuestión de la formación del profesorado en ambos niveles de actuación, lo cual resulta la temática con menos ponencias. El resto de los trabajos presentados en las jornadas refieren a ensayos de temáticas variadas que abarcan desde la búsqueda de volver a vincular la economía con el resto de las ciencias sociales hasta discusiones teóricas entre corrientes de pensamiento.

Un foco de atención relevante, tanto por la cantidad de ponencias como por su sistematización, refiere a “qué se enseña”, es decir, se centran en la cuestión curricular. La mayoría de las ponencias señalan que la teoría neoclásica cuenta con amplia hegemonía en la producción de contenidos, la validación de propósitos de enseñanza y la definición de objetivos de aprendizajes. En tal sentido, gran parte de la producción problematiza los planes de estudios de nivel superior o los diseños curriculares de la

¹ Universidad de Buenos Aires. Escuela Técnica - Contacto: jorge.locascio@gmail.com

escuela secundaria, principalmente a partir de los procesos de reforma curricular derivados de la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006. Estas discusiones acerca de “qué se enseña” fueron (y son) muy necesarias, pero posiblemente resulten insuficientes para impactar en las prácticas docentes.

En consecuencia, los aportes han dejado en un segundo plano el “cómo se enseña” y “quién lo enseña”, es decir, faltan estudios sistemáticos y rigurosos sobre las prácticas de enseñanza y la formación docente. En ambos campos la vacancia no es exclusiva de la didáctica de la economía, por caso los estudios en torno a la formación inicial y continua de docentes en la escuela secundaria argentina se debe inscribir en una preocupación creciente por la temática para el profesorado en general, como lo refleja los trabajos de Vaillant (2019), Vezub (2016), Alliaud y Vezub (2014), Birgin (2014) o UNESCO-OREALC (2014).

Resulta fundamental avanzar en investigaciones que generen evidencias que ayuden en la construcción de respuestas del planteo “¿profesores para qué escuela?” (Terigi et. al, 2011) y más específicamente ¿profesores de economía para qué escuela?, pero también ¿profesores de economía para qué economía? La primera pregunta pone en tensión el aporte que debe (o puede) realizar la economía, en tanto disciplina escolar, a la construcción de la ciudadanía. La segunda obliga a reflexionar sobre la relación entre la economía como disciplina escolar y la economía como disciplina académica en clave a un trabajo conjunto que entienda que la construcción didáctica implica en simultáneo el “qué se enseña”, “cómo se enseña” y “para qué se enseña” en relación con “para quiénes se enseña”.

Por su parte, los estudios sobre las prácticas de enseñanza son escasos tanto para la didáctica de las ciencias sociales (Pagès & Santisteban, 2014) como en el resto de las disciplinas y niveles educativos (Terigi, 2012). Así, lograr avances en el conocimiento de las prácticas de enseñanza de economía en la escuela secundaria puede resultar útil para reconocer cómo se expresan los rasgos, saberes y prácticas adquiridas tanto en la formación inicial como continua de los docentes. También para profundizar los estudios curriculares en relación con la implementación del currículum en las aulas, es decir, indagar sobre la relación que existe entre el conocimiento científico en economía, los diseños curriculares y las prácticas de enseñanza de los docentes.

Ahora bien, vale la pena proyectar un camino de transformación para la didáctica de la economía que considere como unidad diferenciada las tres dimensiones reseñadas: currículum, formación y práctica docentes. Por tanto, este desafío requiere, además de investigaciones que profundicen cada una las dimensiones y sus interrelaciones, formular propuestas didácticas que pongan a disposición nuevos contenidos disciplinares, propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje, junto con recursos didácticos y actividades de enseñanza. Es decir, elaborar un “cómo” (métodos de enseñanza) integrado con un “qué” (conocimiento disciplinar) que considere al mismo tiempo un “para quiénes” (les estudiantes de la escuela secundaria) y un “para qué” (construcción de la ciudadanía).

Este desafío consiste, en el caso de la escuela secundaria, en la producción de nuevos contenidos escolares que rompan con la lógica tradicional (neoclásica) de la enseñanza de la economía. En esta formulación de nuevas propuestas es donde el papel de la economía, como disciplina académica, debe jugar un rol importante, si logra trabajar en conjunto con los profesores y con los “formadores de formadores” en la elaboración de nuevos contenidos escolares, tarea que no solo implica sumar conocimientos, sino resignificarlos, (re)ordenarlos y revalorizarlos. Es decir, no se trata solamente de pluralizar la enseñanza de la economía, sino de reconstruir y componer un currículum escolar que piense la economía en la escuela secundaria, sus propósitos y objetivos.

En este sentido es que la VIII Jornada de Enseñanza de la Economía, realizada en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento el día 3 de agosto de 2023 vuelven a aportar trabajos fruto de investigaciones sistemáticas, experiencias docentes y ensayos que permiten continuar avanzando en la transformación de la didáctica de la economía.

Las Jornadas contaron con la participación tanto de estudiantes, graduados y docentes de la UNGS como de otras universidades, escuelas secundarias, centros de capacitación docente e institutos superiores de formación docente.

Los trabajos que se presentan se agrupan en 4 apartados, el primero titulado "La incorporación de problemáticas contemporáneas para repensar la enseñanza de la economía" recopila las ponencias en torno a miradas críticas que invitan a problematizar la tarea docente, en particular para nuestra área de conocimiento. Así, el ensayo de

Mariano Augugliaro (ISP J. V. González) titulado indaga sobre las tendencias juveniles buscando caracterizar al estudiantado y sus vínculos con el individualismo y la posmodernidad. En tanto, Karina Forcinito (UNGS-UNLU) propone una mirada crítica que interpela los sentidos, los propósitos a lxs docentes de economía al tiempo que marca nuevos desafíos en la enseñanza de la economía, el más importante se enmarca en la cuestión ambiental. Por último, la ponencia de Carlos Martínez (UNGS), Marcela Herrera (UNGS), Federico Maroño (UNGS), Romina Pittala (UNGS) y Lorena Santiago (UNGS) narra, de forma coral entre docentes y estudiantes, la experiencia de incorporar la perspectiva de género en un curso universitario de finanzas públicas a partir del análisis presupuestario.

La segunda parte "Los contenidos y las formas de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria y en el nivel superior" engloba ponencias que buscan acercar por distintos caminos indicios acerca de "cómo se enseña" en economía. El ensayo de Mariano Augugliaro (ISP J.V. González): "La nueva educación y formas de trabajar en los millenials" indaga el sentido de la lealtad, la confianza y el compromiso tanto en la educación como en el trabajo a partir de la categoría de "capitalismo flexible" de Richard Sennett. Luego, Pablo Barneix (UNGS - docente en ISFD y escuelas secundarias de la región) y Verónica Cáceres (UNGS-CONICET-UNLU) presentan avances de su investigación acerca de las características de la oferta editorial de los libros de texto orientados a la enseñanza de la economía en el nivel secundario.

El pormenorizado análisis cualitativo documental de diez libros publicados por diferentes editoriales permite observar tanto la correspondencia con los diseños curriculares como los sesgos ideológicos, particularmente la ausencia de enfoques alternativos.

El tercer trabajo de esta sección corresponde a Viviana Castro Hernández (UNGS), Erica Rodríguez (docente en escuelas secundarias de la región), Tomás Radeljak (UNGS), Pablo Sisti (UNGS-UNLU-ISFD N° 42) y Yamil Zárate (docente en escuelas secundarias de la región). La ponencia expone avances en la investigación que llevan adelante dentro del proyecto "¿Cómo se enseña Economía Política en la escuela secundaria? Una mirada sobre las prácticas de enseñanza de la Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires" Uno de los puntos salientes del trabajo refiere a la vacancia

de investigaciones que focalicen en las prácticas de enseñanza, en particular en la escuela secundaria.

La tercera parte de este libro reúne las ponencias en relación con las "Experiencias y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria y el nivel superior". El trabajo de Roxana Carlos (UNGS-UNM) más allá de exponer una propuesta para la enseñanza de Sistemas de Información Contable II en el marco de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires también discute el aporte de la disciplina contable en la educación obligatoria que trasciende a la mera técnica de la registración. La ponencia de Analía Eiros (UBA) y Jorge Lo Cascio (UBA) presenta una secuencia de actividades de enseñanza implementada en la Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires para abordar la problemática de los residuos desde una perspectiva de la desigualdad territorial. Por último, Diana Lis (UNS- CONICET), Daniela Llera (UNS) y Virginia Corbella (UNS) exponen una propuesta de enseñanza que contempla problemáticas ambientales desde un paradigma crítico de la didáctica.

En el último apartado "La formación continua en docentes de economía" se presentan dos trabajos, el primero de Andrés Coca Santillán (DFDP), Jorge Lo Cascio (Escuela Técnica-UBA) y Pablo Sisti (UNGS-UNLU-ISFD N° 42) realiza un mapeo acerca de la oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires a partir del análisis documental. En el segundo trabajo Lucrecia Ochoa (UNICEN) expone los aportes teóricos y metodológicos de las propuestas de enseñanza implementadas de la materia Taller de lectura, escritura y oralidad, que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 31-46.

Birgin, A. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. (. Santisteban, Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

UNESCO-OREALC. (2014). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado. v23i3.9516

Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo, 53(1), 1-14.

Parte 1: La incorporación de problemáticas contemporáneas para repensar la enseñanza de la Economía

Millennials, ¿la generación del talento? Transformaciones y mutaciones en la economía capitalista de hoy

Por Mariano Arnaldo Augugliaro²

Resumen

Se han popularizados entre los jóvenes frases como “*no quiero trabajar para otro*” “*quiero tener vida, viajar, vivir*”, “*no estoy de acuerdo en hacer lo que mi jefe quiere 8 a 10 horas diarias*”, todo esto se profundizó con la llegada de la pandemia por el COVID en 2020 e implementaron la nueva forma de trabajar desde sus hogares, aquellos que pueden aprovechar sus conocimientos para ofrecer soluciones a distintos trabajos, para distintas empresas y diferentes rubros. Estos jóvenes en su mayoría han nacido entre 1982 y 1994 y comparten características similares en su forma de pensar, psicológicas y sociales. Estos jóvenes podemos decir que han cambiado la economía de los últimos años.

No quiero trabajar para otros. Quiero tener vida.

Comenzaré este trabajo exponiendo las conclusiones de ciertos estudios sobre el comportamiento de los Millennials respecto al trabajo, donde pude sacar como una primera conclusión sobre las modalidades de cómo se toman el trabajo la generación Y respecto a las generaciones anteriores.

Se han popularizados entre los jóvenes frases como “*no quiero trabajar para otro*” “*quiero tener vida, viajar*”, “*no estoy de acuerdo a hacer lo que mi jefe quiere 8 a 10 horas diarias*”, todo esto se profundizó con la llegada de la pandemia por el COVID en 2020 e implementaron trabajar desde sus hogares todos aquellos que pueden aprovechar sus conocimientos para ofrecer soluciones a distintos trabajos, para distintas empresas y rubros.

Estos jóvenes en su mayoría han nacido entre 1982 y 1994 y comparten características similares en su forma de pensar, psicológicas y sociales. Estos jóvenes podemos decir

² Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Contacto: marianoaugugliaro@gmail.com

que han cambiado la economía de los últimos años, ya que han decidido no trabajar bajo el régimen de dependencia, la mayoría cuenta y prefiere un emprendimiento a estar en una silla durante 8 horas, aportando cargas sociales y manteniendo a gremios que consideran que no le agrega nada a sus vidas.

El Capitalismo... soy yo.

Podríamos decir que son jóvenes sin jefes o mejor dicho que sus jefes son solamente ellos. Son jóvenes que vieron a sus padres perder sus ahorros de las AFJP, que fueron despedidos al llegar a los 50 años, padres que se iban a las 7 am y volvían a las 20 hs para cenar, por lo cual el trabajo como lo veníamos estudiando y analizando ha llegado a su fin. Vivieron con las historias de que de un día para el otro todo el dinero que tenía ahorrado en el Banco quedó atrapado en un “corralito”. Que hubo más presidentes en unos meses que días, que la inflación hace que una gaseosa tenga un valor a las 10 am, otro mayor a las 14 hs y las 22 hs el doble. Vieron como sus padres trabajan y solo estaban agradecidos de tener trabajo, sin importar el trato o las exigencias que les ponían las empresas y el mercado, un mercado que se había transformado en un gran tirano. Podríamos decir que son jóvenes para los que el capitalismo no es lo que quieren para sus vidas, porque en sus vidas la hegemonía neoliberal impacto de una forma no muy positiva en sus vidas, y en sus formas de aprender en las escuelas secundarias y luego en las universidades, los que pudieron hacerlo.

La forma de ver la Economía es una mirada nueva, una mirada diferente donde los nuevos capitalistas quieren ser ellos a su forma y que nadie, ni nada se interponga en sus decisiones.

¡Muerto el viejo rey! ¡Viva el Rey! Viva la vida.

Son jóvenes que nacieron escuchando a Coldplay y su himno VIVA LA VIDA, frase que el cantante y autor Chris Martin, toma de una de las obras de Frida Kahlo. son jóvenes que nacieron con las nuevas tecnologías y donde esperaban que Steve Jobs cada año se ponga su polera negra y su jean se parara frente al universo para mostrar lo que vendría

en cada uno de los teléfonos, si podemos llamarlos teléfonos a esas piezas que liberaron a los jóvenes del panóptico de Foucault.

Esta generación sin jefes, sino con uno solo: ellos mismos, se han puesto a pensar cómo generar ingresos y no permiten que los Estados le saquen parte de sus ganancias.

Por lo cual al día de hoy un joven puede estar trabajando en un departamento de Almagro (Ciudad de Buenos Aires) desde las 6 am, para un cliente de la India con su computadora y un café hablando en inglés y explicando la situación de la compañía y a las 11 am. conectarse con sus otros jefes en Nueva York y en Dublín, para darle su reporte del comportamiento de la empresa farmacéutica más grande del mundo que tiene sucursales en más de 30 países.

Ese joven trabaja desde su casa en ropa deportiva desde las 6am hasta las 18 hs, con la televisión de miles de pulgadas puesta en la CNN o en Fox Sports, luego va al gimnasio a dos cuadras de su casa que alquila en Almagro y termina jugando al fútbol 5 con sus amigos ingenieros de la universidad donde estudió su Posgrado en Chile.

¿Qué ves, qué ves cuando me ves?

Sabe que a fin de mes, tendrá depositado su sueldo en dólares en una cuenta en Irlanda y si quiere traer los billetes solo tiene que comprar criptomonedas y una casa de cambio en el microcentro se los cambia descontando un 3% del valor cambiado. ¿Y el Estado y la Afip que ven?

Los estados no están viendo esta nueva realidad o no quieren verla, ya que hay un gran vacío legal, de conocimiento y de análisis de cómo se están moviendo los que mueven la economía del país. Si todo pasa por poner un “precio justo” o “precio cuidado” a la leche o los huevos, ese vacío se hará una gran huella en la economía de los países.

¡No sé lo que quiero, pero lo quiero ya!

Entendamos que estos jóvenes están pasando por un proceso de desencanto, de

confusiones, depresión, con sentimientos de querer irse del país, pero los amigos y la familia los hace dudar.

Muchos de ellos deciden su realización personal y la única salida que encuentran es Ezeiza, otros saltan de empleo a empleo, trabajando un promedio de 18 meses máximo en alguna empresa o proyecto.

Cada joven tiene su historia, pero algo que descubrí es que todos tienen algo en común, no saben lo que quieren, pero lo quieren ya, como gritaba Luca Prodan cada vez que subía al escenario con Sumo.

Por otro lado la nueva generación Z (1995-2010) viven cambios más dramáticos y abruptos, ya que si la otra generación solo quería algo esta generación se siente que no tiene nada, que los políticos “ la casta” se llevó lo último que poseía sus padres y sus hermanos, y los que pudieron estudiar lo hicieron con la misma metodología que sus abuelos y a los lo que la escuela los dejó fuera del tren hoy los denomina “ *ni, ni*”, ni trabajan, ni estudian,, ¿pero de quién es la culpa? de estos jóvenes o de un Estado ausente que solo pensó que es más importante un negocio de infraestructura que nunca se hizo a una buena educación con profesores y maestros valorados y bien pagos, con un sistema educativo acorde a los requerimientos del mundo.

Jordan, Pokemones y Harry Potter, no se vayan nunca, no nos dejen.

Muchos de los hechos importantes para varias generaciones, como ver jugar a M. Jordan, esperar los libros de Harry Potter, y luego la película o jugar con Pokemones, para esta generación es una historia vieja y hasta aburrida. Son una generación que nacieron con el iPhone, internet, redes sociales como Facebook y Twitter, que comparten su información más íntima con millones de usuarios, donde el jugador de fútbol más importante del mundo tiene más seguidores que la población de 5 países de Latinoamérica juntos y que cada posteo mueve la aguja de la economía mundial.

Es una generación que está cada vez más informada pero menos comunicada. Se hablan por las redes, dejan mensajes, se conocen con otros a través de una aplicación, tienen sexo por medio de una aplicación que determina si los algoritmos concuerdan, toman un

vehículo y antes de subirse saben cuánto deben pagar y donde un like vale tanto o más que 10 euros.

Solo pensar en el hoy, el pasado pasó y el mañana tal vez no venga.

Como explica Freud o como escribía Hemingway la vida debe ser una fiesta para ser vivida hoy, no hay otro momento, el trabajo, el sexo, el amor, los amigos deben ser Hoy. Vivimos en una sociedad líquida, donde todo es efímero y donde las mutaciones son realidades.

Es una generación que piensa SOLO en el presente, porque en un entorno tan cambiante e inestable se hace muy difícil mirar y pensar que existe un futuro.

¿Cómo las empresas no se dieron cuenta que debían retener a los talentos?, no existen políticas adaptadas a esta nueva generación, siguen pensando que el trabajo bajo presión, con un jefe o jefa y con horarios poco flexibles es el camino correcto. Mientras que el mundo cambia más rápido que los jóvenes.

Ya desde el secundario los estudiantes piensan en el trabajo 3.0 conocido como trabajo freelance o independiente.

No quieren pasar ni un día teniendo que escuchar los retos de un jefe o correr el subte o el tren para llegar a las 9 am y no perder el presentismo. Además, necesitan poder trabajar para varios clientes a la vez, para no aburrirse y aumentando sus ingresos y haciendo o buscando la forma que el Estado no se quede con parte de sus ganancias a tanto esfuerzo.

El trabajo tradicional los ha desilusionado, hoy tenemos que entender que lo que buscan es un compromiso con procesos serios para tener una mejor sociedad, como el medio ambiente, la salud, eliminar la pobreza, ayudar al prójimo. Los Jóvenes más talentosos y con una gran capacitación salen del sistema y usan parte de su tiempo para aportar sus conocimientos en trabajos humanitarios y sociales.

Si analizamos lo que piensan al momento de elegir la carrera universitaria, lo hacen pensando en la excelencia académica, en las actividades extracurriculares que le ofrecen, y su futuro laboral. Escuchan mucho a sus pares y saben que si no les gusta o no les “cierra” pueden empezar otra carrera en otro lugar.

De acuerdo al informe realizado por las Lic. Ana Paula Capaldi y Lic. Malena Santoro “Tendencias en el trabajo Juvenil: cuentapropismo, trabajo en plataformas de reparto y economía del conocimiento” nos dicen que “En Argentina el trabajo independiente o por cuenta propia constituye la alternativa laboral para más de un 20% de la población ocupada y ha crecido de manera constante en los últimos años. Para algunas corrientes este incremento se produce como resultado de la incapacidad del esquema de empleo tradicional para absorber a trabajadores/as, mientras que otras vinculan este fenómeno a la heterogeneidad estructural de las relaciones laborales motorizada por las condiciones de vida contemporáneas y el factor tecnológico (Atenea y Fundación SES, 2020)”. Este porcentaje del 20% es muy superior respecto a otros países de la región y se hace más notable en las zonas urbanas de acuerdo con datos del INDEC 2023. Podríamos decir que además de la incapacidad del esquema tradicional hay una fuerte decisión de no trabajar en corporaciones o empresas donde hay sindicatos o deben trabajar parte del año para pagar impuestos sobre su trabajo.

Datos que asustan hasta al Diablo.

En nuestro país hay más de 6 millones de jóvenes entre 16 y 29 años, de los cuales el 52,9% están trabajando, es decir forman parte de la Población Económicamente Activa, y más de la mitad de ellos se encuentran por fuera de los derechos relacionados con el trabajo, es decir lo hacen de forma informal, de forma de emprendedores o en algunos pocos casos trabajan para el exterior y cobran de alguna forma que no cuentan con beneficios o seguros y garantías. Hay una gran parte de jóvenes que están desocupados y otros que ni estudian ni trabajan “los ni-ni”.

Hoy los jóvenes que trabajan de forma informal o son cuentapropistas están perdiendo una cantidad de derechos que se detallan a continuación:

Licencia Anual Ordinaria: incorporar una retribución correspondiente al ingreso diario promedio de los últimos 12 meses facturados, contemplando de alguna forma la antigüedad laboral.

Licencias por enfermedad: incorporar días por enfermedad con una retribución compensatoria diaria, con un tope de días anuales.

Licencias parentales.

Incorporación de Aseguradora de Riesgos de Trabajo.

Incorporación opcional de seguros de protección ante inclemencias climáticas, catástrofes naturales, etc.

Muchos de ellos no pueden tener un trabajo formal por no cumplir con los requisitos mínimos de aptitudes para desarrollar la actividad y por el otro lado aquellos que lo superan deciden no entrar en el mundo corporativo ya que consideran que es mucho más valioso su libertad, poder decidir y sabiendo que pierden muchos derechos prefieren no “transar” con ellos.

Máma, la libertad siempre la llevarás dentro del corazón.

Es importante remarcar que los Millennials no quieren estar luchando por un lugar en el medio de la pirámide de la jerarquía de ninguna corporación y se nota que son los jefes uno de los motivos importantes por los cuales deciden renunciar a un trabajo tradicional y otros, simplemente más visionarios, optan por el emprendimiento acuñando la idea de que prefieren trabajar por sus sueños y no por los de otros. Otra de las opciones recientes se encuentra en el network marketing o marketing multinivel, que se ha convertido en casi una religión en la actualidad. Ofrecen flexibilidad de horarios, trabajar sin jefes, ganar de dinero asociando a sus amigos y familiares Hay estudios que muestran que “la generación X puede durar hasta 10 años tolerando un ambiente que no le satisface mientras que la Generación Y tolera máximo entre 10 y 18 meses, antes de salir a buscar algo que considere mejor para su realización personal”. Siendo para ellos una fortaleza la de cambiar de trabajos o de comenzar con un emprendimiento propio. Muchos de los jóvenes si no ven un futuro en nuestro país, consideran que el mundo es su lugar, y que no existen límites, ni espacios para hacer lo que ellos consideran lo mejor para su futuro.

La mayoría considera que el mundo se encuentra en una era global, pero no desde el punto de vista que se viene o se intenta explicar desde hace décadas donde se hacía referencia a los cambios culturales, tecnológicos y comunicacionales que estaban causando una transformación en mundo que no cambiaba. Entonces debemos afirmar que

la globalización ha afectado todos los procesos humanos y por lo tanto ha llegado al mundo del trabajo y de las empresas desde que se lo viene intentando explicar.

El trabajo para esta generación no le da su identidad, no los define, son otras cosas las que hoy son valoradas como los amigos, su tiempo para estar disfrutando de su espacio, sus pasiones, sus familiares. Ni el trabajo ni los bienes materiales definen a esta generación, siendo un problema para las marcas y para la publicidad, ya que es muy difícil poder llegar a obtener la atención con un producto que ellos no estén buscando o necesitando.

La serpiente se está comiendo sus propios huevos de oro.

Hay una cantidad de jóvenes que tienen estudios universitarios y han trabajado mientras estudiaban que son el futuro del trabajo, pero se están alejando del sistema tradicional para tomar nuevos proyectos más humanos que les permita acercarse a lo que les da placer, o que estén más cercanos al medio ambiente, a la naturaleza y a la libertad.

Hoy en la mente de muchos jóvenes no se encuentra un trabajo de 8 horas en una oficina, con beneficios sino están buscando en el trabajo satisfacción y poder realizarse, quieren salirse de los mandatos de las generaciones anteriores donde el trabajo era “todo” y para “siempre” que le ofrecía el sistema capitalista tradicional.

Hoy debemos hablar y pensar en la Independencia Laboral Juvenil, podemos verlo en los alumnos de 5to año de colegios privados y estatales que durante el año recorren universidades como si fueran tiendas. Hacen investigaciones sobre las materias, sobre que les ofrecen extracurricularmente, recorren la infraestructura y hablan con sus padres y con sus pares. Por otro lado, las instituciones de nivel superior parecen políticos en épocas de elecciones, ofrecen y sobre prometen por tener un alumno más, especialmente las privadas. La educación siempre fue un negocio, pero hoy es un negocio a la vista como los manteros de Once.

Los departamentos de Recursos humanos de las empresas hablan de talentos, colaboradores para enganchar a nuevos empleados y que permanezcan un periodo importante en la empresa. Pero los jóvenes ya no les creen sienten el descontento por no

ver, ni experimentar que las compañías ofrezcan posibilidades de desarrollo personal o la imposibilidad por ejecutar diversas tareas interesantes y desafiantes, el no poder rotar por diferentes departamentos, o la inflexibilidad de horarios y la mala relación con sus jefes.

Hoy desperté cantando esta canción. Que ya fue escrita hace tiempo atrás.

Como conclusión, este fenómeno se origina como resultado del contexto en el cual crecieron los Millennials, un entorno económico y social cambiante que les hace aprovechar el ahora y pensar en trabajar por su individualismo, sus metas personales y sueños más allá de rendir sus esfuerzos a la orden de un empleador. Adicional a esto, el trabajo en la posmodernidad ha cambiado abruptamente y esto ha generado un panorama lleno de posibilidades distintas a las tradicionales, las cuales resultan atractivas y perfectas para el perfil del joven Y.

Crisis sistémica en América Latina y el caribe. Nuevos desafíos para la enseñanza de la economía orientadas a la sostenibilidad de la vida

Karina Forcinito³

I Introducción

A cincuenta años del inicio de las reformas neoliberales, las sociedades latinoamericanas y caribeñas se encuentran fuertemente afectadas por una profunda crisis sistémica de carácter global⁴. Los impactos de la acumulación capitalista regulada mediante el orden político e institucional neoliberal liderado por EEUU –en alianza con las grandes potencias de Europa occidental- así como la creciente gravitación de China y otras potencias asiáticas en expansión, han llevado al Sistema Tierra⁵ a una situación de extrema vulnerabilidad, con manifestaciones particularmente agudas en América Latina y Caribe debido a su histórica -y recientemente profundizada- función de proveedora de materias primas y de manufacturas maquiladoras⁶ en el marco de la división internacional del trabajo^{7/8}.

³ Doctora en Economía (UNR-Argentina). Magíster en Sociología y Política (FLACSO-Argentina). Investigadora del área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento especializada en la enseñanza de la economía. Docente de grado y postgrado en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad de Buenos Aires, respectivamente. Miembro de la Asociación argentino-uruguaya de Economía Ecológica.

⁴ Se excluye a Cuba de las generalizaciones contenidas en el presente capítulo en virtud de que su economía se rige por un sistema colectivista que enfrenta una política de bloqueo económico por parte de los EEUU y, por lo tanto, la fase neoliberal del capitalismo la ha afectado de un modo diferente que al resto de las economías de la región.

⁵ El Sistema Tierra constituye un concepto de creciente importancia para abordar la actual crisis socioecológica basado en el método de la ecología que estudia las dimensiones químicas, física, biológica, sociales y las provenientes de las ciencias aplicadas, así como sus interacciones para tratar a la Tierra como un sistema integrado e indagar en sus estados pasados, presente y futuros. La ciencia del sistema Tierra proporciona una base física para entender el mundo en el cual vivimos y sobre el cual la humanidad busca alcanzar sustentabilidad según el Centro de Recursos Educativos de la Ciencia del Carleton College. https://es.wikipedia.org/wiki/Ciencia_del_sistema_Tierra#cite_note-4

⁶ El término maquiladora define a una empresa o actividad industrial que ensambla, manufactura, procesa o repara materiales temporalmente importados por el país receptor para su eventual reexportación.

⁷ Para ampliar en el diagnóstico véase: Vitousek y VVAA (1986: p. 368-373); Crutzen, (2002, pag. 23); Milennial Ecosystem Assessment (2005); Moore (2016); Steffen y VVAA (2015); Barkin y VVAA (2020).

⁸ Bértola y Ocampo (2012: p. 239) “(...) jerarquizan dos patrones básicos de especialización que se ajustan aproximadamente a una división regional “norte-sur”. El patrón del “norte” se caracteriza por una importante diversificación hacia exportaciones de productos manufacturados con elevados contenidos de insumos importados (en su forma extrema, maquila), que se dirigen principalmente al mercado

Estos impactos incluyen la emisión de gases de efecto invernadero, la eutrofización con fósforo y nitrógeno⁹, la destrucción de ecosistemas naturales, la contaminación de agua, aire y suelos, entre otros, y están asociados tanto a la fase de extracción de las materias primas como a su transporte, su consumo y la disposición de residuos¹⁰. Es decir, están vinculados al elevado y siempre creciente consumo de materiales (materias primas bióticas y abióticas¹¹) y energía, absorbidos principalmente por la huella material de los países centrales y de las nuevas potencias emergentes. A modo de evidencia y ante el fracaso de los acuerdos internacionales en la materia, cabe mencionar que el uso global de materiales ha experimentado un sostenido y acelerado aumento en las últimas décadas, triplicándose aproximadamente desde 27,1 Gton en 1970 hasta alcanzar las 92,1 Gton en 2017¹². Si bien la tasa de crecimiento de esta variable ha sido inferior a la del producto bruto mundial, el consumo medio de materiales por habitante ha experimentado un aumento del 64% en el mismo período pasando de 7,42 ton/hab a 12,2 ton/hab¹³. Ello resulta particularmente grave debido a que se estima que el consumo global involucra 1,75 veces la biocapacidad anual (Red

estadounidense. Este patrón se combina, en las economías centroamericanas, con una exportación creciente de servicios de turismo y, en varias de ellas, con un componente también importante de bienes primarios y manufacturas basadas en “recursos naturales”. El patrón del “sur” ha experimentado, por el contrario, menos transformaciones en las últimas décadas, y se caracteriza por la combinación de exportaciones extra-regionales de productos básicos y manufacturas basadas en recursos naturales (muchas de ellas también intensivas en capital) con un comercio intra-regional mucho más diversificado, en el cual tienen una presencia importante las manufacturas con mayores contenidos tecnológicos. Brasil es un caso intermedio, ya que tenía un patrón mucho más diversificado que el de otros países sudamericanos antes de la apertura, que incluye algunas manufacturas y servicios de alta densidad tecnológica, pero muestra cambios lentos desde entonces. A estos dos patrones básicos de especialización hay que agregar un tercero, que caracteriza a Panamá y a las economías caribeñas (República Dominicana y Cuba, que no se incluye), en donde predominan las exportaciones de servicios.”

⁹ La eutrofización involucra la acumulación de residuos orgánicos en un cuerpo de agua que causa la proliferación de ciertas algas.

¹⁰ IPBES (2020)

¹¹ El planeta Tierra es el único planeta conocido que tiene las condiciones adecuadas para que los organismos vivos crezcan, se reproduzcan y sobrevivan. Los factores bióticos y abióticos componen los ecosistemas y tienen un papel importante en la formación y transformación de estos. Los factores abióticos pueden definirse cuáles son los componentes físicos y químicos no vivos en el ecosistema. Mientras que los factores bióticos son los componentes vivos que lo componen.

¹² International Research Panel (IRP) (2019)

¹³ *Ibid*

Global de la Huella Ecológica, 2021), vulnerando los límites planetarios que actúan como soportes y garantes de la vida en la Tierra¹⁴.

El surgimiento cada vez más frecuente de epidemias y pandemias de origen zoonótico, de carácter cada vez más agresivas para la especie humana como la asociada al COVID19, constituye uno de los impactos derivados de la creciente alteración y destrucción de los equilibrios naturales que ha extremado la crisis sistémica global y se ha manifestado de modo dramático en la región, con más de un millón quinientas cuarenta mil muertes registradas por esa enfermedad y graves consecuencias en materia económica y social hacia fines de 2021.

Entre 2020 y 2021, en respuesta a la pandemia de la COVID19 -la primera y aún vigente de alcance mundial-, muchos de los estados latinoamericanos y caribeños reforzaron su intervención en materia de salud, acceso a la alimentación y políticas de sostenimiento de los ingresos, a contrapelo de los preceptos neoliberales. Sin embargo, estas intervenciones han estado lejos de poder responder adecuadamente a las múltiples y crecientes necesidades económicas y sociales, debido a los déficits de desarrollo acumulados, al crónico desfinanciamiento del estado así como al desmantelamiento o simplemente a la ausencia de capacidades críticas en materia de diseño e implementación de políticas públicas, elementos tributarios de la institucionalidad pública neoliberal que predomina a nivel mundial y en la región desde mediados de los años setenta. La gravedad de la situación provocada por la pandemia es tal, que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -el principal organismo económico para la región dependiente de la Organización de las Naciones Unidas- ha

¹⁴ Los límites o fronteras planetarios son un marco conceptual que evalúa el estado de 9 procesos fundamentales para la estabilidad del Sistema Tierra y sugiere una serie de umbrales para estos procesos que, en caso de ser superados, pueden poner en peligro la habitabilidad humana del planeta. Este concepto fue propuesto en 2009 por un grupo de veintiocho científicos internacionales liderados por [Johan Rockström](#) del [Stockholm Resilience Centre \(SRC\)](#) y [Will Steffen](#) de la [Australian National University](#). “El objetivo de estos científicos era definir un "espacio de actuación seguro para el desarrollo humano" que pudiera ser utilizado por los gobiernos de todos los niveles, las organizaciones internacionales, la sociedad civil, el sector privado y la comunidad científica. El concepto de las fronteras planetarias ha ocupado páginas destacadas de revistas científicas prestigiosas como [Nature](#) o [Science](#) y se ha convertido en un marco conceptual de referencia, que actualmente es utilizado por organismos como la ONU o el [Foro económico mundial de Davos](#).” https://es.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADmites_planetarios

declarado recientemente la necesidad de conformar un “nuevo Estado de bienestar” como salida a la crisis (CEPAL, 2021).

La urgente necesidad de un cambio radical en el orden social que haga posible enfrentar los desafíos que plantea la crisis sistémica, nos plantea los interrogantes centrales que la presente ponencia intenta responder de modo provisorio y abierto con el fin de abonar un debate fundamental en la región con vistas al futuro. ¿Qué tipo de conocimiento en relación con el sistema económico y su funcionamiento –en general- y con nuestras economías en particular necesitamos promover para hacer frente a las necesidades ecológicas, sociales y políticas del siglo XXI? Frente a los riesgos e incertidumbres sistémicas crecientes, ¿es racional dejar “la salida a la crisis” en manos de las corporaciones de propiedad asociada multinacional, limitadas principalmente por las fuerzas del mercado como propone el neoliberalismo o necesitamos construir mecanismos democráticos de planificación ecológica y social que privilegien la sostenibilidad de la vida¹⁵ y la justicia en el largo plazo? ¿Cuáles son los riesgos socioeconómicos y políticos que conlleva la “salida corporativa a la crisis” considerando la historia reciente del neoliberalismo en la región y las tendencias que se vislumbran? ¿Podemos seguir pensando en términos de crecimiento económico ilimitado a partir de la ciencia, la tecnología y la innovación –crecientemente privatizada y mercantilizada-, ignorando la existencia de límites o fronteras planetarios para la estabilidad del Sistema Tierra crecientemente vulnerados que amenazan la vida? ¿Cómo vamos a enfrentar el auge neo- extractivista que convierte a la región en zona de sacrificio, asociado al nuevo ciclo de acumulación liderado por Asia? ¿Podemos seguir minimizando o, simplemente, ignorando el rol fundamental que tienen en la reproducción social los movimientos de la economía popular, social y solidaria, así como de las redes de cuidado fundamentalmente lideradas por mujeres y disidencias sexuales cuando analizamos el funcionamiento de las economías de la región? ¿Es racional en un orden global liderado por un núcleo muy acotado de países y corporaciones caracterizado por fuertes asimetrías de poder, pensar en economías

¹⁵ El concepto de sostenibilidad de la vida es tributario del ecofeminismo. Para profundizar en dicha corriente de pensamiento, véase Herrero y VVAA, 2012.

nacionales descoordinadas regionalmente? ¿Qué tipo de estatalidad y de esfera pública requeriría un proceso de transición socioecológica justa y democrática para nuestras sociedades orientado a garantizar el derecho al “desarrollo”?

Con el fin de responder a los interrogantes formulados, se propone comenzar por una caracterización estilizada de las especificidades del orden neoliberal en América Latina y el Caribe y de algunas de sus implicancias desde principios de los años setenta hasta la actualidad. En continuidad, abordar la centralidad de la crítica al neoliberalismo para avanzar en la generación de teorías reconstitutivas contrahegemónicas y emancipatorias que posibiliten hacer frente a los desafíos que plantea la crisis civilizatoria. Y, en tercer lugar, presentar los fundamentos de una propuesta preliminar de programa de educación superior en economía y, complementariamente, un conjunto de líneas de investigación o áreas de vacancia orientados a garantizar la sostenibilidad de la vida y el derecho al desarrollo en la región. Ello cobra especial relevancia en el marco del proceso de transición socioecológica en curso, proceso que constituye un importante desafío y una nueva oportunidad para cambios estructurales en una dirección más justa y democrática

II Entre la memoria y la utopía: las especificidades de la reestructuración neoliberal en América Latina y el Caribe y sus principales impactos como punto de partida

La memoria y la utopía identifican dos capacidades humanas de gran trascendencia para proyectar y construir la vida social. Una implica una vuelta hacia el pasado y otra hacia el futuro, siendo ambas actitudes críticas respecto al presente. La memoria es concebida como puente entre el pasado y el presente, entre el silencio y la palabra (Passerini, 2006). La utopía, como compromiso crítico con la cultura y la sociedad que restituye y hace posible el mantenimiento del estado de deseo emancipatorio respecto de las opresiones presentes, un puente entre el presente y el futuro. Por ello y como modo de tejer un lazo entre memoria y utopía, se desarrolla en el presente apartado un análisis de las especificidades de la reestructuración neoliberal de las economías de la región y sus principales impactos.

La génesis de la reestructuración neoliberal en la región ha estado fuertemente relacionada con la denominada “crisis de la deuda externa latinoamericana” que tuvo lugar durante los años ochenta y representó el final de una larga fase durante la cual las economías de América Latina y Caribe, con los límites inherentes a sus conformaciones dependientes, habían experimentado mejoras económicas y sociales.

Entre 1973 y 1981, la región absorbió más de la mitad de la deuda privada que fluyó hacia el mundo periférico, monto que representó aproximadamente un 30% del PBI y más de dos veces las exportaciones, en su mayor parte como préstamos de corto plazo y créditos sindicados a largo plazo provenientes de los grandes bancos comerciales en una situación macroeconómica deficitaria en materia comercial y fiscal (Bértola y Ocampo, 2013: p. 217). Si bien la propensión al auge y la crisis como resultado de la inestabilidad del financiamiento externo había sido y continúa siendo una característica estructural de la región, este choque adverso produjo un fuerte impacto debido a que constituyó parte de una crisis orgánica con epicentro en los países centrales cuyas manifestaciones perduraron casi un cuarto de siglo¹⁶. Dichas manifestaciones incluyeron un fuerte incremento en la tasa de interés impuesta por la Reserva Federal en términos reales, a partir del cual el crecimiento del endeudamiento se hizo explosivo en la región, alcanzando un 55% del PBI y cuatro veces el valor de las exportaciones, así como el deterioro de los precios reales de las materias primas, tendencia que limitó fuertemente las posibilidades de hacer frente a los vencimientos del capital e intereses (Bértola y Ocampo, 2013: p. 218). A estos factores se sumaron la continuidad e incluso la profundización del proteccionismo agrícola de los países centrales, así como la del comercio intra e interindustrial entre los mismos, que marginó a la región de los flujos comerciales internacionales de modo creciente agudizando sus necesidades de financiamiento externo. Las tendencias comerciales mencionadas se vieron morigeradas desde los inicios del siglo XXI hasta la crisis de 2008, a propósito del incremento de la demanda de materiales proveniente fundamentalmente de China, India y otros países asiáticos en pleno despliegue industrial.

¹⁶ Se trató de la peor crisis en el mundo industrializado de la postguerra, luego de la que tendría lugar entre 2008 y 2009.

Hasta mediados de los años ochenta, el FMI, en representación de los acreedores, impuso un ajuste macroeconómico masivo, en el marco del cual numerosos países nacionalizaron gran parte de la deuda externa privada en detrimento de las finanzas públicas. Si bien desde mediados de 1985 el Banco Mundial impulsó fallidamente la reestructuración de la deuda a partir del canje por activos estatales, fue a partir de 1989 que se inició el pago del capital e intereses caídos – con una quita insignificante- por activos productivos de propiedad estatal mediante masivos procesos de privatizaciones institucionalizados a través del Plan Brady. Dicho plan habilitó un nuevo ciclo de endeudamiento externo público y privado en la región que resultó fundamental para impulsar y consolidar la reestructuración neoliberal en los años noventa.

Como consecuencia de la crisis y de las transferencias netas de recursos, el PBI per cápita regional cayó en más de un 8% y su producción por habitante disminuyó 22 puntos porcentuales en relación con el promedio mundial durante los años ochenta. La pobreza aumentó del 40% al 48% de la población entre 1980 y 1990, y se incrementó la histórica desigualdad en la distribución del ingreso que caracteriza a la región. La depreciación de los tipos de cambio reales, necesaria para apoyar el reajuste del sector externo, estuvo acompañada invariablemente del aumento de la inflación asociada a su vez al agravamiento de los conflictos distributivos internos provocados por la creciente incidencia de los acreedores externos en la apropiación de los ingresos fiscales. Su manifestación más extrema fueron los episodios de hiperinflación que experimentaron Argentina, Bolivia, Brasil, Nicaragua y Perú entre mediados de la década de 1980 y principios de la siguiente, seguidos por la inflación de tres dígitos experimentada por México, Uruguay y Venezuela en algunos años de dicho período (Bértola y Ocampo, 2013: p. 223-225).

El FMI y los bancos multilaterales de desarrollo no solamente no realizaron los aportes necesarios para morigerar los efectos de la masiva reversión de las transferencias de recursos privados, sino que instrumentaron una condicionalidad “estructural” sin precedentes, asociadas a la imposición del nuevo orden neoliberal o neoconservador, que tornó la situación aún mucho más crítica. El neoliberalismo es una corriente de pensamiento económico que sustenta prácticas de política económica e iniciativas basadas en el libre desarrollo de las capacidades individuales, en general,

y empresariales, en particular, en un marco institucional caracterizado por la primacía de derechos de propiedad privada fuertes y regulaciones pro-mercado como fundamentos de la seguridad jurídica¹⁷.

Este nuevo paradigma -que desplazó al keynesiano- se plasmó en el “Consenso de Washington”, formulado por John Williamson en 1989, para sintetizar la agenda de reformas que las instituciones financieras internacionales consideraban que debían adoptar los países latinoamericanos, como modo de resolver la crisis de la deuda y remover, asimismo, “las trabas” al desarrollo^{18/19}.

Cabe recordar que las políticas económicas inspiradas en el neoliberalismo habían sido impuestas en el Cono Sur mediante el terrorismo de Estado con anterioridad a la crisis de la deuda de los años ochenta. Las mismas contaron con el apoyo de grupos empresariales internos, así como de los EEUU en el marco de la guerra fría²⁰. La

¹⁷ Si bien el origen del pensamiento neoliberal puede situarse en los años veinte del siglo pasado, fue en el contexto de la crisis económica mundial y la agudización de la guerra fría, que las políticas neoliberales fueron adoptadas por los gobiernos de Thatcher en Gran Bretaña a partir de 1979 y de Reagan en los EEUU desde 1980. El ascenso de dicho pensamiento se reflejó además en el otorgamiento del Premio Nobel por parte del Banco Nacional de Suiza a Hayek en 1974 y a Friedman en 1976, entre otros intelectuales filiados a este pensamiento económico. El neoliberalismo también se extendió al norte de Europa: en 1982 fue impulsado por Kohl en Alemania, en 1983 por Schluter en Dinamarca y más tarde en Francia, España y Grecia, luego de los fracasos socialdemócratas. En Australia y Nueva Zelanda asumió un carácter radical. La hegemonía neoliberal resultó profunda y duradera, especialmente en los países capitalistas centrales, tanto que la propia socialdemocracia europea y el ala más progresista del Partido Demócrata de los EEUU comenzaron a asumir el ideario neoliberal como propio cuando habían sostenido, originariamente, su absoluto rechazo como un elemento definitorio de su identidad política (Anderson, 1997).

¹⁸ El orden neoliberal se ha construido asimismo sobre la base de una lógica neocolonial que ha hecho posible que EEUU y China operen como motores globales funcionando como estados keynesianos en un mundo con reglas neoliberales (Harvey, 2006, pag. 167).

¹⁹ Williamson (1990) enunció el decálogo del Consenso de Washington enumerando los requisitos indispensables para el desarrollo que a finales de los años ochenta eran defendidos por la inmensa mayoría de los economistas del Fondo Monetario Internacional (FMI), del Banco Mundial y del Departamento del Tesoro de Estados Unidos: (1) disciplina presupuestaria; (2) reorientación del gasto público desde los subsidios indiscriminados a actividades ineficientes hacia la sanidad, la enseñanza primaria y las infraestructuras; (3) reforma fiscal encaminada a ampliar la base imponible y a mantener tipos marginales moderados; (4) liberalización financiera (sobre todo en lo relativo a los tipos de interés); (5) tipo de cambio competitivo; (6) apertura comercial; (7) liberalización de la inversión directa extranjera; (8) privatización de empresas públicas; (9) desregulación (esto es, eliminación de barreras a la entrada y salida en los mercados de trabajo y de productos); y (10) derechos de propiedad (privada, claro está) garantizados.

²⁰ Ansaldo (2004) sostiene que, con fundamento en la Doctrina de Seguridad Nacional, “(...) las dictaduras institucionales de las fuerzas armadas en América Latina pretendieron ser correctivos de los que consideraban “vicios de la democracia”, particularmente los generados por los populismos (Brasil, Argentina), el reformismo socialista (Chile) y/o la amenaza popular de la izquierda revolucionaria (Uruguay, Argentina). En su práctica, Terrorismo de Estado incluido, llegaron a una coordinación supranacional de la represión, incluso por encima de diferencias importantes en otros campos”. Las mismas

dictadura militar encabezada por el General Pinochet, que se inició con el bombardeo al Palacio de La Moneda y la muerte del presidente de Chile Salvador Allende en 1973, constituyó la expresión más dramática y representativa de dichos procesos, que hicieron posible, por primera vez, la puesta en práctica de las recetas formuladas por la Escuela de Chicago desde los años cincuenta. También resultan paradigmáticas, en lo que hace a la radicalidad de las reformas neoliberales impuestas, la dictadura argentina liderada durante los primeros años por el General Videla entre 1976 y 1983; el gobierno de Banzer en Bolivia en 1985, seguidos por los de Paz Estenssoro; Paz Zamora y Sánchez de Lozada; el gobierno de Salinas en México en 1988; los gobiernos de Menem en Argentina iniciados en 1989; el de Pérez en Venezuela y el de Fujimori en Perú en 1990.

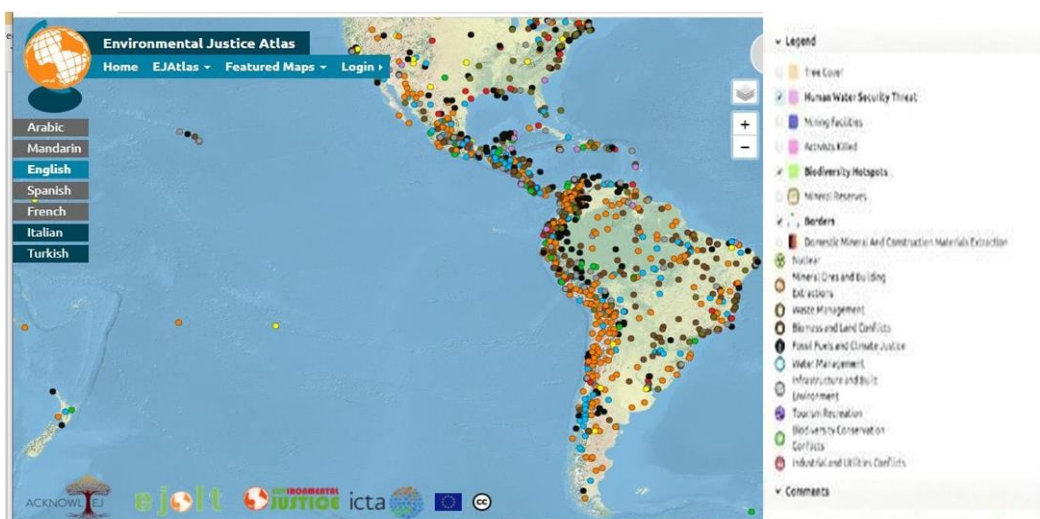
Si bien, a partir de fines de los años ochenta y más cabalmente durante los años noventa, las políticas neoliberales pasaron a ser adoptadas por regímenes constitucionales, despertaron difundidas prácticas de resistencia, así como de construcción de alternativas por parte de diversos y amplios movimientos sociales en toda la región, como modo de enfrentar la exclusión y la fragmentación social, así como la pérdida de derechos y legitimidad por parte del sistema político. Estos movimientos sociales se empoderaron a partir del desarrollo de repertorios de acción pacíficos y participativos en defensa del derecho a una vida digna y a la democracia, en los cuales alternaron activismo y latencia, con una fuerte participación de las mujeres y disidencias sexuales (De Souza Santos, 2020; Svampa, 2017; Gilly y VVAA, 2006). Entre ellos se encuentran los movimientos de trabajadoras/es desocupadas/os –como el movimiento piquetero o el de fábricas recuperadas en Argentina-; el diverso movimiento ambientalista –como el conformado por las organizaciones en lucha por el agua, por caso las pioneras de Bolivia y Ecuador-; las organizaciones de los pueblos fumigados en Brasil, Argentina y Paraguay, las asambleas anti-mineras en México, Chile, Ecuador, Bolivia, Colombia y Argentina; los movimientos pro-reforma agraria –como el de los campesinos “Sin Tierra” en Brasil-; las luchas de los pueblos

conforman en la mirada del historiador “matriuskas de terror” en la medida en que “(...) pueden verse como unidades independientes, pero sólo funcionan en conjunto”.

originarios por la tierra y contra el extractivismo – tales como las del zapatismo en México, la lucha por el derecho a la tierra de la comunidad mapuche en Argentina y Chile- a lo largo de toda la región y los colectivos en red de docentes, científicas y científicos críticos que impulsan una ciencia digna, descolonizada y centrada en la sostenibilidad de la vida de modo cada vez más activo.

En relación con las prácticas de resistencia, según información del Observatorio Social de América Latina (OSAL) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), desde finales de los 90 se observa una tendencia general al incremento de la conflictividad y la represión por parte de las fuerzas de seguridad estatales y privadas, que ha sido y es muy elevada en la zona andina, y en otros países como Honduras, Nicaragua, Argentina, Paraguay y Chile. En este último país, la lucha y la resistencia contra el neoliberalismo ha alcanzado desde 2019 niveles extremos cuando se iniciaron masivas y sostenidas protestas sociales que, a pesar de que fueron violentamente reprimidas por las fuerzas de seguridad del Estado, han logrado impulsar un proceso constituyente aún vigente y un cambio político de gran trascendencia regional e internacional. Por caso, el mapa de conflictos socioambientales proveniente del Atlas de Justicia Ambiental expuesto en el Gráfico 1, pone de manifiesto la extensión territorial de la conflictividad en 2021.

GRÁFICO 1: LOS CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES EN AMÉRICA LATINA 2021



Fuente: <https://ejatlas.org/>

Asimismo, colectivos conformados por estos nuevos actores sociales construyeron un vasto y diverso espacio de economía popular, social y solidaria -redes para la sostenibilidad de la vida- que se ha expandido y actúa en complementariedad con el trabajo de cuidado asociado al parentesco, encabezado por las mujeres y disidencias sexuales que históricamente ha sido de gran importancia en la región. Con una impronta conservadora, también han ido ganando presencia las organizaciones religiosas, como las iglesias evangélicas en muchos países.

Consecuentemente, en las economías de los países latinoamericanos se consolidaron estructuralmente tres ámbitos diferenciados en lo que hace a sus lógicas internas de reproducción y funcionalidad durante la reestructuración neoliberal en términos estilizados: la economía empresarial privada liderada por los ganadores de la reestructuración neoliberal, es decir, los grandes conglomerados de propiedad asociada multinacional que operan a escala global; la economía del sector público fuertemente restringida luego de las reformas que opera a nivel nacional y la economía popular, social y solidaria que se expandió por efecto de la exclusión social generada, que asume relevancia a nivel local (Coraggio y VVAA, 2016; Arrighi, 1999). Estos ámbitos, a su vez, poseen interrelaciones entre sí que operan de modo dependiente de los flujos de materia y energía provenientes de la naturaleza, y en la cual, a su vez, depositan los residuos y el calor disipado (Pengüe y Telestein, 2013). El proceso de acumulación en su dimensión cuantitativa y cualitativa, pasó a depender –fundamentalmente- de las grandes corporaciones de propiedad asociada multinacional que lideran las “cadenas de valor” y controlan la actividades estratégicas a nivel global en virtud de lo cual poseen estrechos vínculos e influencia sobre los estados y sus instituciones, más allá de la existencia de un subordinado universo de pequeñas, medianas e incluso grandes empresas especializadas que compiten a nivel nacional y que pueden incluso desarrollar participaciones limitadas en los mercados internacionales.

Este proceso de fuerte segmentación económica intraempresarial responde a la pérdida de peso estructural e incidencia estratégica por parte de estas últimas fracciones –burguesías nacionales- como producto de un vasto proceso de concentración y

centralización del capital a escala mundial que tuvo a la reestructuración neoliberal – y a las nuevas tecnologías de punta- como condición de posibilidad²¹.

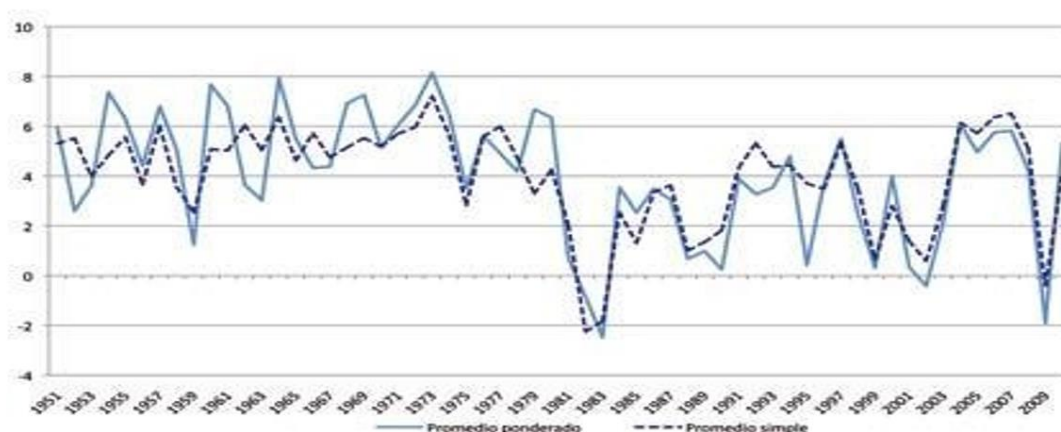
En suma, el pensamiento neoliberal se consolidó como hegemónico y posibilitó la construcción de un nuevo orden mundial a partir de principios de los años setenta como parte de la estrategia con la cual el sistema interestatal de poder, liderado por Estados Unidos de América, las potencias de Europa occidental y crecientemente por China, enfrentó la crisis capitalista e impulsó un cambio estructural en el vínculo estado-sociedad-naturaleza a nivel global liderado por los grandes conglomerados de propiedad asociada multinacional (Arceo, 2006). Nuevos movimientos sociales y ambientales surgieron y se consolidaron contrahegemónicamente frente a un Estado que acentuó sus sesgos de clase y modificó sus pautas de intervención económica y social a favor de las fracciones más concentradas del capital, agudizando las desigualdades y la exclusión social.

El cambio en la intervención estatal involucró un quiebre radical en las tendencias de política económica y social que habían predominado desde los años treinta, vinculadas al impulso a la industrialización, para dar lugar a procesos de apertura asimétrica al mercado internacional; reformas pro-mercado con distinto grado de alcance y amplitud; privatizaciones de actividades estratégicas; mayor regresividad impositiva; reducción del gasto social y de los niveles de protección social; entre las medidas con mayores impactos. Las transformaciones en el orden macroeconómico y regulatorio derivaron en una mayor vulnerabilidad de las economías a los “shocks externos” así como en mayores grados de dependencia de los flujos de capital financiero y de inversión

²¹ Vitali, S. y VVAA (2011) demuestran en forma empírica que un pequeño grupo de empresas, encabezados por los grandes bancos, ejercen un poder extraordinario y hegemónico sobre la economía global. Los autores, teóricos de sistemas complejos, analizaron una base de datos de 37 millones de empresas de todo el mundo e identificaron las interconexiones entre ellas obteniendo las 43.000 transnacionales que las unían. Luego desarrollaron un modelo para estudiar la participación de las redes de accionistas que unían a estas transnacionales y llegaron a determinar un núcleo con 1.318 empresas, que representaban el 60% de los ingresos mundiales en 2011. Asimismo, identificaron un súper núcleo de 147 empresas estrechamente unidas que controlaban el 40% de la economía mundial, en el cual se encuentran los principales bancos: Barclays, JP Morgan, Bank of America, UBS, AXA, Goldman Sachs y Deutsche Bank, entre otros. El estudio fue actualizado y ampliado en 2019 por dos de sus autores (Glattfelder, J.B. y Battiston, S., 2019) e independientemente por Brancacchio, E. y VVAA (2018) obteniéndose similares conclusiones.

extranjera directa, tal como se evidencia en el gráfico 2 sobre el ciclo económico latinoamericano crecientemente marcado por la inestabilidad y la falta de dinamismo económico.

GRÁFICO 2: EL CICLO ECONÓMICO LATINOAMERICANO. TASA DE CRECIMIENTO DEL PBI, 1951-2010



Fuente: Bértola y Ocampo (2013: p. 246) sobre la base de Series históricas de la CEPAL y Estudios Económicos de América Latina

Bértola y Ocampo (2013) diferencian dos grandes ciclos a partir de los años noventa. Un primer ciclo ascendente, asociado al acceso renovado al financiamiento externo y al programa de privatizaciones que hicieron que las transferencias netas de recursos pasaran de signo negativo a positivo. Y un segundo ciclo, a partir de la crisis que se inició en Asia Oriental en 1997 y se extendió a Rusia y al grueso del mundo periférico en 1998, que generó una brusca y fuerte interrupción del financiamiento externo, que derivó en la desaceleración o abierta recesión de un conjunto amplio de economías, especialmente en Sudamérica. El segundo ciclo se caracterizó, a continuación, por un auge extraordinario entre 2004 y 2007, el más importante que han tenido las economías latinoamericanas desde el que se experimentó en 1967-1974. El auge estuvo basado ahora, no sólo en la disponibilidad de financiamiento externo, sino también en su combinación con elevados precios de productos básicos y altos niveles de remesas de

trabajadores migrantes. Este conjunto de factores favorables se debilitó desde 2007 (remesas) y mediados de 2008 (fin del auge de precios de productos básicos) y se transformó en un fuerte choque externo negativo, como parte de la crisis financiera internacional que explotó en septiembre de 2008 y la gran recesión mundial que la sucedió. A partir de 2010, la economía mundial comenzó a recuperarse lentamente y con crecientes pérdidas de dinamismo hasta la crisis de 2020-2021 asociada a la pandemia.

En el marco de dichos ciclos, fueron avanzando los procesos de reforma con importantes heterogeneidades entre países. Las reformas de mayor alcance en la región fueron las vinculadas a la política comercial y financiera externa, las privatizaciones de actividades estratégicas y la desregulación de los mercados.

En primer lugar, se destaca la creación de la Organización Mundial de Comercio (OMC) en 1995 que estableció mayor disciplina en materia de normas comerciales y crearon nuevas en materia de servicios y propiedad intelectual. A ello se sumaron la firma de Acuerdos de Libre Comercio, liderada por México y Chile, así como la política de promoción de la inversión extranjera directa a través de la firma de Tratados Bilaterales de Inversión (TBI) con países centrales liderada por Argentina y Venezuela, y en segundo nivel de importancia, México, Perú, Ecuador y Costa Rica, que involucraron una importante pérdida de soberanía en materia regulatoria así como una discriminación entre el capital extranjero y nacional desde la perspectiva de la seguridad jurídica, que ha puesto al segundo en fuerte desventaja competitiva. Los TBI hacen posible litigar a los inversores extranjeros en el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias relativas a inversiones (CIADI), institución del Grupo Banco Mundial. Ello le atribuye funciones de administración de justicia a nivel internacional a una institución financiera que, simultáneamente, opera como juez y parte en muchos casos dado que el propio Grupo participa en negocios privados mediante su brazo económico “la Corporación Financiera Internacional (CFI)”. En la práctica, la CFI oficia de representante de los intereses corporativos más concentrados a nivel global. El CIADI ha fallado en un 70% de los casos a favor de las firmas y en detrimento de las finanzas públicas según información del Banco Mundial involucrando indemnizaciones millonarias asociadas a la recuperación del lucro cesante de las inversiones ante

cambios regulatorios soberanos. Cabe agregar que estas nuevas instituciones -la OMC, los TBI, el CIADI, etc.- constituyen un traje a medida de los intereses de las grandes corporaciones de propiedad asociada multinacional, así como, secundariamente, de los estados de los países centrales que ejercen una fuerte presión a favor de los mismos en la región. Asimismo, han conllevado el desmantelamiento de las capacidades críticas en materia de políticas de fomento a la producción y, complementariamente, de ciencia, tecnología e innovación – orientadas a partir de prioridades estratégicas endógenas-especialmente en aquellas experiencias nacionales más avanzadas en la industrialización por sustitución de importaciones a nivel regional.

Complementariamente, se impulsó la apertura comercial que estuvo acompañada de la eliminación de la mayor parte de los sistemas de control de cambios internacionales y de la liberalización financiera interna. Cabe destacar, sin embargo, que las negociaciones para crear una Zona de Libre Comercio de las Américas, lanzada en la primera Cumbre de las Américas de Miami en 1994, fracasó y ello condujo a una profunda división entre los países que terminaron negociando bilateralmente -o, en el caso de Centroamérica y República Dominicana, plurilateralmente- acuerdos de libre comercio con los Estados Unidos y aquellos que rehusaron hacerlo como ocurrió con los miembros de MERCOSUR y algunos países andinos. Esta división terminó, además, por desencadenar a mediados de la primera década del siglo XXI, una profunda crisis en la Comunidad Andina. Las negociaciones con la Unión Europea han resultado, por su parte, lentas -sólo México y Chile han logrado culminarlas-, y más recientemente se han suscrito acuerdos con algunos países asiáticos²².

En segundo lugar, se destacan los procesos de privatización que involucraron la apertura a la inversión privada en los sectores de servicios de infraestructura, hidrocarburos y minería, así como empresas industriales y bancos en la región. Se trató

²² La creación de MERCOSUR en 1991 y la revitalización simultánea de la Comunidad Andina y del Mercado Común Centro- Americano fueron tendencias a contracorriente del neoliberalismo. México y Chile, las dos economías que estaban por fuera de acuerdos formales de integración, lideraron la suscripción de acuerdos de libre comercio con países de la región, pero también con países industrializados. La suscripción de acuerdos comerciales de este tipo se inició con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte en 1993 (TLCAN o NAFTA, por sus siglas en inglés). Este acuerdo incluyó nuevas áreas como, por caso, normas de inversión y reglas sobre compras gubernamentales, etc. Véase Porta y VVAA (2012) y Kan (2018).

de un proceso de central importancia porque se transfirieron gran parte de los principales activos estratégicos de las economías, ingresos asociados a la explotación de los mismos, así como capacidad regulatoria e instrumentos de política de desarrollo. El mismo resultó gradual e incompleto. Por caso, en relación con el régimen de pensiones, la introducción de un régimen de ahorro individual adoptado por Chile a comienzos de la década de 1980 y más tardíamente por Argentina, para sustituir el antiguo régimen de reparto, se difundió en la región, pero contó con excepciones importantes. Tres países fueron realmente radicales en materia de privatizaciones: Argentina, Bolivia y Perú. Incluso Chile, mantuvo sus empresas públicas en la producción de cobre y petróleo (esta última activa en gran medida para explorar en otros países), así como su Corporación de Fomento de la Producción. Más allá de ello, el sesgo de la intervención de dichas instituciones pasó a orientarse a las empresas multinacionales en detrimento de la pequeña y mediana producción, en términos generales.

Finalmente, la desregulación de los mercados avanzó significativamente en los mercados de bienes, aunque también, en menor medida, en los mercados de trabajo, de salud y de educación. Estas últimas reformas fueron más limitadas y, en muchos casos, se experimentó un retorno a mayores grados regulación a comienzos del siglo XXI, aunque se agudizaron los niveles de informalidad de la fuerza de trabajo con discriminaciones de género, étnicas y etarias, y los altos déficits en materia de servicios de salud y educación.

A partir de inicios del siglo XXI en el marco de la crisis económica mundial y del ciclo ascendente asiático, Brasil, Argentina, Bolivia, Ecuador y Venezuela –entre algunos de los principales países de la región- impulsaron experiencias económicas inspiradas en la nueva heterodoxia, incluyendo tanto a las neo-desarrollistas como a las del socialismo del siglo XXI, que lograron mejoras significativas en los niveles de inclusión social, que sin embargo no se han sostenido en el tiempo. Tampoco han podido desarticular el entramado regulatorio e institucional neoliberal ni a las coaliciones políticas que lo sostienen a nivel interno. Más aún, estas experiencias, no sólo no han logrado revertir el sesgo extractivista y maquilera de las principales actividades primarias y secundarias ligadas a la exportación -que pasaron a constituir

las actividades con mayor dinamismo con posterioridad a la implementación de las reformas neoliberales-, sino que lo han acentuado, profundizando la simplificación de las estructuras productivas asociada a los procesos de desindustrialización, la desintegración social y la degradación de las condiciones socioambientales, con el consecuente aumento de conflictividad social y de la violencia ejercida desde el poder con fines de disciplinamiento (Svampa y Viale, 2021; Katz, 2016)²³.

En síntesis, la trayectoria de las economías de la región durante la fase neoliberal, tal como ponen de manifiesto Pérez-Caldentey y Vernengo, en este mismo libro, se ha traducido en una disminución del crecimiento económico tendencial en más de un 50% entre 1951-1980 y 1980-2019. Además, “(...) luego de la crisis internacional de 2008-2009, la tasa de crecimiento del PIB ha mostrado una clara tendencia al estancamiento económico. Entre el 2010 y el 2019, esta pasó de 6.8% a 0.1% y entre el 2015 y el 2019 la tasa de crecimiento de la región promedió 0.2%.” (Pérez-Caldentey y Vernengo, p. 9). El deficiente desempeño de la formación bruta de capital fijo ha incidido en la acumulación de capital y a través de esta variable en la evolución de la productividad que ha tendido a la baja en la región y se ha distanciado crecientemente de los parámetros internacionales.

En relación con la situación generada por la pandemia, la CEPAL (2021) señala que “...los problemas estructurales que por décadas han limitado el crecimiento económico de la región se agudizaron producto de la pandemia y limitarán la recuperación de la actividad económica. Antes dlla COVID-19 la región venía con una trayectoria hacia el estancamiento: en el sexenio entre 2014 y 2019 creció a una tasa promedio de 0,3%, menor al promedio del sexenio que incluye la Primera Guerra Mundial (0,9%) y el de

²³ Además de la falta de dinamismo económico que caracterizó a las economías de la región desde los años ochenta, la reestructuración neoliberal jerarquizó actividades de exportación intensivas en “recursos naturales” y/o fuerza de trabajo sub-remunerada con fuertes impactos socioambientales regresivos (ventajas naturales estáticas). Entre estas actividades se destacan: la producción animal intensiva en tierra y agua; la agricultura industrial intensiva basada en el uso masivo de agrotóxicos; la minería metalífera a cielo abierto basada en el uso de cianuro; la explotación de hidrocarburos no convencionales mediante la técnica de fractura hidráulica basada en el uso de contaminantes altamente nocivos; entre otras, que producen además de la contaminación de aguas superficiales y subterráneas, la destrucción de ecosistemas naturales y el acaparamiento de tierras, es decir, procesos de mercantilización y privatización de la naturaleza en gran escala.

la Gran Depresión (1,3%). El organismo destaca la caída progresiva en la inversión, alcanzando en 2020 uno de sus niveles más bajos en las últimas tres décadas (17,9% del PIB). De igual forma, la productividad laboral cayó significativamente. En 2020 la pandemia desencadenó la mayor crisis que han experimentado los mercados laborales de América Latina y el Caribe desde 1950. A nivel mundial, los mercados del trabajo de la región fueron los más afectados por la crisis generada por la COVID-19 -el número de ocupados cayó 9,0% en 2020- y la recuperación esperada para 2021 no permitirá –según las proyecciones del organismo- alcanzar los niveles pre-crisis. (...) La pandemia provocó una fuerte caída en la participación laboral, en particular de las mujeres. Con la crisis la participación femenina llegó en 2020 a 46,9%, lo que representa un retroceso a los niveles de 2002. En 2021 se espera una recuperación de este indicador, que llegaría a 49,1%, pese a lo cual los niveles serían similares a los de 2008”.

Tal como señala el informe, “(...) la pobreza y la pobreza extrema alcanzaron en 2020 en América Latina niveles que no se han observado en los últimos 12 y 20 años, respectivamente, así como un empeoramiento de los índices de desigualdad en la región (...) debido a la pandemia de COVID-19 y pese a las medidas de protección social de emergencia que los países han adoptado para frenarla”. Asimismo, la agudización de la dependencia externa y el desfinanciamiento público limitan fuertemente la posibilidad de que los estados asuman un rol activo en la salida a la crisis. Por caso en 2020, el endeudamiento externo alcanzó al 77% del PIB y al 226,7% de las exportaciones de bienes y servicios (Pérez-Caldentey y Vernengo, p. 13) y la evasión tributaria - alrededor de US\$ 325.000 millones o 6,1% del PIB (CEPAL, 2021).

Cabe concluir entonces que, como correlato del avance significativo de las reformas neoliberales en la región, las economías de América Latina y Caribe presentan un patrón de acumulación concentrador en lo económico, excluyente en lo social y ecocida en lo ambiental, que obstruye la conformación de una esfera pública que garantice la

exigibilidad de los derechos humanos fundamentales y actúe como árbitro y regulador en el conflicto entre capital-naturaleza al servicio de la sostenibilidad de la vida²⁴.

La urgente necesidad de construir una nueva esfera pública multiescalar, basada en criterios de planificación ecológica, económica y social con participación democrática vinculante como modo de enfrentar la crisis sistémica se encuentra limitada no solamente por el poderoso bloque en el poder, sino también por la fuerte hegemonía que detenta el pensamiento neoliberal en el campo intelectual de la economía en la región cuya crítica constituye un punto de partida insoslayable para avanzar en la construcción de teorías reconstitutivas y emancipatorias²⁵ (Wallerstein, 2002).

III La centralidad de la crítica a la concepción neoliberal de la economía como punto de partida para la generación de teorías y prácticas reconstitutivas contrahegemónicas y emancipatorias

El neoliberalismo entiende al intercambio mercantil como una ética en sí misma, capaz de actuar como una guía para la acción humana y sustituir todas las creencias éticas anteriormente mantenidas, sostenía Harvey en 2007. Es un modo totalizante de economizar la vida social y natural. Por ello, enfatiza en el papel de las relaciones contractuales que se establecen en los mercados cuya expansión a escala global, basada en el uso de las tecnologías de la información, generó la compresión espacio-temporal e hizo posible una gran aceleración del metabolismo socioeconómico. Asimismo, como modo de legitimar el valor de la competencia por sobre la cooperación y la solidaridad,

²⁴ Desde la perspectiva marxista se identifican múltiples contradicciones inherentes al capitalismo: capital-trabajo, capital-naturaleza, varones-mujeres y disidencias sexuales y étnica-racial. La primera involucra la explotación, la alienación y la subsunción real; la segunda la destrucción de los ecosistemas y la pretensión de sustitución del denominado “capital natural” por “artificial” por parte de las visiones ortodoxas y las últimas remiten al patriarcado y al racismo. Estas contradicciones conforman el sistema de dominación social en su conjunto. Para mayores detalles sobre la contradicción capital-naturaleza véase O’Connor (1997).

²⁵ Wallerstein (2002) propone, a propósito de su análisis de la situación de las ciencias sociales a doscientos años de su existencia, la urgente necesidad de la reflexión epistemológica-crítica con vistas a reconfigurar y replantear la estructura parcelada de las ciencias sociales actuales y encaminarlas hacia una perspectiva unidisciplinar y generar teorías reconstitutivas y emancipatorias, revinculadas con la filosofía y la ética, historizadas, descolonizadas y holísticas frente a la crisis civilizatoria en curso.

el neoliberalismo postula la desigualdad social como un valor positivo que promueve la eficiencia a través del incentivo al esfuerzo individual e invalida de ese modo toda pretensión de construcción de igualdad desde el Estado desvinculada del “mérito”.

El neoliberalismo germinó y maduró en un terreno previamente abonado por la evanescencia de las utopías, de los horizontes emancipatorios sustentados en las concepciones colectivistas e impuso la ética del mercado como núcleo de la hegemonía cultural postmoderna (Harvey, 2007). Su ethos ha logrado legitimarse mediante los procesos de disciplinamiento social asociados al ejercicio de la violencia económica, que pueden promover tanto una aceptación fatalista e incluso abyecta de la idea de que no existen alternativas, así como también la construcción activa y pasiva de consentimiento. Sin embargo, tal como plantea Harvey (2007: p. 50) en clave gramsciana, su arraigo sistémico requirió política y económicamente de la masificación de una cultura populista neoliberal basada en un mercado de consumismo diferenciado y de endeudamiento, así como en el libertarismo individual, como derivas frente a las tensiones preexistentes entre justicia social y libertades individuales.

Por ello, sobre la base de complejos mecanismos sociales de dominación, que combinan consenso y coerción, el neoliberalismo se ha tornado hegemónico como forma de discurso, con penetrantes efectos en los modos de pensar, vivir y entender la realidad, en el ámbito académico, en los medios de comunicación, en las corporaciones, en las usinas de pensamiento, en las instituciones del estado así como en los organismos internacionales que regulan los mercados a nivel global en la actual fase del capitalismo²⁶.

²⁶ Por ello, eficazmente ha permitido impulsar una lógica en virtud de la cual el sistema de crédito, la usura y el endeudamiento del Estado se han convertido en los mecanismos drásticos de acumulación por desposesión. Harvey entiende que el neoliberalismo impulsa la acumulación por desposesión a través de la financierización, la privatización y la mercantilización crecientes –incluyendo la cultura, la sexualidad, historia, la creatividad intelectual, el patrimonio público, la naturaleza etc.- y conlleva el agotamiento de los bienes comunes (tierra, aire y agua), es decir, atenta contra la vida. En el marco de esta lógica, la deuda se configura como principal instrumento de la acumulación por desposesión que involucra la redistribución de la riqueza desde los países periféricos a los centrales. Y finalmente, la intervención estatal se reorienta a subsidiar a las clases altas y empresariales, a incrementar los mecanismos represivos de control social incluyendo el complejo industrial carcelario con trabajo semi-esclavo y a generar un estado de guerra de baja intensidad contra los movimientos opositores (Harvey, 2007: p. 185).

Específicamente, la concepción neoliberal opera mediante la naturalización de criterios de funcionamiento de la economía considerados únicos con fundamento científico por estar asociados a los postulados de la escuela neoclásica y sus derivas – expresables a su vez en términos matemáticos- que ha ejercido una creciente gravitación al interior del campo intelectual de la economía asumiendo y reformulando en sus propios términos, todos los tópicos que previamente eran propios de las corrientes heterodoxas tales como el diseño de políticas ante la existencia de fallas de mercado así como también la construcción de interpretaciones en el subcampo de la historia económica basadas en la cliometría²⁷. Es decir, la concepción neoliberal avanza, de modo profundamente autoritario, hacia la monopolización del campo intelectual de la economía, suprimiendo el pluralismo y devaluando la crítica y el pensamiento alternativo y lateral, con el engañoso ropaje de una cientificidad neutra e independiente de los intereses asociados al bloque en el poder.

Los mecanismos propios de la construcción de hegemonía que se impulsan desde la concepción neoliberal limitan el ejercicio de las capacidades críticas y creativas de las y los estudiantes necesarias para formular programas de investigación y acción reconstitutivos en la medida en que imponen representaciones e imaginarios sociales fuertemente atravesados por los principios ético-políticos del neoliberalismo que naturalizan la ética mercantil, las desigualdades sociales y la preeminencia del derecho de propiedad por sobre el resto de los derechos humanos y de la naturaleza.

Tal como sostiene Harvey (2007: p. 63 y 64), “(...) las escuelas de estudios empresariales que emergieron en prestigiosas universidades como Standford y Harvard gracias a la generosa financiación brindada por las corporaciones y fundaciones se

²⁷ Se asumen en este trabajo como ortodoxas o canónicas al interior de la disciplina “Economía” a aquellas corrientes de pensamiento que conciben a la sociedad de modo atomístico, es decir sin estructuras de poder; al comportamiento económico de los individuos y los grupos como racional y orientado al cálculo maximizador de la satisfacción individual y al sistema económico como una sumatoria de mercados en el marco del cual el Estado posee un papel subsidiario -como mero corrector de posibles fallas en la asignación de los recursos por parte de estos últimos-. Se entienden como heterodoxas, respecto del cánón científico predominante en la ciencia, a aquellas corrientes de pensamiento económico que, en contraposición, rechazan la concepción atomística individual en favor de una concepción de individuo socialmente inmerso; reconocen la existencia de estructuras sociales que influyen -de modo recíproco- el comportamiento de los individuos y asocian el transcurso del tiempo a procesos históricos irreversibles que inciden en el funcionamiento específico de los sistemas económicos.

convirtieron en centros de la ortodoxia neoliberal. (...) En 1990 prácticamente la mayoría de los departamentos de economía de las universidades dedicadas a la investigación así también las escuelas de estudios empresariales estaban dominadas por formas de pensamiento neoliberal. (...) Las universidades estadounidenses dedicadas a la investigación eran y son campos de entrenamiento para muchos estudiantes extranjeros que se lleva a sus países lo aprendido -las figuras clave de la adaptación de Chile, México y Argentina al neoliberalismo fueron, por ejemplo, economistas formados en los Estados Unidos- así como también instituciones internacionales en los que se integran como el FMI, el BM y la ONU.

A su vez, la propia evolución de la academia y del mercado de empleos, crecientemente mercantilizados, profesionalizados e internacionalizados (Montesinos, 1997) impone al sistema de educación superior demandas de formación basadas en contenidos económico-financieros asociados a la perspectiva neoliberal. Tal como se describe en la experiencia brasilera analizada, así como en muchos otros países de la región, las universidades que lideran los “rankings” de publicaciones jerarquizan el análisis de datos y los estudios matemáticos y econométricos avanzados de acuerdo a los lineamientos de la corriente dominante. Ello se reproduce en la política de selección de profesores que suelen ser aquellas/os con doctorados en escuelas ortodoxas, principalmente de los EEUU, en las consideradas mejores y más influyentes universidades. Asimismo, los perfiles demandados por las usinas de pensamiento, así como por la institucionalidad estatal y empresarial y por los organismos internacionales también le imponen requerimientos de competencias específicas a las universidades – especialmente a las públicas- asociadas a la formación hegemónica que le resultan muy difíciles de eludir, generándose un círculo vicioso. Más aún debido a que la demanda de investigadoras/es fue perdiendo peso frente a la demanda de consultores/as y técnicas/os especializadas/os que actualmente ocupan un lugar marginal.

El compromiso crítico frente a la situación que caracteriza la educación en el campo intelectual de la economía, así como a sus implicancias largamente analizadas, hace posible tender puentes entre el presente y el futuro en clave emancipatoria. En clave emancipatoria de la parálisis intelectual, del dolor social y de la falta de libertad que involucra el posibilismo político, oponiendo utopías a las distopías.

La construcción contrahegemónica y emancipatoria en el campo intelectual de la economía requiere tomar como punto de partida una ruptura radical con el ethos neoliberal inherente a su concepción epistémica reduccionista, especializada, fragmentaria, imperialista, patriarcal, ahistorizada y descontextualizada, arraigada en el discurso y la práctica científica dominante asociada a la tecnociencia²⁸. (Wallerstein, 2002: p. 210-228; Foster, 2021: p.13). Asimismo, involucra –como instancia reconstitutiva- la revinculación del conocimiento económico con sus raíces filosóficas y ético-políticas, así como el estudio -en el marco de un diálogo de saberes- del conjunto de epistemologías críticas, holísticas, no teleológicas, inter-trans-multidisciplinarias, descolonizadas, anti- patriarcales y situadas e historizadas, que jerarquicen la preservación y el control social de lo público-común - incluidos los ecosistemas y actividades estratégicas soporte de la vida- como parte fundamental de la recuperación y el fortalecimiento de un nuevo horizonte utópico para la vida social sustentado en criterios ético-políticos de solidaridad, justicia y democracia (Pérez Orozco, 2019). Ello conlleva la necesidad de institucionalizar el control público y comunitario tanto de la direccionalidad como de los principales objetivos de la política científico, tecnológica y de innovación responsable, definiendo socialmente los criterios éticos que permitan evaluar los impactos y proteger precautoria y preventivamente los bienes comunes -soporte de la vida- y los derechos humanos y de la naturaleza en un tiempo de elevada incertidumbre y extrema complejidad.

IV Entre la memoria y la utopía: hacia la construcción de un programa de educación superior en economía centrado en la sostenibilidad de la vida y el derecho al desarrollo en la región.

Desde el repertorio previamente desarrollado, en el presente apartado de la ponencia se esboza de modo preliminar y abierto un conjunto de lineamientos que podrían nutrir un programa de educación superior en economía centrado en la sostenibilidad de la vida y

²⁸ Se entiende por tecnociencia al complejo entramado de la ciencia, la tecnología y la innovación contemporánea que se encuentra impulsado por las corporaciones, los estados capitalistas y el sistema interestatal global y constituye el corazón de la competencia intercapitalista a escala mundial, mediante la cual se transforman las fuerzas productivas, así como las relaciones sociales de producción de modo permanente.

el derecho al desarrollo en la región. Dicho programa requiere pensarse en conjunto y en retroalimentación con un cambio radical en la currícula de la enseñanza de la economía en todos los niveles educativos y, particularmente, en la formación de intelectuales con injerencia en la transmisión intergeneracional de saberes especializados, es decir, en las y los docentes, así como en estrecha vinculación con las necesidades de los territorios de los cuales forma parte.

La nueva currícula a nivel superior debería estar basada, en primer lugar, en una sólida formación general y básica en filosofía, ética, pedagogía y grandes corrientes del pensamiento económico. El conocimiento de otras ciencias sociales, como la administración, la sociología y la política, así como de la ecología (economía ecológica) junto con herramientas provenientes de la matemática, la estadística y la informática resultan particularmente necesarias en esta etapa de crisis sistémica. Es fundamental que el abordaje de las grandes corrientes del pensamiento económico a nivel internacional se desarrolle, contextualizadamente en términos históricos, e introduciendo secuencialmente sus fundamentos ético-políticos, su epistemología, los principales núcleos teóricos y metodológicos, los postulados e instrumentos de política pública así como las contribuciones críticas y las controversias.²⁹ Luego del análisis de las tradiciones preclásicas y clásicas de la economía políticas, se sugiere continuar con la crítica de la economía política elaborada por Marx y Engels y otras/os autores de la tradición socialista, con las escuelas marginalista y neoclásica y con el keynesianismo, neo y postkeynesianismo. Como deriva de la escuela neoclásica podría desarrollarse el estudio de la génesis, teorías e implicancias de política asociadas al neoliberalismo a partir de sus diferentes y principales exponentes incluyendo, por su relevancia práctica, el neoinstitucionalismo con especial énfasis crítico.

En lo que hace a las grandes corrientes de pensamiento económico latinoamericano, también se sugiere una aproximación equivalente a la propuesta para las corrientes

²⁹ No se trata como bien plantea el estudio del caso colombiano en el presente texto, de un pluralismo por yuxtaposición, tal como el que impulsan los manuales tradicionales cuando muestra las ideas de los economistas y escuelas como una sucesión histórica y evolutiva, con poca atención a los conceptos fundamentales, sino de construir el pluralismo por integración procura tomar los hechos e ideas económicas más relevantes para analizarlas desde un programa de investigación coherente.

internacionales que incluiría las especificidades del liberalismo y neoliberalismo vernáculos; el estructuralismo y el neoestructuralismo latinoamericanos; los enfoques de la dependencia y sus derivas; el marxismo regional en sus diferentes vertientes; la crítica ecológica y feminista a la economía; y otras aproximaciones que posibiliten la deconstrucción hegemónica y la generación de teorías reconstitutivas para hacer frente a los desafíos que presenta la crisis sistémica.

El estudio de la historia mundial y latinoamericana, de los sistemas económicos a lo largo de la historia y, de la historia nacional con énfasis en la dimensión económica resultan espacios fundamentales para la integración de conocimientos previamente adquiridos, así como de confrontación entre interpretaciones diversas previamente abordadas. Finalmente, se proponen espacios de pedagogía experimental participativa a través del ejercicio de saberes teórico-prácticos en los territorios, eso incluye, según las inclinaciones de las y los estudiantes, la realización de una experiencia de estudio y producción grupal relacionado con los ámbitos de la economía popular, social y solidaria; la economía del sector estatal o la economía capitalista privada. Y a modo de práctica final, se podría promover la participación estudiantil en un programa de investigación asociado al desarrollo de áreas de vacancia relevantes en virtud de las necesidades sociales vigentes. En el caso de los formadores y formadoras, también será relevante considerar las prácticas de la enseñanza en los niveles medio y superior. La presente propuesta formativa en economía debería articularse y sustentarse en un programa de investigación- acción conformado por un conjunto de áreas de vacancia en la región asociadas a aquellas prioridades que en términos de desarrollo posean los territorios, democráticamente definidas por las comunidades en las cuales las universidades se encuentren insertas.

Se proponen seguidamente algunas áreas de vacancia para un programa de investigación-acción en economía orientado a garantizar la sostenibilidad de la vida y el derecho al desarrollo en la región:

1. Principales condicionamientos socioambientales y determinaciones de género a la extracción, producción, reproducción, distribución, consumo, acumulación y crecimiento económico desde la economía ecológica y feminista. Por ejemplo: las crisis

pandémicas asociadas al tipo de metabolismo socioeconómico vigente con la naturaleza.

2. Caracterización de la crisis socioecológica actual y sus manifestaciones territoriales desde el pensamiento dominante y desde las perspectivas críticas. Corolarios de política e implicancias sociales y ambientales. La construcción de cuentas satélite ambientales basadas en indicadores biofísicos.

3. Problemas de la economía internacional y regional:

a) Principales cambios en la economía internacional y en las estrategias de las economías con mayor gravitación. Por ejemplo, los cambios tecnológicos en curso y sus implicancias.

b) El estudio de estrategias alternativas para enfrentar el problema del endeudamiento externo crónico de América Latina y el Caribe y sus implicancias

c) Los aportes de la economía ecológica para el estudio de la vulnerabilidad estructural y la dependencia de América Latina y el Caribe: deuda ecológica, intercambio ecológicamente desigual, etc. Ejemplo: el papel de los canjes de deuda por naturaleza en el siglo XXI

d) Las estrategias de construcción de vínculos cooperativos al interior de la región entre los sectores públicos, los de la economía popular, social y solidaria y el de la economía liderada por el capital privado. La construcción de sistemas de información específicos.

4. Políticas económicas orientadas a garantizar la sostenibilidad de la vida y el derecho al desarrollo:

a) Políticas de universalización del acceso a fuentes de agua segura y a los servicios de saneamiento; a la tierra y a la vivienda sustentable; a la seguridad y soberanía alimentaria; a la educación, a la salud y a la seguridad social.

b) La transición socioecológica justa a nivel de los sectores estratégicos de actividad: la intensificación agroecológica versus las *ag-tech*;³⁰ la sustitución de la minería metalífera a cielo abierto; la sustitución de las fuentes de energías fósiles y nucleares por limpias y renovables; alternativas para las actividades industriales fuertemente contaminantes.

c) Principios para la planificación urbana, rural y de la gestión integral de cuencas orientados a garantizar la sustentabilidad. La determinación de áreas protegidas, inventarios de activos ambientales y servicios ecosistémicos soporte de la vida; etc.

d) La contra-reforma neoliberal del Estado y sus fundamentos: principios alternativos para la re-regulación de los mercados financieros, del comercio exterior, de la inversión extranjera directa; las reformas impositivas progresivas, la mejora asignativa y el incremento de la eficiencia del gasto estatal, etc. Alternativas e instrumentos de la política antimonopólica (prácticas abusivas y de control de los actos de concentración); la re-regulación pública de actividades asociadas a los servicios públicos de infraestructura (Transporte, Telecomunicaciones, etc.).

e) Análisis del funcionamiento y el vínculo existente entre las tres esferas de la economía: pública, privada y social y solidaria. Lineamientos para promover las economías de los tres sectores en virtud de esquemas planificados sobre la base del criterio de justicia socioambiental.

f) Las políticas de ciencia, tecnología e innovación: estudio de las necesidades de regulación emergentes de la crisis sistémica a nivel planetario.

5. Otras reformas político-culturales relevantes:

a) Los derechos de los pueblos originarios de la región y su exigibilidad.

³⁰ Se conoce como *ag-tech* (combinación de palabras agricultura y tecnología en inglés) al paquete de nuevas tecnologías de punta que se están aplicando a la producción agropecuaria a nivel internacional. Las mismas utilizan de modo articulado avanzadas técnicas de digitalización –como el “blockchain”-, de inteligencia artificial, de biotecnología y de química aplicada para relevar y analizar los datos provenientes de la producción agropecuaria, la genética, las transacciones económicas y los fenómenos climáticos y para organizar y comercializar la producción a escala global.

b) Políticas de democratización participativa del Estado y ampliación de la esfera pública a nivel multiescalar. El fortalecimiento de los derechos colectivos y difusos frente al derecho inalienable a la propiedad. Ej. derecho al acceso a los bienes comunes y a la seguridad básica en materia alimentaria.

c) Las políticas de regulación social del sistema represivo del Estado y de la producción de medios de violencia.

d) Políticas de delimitación de la esfera pública de la privada con preeminencia de la primera sobre la segunda. Las implicancias de las iniciativas público-privadas en materia de riesgo de captura del regulador y la pérdida de la base de la democracia representativa.

e) Estrategias pedagógicas orientadas a deconstruir la cultura populista neoliberal –y del endeudamiento- así como el libertarianismo individual.

Bibliografía citada y de referencia para seguir leyendo

Anderson, P. (1997). Balance del neoliberalismo, en Gentili, P. y Sader, E. (comps.): *La trama del neoliberalismo*. Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Andrieu, J., Buraschi, S., Costantino, A., Eliosoff, M. J., Erro, M., Fernández Massi, M., & Levstein, L. (2014). ¿Qué planes tenemos? Una invitación para repensar los planes de estudio de Economía a partir de dos experiencias concretas. *Cuadernos De Economía Crítica*, 1(1), 127-134.
<http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/4>

Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *La construcción de un orden. De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Ariel, Buenos Aires. Pags. 94-157.

Barkin, D. y VVAA (2020). *La tragedia ambiental de América Latina*. Santiago de Chile, CEPAL.

Basualdo, E. y Arceo, E. (comps.), (2006). *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO, Buenos Aires. (pp. 15-65)

Bértola, L. y Ocampo, J. A. (2013). *Desarrollo, vaivenes y desigualdad. Una historia económica de América Latina desde la Independencia*. Secretaría General Iberoamericana.

Brancacchio, E. y VVAA (2018). Centralization of capital and financial crisis. A global network analysis of corporate control, *Structural Change and Economics Dynamics* vol. 45: 194-204.

Burki, S. y Perry, G. E. (1998). *Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter*, Banco Mundial, Washington DC. Burki, S. y Perry, G. E. (1998). *Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter*, Banco Mundial, Washington DC.

Bustelo, P. (2003). Desarrollo económico: del Consenso al Post-Consenso de Washington y más allá, en *Estudios en homenaje al Profesor Francisco Bustelo*. Editorial Complutense, Madrid.

Cataño, J. F. (2003). Teoría económica y neoinstitucionalismo. Comentarios a el neoinstitucionalismo como escuela de Salomón Kalmanovitz, en *Revista de Economía Institucional*, Vol.5 nro 9, Segundo semestre. Bogotá.

CEPAL (2021). [Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: Dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19, Comunicado de prensa, 31 de agosto de 2021.](https://www.cepal.org/es/comunicados/america-latina-caribe-crecera-59-2021-reflejando-un-arrastre-estadistico-que-se-modera)
<https://www.cepal.org/es/comunicados/america-latina-caribe-crecera-59-2021-reflejando-un-arrastre-estadistico-que-se-modera>

Corraggio, J. L. y VVAA (2016). *Economía social y solidaria. Conceptos, prácticas y políticas públicas*. Universidad del País Vasco. Bilbao.

Crutzen, P. (2002). Geology of Mankind, *Nature*, vol.415, p.23.

Dávalos, P. (2011). *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Codeu-Puce, Quito.

De Souza Santos, B. (2020). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.

Duménil, G. y Lévy, D. (2014). *La Grande Bifurcation. En finir avec le néolibéralisme. La Découverte, Coll. "L'horizon des Possibles"*, Paris.

Dumenil, G. Y Lévy, D. (2015). Una teoría marxista del neoliberalismo, *http://www.jourdan.ens.fr/levy/ EconomiX-CNRS et PSE-CNRS*. Editorial (2016).

Construir una mirada plural de la Economía. *Cuadernos De Economía Crítica*, 2(3), 9-13. <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/26>

Félix, M. (2015). ¿Qué hacer con el desarrollo? Desarrollismos, Buen Vivir y Alternativas populares, en *Revista Sociedad y Economía* Nro 28, pag. 29-50.

Forcinito, K. (2009). La enseñanza de la economía por paradigmas y en la interdisciplinariedad con el resto de las ciencias sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje. *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*. Publicaciones electrónicas, UNGS.

Forcinito, K. (2016a). La concepción neoinstitucionalista de la historia económica. Un análisis crítico preliminar de los principales diagnósticos y propuestas de política, en Treacy, M. (compilador): *Enseñanza de la Economía: Contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en Ciencias Económica y nuestras prácticas docentes en la escuela y en la universidad*. Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Año 3, Vol. 2, Ediciones UNGS, pags. 168- 195. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/ACTAS-VJEE-2015-VFF.pdf>

Forcinito, K. (2016b). “La construcción de Universidades en la Argentina: Naturaleza, funciones y principales obstáculos en el siglo XXI: Entrevista a Roberto Noel Domecq” en *Revista Realidad Económica* vol. 300, Instituto para el Desarrollo Económico Argentino. Buenos Aires.

Forcinito, K. (2016c). La historiografía estructuralista y neoliberal sobre economía argentina: balance crítico y controversias. *Tesis doctoral*, Universidad Nacional de Rosario.

Forcinito, K. (2018). Elementos para pensar la construcción de horizontes emancipatorios desde el campo intelectual de la Economía en la Argentina. *Cuadernos De Economía Crítica*, 4(8), pags. 185-195. Recuperado a partir de <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/128>

Forcinito, K. (2019). La construcción contrahegemónica en el campo intelectual de la Economía en la Argentina. Entrevista a Abraham Leonardo Gak en *Revista Realidad Económica* nro 321, año 48, 1ero de enero al 15 de febrero.

Forcinito, K. y Varela, P. (2021). La ineficacia de la estrategia hegemónica de desmaterialización: un abordaje teórico y de la evidencia empírica entre 1990 y 2015 como base para la acción política” en Azamar Alonso, A.; Macher, J.C. y Zuberman, F.: *Una mirada desde la economía ecológica latinoamericana frente a la crisis socioecológica*. Colección Miradas latinoamericanas un estado del debate. CLACSO e-book..

Forcinito, K., Barneix, P. y Treacy, M., (2015). Aportes de la sociología de la cultura para pensar la relación existente entre producción científica de pensamiento económico y dominación social en Wainer, V. (2015) (comp.): *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Universidad nacional de General Sarmiento. Los Polvorines.
https://catalogo.unpaz.edu.ar/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=8636#.YcN-Vb3MLIU

Foster, J. B. and VVAA, (2021). Capital and the ecology of diseases. New York: *Monthly Review*, Commentary. Volume 73, Issue 02 (June)

Gilly, A., Gutiérrez, R. y Roux, R., (2006). América Latina: Mutación epocal y mundos de la vida en Arceo, E. y Basualdo,

E. (2006): *Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO, Buenos Aires.

Glattfelder, J.B. y Battiston, S., (2019). The architecture of power: Patterns of disruption and stability in the global ownership network, *SSRN*, January 12.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, Akal.

Herrero, Y. y VVAA (2012): *Sostenibilidad de la Vida. Aportaciones desde la Economía Solidaria, Feminista y Ecológica*, Reas Euskadi.

International Research Panel (IRP) (2019). *Global Resources Outlook 2019. Natural Resources for the Future We Want. A Report of the International Resource Panel.* United Nations Environment Programme. Nairobi, Kenya.

IPBES (2020). *IPBES Global Assessment on Biodiversity and Ecosystem Services, Chapter 2.1. Status and Trends.* https://ipbes.net/sites/default/files/ipbes_global_assessment_chapter_2_1_drivers_unedited_31may.pdf, 21 de octubre.

Kan J. (2018). El Modelo de Integración Regional asociado a las Reformas Neoliberales. Un Análisis de las Iniciativas Regionales de los Años Noventa y de la Coyuntura Actual, en Silva Flores C., A. Noyola Rodríguez y J. Kan (coord.), *América Latina: Una Integración Regional Fragmentada y sin Rumbo*, Colección Grupos de Trabajo, CLACSO, Buenos Aires, pág.33-38

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190207040512/America_Latina_Integracion_Regional_Fragmentada.pdf

Katz, C. (2016). *Neoliberalismo, neodesarrollismo y socialismo.* Batalla de las Ideas, Buenos Aires. (Capítulos 1 a 3). Expresión Popular. Perseu Abramo. San Pablo.

Kuczinsky, P. y P. y Williamson, J. (Editores) (2003). *Después del Consenso de Washington. Relanzando el crecimiento y las reformas en América Latina.* Lima.

Lemm, V. (editora) (2010). *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica.* Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales.

Milennial Ecosystem Assessment (MEA) (2005). *Ecosystems and human well-being: current state and trends: findings of the Condition and Trends Working Group.*

Montano Lourtet, A. (2015). El plan de estudio de la carrera de Economía en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) como posibilidad concreta de una formación plural en Economía. *Cuadernos De Economía Crítica*, 2(3), pags.165-175. <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/19>

Montecinos, V. (1997). Los economistas y las elites políticas en América Latina en *Revista de Estudios Internacionales*, vol 30, Nro 119- 120; julio-dic.

Moore, J. (ed.), (2016). *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism*, USA, PM Press.

Morresi, S. (2009). “Neoliberales antes del neoliberalismo” en Soprano, G. y Fedredic, S.(2009): *Política y variaciones de escala en el análisis de la Argentina*. UNGS-Prometeo.

Morresi, S. D. (2006). *O liberalismo desenquadrado. Uma crítica às leituras neoliberais do liberalismo clássico*. Tesis de Doctorado (mimeo), Ciência Política, São Paulo, Universidade de São Paulo.

Nicholson, W. (2004). *Teoría microeconómica: principios básicos y ampliaciones (selección de capítulos)*. Octava edición.

Passerini, L. (2006). *Memoria y utopía. La primacía de la intersubjetividad*, Universidad de Valencia-Universidad de Granada.

Pengüe, W. y Telestein, H. (2013). *Nuevos enfoques de economía ecológica. Una perspectiva latinoamericana sobre el desarrollo*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Peniche Camps, S. y Martínez Romero, G. (coords.), (2021). *Nuevos horizontes educativos a favor de la naturaleza. El imperativo de la perspectiva ambiental en la gestión universitaria*. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. Zapopan.

Pérez, A. (2008). “Los marcos epistemológicos, la didáctica disciplinar y la enseñanza de la economía” en Revista Ensayos Académicos. *Instituto Superior Pedro Goyena*. Año IX. n° 1. pp. 79-83.

Pérez Orozco, A. (2019). *Subversión feminista de la economía Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños. Mapas.

Pico-Bonilla, C. M., Pérez-Rodríguez, Ó. E., Ramos-Barrera, M. G., Bello- Rodríguez, S. P., Mendoza-Lozano, F. A., & Quintero-Peña, J. W. (2020). *La formación de pensamiento crítico: Reflexiones y métodos de enseñanza en economía*. Catálogo editorial, 1-137.

Polany, K. (1944). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Traficantes de Sueños, Buenos Aires.

Porta, F., Bertoni, R. y Gutti, P., (2012). *Integración económica*, Universidad Nacional de Quilmes y Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires. (Versión PDF, Universidad Virtual de Quilmes).

O'Connor, J. (1997). *Natural Causes: Essays in Ecological Marxism*, Guilford Press.

Ramírez, H. (2013). *O neoliberalismo sul-americano em clave transnacional: enraizamento, apogeu e crise*. São Leopoldo: Oikos; Editora Unisinos. Coleção Estudos Históricos Latino-Americanos – EHILA.

Rofman, A. (2013). La otra economía implica una batalla cultural. En Maidana, D., y Costanzo, V. *Hacia otra economía*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rodríguez Gama, G. (2019). Economía ecológica: hacia una ecología en la enseñanza de la economía. *Revista Kawsaypacha: Sociedad Y Medio Ambiente*, (3), 89-104. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.201901.004>

Singer, P. (2013). La otra economía. En Maidana, D., y Costanzo, V. *Hacia otra economía*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

Steffen, W. y VVA, (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, vol.347, nro.6223, pags.736-746.

Stiglitz, J. (2000). *La economía del sector público*. Bosch, Barcelona.

Stiglitz, J. E. (1997). The Role of Government in Economic Development, en M. Bruno y B. Pleskovic (eds.), *Annual World Bank Conference on Development Economics 1996*, Banco Mundial, Washington DC, pags. 11-23.

Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and Its Discontents*, Norton, Nueva York

Svampa, M. (2017). *Las fronteras del extractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. México, Calas.

Svampa, M. y Viale, E. (2021). *El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Svampa, M. (2019): *Antropoceno. Lecturas globales desde el Sur*. Colección Costureras nro 3. Editorial Cartoneras. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Vocabonsai: Documental Semillas quedan

<https://www.facebook.com/watch/?v=2107372159494306>.

Vargas Hernandez, J. G. (2008). Perspectivas del Institucionalismo y del Neoinstitucionalismo en *Revista Ciencia Administrativa* nro 1, México.

Velasco Cicchitti, L. (2021). El desembarco de los Chicago Boys en América Latina: El caso de la carrera de economía en la Universidad Nacional de Cuyo. *Cuadernos De Economía Crítica*, 6(11), 115-132. Recuperado a partir de <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/90> (Original work published 1 de diciembre de 2019)

Vitali, S. y VVAA. (2011). The Network of Global Corporate Control, *Public Library of Science*, October 26, <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0025995>

Vitousek. P. y VVAA, (1986). Human Appropriation of the Products of Photosynthesis, *BioScience*, vol.36, nro.6, pags.368- 373.

Wallerstein, I. (2002). *Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido*. Siglo Veintiuno Editores, México DF.

Enseñar lo que se aprende y evaluar lo que se enseña. De la Ley Micaela a la centralidad del análisis presupuestario con perspectiva de género en el campo de las finanzas públicas.

Por Carlos Martínez, Marcela Herrera, Federico Maroño, Romina Pittala y Lorena Santiago³¹

Resumen

Micaela García, La Negra, joven mujer, militante, feminista, peronista y estudiante universitaria, fue asesinada por la violencia machista el 1° de abril de 2017 en Gualaguay, provincia de Entre Ríos. Pero no murió, reencarnó de la forma menos pensada, en la fría letra de una Ley, revitalizada por la práctica de quienes le dan calor en el hacer, en cada curso, en cada práctica y en cada aula.

Esta es la historia, contada por un coro de quienes la viven desde diferentes lugares, de cómo esa ley transformó programas y de cómo esos programas juegan (nada más serio que jugar, y si no lo creen evoquen la propia niñez) a pensar la economía al servicio de la vida y no al revés y a justificar la existencia del Estado no en el monopolio de la fuerza ni en las fallas de mercado, sino en el deseo de construcción colectiva de un todo que sea mejor que la suma de las partes, aunque lo único realmente trascendente que tenga para ofrecer sea ese mismo proceso caótico y hermoso en que las partes se suman.

¿Cómo incorporar la perspectiva de género en la consigna de evaluación de una materia de finanzas públicas?

³¹ cmartinez@campus.ungs.edu.ar mherrera@campus.ungs.edu.ar federicomaronio2019@gmail.com
rpittala@campus.ungs.edu.ar lasantiago@campus.ungs.edu.ar Universidad Nacional de General Sarmiento.

Introducción:

“No vamos a cambiar el mundo si le damos un sueño a un niño de bajos recursos, pero sí le vamos a cambiar la visión del mundo a ese niño. Y eso ya es cambiar el mundo”

Micaela García

La presente ponencia reflexiona acerca de la introducción integral de la perspectiva de género en el campo de la economía a partir del caso puntual de la experiencia de los trabajos integradores (que explican la mitad de la calificación final de materia) de la asignatura Gestión Presupuestaria y Finanzas Públicas (obligatoria en los planes de estudios de las Licenciaturas en Administración Pública y en Política Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento), durante el primer semestre de 2023. Tales trabajos tienen por consigna, justamente, analizar con perspectiva de género el presupuesto de una jurisdicción pública argentina (de nivel provincial o municipal o Universidad Nacional) de libre elección.

La cita que abre la presente sección busca, además de hacer carne el pensamiento de Micaela, ubicar desde donde se lleva adelante la práctica desarrollada. En concreto, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) fue fundada en 1993. hace exactas tres décadas, en el entonces partido bonaerense de General Sarmiento³², ubicado en el segundo cordón noroeste del Conurbano Bonaerense. En esa época³³, las Universidades Nacionales presentes en el amplio territorio de la Región Metropolitana de Buenos Aires se concentraban en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires³⁴, en los partidos de su zona de influencia más próxima³⁵ o en las ciudades que integran los extremos de dicha región³⁶ y, por tanto, no forman parte del Área Metropolitana de Buenos Aires. Así, la UNGS es la primera universidad nacional creada en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense.

³² Actuales territorios de Malvinas Argentinas, San Miguel y José C. Paz.

³³ Tal como se detalla en López Accotto, Martínez, Papparás y Mangas (2018).

³⁴ Universidad de Buenos Aires.

³⁵ Universidades Nacionales de La Matanza, Lomas de Zamora, Quilmes y San Martín.

³⁶ Universidades Nacionales de La Plata y Luján.

De allí que quienes trabajamos, nos graduamos o estamos estudiando en ella, somos parte de ese sueño de un niño de bajos recursos (como hemos sido varios de nosotros mismos) de poder ir a la universidad, y responsables de cambiar su visión.

Y es que, tener a la universidad pública cerca, en la más física de las acepciones de la idea de cercanía, se constituye en un mecanismo central para permitir que muchas personas puedan acceder a la educación superior, de eso se trata esta hermosa locura de universidades por todos lados, que tanto ha molestado a los pocos que odian que muchos accedan.

Así, la UNGS desde su nacimiento ha tenido un impacto significativo en cada persona que la integra. Principalmente, esa huella ha sido más profunda en quienes se han constituido como la primera generación, en muchas familias, en poder estudiar en la Universidad, e incluso en poder graduarse en ella.

De allí, la importancia de atender la particularidad del proceso formativo que no se dirige, como tanto ha sido habitual en la universidad como institución, a las elites, sino que apunta a todas las personas, lo que en un territorio como el de la UNGS implica buscar la incorporación masiva de sectores populares en el estudiantado. Surge entonces la necesidad, desde el ingreso y hasta la titulación, de aplicar y sostener políticas de cara al acceso y permanencia en el nivel superior.

La constante revisión de las presunciones sobre el aprendizaje resulta así indispensable para arribar a instancias más inclusivas, deteniendo la mirada en la diversidad de los sujetos. Ello incluye la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de manera transversal en todas las disciplinas, abogando así por la interseccionalidad en los contenidos.

Tal incorporación, además de en las aulas, debe encarnarse en todas las prácticas y políticas institucionales y comunitarias y ser parte de la experiencia vital y del tratamiento que reciben las mujeres y las disidencias³⁷.

³⁷ Por ejemplo, en el trabajo en el aula de la materia bajo análisis surgió la necesidad de visibilizar, en la docencia y en la investigación, la situación de fuerte exclusión social que sufren las personas trans, lo que

En tal sentido, es interesante, estas prácticas institucionales de la UNGS, en el presente trabajo, son tanto un disparador de la incorporación de la perspectiva de género en la materia, como un objeto de estudio, libremente escogido por parte del estudiantado, en el seno de la misma, a partir de la identificación de una línea presupuestaria específica, existente en la UNGS, para impulsar dichas políticas de género.

A nivel normativo, cabe destacar que el Artículo 4° del Estatuto de la UNGS señala: “Los derechos humanos son el marco político, ético y normativo fundamental de la UNGS. Su salvaguarda, desarrollo, promoción e implementación son el fundamento del despliegue de sus actividades, así como su relación con otros actores (...)” y detalla en el Inciso a. que “La garantía del derecho a la educación universitaria de todas las personas sin distinción ni discriminación alguna”.

Todo ello en consonancia con la Declaración de Cartagena de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, que establece que la educación superior es: “un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado”.

Ello se traduce en múltiples políticas desplegadas por la UNGS (con obvio correlato presupuestario), que van desde la existencia de la biblioteca que incorpora libros a demanda de docentes y estudiantes, a la sala infantil que colabora activamente para colectivizar el cuidado de les niñez de la comunidad, pasando por la disponibilidad de computadoras y herramientas digitales de libre acceso. Además de una importante política de becas de estudio y de ayuda económica para ayudar al sostenimiento de los estudios y potenciar el desarrollo académico.

Tales iniciativas resultan imprescindibles para generar factores de cambio en las vidas de quienes destinan parte de su esfuerzo y de su tiempo a estudiar en la UNGS, personas provenientes del conurbano bonaerense, atravesadas por una suma de desigualdades sociales que, a la larga, o la corta, terminan por impactar en el proceso de aprendizaje.

dio lugar a múltiples artículos, elaborados por el docente, graduadas y estudiantes, tales como Martínez y Torres (2022) y Martínez y Herrera (2023).

No se trata de auto indulgencia, por el contrario, reconociendo todas las falencias económicas, sociales y de gestión, en ejercicio de dos de los principios más caros a la tradición universitaria argentina como el pluralismo y el pensamiento crítico (que algún filósofo cercano al poder neoliberal en el país proponía reemplazar con el entusiasmo, que también tenemos, y mucho), resulta un mero ejercicio de supervivencia en estos tiempos, en que la Universidad es atacada más por lo que sueña (más igualdad) que por lo que hace o dice, deshacerse de la falsa humildad y manifestar el orgullo de la Universidad Pública Argentina, gratuita, laica, de calidad, autónoma y cogobernada.

Atento a todo ello, la presente ponencia presenta, en su primera sección, algunas cuestiones generales en torno al paradigma de la economía feminista, en la segunda las características centrales del caso de estudio, en la tercera el proceso de incorporación de la perspectiva de género y, finalmente, las conclusiones, que se centran en la praxis en el aula y en relación al rol profesional de carreras de una fuerte orientación hacia la gestión pública.

Economía feminista y presupuesto público:

“El burgués ve en su mujer un mero instrumento de producción”

Marx y Engels (1848)

El género gana centralidad como categoría de análisis desde la década de 1980, al punto de ser posible, ya desde los noventa, la identificación plena de lo que se ha dado en llamar economía feminista.

Al respecto, sin pretender agotar el debate, puede plantearse que la noción de género difiere de la de sexo en tanto remite no a tales diferencias, sino a las desigualdades (y relaciones de poder) basadas en ellas. Así, puede plantearse que el género, como desigualdad y asimetría de poder, es una construcción social.

Por ello, operando tanto en el mercado laboral como al interior de los hogares, la dimensión de género es parte de la esfera social, antes que individual, al atravesar prácticas económicas, políticas e institucionales.

Así, el foco se desplaza del sujeto “mujer” y la agenda (que en la economía feminista es explícitamente de investigación y acción) no se centra, entonces, en los “problemas de las mujeres” sino en las relaciones de poder.

A su vez, el lugar privilegiado que las desigualdades detentan en la perspectiva aplicada da lugar al concepto de interseccionalidad, que pretende dar cuenta de las desigualdades yuxtapuestas que se observan cuando al género se le suman otras variables de análisis como, por ejemplo, la etnia y la clase.

En tanto busca discutir con la corriente principal del análisis económico neoclásico, resulta de vital importancia sintetizar algunas de las principales críticas que la economía feminista realiza al mismo³⁸.

La pretendida neutralidad de género de la economía ortodoxa, que implica el individualismo metodológico (suponer que la humanidad puede reducirse a la agregación de un sinnúmero de “agentes representativos”) es en realidad ceguera de género, al invisibilizarlo. Así, el homo economicus es todo lo “universal” que puede ser un varón blanco, anglosajón, heterosexual, protestante, sin discapacidad ni enfermedades crónicas, relativamente joven y de clase media o media alta.

A nivel microeconómico, la economía feminista crítica a la noción de racionalidad y la forma en que se construyen las preferencias, en tanto las relaciones económicas son relaciones sociales (y están atravesadas por relaciones de género), las preferencias son, entonces, socialmente construidas. Así, la “decisión” asignativa no sería exógena y basada en gustos y preferencias individuales, sino que incluye cuestiones culturales, expectativas y mandatos sociales, que se encuentran atravesadas por la dimensión de género. De este modo, la objeción de la economía feminista a la aséptica concepción neoclásica del agente económico racional se basa en el hecho de que la racionalidad

³⁸ Siguiendo a Rodríguez Enríquez (2017).

estaría determinada (o, al menos, fuertemente condicionada) por los mandatos, estereotipos y prejuicios de género presentes en cada momento y lugar.

La economía feminista considera, asimismo, que la ortodoxia económica no incorpora adecuadamente en sus análisis a la esfera doméstica ni da acabada cuenta de su relación con el ámbito de la producción para el mercado. Mientras que, en la conceptualización ortodoxa, lo económico es lo mercantil, para la economía feminista heterodoxa lo económico (y productivo) se relaciona con el “trabajo” entendido en un sentido amplio, incluyendo también el “trabajo doméstico y de cuidados no remunerado” que se realiza en los hogares, y para la comunidad, y que en todas las sociedades soportan, mayoritariamente, las mujeres.

A un nivel de mayor profundidad, la economía feminista, cuestiona el objeto de estudio mismo de los análisis económicos, al otorga total centralidad al bienestar y a la desigualdad, por encima del nivel de producción de un excedente económico, al incorporar instrumentos tales como el estudio del uso del tiempo y la preocupación por la sostenibilidad de la vida.

En definitiva, la economía feminista, parte de las brechas de género y abarca cuestiones tales como la invisibilización del valor producido por el trabajo de reproducción social no remunerado realizado por las mujeres en los hogares y las comunidades.

El análisis presupuestario con enfoque de género permite ver en qué medida los presupuestos públicos tienden a garantizar los derechos de las mujeres y a reducir o profundizar las brechas y desigualdades de género.

El caso de estudio: gestión presupuestaria y finanzas públicas

La construcción conceptual de los hombres, las mujeres y la ciencia conllevan asociar determinados aspectos de la experiencia humana con lo masculino y otros con lo femenino, por lo tanto, debemos preguntarnos y cuestionarnos cómo dichas construcciones han influido en las producciones científicas. En este sentido, en la década de los sesenta del siglo pasado varios historiadores y filósofos de la ciencia como Kuhn,

Feyerabem y Hanson señalaron que la observación científica nunca es neutra y que siempre está influida por compromisos teóricos, así como también que el desarrollo científico no se da por acumulación, sino que se entiende dentro de paradigmas. Esto rompe con la visión de que el conocimiento científico consiste en un razonamiento lógico aplicado a datos observables y experimentables independientes de su contexto de producción

Jardon y Scotta (2018)

En esta sección se presenta un breve repaso de los aspectos fundamentales de la materia “Gestión presupuestaria y finanzas públicas” para conocer en profundidad los temas dictados en la materia y sus modalidades de trabajo.

La economía y las asignaturas relacionadas suelen ser percibidas como temas difíciles, con un lenguaje complejo que solo unos pocos comprenden. Es fundamental revertir esta situación y lograr que la economía sea un tema público y cercano, ya que, a fin de cuentas, es el suelo del mundo en el que vivimos, y nos afecta y nos rodea a todos.

Lastimosamente, la forma en que se enseña y comunica la economía ha contribuido a su inaccesibilidad, excluyendo a un amplio espectro de personas. El constante uso de bibliografía en inglés, y el abuso de barbarismos y tecnicismos, también han perpetuado esta exclusión. La utilización de términos técnicos, fórmulas matemáticas y modelos abstractos puede resultar abrumadora para aquellos que no están familiarizados con ellos, generando una barrera que separa a los supuestos "expertos" en economía de la población en general. Esta situación ha alimentado un sentimiento de exclusividad y desconfianza hacia el tema, ampliando aún más la brecha existente.

Resulta indispensable hacer un esfuerzo³⁹ para que la economía sea un objeto comprensible para todas las personas, utilizando un lenguaje claro y accesible al enseñar,

³⁹ Que en el caso de la asignatura en cuestión se cristalizó en la elaboración de un manual: López Accotto, Martínez, Paparás y Mangas (2016). Sobre cuyo proceso de formulación se reflexiona en López Accotto, Martínez, Mangas y Paparás (2015).

al comunicar, al debatir, destruyendo el requisito existente de tener un conocimiento avanzado para entenderla.

Gestión presupuestaria y finanzas públicas es una materia obligatoria de las licenciaturas de administración pública y política social. El objetivo de esta es presentar a los estudiantes de dicha carrera una percepción de las características presupuestarias del sector público en todos sus niveles (nacional, provincial, municipal y universitario).

De esta forma, se espera que los estudiantes se encuentren en condiciones de comprender la dinámica económica propia del funcionamiento del sector público y de analizar los presupuestos del Estado

Para ello, la materia se estructura en: clases de exposición teórica, la resolución de 12 trabajos semanales⁴⁰ (que abarcan análisis teóricos y ejercicios prácticos de interpretación de información presupuestaria, con perspectiva de género) y, finalmente, la entrega de un trabajo práctico final que consiste en el análisis de un programa presupuestario, correspondiente a cualquier estado subnacional o universidad, del país, con perspectiva de género.

Esta estructuración surge de sendos ejercicios, desarrollados por el docente y una becaria de la materia, en el marco del Taller, Trans-formando los Programas, que forma parte de la formación que la UNGS brinda en el marco de la Ley Micaela⁴¹, con la finalidad de reformular los programas de las materias “Introducción a la Microeconomía” y “Gestión Presupuestaria y Finanzas Públicas” y promoviendo reflexiones en base al funcionamiento de las dinámicas de la perspectiva de género.

En tal sentido, se reformularon los programas de ambas materias, siendo su estructura la cuestión del Estado en la economía, al análisis de los recursos públicos como ser sobre la cuestión de la tributación internacional y de la fuga de capitales hacia las guaridas fiscales, así como la relación existente entre sistema tributario y “equidad de género”, al

⁴⁰ Para un análisis de la lógica e importancia de tales trabajos prácticos en el marco de la materia, ver López Accotto y Martínez (2013).

⁴¹ Que establece la capacitación obligatoria en género para quienes trabajan en el Estado Nacional.

abordaje de la cuestión de la gestión presupuestaria, en el marco amplio de los sistemas de administración financiera gubernamental, y por último, al desarrollo de la cuestión de la reforma fiscal, presentando alternativas y permitiendo pensar cursos de acción posibles, con norte en lograr un Estado más justo e inclusivo, tanto a nivel regional como nacional.

Asimismo, los textos de estos programas conforman experiencias que comparten la premisa de que la institucionalización de la igualdad de género implica atravesar no sólo sus funciones de formación sino también permear en sus prácticas, reglamentaciones y en sus estructuras. De esta manera se incluyen un conjunto de textos de carácter multidimensional basados en la centralidad del campo de los estudios de género en el ámbito de la educación superior.

Acerca de la incorporación de la perspectiva de género

Incorporar la perspectiva de género es abrir la puerta a la interacción de otros aspectos que hay que tener en cuenta. En el caso de economía, género y clase social interactúan entre sí para dar lugar a nuevas configuraciones. Ante una desigualdad creciente, el feminismo propone la construcción de un futuro igualitario, justo y de solidaridad. De este modo, se propone una profunda transformación social.

D'Alessandro (2018).

Reconociendo que el patriarcado ha sido el factor más influyente en el origen y desarrollo de diversas esferas de la vida humana, la perspectiva de género nos invita a analizar críticamente y a observar cómo el patriarcado ha permeado las estructuras sociales y culturales, y cómo esto ha moldeado nuestra comprensión de la realidad.

Leer a todas las cosas con perspectiva de género, nos adentra en un proceso de deconstrucción y cuestionamiento de los estereotipos y roles tradicionales de género que

han sido impuestos, pero también, nos permite revelar las desigualdades sociales presentes en nuestra sociedad de una forma real e integral. Así, esta adopción general de la perspectiva de género trasciende el ámbito académico y contribuye a la construcción de una sociedad más equitativa y justa. Al cuestionar los fundamentos patriarcales en la producción del conocimiento, estamos contribuyendo a la transformación de las estructuras de poder y al avance hacia la igualdad de género.

La perspectiva de género representa un pilar fundamental para lograr un futuro en el que todas las personas gocen de igualdad de derechos y de acceso a los beneficios y oportunidades. Las universidades y las instituciones de educación superior, consecuentes con los principios y normativas nacionales e internacionales, deben estar comprometidas a promover la igualdad de oportunidades, así como a impulsar la transversalización del enfoque de género en los distintos organismos, proyectos y programas que las componen. En este sentido, es fundamental el aporte de las universidades para la construcción de sociedades más justas, libres e inclusivas.

Así, es esencial que las cuestiones económicas sean leídas a través de una perspectiva de género, pues la economía no es neutral en cuanto al género y las desigualdades económicas están estrechamente relacionadas con las desigualdades de género. Incluir el género en el análisis económico, habilita la posibilidad de entender mejor cómo las políticas económicas y las estructuras institucionales nos afectan a todas las personas, y, por ende, es tema de todas las personas.

En particular, en el ámbito de la materia, uno de los principales desafíos consiste en conjugar el aporte básico a la formación de quienes no han tenido contacto previo con los estudios de género con la necesidad de desplegar un horizonte de conocimientos lo suficientemente vasto como para interpelar y sorprender a quienes llevan años de inmersión en los saberes de la perspectiva de género (barrial, académico, territorial, militante, diverso).

Resulta, así, crucial, demostrar que aún existían nuevos senderos por explorar, vinculados en realidad a diferentes perspectivas (en torno a problemáticas y debates

contemporáneos) y diferentes propuestas (a escala mundial y latinoamericana, factor que también es clave en los argumentos del feminismo actual).

En tal sentido, es importante dejar atrás la zona de confort⁴² que genera cierto nivel de costumbre que puede impulsar a ponerle un techo a la perspectiva de género aplicada a la economía, reduciéndola a cuestiones como aprender sobre las brechas salariales, conocer la división sexual del trabajo, observar fenómenos clásicos como la doble jornada laboral, etc. Pero los contenidos de la materia procuraron ampliar el rango de cuestiones económicas abordadas, inquiriendo acerca de temáticas cuyo tratamiento no resulta tan frecuente en las aulas.

En la misma línea, transversalizar la perspectiva de género implica que no baste con dictar un par de clases sobre temáticas tales como las referidas en el párrafo precedente y luego introducir una o dos preguntas sobre ello al momento de evaluar, sino que haga falta desarrollar consignas y actividades que atraviesen, con dicha mirada, el conjunto de los temas abordados en la asignatura.

Atento a ello, lo clave de esta experiencia fue la amalgama que se estableció entre las enseñanzas económicas y los pensamientos feministas. El sueño es que las páginas de bibliografía (especialmente feminista, latinoamericana y contemporánea) se conviertan en faros que ayuden a delinear algo más importante: la reconfiguración de las políticas públicas y económicas desde una mirada inclusiva, equitativa y feminista. La Gestión Presupuestaria no solo se trataría, entonces, de números y cifras abstractas, sino de una herramienta poderosa para impulsar cambios sociales y económicos que nos conduzcan hacia la libertad (solo posible cuando sea abolida la esclavitud de tener que trabajar para vivir), la igualdad (de derechos con goce de la diversidad) y la fraternidad (entre todas las personas y entre todas las especies, no solamente entre las dominantes).

⁴² El docente de la materia ha introducido, ya en el año 2004, el tema de la dimensión de género de los sistemas previsionales en la asignatura Economía de la Seguridad Social, optativa para las carreras de Actuario y Licenciatura en Economía, de la Universidad de Buenos Aires.

La materia propone, a quien tenga el genuino interés de hacerlo⁴³, dejar de observar a la economía y comenzar a trabajarla, a utilizarla como herramienta. Porque históricamente la leemos, la aprendemos, la releemos, la estudiamos, pero no pareciera que pasa a pertenecernos, a estar a nuestra disposición como un objeto moldeable, sino como un objeto leíble.

Por ello, comprendiendo que, además de una materia económica, se trata de una asignatura del amplio espectro de las relacionadas con la gestión política, se procura ofrecer una experiencia educativa que se vaya revelando, en realidad, como un desafío, como una oportunidad para sentarse a reflexionar y buscar soluciones concretas a problemáticas específicas.

Atente a ello, un eje de la materia, recientemente incorporado, hace hincapié en la enseñanza de la perspectiva de género en la economía y sus impactos. Siguiendo en línea los temas trazados en la materia, se agrega como una perspectiva de análisis adicional la mirada de género en cuestiones como: El impacto de los impuestos sobre los ingresos de las mujeres, así mismo como el impacto de la deuda (Siendo los sectores mayormente afectados), Las cuestiones de la seguridad social y los análisis de presupuesto con perspectiva de género.

Entre el periodo 2022 y 2023 de la materia, en cuanto a su estructura, no hubo cambios significativos que podrían considerarse rupturas. En cambio, sí hubo ciertas mejoras en cuanto a la tutoría del trabajo final que generó un impacto positivo en los resultados finales.

En 2022 el desarrollo del trabajo se realizaba de manera autónoma por parte de los estudiantes, en ese momento la consigna sólo abarcaba los estados subnacionales, y los avances que los estudiantes iban haciendo en cuanto a la elección de la locación, la información que encontraban, y las dudas que surgen de ellas eran presentados por ellos al docente a cargo. A pesar de que la consigna del trabajo estaba disponible al inicio de la cursada, muchos estudiantes presentaban definitivamente su elección casi a mitad de

⁴³ En línea con la distinción de Robinson (1963) entre pasadores de exámenes y estudiantes serios.

la cursada. Lo que significaba que el tiempo para la búsqueda, recolección y análisis de los datos se veía altamente reducido. Por lo que, a su vez, esto generaba que las dudas o consultas que surgieran se presentaran tardíamente, lo que afectaba el desarrollo del trabajo.

También analizar las cuestiones presupuestarias desde una perspectiva diferente (de género) causaba a los estudiantes dudas y conflictos de cómo empezar, primeramente, a buscar y recolectar la información y secundamente cómo abordarla para poder plantear cuestiones significativas.

En resumen, los estudiantes tardaban en elegir sus casos, lo que hacían que tardaran en abordar la información y en consultar las dudas de esta, reduciendo su tiempo para el análisis y el desarrollo del trabajo, llegando en casos extremos a tener que cambiar de casos a finales de la cursada, afectando así la presentación de los trabajos. Hay que comprender que las cuestiones económicas, presupuestarias y de finanzas, conlleva cierto nivel de comprensión y de análisis, por eso el tiempo para abordarlo es un factor esencial en estas cuestiones.

En 2023, comprendiendo esta problemática, se abordaron dos procesos que mejoraron el abordaje del trabajo por parte de los estudiantes, lo que incrementó la calidad/producción de los trabajos presentados.

En primer lugar, se llevó a cabo una actualización de algunos de los trabajos prácticos semanales que se daban en la cursada y que se realizan de manera domiciliaria. Estas actualizaciones permitieron incorporar nuevos casos de género, que permitirá a los estudiantes ir abordando dichas cuestiones desde el comienzo de la cursada, familiarizándose con la consigna a desarrollar por parte del trabajo práctico final. De esta manera podían abordar la perspectiva de género de forma más crítica para realizar análisis con mayor profundidad.

En segundo lugar, se plantearon fechas límites y espacios de tutorías del trabajo final. Las fechas límites permitan a los estudiantes a seleccionar los casos y la búsqueda de la información de manera temprana, evitando así que se encuentren con casos en donde no

había información suficiente y también permitía que los estudiantes pudieran realizar consultas sobre dudas o preguntas que surgieran en cuanto a la consigna o a la información que encontraban. Mientras que el espacio de tutoría (También fijados por fechas específicas) forzaba a los estudiantes a presentar sus casos y la información recopilada para observar dicha información, sus avances y sus dudas. Además, el equipo de adscriptos participaba activamente a través de otros medios, resolviendo las complejidades, dudas y preguntas a largo de todo el proceso de desarrollo del Trabajo práctico final.

En conclusión, las fechas y los espacios de consulta permitieron a los estudiantes enfocarse y organizarse a la hora de seleccionar el caso y todo lo relacionado a ello, permitiendo así que abordarán el trabajo de manera más temprana, teniendo mayor tiempo para el análisis y el desarrollo del mismo. Lo que al final de la cursada se transformó en un conjunto de excelentes producciones por parte de los estudiantes.

El fragmento del texto de Mercedes D'Alessandro que encabeza la presente sección define la importancia de la enseñanza con perspectiva de género en cuestiones económicas, y los impactos o transformaciones que se puede generar a nivel social. Los trabajos finales presentados en la materia tienen este propósito, por un lado brindar herramientas de análisis a los estudiantes pero también herramientas de transformación. Poder observar los presupuestos a través de esta perspectiva, nos permite vislumbrar no solamente su eficacia o su eficiencia, sino también su igualdad o paridad y su impacto social.

Finalmente, a modo de cierre de la sección, se reflexiona en torno a la importancia de la economía con perspectiva de género y los resultados académicos que este tipo de materias genera.

Atento a ello, vale la pena trabajar con dos ejemplos puntuales, que se desarrollaron durante las ediciones 2023 y 2022 de la asignatura, respectivamente y que se presentan desde la perspectiva, de quiénes, desde su rol de estudiantes, las llevaron adelante (y que forman parte del equipo autoral de la presente ponencia), de allí el uso de la primera persona en la escritura.

2023: En mi caso, el enfoque elegido fue abordar la aplicación de la perspectiva de género en el análisis presupuestario de la Universidad.

El primer paso en este camino fue reconocer la importancia de integrar la perspectiva de género en la gestión presupuestaria. Con esta premisa en mente, un riguroso análisis de las políticas presupuestarias y las prácticas institucionales de la Universidad tuvo como objetivo identificar las áreas donde la perspectiva de género podría ser más efectivamente aplicada.

El proceso de planificación presupuestaria, en este contexto, se transformó en un ejercicio que trascendió los números. Lo que empezó siendo un análisis presupuestario terminó siendo una propuesta propia, y quizás, el docente siempre supo eso (o lo esperó). Que al sentarnos a analizar presupuestos se nos iba a ocurrir con todo lo visto, qué podíamos hacer, qué estaba mal, qué podíamos corregir y cómo. En este sentido, observando noté que podía intervenir, al menos como estudiante. Y si uno puede hacer eso, podía entonces hacer muchas cosas más. En otras palabras, a medida que profundizaba en los números y desentrañaba las complejidades del presupuesto, se me presentó una revelación: si podía identificar áreas de mejora, comprender las deficiencias y concebir soluciones viables, entonces tenía el poder de influir y generar un cambio. Mi enfoque se transformó gradualmente en una perspectiva proactiva.

La información recolectada para este análisis se obtuvo de diversas fuentes. En primer lugar, se realizaron consultas al Programa de Políticas de Género de la Universidad, con el fin de obtener información directa sobre los programas y actividades implementados desde esta perspectiva. Después de los primeros acercamientos y consultas se constató que, si bien se obtuvo un panorama global de la institución y sus componentes en materia de género, no se logró acceder a los datos numéricos, índices o presupuestos necesarios para este análisis. A pesar de ello, esta etapa inicial fue fundamental para comprender y contextualizar los antecedentes en relación con la perspectiva de género en la universidad. En consecuencia, para complementar la falta de datos específicos, se solicitó asesoramiento a docentes de la casa. Se les consultó específicamente sobre las fuentes más apropiadas para obtener información relevante en relación con los programas y actividades con perspectiva de género en la universidad. No obstante, las sugerencias no

fueron del todo sólidas por falta de conocimiento, por ende, la orientación tampoco fue la esperada.

En cuanto a las fuentes secundarias, se recurrió a anexos, archivos y documentos disponibles en los sitios web institucionales de la UNGS. Estos recursos fueron de gran utilidad para recopilar la información complementaria. Asimismo, se hizo uso de los mecanismos de transparencia institucional para acceder a informes y documentos relevantes. Finalmente, se pudo acceder a fuentes internas y externas confiables que nos brindaron un panorama completo de las iniciativas implementadas en la UNGS. Aquí cabe destacar que los datos presupuestarios necesarios para este análisis fueron proporcionados por otros estudiantes, que actualmente forman parte del Consejo Superior de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Gracias a su colaboración, fue posible contar con los datos financieros necesarios para evaluar la asignación de recursos en los programas y actividades con perspectiva de género.

Lo cierto es que, a medida que me sumergía en la investigación me enfrentaba a una serie de dificultades inherentes al acceso a datos relevantes y confiables. Con cada paso que daba, me daba cuenta de lo poco informadas que estaban muchas áreas, docentes y profesionales que se supone desempeñan un papel clave en la gestión de recursos. Por lo tanto, el trabajo integrador también desencadenó una reflexión más amplia sobre la propia universidad en su conjunto: el propio proceso de búsqueda demostró que para algunas cosas no había respuesta, y eso había que decirlo. De esta forma, ante la dificultad de acceder a los datos empíricos necesarios para realizar una comparación precisa sobre el presupuesto y las actividades efectivamente llevadas a cabo, decidí avanzar con la intención de brindar una postura crítica y constructiva, y en lugar de enfocarme en la comparación, evalué cómo la perspectiva de género debería ser incorporada de manera eficaz en las actividades y programas relacionados a la UNGS. Decidí que si no podía responder al interrogante de “¿Cuánto se gasta en género?”, al menos podría señalar cuánto se debería gastar en género.

2022: En la materia se alienta a los estudiantes que formen parte de esa transformación, permitiéndonos producir documentos que tienen la oportunidad de ser publicados en diferentes medios académicos. Así, a partir de su experiencia como estudiante de la

asignatura, pude producir un artículo que luego fue publicado.⁴⁴ En donde desarrollé un análisis de un programa presupuestario de género de la provincia de Entre Ríos entre los años 2004-2022, que consistió en: un análisis de la evolución del programa (Su denominación, su ente ejecutor y su jurisdicción), para luego realizar un análisis teórico de las actividades que conforman el programa y finalmente un análisis presupuestario mostrando su ejecución desde 2019 a 2022 y su composición en el total presupuestario de su jurisdicción en el periodo 2004-2022.

Lo que se puede destacar de este trabajo, es una evolución positiva tanto del programa, como de la importancia de las cuestiones de género en la provincia de Entre Ríos. Primeramente, pasó de ser un programa enfocado solo a las mujeres en cabeza de una dirección, a transformarse en programa, que abarca a las mujeres, diversidades y disidencias, ejecutado por un ministerio de mujeres. En cuanto a las actividades del programa, pude observar que se desarrollaron actividades que abordan las problemáticas de género de manera integral (A partir de dimensiones sociales, económicas, culturales, productivas y políticas). Y finalmente en el tema presupuestario, se puede destacar la importancia que empezó a tener las políticas de género en las agendas gubernamentales, viendo que el programa pasó de tener un 0,2% del presupuesto total en 2004 a tener un 1,6 del presupuesto total en 2021. Este ejemplo sirve para mostrar la importancia del desarrollo de producciones académicas de los estudiantes, que de cierta forma genera un impacto dentro de la teoría social. Además de ofrecerle la oportunidad de ganar experiencia en el ámbito científico-académico, así como también permite reivindicar la importancia de una educación universitaria pública.

En cuanto a las prácticas docentes en el campo de la formación de recursos humanos, por parte de adscriptes y becarios, tomando el tándem de las dos asignaturas, se puede citar, por ejemplo, el reconocimiento, por parte de dicho grupo de participantes, de cómo el abordaje del empleo, trabajo y distribución del ingreso correspondiente al tratamiento del género como temática a lo largo de la evolución del pensamientos económico de los Siglos XX y XXI, a partir de Beneria (2005) y del funcionamiento del mercado de trabajo

⁴⁴ Maroño (2022).

en relación al trabajo de reproducción social, que se apoya en Picchio (1999), resultó ventajoso y formativo para incorporar no solamente la perspectiva de género en los programas académicos, sino también en todos los ámbitos de la vida.

Estudiar política (o) la política que se estudia y la política que se gestiona

“José es licenciado en economía

Pasa la vida comprando porquerías”

Letra de José Mercado, canción de Serú Girán, 1981.

Podría suponerte que, al finalizar una carrera universitaria, como una licenciatura en Política Social o en Administración Pública, se dispondría de una nueva caja de herramientas que permitiría el abordaje pleno e integral de las problemáticas de las sociedades que buscamos resolver, construir, (de)construir, y cultivar. Sin embargo, a medida que el trayecto (por lo menos el de grado) va finalizando, quien se encuentra ya cerca de graduarse descubre que efectivamente dispone de una caja de herramientas, pero no puede utilizarlas para el mundo que le espera por delante.

Lo que se ha aprendido constituye un pequeño engranaje de un sistema mayor que, en realidad, es una representación de lo que es la Política, pero desde la universidad, y por ende, se trata de una visión que se reproduce a sí misma, y que tiene únicamente un carácter que es académico. Aprendemos política, pero el concepto de política que tiene la universidad.

Las herramientas que utilizamos son útiles únicamente bajo las reglas y las preconcepciones que la carrera universitaria nos ha dado, y son eficientes, pero no son compatibles (la mayoría de las veces) con el mundo real. La política que se estudia y la política que se gestiona no es igual. La política que se estudia es narrada por sociólogos

y sociólogas, filósofos y filósofas, antropólogos e historiadores. Que incluso a veces, no son ni de nuestro país ni tampoco habitan las problemáticas locales.⁴⁵

En la encrucijada entre el estudio académico de la política y su praxis efectiva, emerge entonces un abismo. A medida que los graduados abandonan el resguardo de las aulas universitarias y se aventuran en el mundo real, se encuentran ineludiblemente con la sombra de una realidad mucho más compleja y desafiante. Es en este contraste que se revela una verdad fundamental: el estudio de la política difiere sustancialmente de la gestión política. El análisis político, anclado en el ámbito académico, es un ejercicio que busca comprender y desentrañar las complejas dinámicas de poder, las teorías subyacentes y los sistemas institucionales que sustentan el ejercicio del poder en la sociedad.

Sin embargo, sumergirse en la esfera de la gestión política, nos empuja a descubrir que la realidad es quizás indomable, diferente, y hasta caprichosa. Y que es carente de las líneas claras y nítidas trazadas por las teorías académicas. Las políticas públicas, las negociaciones interinstitucionales y la toma de decisiones gubernamentales son moldeadas por una multitud de factores que escapan a lo imaginado, y sobre todo a lo estudiado.

La realidad política exige un enfoque práctico y adaptativo que a menudo contradice las premisas ideales universitarias. Los conceptos abstractos y las teorías se enfrentan a una realidad que es testaruda, obligándonos a los políticos, políticas y polítiques, a encontrar el equilibrio entre la aspiración y la viabilidad.

En última instancia, el contraste entre estudiar política y gestionar políticas es un recordatorio de que la teoría y la práctica son facetas complementarias, inseparables en

⁴⁵ Al respecto, Los y las economistas, en la región, hace tiempo ya que no narramos, sino que, como señala la cita que encabeza esta sección (dedicada a José Alfredo Martínez de Hoz hijo, quien, por cierto, no tenía estudios formales de economía, sino formación de grado, maestría y doctorado en derecho, lo que no fue obstáculo para que sus políticas económicas cambiaran el país para siempre) solemos limitarnos a pasarnos la vida comprando porquerías, generalmente en el formato de ideas hegemónicas producidas en los países centrales, de escasa utilidad en nuestros contextos locales (como hace ya seis décadas sospechaba Joan Robinson, según lo expresado en su texto de 1963 que forma parte de la bibliografía de la presente ponencia).

el complejo entramado de la vida política. La academia proporciona los cimientos, pero es en la arena pública donde la política se forja y se moldea.

Sirva la presente conclusión de dispensa ante el desamparo de quienes cursaron la materia y se sienten sin las herramientas necesarias al momento de gestionar. Incorporar la perspectiva de género, como su nombre lo indica, es trabajar la mirada.

Más allá de que las actividades prácticas busquen vincular ese ver con el hacer, en última instancia, el aprendizaje profundo y real de los procesos se obtiene de experimentarlos, por lo que de lo que aquí se trata es de ayudar a analizar lo vivido, pero es importante, siempre, recordar, que no se puede amasar el barro de la política sin ensuciarse las uñas.

Referencias Bibliográficas

BENERIA, LOURDES (2005): Género, Desarrollo y Globalización. Por una ciencia económica para todas las personas. Editorial Hacer. Barcelona.

D'ALESSANDRO, MERCEDES (2018): Economía feminista: Economía y feminismo unidos para revolucionar ideas y estereotipos del presente. Ediciones B. Barcelona.

JARDON, VIOLETA Y SCOTTA, MARICRUZ (2018): La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario. En: JARDON, VIOLETA Y ROJO, PATRICIA (compiladoras): Los Enfoques de Género en las Universidades. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

LÓPEZ ACCOTTO, ALEJANDRO Y MARTINEZ, CARLOS (2013): Los trabajos prácticos como recurso didáctico en el marco de la enseñanza de finanzas públicas para no economistas. Ponencia presentada en las IV Jornadas sobre enseñanza de la economía en Los Polvorines.

LÓPEZ ACCOTTO, ALEJANDRO; MARTINEZ, CARLOS; PAPARAS, RICARDO Y MANGAS, MARTIN (2015): La experiencia de desarrollo de un manual de Gestión Presupuestaria y Finanzas Públicas con una perspectiva heterodoxa y énfasis en las

finanzas subnacionales. Ponencia presentada en las V Jornadas sobre enseñanza de la economía en Los Polvorines.

LÓPEZ ACCOTTO, ALEJANDRO; MARTINEZ, CARLOS; PAPARAS, RICARDO Y MANGAS, MARTIN (2016): Finanzas Públicas y Política Fiscal. Conceptos e Interpretaciones desde una visión argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Los Polvorines.

LÓPEZ ACCOTTO, ALEJANDRO; MARTINEZ, CARLOS; PAPARAS, RICARDO Y MANGAS, MARTIN (2018): El financiamiento universitario en la Argentina. Revista Política Universitaria N° 5. Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU). Buenos Aires.

MARTINEZ, CARLOS Y TORRES, JACQUELINE (2022): El reconocimiento de la diversidad y disidencias en el sistema previsional argentino. Ponencia presentada en la XVI Conferencia Internacional de la Red INPAE en Mendoza.

MARTINEZ, CARLOS Y HERRERA, MARCELA (2023): El acceso al sistema de seguridad social argentino para la población trans. Ponencia presentada en el I Congreso del Pensamiento Nacional Latinoamericano en Lanús.

MARX, KARL Y ENGELS, FREDERICK (1848): El manifiesto comunista. Edición del Centenario. Traducido al español y publicado en 1948. Babel. Santiago de Chile.

PICCHIO, ANTONELLA (1999): Visibilidad analítica y política del trabajo de reproducción social. En Carrasco (ed.), Mujeres y economía. Icaria. Barcelona.

MAROÑO, FEDERICO (2022): Análisis del programa 20 de la ley presupuestaria de Entre Ríos Cuadernos de la Red Universitaria de Carreras de Administración y Políticas Públicas (RUCAPP). Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca. San Fernando del Valle de Catamarca.

ROBINSON JOAN (1963): La enseñanza de la economía. En Robinson, Joan: La segunda crisis del pensamiento económico. Editorial Actual. Madrid.

RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, CORINA (2017): Economía y género: implicancias para la agenda de desarrollo latinoamericano. Breve introducción a la Economía Feminista. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Buenos Aires.

Parte 2: Los contenidos y las formas de enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior.

La nueva educación y trabajo en los millenials

Por Mariano Arnaldo Augugliaro⁴⁶

"... cada retrato que se pinta con sentimiento es el retrato del artista, no del modelo. El modelo es simplemente un accidente, la ocasión. No es él quien es revelado por el pintor; sino el pintor quien, sobre el lienzo coloreado, se revela a sí mismo."

Oscar Wilde. El retrato de Dorian Gray

"...y escribo con el desorden de la urgencia..."

Resumen

El fin de encontrar un sentido a la lealtad, a la confianza y al compromiso en la educación como en el trabajo, siento que ha pasado de moda, más cuando aceptamos las prácticas del "capitalismo flexible" que desarrolla Richard Sennett.

El autor abre las puertas para estar alerta y criticar una realidad que se nos presenta como la única posible solución. Si ése es el caso, al menos sepamos que social y moralmente todo ello supone la corrosión de nuestro carácter.

Andando a la deriva

El sociólogo R. Sennett es el autor entre tantos libros de este libro-ensayo "La Corrosión del Carácter" que podríamos calificar como una obra maestra en varias o en todas las formas que entendemos una obra y maestra.

Este texto es ambas cosas, y es una forma de mostrarnos cómo se puede escribir de forma

⁴⁶ Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Contacto: marianoaugugliaro@gmail.com

libre dentro de la sociología y especialmente dentro de la sociología del trabajo.

Este texto trata las consecuencias del trabajo dentro del capitalismo, un “capitalismo tardío” y un poco con perfume a viejo, podríamos decir, que se entremezclan de una forma mágica lo que ocurre en una vida urbana corriente con una identidad personal, relacionándolo con pensamientos de M. Weber y sobre el Narcisismo, a lo que podríamos llamar de una cultura moderna que ya no es antigua, si lo relacionamos con la forma en que los jóvenes especialmente los millenials toman o consideran el trabajo en sus vidas. Lo que sigue y no cambia es la desigualdad que fue y es una característica desde su origen del capitalismo.

Capitalismo flexible o no tanto.

De tal forma el autor basa su ensayo en la tesis de que el “capitalismo flexible” corroe el carácter del sujeto, tocando a su vez el cuidado de sí mismo y un tema muy delicado como es la felicidad de uno mismo. Podemos comprobarlo en el subtítulo del libro que es “Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Porque podemos decir que el análisis de este ensayo se basa en el estudio de las personas, de las personas que trabajan en un mundo diferente, raro, cambiante, agobiador, y hasta inhumano. El trabajo pasa a ser el centro de toda la obra, pero para poder continuar es necesario entender cuál es la perspectiva de Max Weber sobre el trabajo. Para él, la noción del trabajo va más allá de los principios religiosos y que descansará más tarde en el funcionamiento intrínseco de la razón capitalista. Por supuesto, que este proceso de redefinición social del trabajo que trasciende por encima del aspecto de la modernidad y la posmodernidad de la evolución de la sociedad son mucho antes a las críticas de Marx (los problemas del trabajador proletariado, la plusvalía, la explotación, la acumulación del capital, entre otros aspectos), al concepto de crisis del capitalismo y a sus secuelas en el orden económico y social en razón de las múltiples transformaciones económicas que traía el modelo capitalista hasta la nueva concepción de la mundialización que de una u otra forma han incidido en restarle importancia y valor al trabajo, debilitando alguna de sus dimensiones, muchas veces concibiéndose una valoración del trabajo meramente simplista como “un medio para obtener dinero”, otras veces, consideran el trabajo como poco gratificante asociado al

modo de producción, hallándose como una actividad rutinaria y precaria, donde no dan ganas de levantarse todas las mañanas para vivir el “día de la marmota”, sin encontrar en los 12 meses del año el efecto mariposa que permita cambiar la vida que estamos viviendo.

Gobernarse a sí mismo, cuando nadie nos gobierna.

El autor relaciona su pensamiento con la pregunta que se realiza Foucault “¿Cómo se gobierna a uno mismo? Y para ello considero que debemos citar al pensador francés:

“Gobernar abarca un dominio semántico muy amplio que se refiere al desplazamiento en el espacio, al movimiento, que se refiere a la subsistencia material, la alimentación, que se refiere a los cuidados que pueden proporcionarse a un individuo y la salvación que se le puede asegurar, que se refiere asimismo al ejercicio de un mando, de una actividad prescriptiva, a la vez incesante, afanosa, activa y siempre benévola.

Alude al dominio que se puede ejercer sobre uno mismo y los otros y sobre el cuerpo, pero también sobre el alma y la manera de obrar. Y, por último, remite a un comercio, a un proceso circular o a un proceso de intercambio que pasa de un individuo a otro” (Foucault, Nacimiento de la biopolítica, pág.147)

"No se trata, en suma, de asegurar a los individuos una cobertura social de los riesgos, sino de otorgar a cada uno una suerte de espacio económico dentro del cual pueda asumir y afrontar dichos riesgos" (p. 178).

La idea o el pensamiento de cómo se gobierna a uno mismo ha desaparecido del horizonte mental y moral del sujeto actual, un sujeto que se encuentra sin encontrar una idea y un sentido a su existencia totalmente fragmentada desde lo personal como en lo laboral. Para lo cual es necesario sumar a este análisis el pensamiento de Zygmunt Bauman cuando dice:

“Hemos vivido en un mundo irreal, de crecimiento ilimitado”. El sociólogo alerta sobre que el estado de bienestar se ha cimentado sobre el hecho de que la sociedad ha gastado más de lo que tenía y tiene.

Podemos afirmar que en el “capitalismo tardío”, como lo denomina el autor, existe un valor de flexibilidad muy importante, que se puede entender de diferentes formas. Valores como el compromiso y la lealtad que coronaban la ética del trabajo hasta hace muy poco, han dejado de ser valores considerados por los trabajadores más jóvenes, y relacionamos estos conceptos con el pensamiento de Diderot, quien valora la rutina y a quién el autor sigue:

"Este nuevo capitalismo perjudica especialmente a la clase media"

La rutina, ¿es fuente de estabilidad o de hastío? Con la rutina ha desaparecido la estabilidad en el trabajo, la lealtad al proyecto común y el orden laboral que Max Weber llamó la "jaula de hierro", que permitía al trabajador planificar su existencia y le aseguraba la satisfacción de sus metas. Pero la rutina forma parte intrínseca del trabajo y huir de ella, como hacemos con la muerte, sabiendo que de un modo u otro todos estamos condenados a su final como decía Nietzsche, por lo cual es inútil y autodestructivo.

Hoy podríamos decir que un trabajador mayor de 50 años se ha transformado en un trabajador peligroso para una empresa, ya que su experiencia le hace tener voz y eso hace que critique lo que hacen los jóvenes- divinos tesoros de cualquier organización. Estas personas adultas, pronto a jubilarse son personas que no están muy acostumbradas al cambio constante: cambio de trabajo, de destino, de ciudad, de idioma, por lo cual cuando estas personas se jubilen van a ser muchos y van a ser sujetos libres que estarán cobrando una jubilación mínima, que el capitalismo ha creado y transformado en zombies.

Una sociedad en riesgo de no querer verse.

Hoy en el mundo laboral el riesgo, la ambigüedad y la incertidumbre dominan la vida en todas las esferas y en todas las edades, en consecuencia, la valoración de la cultura post tradicional nos llevó al fracaso. En un mundo donde sólo tiene lugar la especialidad, una especialidad sobre la nada, está y es mal vista ya que solo muestra la incapacidad de la superación de las nuevas generaciones.

El capitalismo flexible que relata Sennett, exige una distancia emocional, una distancia humana que hace al trabajo no tomárselo en serio, para poder encajar en una sociedad en riesgo. Según el pensamiento de R. Rorty cuando considera al “hombre irónico” dice: “El hombre irónico se identifica con esa misma capacidad de reírse de sí mismo, una capacidad que pondrá a prueba no solamente con su propio léxico, sino también con sus sentimientos; los cuales no son, en definitiva, tan independientes de nuestros actos como solemos creer”.

R. Rorty piensa un liberalismo consciente de su fragilidad, por un liberalismo irónico. Un liberal, piensa Rorty, es alguien que cree que no hay nada más repugnante que el sufrimiento y que la crueldad; y que aspira, entonces, a minimizarla. Un ironista, por su parte, es –como hemos anticipado– alguien capaz de advertir la contingencia de sus deseos y de sus propósitos de autonomía y de autorrealización.

Un liberal irónico es, entonces, alguien que está preocupado por la justicia y a quien le aterra la crueldad; pero que reconoce que carece de todo amparo metafísico en esa preocupación y en ese terror. Aunque Sennett no desarrolla este tema, el imperativo del distanciamiento, que arrumba la autodisciplina, la lealtad y la idea de servicio al cajón de los anacronismos, enlaza con una nueva idea de responsabilidad.

Lealtad, confianza y compromiso: valores oxidados como mi rodilla.

El fin de encontrar un sentido a la lealtad, a la confianza y al compromiso en la educación como en el trabajo, siento que ha pasado de moda, más cuando aceptamos las prácticas del “capitalismo flexible. Richard Sennett abre las puertas para estar alerta y criticar una realidad que se nos presenta como la única posible solución. Si ése es el caso, al menos sepamos qué social y moralmente todo ello supone la corrosión de nuestro carácter.

Economía y su enseñanza: un análisis de la propuesta editorial para las materias de economía de la escuela secundaria argentina.

Por Pablo Barneix⁴⁷ y Verónica Cáceres⁴⁸

Resumen

La enseñanza de la economía en la educación secundaria como espacio diferenciado al interior de las ciencias sociales refiere a un proceso histórico reciente. El objetivo principal del presente trabajo es echar luz sobre las características de la oferta editorial de los libros de texto orientados a la enseñanza de la economía en el nivel secundario. Se parte de la premisa que abordaje de la enseñanza de la economía en el nivel secundario no puede prescindir del análisis de la oferta editorial de los libros de texto, puesto que los manuales se encuentran consolidados de forma hegemónica dentro de las herramientas didácticas a las que recurren con mayor asiduidad los y las docentes. En este sentido, se analizan los manuales publicados entre los años 2005 y 2020 por las distintas editoriales. Se trata de un trabajo cualitativo documental bibliográfico que centra la atención en el estudio de 10 libros publicados por diferentes editoriales y que permite observar su correspondencia o no con los diseños curriculares, su sesgo ideológico, qué tipo de actividades proponen a los alumnos y las alumnas, si incluyen nuevas miradas o enfoques alternativos, etc.

⁴⁷ Profesor Barneix Pablo. Investigador-docente UNGS. Docente en ISFDyT de la Pcia. de Bs. As.
pbarneix@campus.ungs.edu.ar

⁴⁸ Doctora Verónica Cáceres. Investigadora-docente UNGS- Conicet-UNLU.
vcaceres@campus.ungs.edu.ar

Introducción

El presente trabajo se propone realizar un análisis de la oferta editorial de libros de texto para las materias de economía de la escuela secundaria de la Argentina. Se parte de la premisa que el libro de texto es un elemento central en las prácticas de enseñanza de los docentes. Por ello, se hace imprescindible indagar acerca de las características que presentan estas herramientas didácticas en la actualidad intentando dar cuenta de su correspondencia o no con los diseños curriculares, su sesgo ideológico, qué tipo de actividades proponen a los alumnos y alumnas, si incluyen nuevas miradas o enfoques alternativos, como la economía feminista, la problemática ambiental o la economía social y solidaria, etc.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: primeramente, caracterizamos la economía como disciplina escolar. En segundo lugar, destacamos la importancia de los libros de texto en los procesos de enseñanza realizando un repaso de las principales investigaciones en este sentido. En el tercer apartado, nos centramos en el análisis de los libros de texto para la enseñanza de las materias de economía publicados durante la segunda parte de la década del 2000 en Argentina. Luego, analizamos los manuales editados con posterioridad a la reforma educativa que eliminó el Polimodal y volvió a instaurar en nivel Secundario. Finalmente se presentan una serie de consideraciones a manera de conclusión.

I Acerca de la economía como disciplina escolar

La economía es una disciplina con una tradición escolar más acotada que otras ciencias sociales como la geografía y la historia. Si bien ha estado presente como asignatura en el nivel secundario desde hace ya tiempo, su dictado siempre estuvo circunscripto a un año y/o una orientación en particular de dicho nivel, dependiendo de las diferentes estructuras que ha ido adoptando la escuela secundaria. Es decir, la economía no ha conformado ni conforma el grupo de aquellas materias con mayor presencia y/o consideradas troncales en la escuela secundaria como lengua y literatura, matemática, historia, geografía, biología, entre otras. El lento desarrollo de la economía como ciencia social, así como el carácter técnico y aplicado que se ha dado históricamente

a sus contenidos y las dificultades detectadas para su aprendizaje, pueden ayudar a explicar, entre otros factores, la escasa importancia concedida a los contenidos económicos en la escuela secundaria (Travé González, 2001). En concordancia con esta débil tradición escolar, la didáctica de la economía también presenta un menor desarrollo que la de otras ciencias sociales, siendo un espacio que aún se encuentra en construcción.

Dicho esto, es cierto también que el conocimiento económico resulta cada vez más relevante para la comprensión del funcionamiento de la sociedad. La adquisición de las nociones económicas conforma un entramado de conceptos, habilidades y actitudes necesarios para el desarrollo del individuo y de la sociedad actual. Siguiendo lo expresado por Travé González (2001), el aprendizaje de contenidos económicos constituye “una necesidad apremiante para la formación básica e integral de las personas, que, a lo largo de su vida, se verán abocadas a tomar una serie de decisiones económicas sin tener la suficiente preparación que les capacite para decidir, de forma coherente y crítica, ante un sistema económico de libre mercado complejo y deshumanizado”. Como sostienen Denegri Coria y otros (2006) “en un escenario social y cultural altamente complejo, la comprensión de la economía se ha convertido en una necesidad básica de adaptación social y ejercicio de la ciudadanía”. En este sentido, los autores señalan que la enseñanza de la economía puede posibilitar la alfabetización económica y proporcionar a los y las estudiantes instrumentos para entender el entorno social y el mundo económico en particular, desarrollando las competencias necesarias para tomar decisiones personales y sociales sobre la diversidad de problemas económicos que se encuentran en la vida cotidiana (Denegri Coria y otros, 2006).

No obstante, debe señalarse que enseñar economía implica enseñar una materia considerada históricamente de indudable dificultad conceptual y procedimental y, que posee, además, un destacado componente ideológico. Si la cuestión ideológica está siempre presente en las ciencias y en la realidad social, en la ciencia económica también en forma particular. Como sostienen Burkún y Spagnolo (2000) la organización social concreta de los procesos de producción, distribución y consumo supone el desarrollo de disputas y enfrentamientos entre intereses materiales concretos. En este sentido, “el conocimiento social y económico no puede sino incorporar este conflicto, como visiones construidas desde distintos intereses materiales” (2000: 16).

Sin ánimo de cerrar el debate, se podría decir que la discusión en la ciencia económica se centra no solo en el método de análisis y sino también en la concepción de la realidad que se defiende. De esta manera, queda claro que el conocimiento económico no es neutral y se encuentra atravesado por juicios de valor, en tanto “no hay una sólo teoría, sino varias, no hay una única interpretación a los problemas y ello no sólo porque la ciencia económica se encuentra en un nivel precario de desarrollo, sino por su propia naturaleza de ciencia social fuertemente ideologizada, de ciencia compleja dado que la realidad que estudia lo es también” (Travé González, 2001: 29).

II El uso de libros de texto en los procesos de enseñanza

El abordaje de la enseñanza de la economía en el nivel secundario no puede prescindir del análisis de la oferta editorial de libros de texto destinados a la disciplina y al nivel, puesto que los libros de textos se encuentran consolidados de forma hegemónica dentro de las herramientas didácticas a las que recurren con mayor asiduidad los y las docentes. Escolano (2006) señala que los libros escolares ocuparon un lugar relevante en la enseñanza desde inicios de la escuela moderna logrando adaptarse a las tradiciones e innovaciones que forman parte de lo educativo y aunque recibieron numerosas críticas aun las corrientes más innovadoras no eliminaron los soportes textuales, sino que introdujeron cambios en los manuales escolares.

Los libros de textos escolares han ocupado un lugar estratégico en la enseñanza y conformado objeto de numerosas investigaciones, especialmente desde la década del 90 del siglo pasado. Hay investigaciones que sitúan la mirada en la construcción ideológica (Cucuzza, 2007; Chopin, 2010; Escolano, 2006, Romero, 2004, etc.). Otras que se enfocan en la didáctica disciplinar (Fernández Reiris, 2005; Carbone, 2003; Gvirtz et al, 2000). Mientras que otro grupo se encuentra conformado por aquellas que estudian sus condiciones de producción y circulación (Fernández Reiris, 2004; Linares, 2009, etc.). También se pueden encontrar trabajos que centran el análisis en torno al diseño, la selección de contenidos, la relación o correspondencia entre los contenidos y los programas curriculares, las percepciones que tienen los docentes sobre los libros escolares

y su influencia en las prácticas en el aula, y sobre la invisibilización de los valores, la ideología y los estereotipos que reproducen (Ramírez, 2003).

Los manuales escolares son “herramientas pedagógicas” destinados a “facilitar” el aprendizaje, estos se presentan como “el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que se perpetúen” (Choppin, 2001: 210). En general, los manuales retoman los diseños oficiales o currículum, en tanto “constituyen la estructura” sobre las cuales se conforman y “son vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión” y “sobre la uniformidad del discurso que transmiten” (Choppin, 2001: 210).

Siguiendo lo expresado por Chopin (2004), los manuales traducen las prescripciones curriculares amplias y conforman el soporte privilegiado de los contenidos educativos. En el mismo sentido, Grinberg (2005:41) sostiene que “el libro escolar es un texto privilegiado en los procesos de producción y traducción de los contenidos escolares; ocupa un lugar predominante en la organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el aula”. No se trata de objetos aislados, autónomos, sino que están condicionados por los programas de estudio a los que se ajustan y por los procesos editoriales (Romero, 2004). Así, los libros escolares implican una manera de pensar el conocimiento y la enseñanza. Martínez Bonafé (1992: 8) refiere a la idea de material curricular como teoría sobre el “modo de concebir el desarrollo del currículo y el trabajo de los profesores y los estudiantes”. En este sentido, Romero (2004) destaca que “el manual es un currículo en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas, y hasta las actividades prácticas, de acuerdo con una tendencia que se ha acentuado en las últimas décadas. Además, el manual es la principal fuente de información del docente, sobre todo cuando, luego de completar su formación profesional, no siguió actualizando sus conocimientos. No son pocos los docentes que preparan sus clases de acuerdo con el libro de texto. Casi siempre el libro es la fuente exclusiva del conocimiento escolar”.

Además de contenidos, los manuales transmiten valores, sentidos, ideología, y cultura. Travé González, y Pozuelos Estrada (2008: 5) plantean al respecto que:

(..) el texto escolar no es un producto aséptico ni mucho menos neutral, sino que contrariamente reproduce los valores y la ideología de los grupos dominantes, se hace visible que los libros de textos analizados transmiten a los estudiantes, entre otros valores, un perfil preeminente de hombre joven blanco de clase media-alta, urbano y de profesión liberal, mientras promueven tácitamente la invisibilidad de las clases sociales desfavorecidas y de las mujeres, de otras etnias y orientación sexual, del impacto ambiental y la hipocresía social potenciando, en el plano docente, la descalificación profesional del profesorado que, en ocasiones, defienden posiciones e implementan propuestas de texto contrarias a sus concepciones didácticas, políticas y sociales sin tener conciencia de ello.

De esta manera, los libros de textos se consolidan de forma hegemónica dentro de las herramientas didácticas a las que recurren los y las docentes. No hay neutralidad en la selección de contenidos ni en las imágenes que presentan. Como explica Romero (2004) en los manuales “las imágenes parecen naturales, pero no lo son: no son neutras, no remiten de forma neutra a realidades univocas e incontrovertibles. Hay detrás de ellas ideas o más exactamente una ideología, de la que no somos cabalmente conscientes”. En suma, 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 Argentina, la industria editorial dedicada a la producción de libros escolares, especialmente para el nivel secundario, ha sido menos abordada como objeto de estudio, por lo que existe reducida información sobre la estructura del mercado, sobre las etapas y actores que involucra (editoriales, distribuidoras, librerías, docentes, estudiantes). Según Romero (2004) hasta las décadas del 40 y 50 en el área de Ciencias Sociales se encontraban académicos destacados entre los autores, luego comenzaron a ganar terreno autores con larga experiencia en el campo de la educación media. La presentación de los libros, la organización, y desarrollo de los contenidos se fueron “alejando de las dominantes en el campo académico”. Hasta 1983, la oferta editorial estuvo centralizada, aunque existían diferentes editoriales, en tanto los libros de texto debían ser aprobados por el Ministerio de Educación para ser utilizados en las escuelas y “el control estatal era más ideológico que científico” (Gvirtz y Palamidessi, 2000: 98). En los años ochenta mientras se discutía la necesidad de “renovar” los contenidos, las editoriales, por un lado, convocaron a autores del ámbito universitario y a su vez, modificaron la estructura y el

aspecto de los libros con la incorporación de “actividades” propuestas para los docentes que se plasmaron en los libros y que se convirtieron en “texto y carpeta a la vez” (Romero, 2004).

Tras la descentralización educativa de los años noventa, a nivel nacional en el marco de un escenario de coordinación educativa se establecieron los contenidos básicos comunes (CBC) a implementarse en todo el país y sobre los cuales cada jurisdicción establecía sus diseños curriculares. En ese marco las editoriales se adelantaron a los diseños y convocaron a docentes e investigadores universitarios y estos impulsaron las actualizaciones, emergieron nuevos enfoques y discusiones. Como señalan Gvirtz y Palamidessi (2000: 97) mientras las provincias y la ciudad de Buenos Aires reelaboraban los contenidos y estrategias “las editoriales armaron -de acuerdo con los rápidos tiempos del mercado- nuevas propuestas de manuales y libros escolares en función de los CBC. Resultado: los libros de texto se hicieron antes que los currículos provinciales”.

A su vez las editoriales apuntaron a tratar de captar la atención con el uso de textos breves, imágenes, colores, actividades, recuadros que reemplazaron a los tradicionales manuales donde el texto ocupaba el espacio central (Romero, 2004). También se comenzó a recurrir a un grupo de autores integrados por la figura de coordinador editorial, que desarrolla diversas actividades (corrige, diagrama, etc.) y los libros duran 3 o 4 años y suelen ser reemplazados por otros más “novedosos” (Romero, 2004). Una práctica frecuente que se observa son las reediciones de los libros de texto, sin muchas veces realizar una actualización de los contenidos, problemas, o actividades que proponen. Esta “práctica trae como consecuencia que no siempre exista armonía entre los nuevos descubrimientos científicos, las nuevas teorías y los contenidos de los textos escolares, convirtiéndose este recurso didáctico en instrumento poco eficaz en la transmisión de saberes actualizados” (Ramírez, 2003).

Como fuera mencionando, luego de la descentralización de los años noventa y mientras las provincias y la ciudad de Buenos Aires reelaboraban los contenidos y estrategias, las editoriales armaron, de acuerdo los CBC, nuevas propuestas de manuales y libros escolares. En el caso de la oferta editorial para economía en dicho momento se caracterizó, mayormente, por la promoción del libre mercado regido por la oferta y la

demanda de forma “autónoma” del contexto. El mercado se conforma como centro del mundo social, subordina a la sociedad y la biosfera y domina el proceso económico. En este sentido, Wainer (2009) señala que los contenidos de economía que presentan los libros de texto para la educación Polimodal se caracterizaban por la ausencia de problematización, de discusión y reflexión crítica en torno a los núcleos del paradigma hegemónico (neoclásico), predominando el tema del mercado (La economía y la necesidad de elegir; Producción y mercado; El sistema y los agentes económicos; La actividad económica y los agentes económicos; La demanda; La oferta; Economía empresarial). Además, Wainer (2009: 16) resalta que “el abordaje de las teorías económicas se realiza desde una perspectiva no conflictiva, implicando la idea de que la ciencia se desarrolla de manera lineal”. Como sostiene Martínez Bonafé el tratamiento no conflictivo del contenido científico es algo muy frecuente en los textos para la enseñanza. “Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad” (2002: 25).

Entrado el siglo XXI, consumado el fracaso del Polimodal, se introdujo una nueva transformación en la estructura de la escuela secundaria. La Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 obligó a las jurisdicciones provinciales, responsables del nivel secundario, a reorganizar la estructura de la escuela en una de 6 años para el nivel primario y 6 años para el secundario o de 7 años para el primario y 5 para el secundario. La nueva escuela secundaria se estructura en un ciclo básico, común a todas las orientaciones (de dos o tres años de duración de acuerdo a si optaron por una primaria de 6 o 7 años) y un ciclo orientado, diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, el cual será de 3 años y de 4 años en las ofertas de modalidad técnico profesional y artística que así lo requieran (Consejo Federal de Educación, 2012).

En relación a los contenidos se promueve, por un lado, la participación del nivel nacional a través del Ministerio de Educación (ME) y el Consejo Federal de Educación (CFE) quienes elaboran los Contenidos Curriculares Comunes (CCC) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP); y por otro, acuerdan que son las jurisdicciones provinciales las que elaboran y aprueban los currículos sobre la base de los CCC. En

2004, se acordaron los NAP que conforman una base común para la enseñanza en el marco CFE, entre el ME nacional, las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y que luego fueron considerados, de forma relativa, en la construcción de los diseños curriculares en cada jurisdicción. Así, Moreno Olivos (2017) destaca que “en la secundaria argentina existe un currículo diversificado en las diferentes provincias, pero comparten ciertos elementos que son comunes y obligatorios en todo el país, con lo cual se busca garantizar una educación con calidad y equidad para todos”.

En el caso de la provincia de Buenos Aires (PBA), en 2007, el poder legislativo sancionó la Ley de Educación Provincial (N° 13.688) que pretendió adaptarse a la legislación nacional. Entre los cambios que afectan al nivel secundario se destacan: la presencia de un nuevo Diseño Organizativo (sobre la base de 6 años de Educación Primaria y 6 de Educación Secundaria) y de nuevos Diseños Curriculares (tanto para el Ciclo Básico; Ciclo Orientado y Formación en Ciudadanía). Mientras que CABA continuó con una estructura de 7 años de escuela primaria y 5 años para la educación secundaria.

En la PBA, con la implementación de los nuevos diseños curriculares en el ciclo orientado de la escuela secundaria a partir de 2010, se incrementó parcialmente las materias de economía. La orientación en economía y administración prevé una asignatura denominada “Elementos de micro y macroeconomía” (de 2 horas semanales) para 5to año y otra más innovadora de 3 horas semanales en 6to año titulada “Economía política”. Mientras que en la orientación en Ciencias Sociales se incluyó “Economía política” en 5to año, pero con 2 horas semanales. El resto de las orientaciones continuó sin una materia específica destinada a la economía.

Por su parte, la oferta editorial se amplió e intentó adaptarse al nuevo currículo. De esta manera, a partir de 2010 se editaron una serie de nuevos libros de texto por parte de las editoriales AyL, Maipue y Alfaomega/Tinta Fresca, que buscaron dar cuenta de los nuevos diseños curriculares tanto para “Elementos de micro y macroeconomía”, como para “Economía política”:

- *Economía. Estudio de la micro y macroeconomía*. Editorial AyL. Angrisani, R.; Medina, C. y Rubbo, M.; 2013 (quinta edición)⁴⁹.
- *Elementos de micro y macroeconomía*. Editores: Alfaomega/Tinta Fresca⁵⁰. García, A.; 2014.
- *Economía Política*. Editorial Maipue. Fraschina, J. y Kestelboim, M. (coordinadores). 2014.
- *Economía Política*. Editores: Alfaomega/Tinta Fresca. García, A.; 2014⁵¹.
- *Economía Política*. Editorial AyL. Pulita, P.; Tittarelli, A. y Vivas Weinztein, B.; 2015.
- *Elementos de micro y macroeconomía*. Editorial Maipue. Eggers, F. 2016.

Esta nueva tanda de libros de texto de economía para el nivel secundario se propuso actualizar la oferta editorial -adaptándola a los nuevos diseños curriculares- que hasta ese momento se encontraba conformada por los textos para el nivel Polimodal de las editoriales Kapelusz, Santillana, Aique, AyL, Mc-Graw Hill y Maipue:

- *Economía Hoy. La globalización y la nueva relación sociedad naturaleza*. Tobío, O.; 1999.
- *Economía: las ideas y los grandes procesos económicos en el tiempo: la Argentina contemporánea*. Editorial Santillana. Rofman, A. (supervisión) y otros. 2000.
- *Economía*. Editorial Aique. Castillo, J. y Maas, P.; 2004.

⁴⁹ Este manual presenta 5 ediciones, la última de data del año 2013. Cabe señalar, que no existen diferencias entre la cuarta (2010) analizada en este trabajo y la quinta edición de 2013.

⁵⁰ La segunda edición de este libro (2022) incorpora actividades y cuadros. Asimismo, Se incorporan contenidos relacionados con: Capitalismo; Marxismo; Keynesianismo; Estado de bienestar; Necesidades y bienes; Competencia imperfecta; Mercado de trabajo; Economías mixtas; Comercio internacional; Desarrollo, marginación y pobreza; Globalización; Ajuste económico; Política monetaria y financiera, fiscal, comercial y cambiaria; entre otros temas.

⁵¹ También presenta una segunda edición en el año 2022.

- *Economía y contabilidad*. Editorial AyL. Angrisani, R. y López, J.; 2005 (tercera edición).
- *Economía. Elementos de Micro y Macroeconomía*. Editorial Mc Graw-Hill. Mochón Morcillo, F. y Beker, V. (2007).
- *Economía*. Editorial Maipue, Eggers, F.; 2007.
- *Economía. Estudio de la micro y macroeconomía*. Editorial AyL. Angrisani, R.: Medina, C. y Rubbo, M.; 2010 (cuarta edición).

Cabe señalar que las editoriales Aique, Kapelusz y Santillana no publicaron nuevos libros de texto de economía buscando ajustar sus propuestas a los nuevos diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. En la actualidad estos manuales se encuentran agotados, puesto que no han sido reeditados, por lo que solo es posible conseguirlos en el mercado de la venta de libros usados. Por su parte, Mc-Graw Hill actualizó por última vez su manual en su edición del 2007⁵². Así, de la oferta vigente en los años noventa y principios de los dos mil, sólo las editoriales AyL y Maipue presentaron nuevos libros de texto de economía en consonancia con las transformaciones de la escuela secundaria (nueva estructura y orientaciones, nuevas materias y nuevos diseños curriculares). A las nuevas propuestas de AyL⁵³ y Maipue se sumaron los manuales de la alianza editorial Alfaomega/Tinta Fresca.

⁵² Cabe señalar que si bien el libro de Mc-Graw Hill no es un texto pensado exclusivamente para el nivel secundario, sino para cursos introductorios de economía, se convirtió en uno de los manuales más utilizados por los docentes en el nivel secundario (Polimodal entre 1993 y 2010). Con tres ediciones se encuentra entre uno de los más exitosos y sin dudas un referente ineludible a la hora de analizar la oferta editorial de libros de texto para la enseñanza de la economía en el nivel secundario. La primera edición de “Economía. Elementos de micro y macroeconomía” data de 1994, luego se realiza una segunda edición en el 2000 y finalmente una tercera en el 2007 (esta última edición es la que se analiza en esta investigación).

⁵³ Cabe señalar, que en el caso del texto *Economía: Estudio de la micro y la macroeconomía* publicado en 2013 por la Editorial AyL se trata tan solo una reedición sin ningún tipo de cambios con respecto a su versión anterior publicada en 2010. Es decir, que no presenta ninguna novedad y/o modificación en relación a los nuevos diseños curriculares.

En el siguiente apartado se analizan, en primer lugar, los libros de texto para las materias de economía editados en la segunda parte de los 2000 durante la vigencia del Polimodal. Luego, en la cuarta sección, la mirada se centra en aquellos manuales publicados a partir de 2010 que buscaron adecuarse a las nuevas asignaturas y diseños curriculares producto de la última reforma educativa que reintrodujo la educación secundaria otorgándole además carácter obligatorio.

III Análisis de los libros de texto de economía publicados en la segunda parte de los 2000

***Economía y contabilidad. Angrisani, R. y López, J.; Ay L. 2005.*⁵⁴**

Este libro de texto es un producto de AyL editores, editorial dedicada a la elaboración de manuales para la escuela secundaria en el área de economía, administración y contabilidad. Roberto Angrisani, uno de los autores, es además copropietario de la editorial y actualmente es propietario de la editorial AE (Angrisani Editores). La propuesta general del libro no se adecúa de la mejor manera para la enseñanza de la economía en el nivel Polimodal (y luego para la escuela secundaria) de la provincia de Buenos Aires (y de muchas otras provincias) ya que, como su título lo indica, presenta economía y contabilidad como si fueran una misma asignatura o espacio curricular.

Las unidades destinadas al abordaje de contenidos de economía son en general más cortas que las dedicadas a la contabilidad y al derecho comercial que en todos los casos presentan una mayor extensión. En referencia a las unidades destinadas a la economía, se observa que los contenidos son presentados siempre de manera muy esquematizada a partir de definiciones breves y sin problematizarlos. Se abordan temas como el mercado de trabajo, la inflación o la pobreza, pero desde su aspecto metodológico, sin indagar en absoluto sobre sus causas y consecuencias. No se hace

⁵⁴ El libro de texto *Economía y contabilidad* de la editorial AyL presente numerosas reediciones. Para este trabajo se analizó la tercera edición de 2005. Cabe aclarar, que prácticamente no existen diferencias entre las distintas ediciones de este manual.

mención al conflicto, la explotación o la desigualdad. Al abordar la macroeconomía, se hace un escaso desarrollo de la política económica y se omite la existencia y las funciones del Banco Central. No hay mención alguna a la economía feminista, a la problemática ambiental, ni la economía social y solidaria. No se trabajan temas de la realidad provincial, nacional o latinoamericana. Tampoco se sugieren fuentes para la búsqueda de información. Cabe señalar, que solo se menciona la existencia de diferentes paradigmas teóricos o escuelas de pensamiento económico en una sola página, donde se enumeran “las doctrinas económicas” bajo el título “historia del pensamiento económico” favoreciendo la idea de que la ciencia se desarrolla de manera lineal.

El texto presenta propuestas de actividades en todas las unidades (siempre al final). Curiosamente, las unidades de contenido económico son las que menos cantidad de actividades tienen (entre 1 y 2 por unidad), mientras que las unidades centradas en temas contables y de derecho comercial, tienen más de 5. Esto parecería ser indicativo de un sesgo respecto a considerar a la economía como una disciplina de carácter más “teórico-conceptual” frente a la contabilidad que se presentaría como más “práctica”. Las actividades se dividen en aquellas denominadas de autoevaluación y, por otra parte, las actividades de investigación. Muchas de las consignas propuestas en las actividades del libro, tienden más bien a promover capacidades del tipo de “fijación de conceptos” en la medida que se propone dar definiciones, completar espacios en blanco, unir con flechas y tachar la palabra que no corresponde. Este tipo de consignas, predominan en las actividades denominadas de “autoevaluación”. En las actividades denominadas de “investigación”, se promueven habilidades ligadas con la búsqueda de datos, indicadores y definiciones. En ningún caso, se presenta alguna consigna que implique analizar la información recolectada y, mucho menos, interpretarla críticamente o reflexionar sobre alguna problemática.

Elementos de Micro y Macroeconomía. Mochón Morcillo, F. y Beker. V. Editorial Mc Graw-Hill. 2007 (tercera edición).

Como ya fuera dicho, el libro de Mc Graw-Hill no es un manual destinado específicamente para el nivel medio, si bien se convirtió en una de los más utilizados. La

tercera edición (2007) presenta algunas diferencias con respecto a las dos anteriores. En primer lugar, consta de 20 unidades en lugar de las 23 que encontramos de las primeras dos ediciones. En la primera mitad del libro predominan los capítulos destinados a preocupaciones de índole micro, mientras que en la segunda mitad la mayor parte de las unidades están destinadas al desarrollo del enfoque macroeconómico. Al finalizar cada unidad se encuentran una sección que contiene un apartado con los conceptos básicos; un resumen y ejercicios. Los denominados “ejercicios” consisten en una seguidilla de preguntas abiertas, de verdadero falso y múltiple choice.

Algunas unidades incluyen notas complementarias, un apéndice teórico y consignas de actividades dentro del desarrollo de los temas de la unidad. La propuesta de actividades de la sección “ejercicios” se repite una y otra vez en todas las unidades siempre con el mismo formato. Con respecto a las actividades incluidas al interior de algunas unidades, dichas propuestas son, en algunos casos, sumamente amplias y difíciles de llevar a cabo por los y las estudiantes sin un acompañamiento o mayores precisiones. Por ejemplo, en la unidad 4, se propone: “Analiza la evolución de los costos de producción de varias empresas de tu ciudad durante los últimos años. Comenta las diferencias existentes entre las tasas de crecimiento de las distintas partidas de costos y estudia las distintas estrategias a seguir a fin de que la incidencia sobre el total de los costos sea lo más baja posible.” Luego se plantea como segunda actividad que “a partir de la información anterior obtenida se elabore una tabla para cada una de las empresas que refleje la evolución de los costos totales y de los costos variables y fijos”. No parece ser una actividad que sea factible de realizar por estudiantes del nivel secundario o que recién se inician en el estudio de la economía. A lo largo del libro de texto no se proponen lecturas complementarias, ni se incluyen otros recursos didácticos como artículos periodísticos, filmes, viñetas, etc. No se trabajan problemáticas regionales ni locales. Todos los datos son por lo general a nivel nacional.

Como novedad respecto de ediciones anteriores, al final de cada unidad, luego de los “ejercicios”, se incluye un apartado denominado “Pensamiento económico” que consiste en una página destinada al desarrollo de las ideas de las principales escuelas de pensamiento económico o referentes de la disciplina, a saber: fisiocracia, Marx y el marxismo, la escuela marginalista, Walras, Marshall, la competencia imperfecta, Adam

Smith, Quesnay, Mill, Keynes: la economía keynesiana, Galbraith, la teoría de las expectativas racionales, Wicksell, Von Mises, Friedman, el mercantilismo, Malthus, los estructuralistas. El orden en el que son presentados parece totalmente aleatorio. Llama la atención que no se incluya a David Ricardo en ninguno de los apartados de esta sección. Von Hayek tampoco cuenta con apartado propio. Asimismo, hay tres de estos apartados que parecen desconectados del resto al estar destinados a otros temas que los enunciados en el título de la sección, a saber: uno destinado a la reglamentación de la actividad económica y las empresas públicas, otro a los orígenes del Mercosur y la Unión Europea y otro a la econometría.

En la primera unidad se define a la economía como la ciencia que estudia las decisiones con respecto a la administración de recursos escasos para satisfacer necesidades ilimitadas. Luego se describe el enfoque micro y el enfoque macro como si se tratara de una cuestión natural sin contextualizar o justificar esta división. Seguidamente se plantea que el problema económico fundamental es la escasez y se introducen una serie de conceptos como la eficiencia y el costo de oportunidad. Las explicaciones aparecen acompañadas de representaciones gráficas que estarían demostrando los enunciados previos. No hay en esta primera unidad ninguna mención a las características de la economía como ciencia social, al carácter conflictivo del conocimiento económico y su relación con otras ciencias.

Con respecto al enfoque macro, el análisis comienza en la unidad 10. Dicha unidad se inicia definiendo la macroeconomía y sus instrumentos. La última unidad (20) está dedicada a la descripción de forma muy escueta y esquemática de la economía argentina a partir de 1930. Por último, se incluye un glosario y un índice temático. No se incluyen temas relacionados con la economía feminista, así como tampoco el enfoque de la economía social y solidaria. Se hace una escueta referencia a los problemas ambientales y la contaminación en relación con el crecimiento económico.

La selección, organización y forma de presentar los contenidos incluidos en el manual denota un claro sesgo neoclásico. La división tradicional entre micro y macro orienta la estructuración de las unidades. Se destaca la utilización recurrente de gráficos cartesianos y herramienta matemático como forma de validar los enunciados.

Adicionalmente se incluyen tablas y cuadros con datos estadísticos o se recurre a ejemplos numéricos. Se asume que el sistema de economía de mercado es la forma natural y más eficiente de organizar la producción ante el fracaso de las economías planificadas y que la empresa es la única forma de unidad productiva.

Desde nuestra perspectiva, la propuesta del libro de texto de Mc Graw-Hill promueve un estudio memorístico, acrítico y descontextualizado. Para ello, se facilita al estudiante una serie de cuadros y esquemas con la información ya sistematizada por los autores. No hay lecturas ni actividades que promuevan la reflexión y la contrastación de distintos puntos de vista. No se señala el carácter controversial del conocimiento económico. No hay referencias a la relación indisoluble entre economía y política, ideología y ética. Los contenidos son presentados de manera acrítica donde la posición ideológica de los autores aparece revestida de neutralidad. En los casos donde se presentan diferentes posturas, generalmente se contrasta en un análisis superficial la visión monetarista con la keynesiana. Por su parte, el lector no es advertido en ningún momento acerca de que las explicaciones sobre los diferentes conceptos y procesos económicos incluidas en el libro son una y solo una de las posibles interpretaciones de la realidad que responden a una determinada concepción teórica e ideológica.

Economía. Eggers, F. Maipue. 2007.

En 2007, se editó también el manual de la editorial Maipue. Los contenidos del libro aparecen distribuidos en 17 capítulos, cada uno de los cuales tiene un título que sintetiza los temas de la unidad. El libro presenta capítulos que no están divididos y agrupados en secciones en las que se proponga la usual distinción entre Micro y Macroeconomía. Sin embargo, aparece esta fragmentación en el abordaje del capítulo 1 denominado ¿qué estudia la Economía? La extensión de los capítulos oscila entre las 5 y las 13 páginas, con la excepción del último que tiene 22 páginas y que además, presenta la particularidad de que fue escrito en colaboración por otro autor (Antonio Brailovsky).

Dentro de los capítulos 1 al 6 se presentan temas típicos de Microeconomía como bienes, necesidades, costo de oportunidad, circuito económico, modelo de oferta y demanda, producción y costos, estructuras de mercado y fallas de mercado. Los capítulos

7 al 15 se destinan a contenidos propios de la Macroeconomía tales como contabilidad nacional, PBI, componentes de la demanda agregada, dinero y bancos, balance de pagos y política económica. Los capítulos 11 al 14 se dedican al tratamiento de algunas problemáticas macroeconómicas como la inflación, el desempleo, el crecimiento, el desarrollo y el ambiente y la inflación. El capítulo 16 propone un recorrido por la historia económica argentina desde el modelo agroexportador hasta la posconvertibilidad. Por último, en el capítulo 17 se realiza un abordaje sobre la historia del pensamiento económico en el que se presentan muy escuetamente distintos pensadores desde Aristóteles hasta Stiglitz.

La propuesta de contenidos presenta un abordaje en el que predomina el enfoque de la síntesis neoclásica sin hacer mención sobre la existencia de distintas corrientes de pensamiento económico, salvo en el último capítulo destinado a la “historia del pensamiento económico”. La única referencia a la coexistencia de diferentes posiciones sobre un mismo problema se realiza en el capítulo 14 sobre inflación. No aparecen problematizadas cuestiones centrales de la Economía Política como el valor, la distribución o la determinación del nivel de empleo. Tampoco se presenta la perspectiva de la economía feminista, ni los aportes de la Economía Social y Solidaria. Si bien la realidad económica argentina se trata específicamente en un solo capítulo (el 16), a lo largo del libro se presentan gráficos de la economía argentina extraídos de fuentes oficiales (como el INDEC) y artículos periodísticos de diarios nacionales en los que se presenta alguna noticia relacionada con temas tratados en el capítulo.

El libro presenta propuestas de actividades en todos los capítulos con excepción del último. Las actividades no están puestas al final de los capítulos (como suele ser lo habitual en muchos libros de texto) sino que aparecen en recuadros (en general pequeños) de color celeste al costado del desarrollo del contenido. Las actividades son, en general, breves y presentan consignas en las que predominan las preguntas a desarrollar y, en menor medida, ejercicios de cálculo, responder verdadero o falso, unir con flechas, tachar lo que no corresponda, marcar la opción correcta y de búsqueda de datos. Se recurre a la utilización de artículos periodísticos de diferentes diarios de edición nacional como Clarín, Página 12 y La Nación.

Las habilidades que se promueven en las actividades del libro son de diferente orden y nivel de complejidad. Algunas de ellas, requieren la puesta en acción de capacidades vinculadas con la clasificación y la identificación de conceptos. Tal es el caso de actividades en las que se pide al lector la resolución de consignas como “clasificar en correcto o incorrecto”, “indicar verdadero o falso” o bien que se identifique una determinada palabra o afirmación dentro de alguna definición vista en el desarrollo del capítulo. Hay otras actividades en las que solicita el desarrollo de alguna pregunta que pone en relación lo visto a lo largo del capítulo con alguna problemática cotidiana o bien, con alguna frase o fragmento de algún texto. Algunas pocas actividades apuntan al cálculo (como es el caso del producto). Varias actividades propuestas se basan en el análisis de algún artículo periodístico vinculado con el tema del capítulo con consignas que ponen en juego habilidades como la comprensión de textos, la relación de conceptos y, en algunos casos, la reflexión.

Economía. Estudio de la micro y de la macroeconomía. Angrisani, R., Medina, C. y Rubbo, M. de la editorial AyL. 2010.⁵⁵

El manual de AyL está estructurado en once unidades y consta de 232 páginas. Las primeras seis unidades se centran en el enfoque microeconómico, mientras que desde la unidad siete a la once se desarrollan contenidos macro (en la unidad diez se aborda la evolución del pensamiento económico). Por último, luego de la última unidad, se incluye un glosario. Cabe señalar, que cada unidad aparece organizada en una serie de apartados (enumerados) y que se incluyen una serie de propuestas de actividades denominadas “actividades integradoras” que también están numeradas. Estas actividades que se

⁵⁵ Como fuera explicitado el manual presenta cinco ediciones, la última de data del año 2013. Para este trabajo se analizó la cuarta edición publicada en el año 2010. Cabe señalar, que la propuesta de A&L se adaptaba a grandes rasgos al diseño curricular de la materia “Elementos de micro y macroeconomía” correspondiente al quinto año de la nueva escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires en la orientación de Economía y Administración. De esta manera, es posible que al contar ya con un manual plausible de ser utilizado para la enseñanza de dicha materia, los editores optaran por reeditar la versión de 2010 sin realizarle ninguna modificación como por otra parte era frecuente en las prácticas de la editorial.

encuentran contenidas en cada una de las unidades proponen actividades del tipo unir con flechas, preguntas de verdadero falso, completar enunciados, etc. Es decir, predominan las actividades de tipo estructurado en las que el alumno/a no tiene libertad para elaborar la respuesta, sino que solo tiene que señalar la respuesta correcta o completarla.

La primera unidad titulada “La ciencia económica” destina el primer apartado a definir conceptualmente a la economía. Se define a la economía como “la ciencia que estudia el arte de administrar los recursos escasos con el fin de producir aquellos bienes o servicios imprescindibles para la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de la sociedad”. Si bien se inicia la unidad especificando que la economía es una ciencia de carácter social, inmediatamente se habla de la búsqueda por establecer leyes sociales- económicas que surgen de hipótesis, estadísticas, tendencias y objetividad. Se sostiene que deben tenerse en cuenta para la formulación de estas leyes las “relaciones causa y efecto producidas por razones científicas, independientemente de los sujetos participantes”. Según los autores, dichas leyes “rigen las relaciones causales entre los fenómenos de carácter económico- social y los hombres en particular o reunidos en comunidad”. Es decir, para los autores los hechos económicos ocurren independientemente de los grupos humanos algo realmente extraño. Siguiendo lo expresado en el libro, la economía se originaría en la “necesidad de los seres humanos de explicar la naturaleza de los hechos económicos”. Se plantea que la observación directa de los hechos económicos dio lugar al surgimiento de las doctrinas económicas y que en la actualidad existen ciertas tendencias que hacen a la economía “más realista, más humana, más social, y más normativa” (sic). Por último, se especifica que se puede clasificar según distintos criterios en micro y macro, positiva o normativa, estática o dinámica, o según en los aspectos en los que se centre: monetaria, fiscal, laboral, etc. La unidad se cierra afirmando que el objetivo de la economía es intentar “dar respuesta a cómo hacer para obtener el máximo provecho de los recursos para satisfacer la mayor cantidad de necesidades”.

A partir del segundo capítulo del manual el desarrollo esquemático y escueto de los conceptos se apoya en ejemplos numéricos y representaciones gráficas. Por su parte, la unidad 10 titulada: “Evolución del pensamiento económico”, una de las más breves (7 páginas sin contar las actividades), está dedicada a repasar las principales corrientes del

pensamiento económico. El planteo propone realizar una “cronología de la evolución del pensamiento económico” desde las ideas económicas en la antigüedad hasta la actualidad. Y es fundamentalmente eso todo lo que se incluye en el capítulo, es decir, sólo se enuncian las escuelas y los autores en orden cronológico y como máximo se incluye un párrafo sobre algunos autores (no todos) para describir sus principales aportes.

En el desarrollo de los temas se evidencia una tendencia a presentar los contenidos de manera muy estructura y esquemática recurriendo permanentemente a diferentes clasificaciones. Los contenidos son presentados de manera muy breve convirtiendo al libro prácticamente en un compendio de definiciones. No hay ninguna referencia al enfoque de la economía social y solidaria, ni a la economía feministas o las actividades de cuidado. Tampoco hay ninguna referencia a la cuestión ambiental. En ningún momento hay referencias a la realidad nacional, regional o local. Teniendo en cuenta que el libro fue reeditado en el año 2010, en paralelo con la entrada en vigencia de los nuevos diseños curriculares, la unidad 10 (que además aporta muy poca información) destinada a la evolución del pensamiento económico parece sobrar, puesto que no son contenidos que estén presentes en el diseño curricular de la asignatura “Elementos de micro y macroeconomía” asignatura a la que estaría orientada la propuesta del libro.

Con respecto a las actividades que se proponen, Las unidades incluyen una serie de actividades aglutinadas bajo el título “actividades integradoras” distribuidas a lo largo de las mismas. Cada unidad incluye entre 3 y 4 de estas actividades. Las “actividades integradoras” consisten en propuestas estructuras del tipo unir con flechas, completar la frase, preguntas de verdadero falso, etc. También se incluyen preguntas abiertas sobre los conceptos desarrollados con anterioridad, acrósticos, realizar gráficos de ejes cartesianos a partir de datos numéricos, completar tablas y cuadros con datos numéricos, etc. A lo largo del libro de texto no se proponen lecturas complementarias, ni se incluyen otros recursos didácticos como artículos periodísticos, filmes, viñetas, etc.

Desde nuestra perspectiva, el libro promueve un aprendizaje acrítico y descontextualizado de la economía. Prima la concepción neoclásica acerca de las ventajas de la economía de mercado y un estudio de sus postulados principales sin grandes cuestionamientos. Además de presentar los contenidos de manera extremadamente

escueta y estructurada, no ningún tipo de referencia a la relación indisoluble entre economía y política, ideología y ética. La posición ideológica de los autores aparece revestida de neutralidad. En este sentido, el lector no es advertido en ningún momento acerca de que las explicaciones sobre los diferentes conceptos y procesos económicos incluidas en el libro son una y solo una de las posibles interpretaciones de la realidad que responden a una determinada concepción teórica e ideológica.

IV Análisis de los nuevos libros de texto de economía publicados tras la última reforma de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires (2010)

Micro y macroeconomía. García, A. Alfaomega/Tinta Fresca. 2014.

En 2014, la editorial Alfaomega en conjunto con Tinta Fresca⁵⁶ editó el manual “Micro y macroeconomía” buscando convertirse en una opción que dé respuesta a los nuevos materias y diseños curriculares asociados a la implementación de la nueva escuela secundaria. El manual tiene una distribución nacional, aunque en su organización y en la selección de los contenidos sigue las prescripciones del diseño curricular de la asignatura “Elementos de micro y macroeconomía” de PBA.

La propuesta de se encuentra organizada en 7 unidades con un total de 25 capítulos, de los cuales 16 corresponden a contenidos de microeconomía y 9 de macroeconomía. La Unidad 1 es introductoria y tiene 3 capítulos que recorren la presentación de la Economía como ciencia, una descripción del campo y los principios metodológicos. Encuadra a la economía y su relación con otras ciencias como la sociología, la geografía y la historia. Detalla un conjunto amplio de definiciones de economía según distintos referentes con citas de textos originales.

La Unidad 2 y la Unidad 3 conforman el núcleo de la microeconomía que inicia con el estudio de la teoría del consumidor diferenciando conceptualmente la neoclásica y la poskeynesiana, se abordan conceptos tales como utilidad, el equilibrio y el excedente del consumidor, el modelo de oferta y demanda, las curvas, el equilibrio y los desplazamientos. Luego desarrolla teoría de la producción, se abordan temas tales como

⁵⁶ La editorial Tinta Fresca se creó en 2004 como parte del Grupo Clarín.

función de producción, los costos de corto y largo plazo, el ingreso y la producción de equilibrio. Hay un desarrollo muy nutrido del equilibrio de mercado, las distintas estructuras y especificidades de los mercados competitivos y las situaciones de monopolio, los modelos de oligopolio y la competencia monopolística.

La Unidad 4 se centra en la distribución del ingreso y en la medición de la desigualdad y aspectos que influyen en los precios. Destina 3 capítulos específicos a la caracterización del mercado de trabajo, de tierra y capital. Describe las formas de protección del salario, los métodos de fijación, el salario mínimo, vital y móvil. El rol de los sindicatos y el derecho de asociación. Describe la tierra como factor y los recursos naturales. La renta de la tierra y las reformas agrarias. A su vez, detalla la demanda y oferta de capital, organismo regulador, el papel de las cámaras empresarias. El capítulo 16 cierra los contenidos de microeconomía con las teorías sobre el equilibrio parcial y general.

La Unidad 5 inicia el desarrollo de los contenidos ligados a la macroeconomía en la que presenta herramientas para el estudio del ingreso nacional. Detalla el papel del consumo y la inversión, el Producto Bruto Interno, el índice de Bienestar Económico Sostenible, la evolución del PIB en Argentina y la región. Ingreso nacional e ingreso disponible. La financiación de la actividad económica, la función del dinero, el dinero y los bancos, la demanda de dinero, la tasa de interés, y la deuda. La unidad 6 centra la atención en las políticas macroeconómicas: la política fiscal y monetaria. El ciclo económico, la regulación, la intervención del Estado. La oferta y demanda monetaria. El Presupuesto Público, el presupuesto en Argentina, y distintas clases de impuestos. La Unidad 7 con la que se cierra el manual presenta la oferta y demanda global, y se detallan dos problemas complejos la inflación y desempleo.

El manual presenta una caracterización de contenidos, especialmente conceptuales, pero no presenta propuestas procedimentales. Así no se incluyen actividades para acompañar el trabajo. Tampoco se recurre a la inclusión de recursos didácticos como noticias económicas, viñetas o audiovisuales. Cabe señalar que el manual contiene un enlace que redirecciona a una página de la editorial Alfaomega donde se puede acceder a: Material para el docente; Material para el alumno; Y material de libre

acceso. Para acceder al material para el docente y para el alumno es preciso cargar un código que viene con el libro.

Economía Política. Fraschina, J. y Kestelboim, M. (coordinadores). Editorial Maipue. 2014.

Por su parte, la editorial Maipue publicó, también en 2014, su libro de texto para la materia “Economía Política” que se dicta en sexto año de la orientación en Economía y Administración y quinto año de la orientación en Ciencias Sociales de la provincia de Buenos Aires. El manual elaborado por Fraschina y Kestelboim es el primer libro de texto que buscó ajustarse al diseño curricular de dicha asignatura.

Los contenidos están presentados partiendo de la concepción de la Economía Política y un breve recorrido por la historia económica. El manual propone 9 ambiciosos capítulos. Se realiza un recorrido histórico-político enunciando las consecuencias económicas. El contenido se expone en forma ordenada y respetando los grandes hitos/periodos históricos. La mayor parte del manual analiza temas histórico-políticos en relación a Argentina.

A grandes rasgos los temas que se abordan son: La Economía Política. Modos de producción y escuela de pensamiento clásico. Capitalismo y escuela neoclásica. Modelos de desarrollo (agroexportador y proteccionismo) en Argentina. Guerras mundiales y el pensamiento de Keynes y Kalecki. La posguerra y la ISI. Globalización financiera. Crisis de la hegemonía neoliberal, pensadores críticos y modelos post 2003 en Argentina. Tópicos macroeconómicos. Entre las ausencias se desatacan: La economía en relación al medioambiente y la Economía de género.

Todos los capítulos proponen actividades de profundización de contenidos. Las actividades que se proponen son de reflexión y comprensión. Se solicita explicaciones y reflexiones personales y grupales. El libro propone varias fuentes, sin embargo al trabajar con notas periodísticas hay una clara inclinación por el diario “Página 12”. En cuanto a autores recurre a Eggers, Brailovsky y Pigna entre otros. A su vez, el manual propone lecturas de artículos periodísticos, publicaciones de revistas y blogs. También propone trabajar con películas y documentales. Desde nuestra perspectiva, el manual promueve

los aprendizajes de alta intensidad, propone actividades de opinión, reflexión y comprensión. Las actividades se ubican en el orden del análisis y confrontación de los materiales brindados (películas, documentales, notas periodísticas, etc.).

Economía Política. García, A.; Alfaomega/Tinta Fresca.; 2014.

Poco después (también en 2014), la editorial editó un libro de texto para la asignatura “Economía Política” de la escuela secundaria bonaerense. La propuesta elaborada nuevamente por Apolinar García consta de 272 páginas y 20 capítulos. En el prólogo de esta obra el autor presenta el libro como una continuación del libro de texto “Micro y macroeconomía” donde se presentan los “conceptos básicos” de la disciplina. El autor plantea que, “una vez conocidos los conceptos fundamentales” abordados en Micro y macroeconomía, este libro incursionará en el campo de la política económica (sic). Así, el autor parece confundir la política económico con la economía política lo que implica partir de una concepción diferente a la propuesta del diseño curricular al que dice responder

El primer capítulo es introductorio. Allí se intenta definir el objeto de estudio de la economía, su relación con otras ciencias tanto sociales como formales, la existencia de dos enfoques contrapuestos: “el marxista u objetivo y el marginalista o subjetivo”. Luego se plantea que los principales problemas de los que se encarga la economía pueden agruparse en aquellos de índole micro y los de naturaleza macroeconómica. Al finalizar el capítulo se destaca el carácter social de la economía y su relación indisoluble con la política. A partir del segundo capítulo se incorporan contenidos relacionados con el capitalismo y el liberalismo económico: el marxismo; keynesianismo; Estado de bienestar; Necesidades y bienes; Competencia imperfecta; Mercado de trabajo; Economías mixtas; Comercio internacional; Desarrollo, marginación y pobreza; Globalización; Ajuste económico y plan de convertibilidad; Política monetaria, financiera, cambiaria, comercial y fiscal.

Llama la atención que mientras que en el capítulo 2 se presentan los desarrollos principales de la escuela clásica de economía política (Smith, Ricardo, etc.), y el tercero aborda la obra de Marx y su crítica a la economía política (el capítulo 4 es un contrapunto

entre estos dos enfoques), no se destina un capítulo para abordar los desarrollos de la escuela marginalista. El capítulo 5 se dedica a analizar la obra de Keynes y el siguiente a repasar las características del Estado de bienestar. Luego se continúa con un sugerente “Conceptos fundamentales” donde se explican los conceptos de necesidad, bienes, escasez, utilidad y utilidad marginal, costo de oportunidad, factores de la producción. Luego se explica el funcionamiento del modelo de oferta y demanda (mercado), la competencia imperfecta y el mercado de trabajo, siempre sin hacer referencia a la escuela marginalista.

La segunda mitad del libro arranca con un capítulo denominada economías mixtas donde se contraponen los modelos socialistas (China y Cuba) al capitalismo. Se continúa con un análisis del comercio internacional y la política macroeconómica donde se destacan un capítulo destinado a la globalización y el último capítulo “La redefinición del Estado” uno de los más extensos del manual. Cabe destacar, que no se incluyen lecturas complementarias o referencias a artículos periodísticos u otro tipo de fuentes o recursos didácticos. Asimismo, el tratamiento de los temas resulta escueto donde se van hilvanando definiciones y no se hace presente el carácter conflictivo de los conocimientos económicos. Es decir, los contenidos son presentados de manera acrítica y la posición ideológica del autor aparece revestida de neutralidad⁵⁷.

Economía Política. Pulita, P.; Tittarelli, A. y Vivas Weinztein, B.; AyL. 2015.

Un año más tarde, se publicó el manual de “*Economía Política*” de la editorial AyL. La propuesta se encuentra dividida en 4 unidades con un total de 20 capítulos. La Unidad 1 tiene 4 capítulos que recorren la conceptualización de la Economía como ciencia, y una presentación de las corrientes de pensamiento económico. Se plantea que la Economía política es una rama de la Economía y la define como “la encargada de

⁵⁷ Al Igual que en el caso del manual *Elementos de micro y macroeconomía*, el libro contiene un link que redirecciona a una página de la editorial Alfaomega donde se puede acceder a: Material para el docente; Material para el alumno; Y material de libre acceso. Para acceder al material para el docente y para el alumno es preciso cargar un código que viene con el libro.

determinar las leyes que explican los fenómenos económicos y se enfoca principalmente en estudiar aquellas relaciones que los individuos establecen entre sí para organizar la producción colectiva”.

La Unidad 2 presenta en 8 capítulos el instrumental microeconómico sin caracterizar el pensamiento neoclásico sobre el que se sostiene, aun cuando se desarrollan aspectos como la teoría del consumo y de la producción. La presentación que se realiza sobre el mercado de trabajo neoclásico considera a la desocupación como un desequilibrio (exceso de oferta) que se resuelve cuando las personas ocupadas pasan a cobrar un salario menor y de esta forma las empresas absorban el exceso de oferta de trabajo.

La Unidad 3 desarrolla en 4 capítulos los contenidos de la historia económica reciente, especialmente en el marco de la guerra fría, la organización financiera internacional desde el sistema de Bretton Woods; la incidencia del Plan Marshall, la creación de la organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y la crisis del petróleo en los años setenta del siglo XX. Hay una presentación del “mundo comunista” con énfasis en los casos de China y Cuba. Luego se enfatiza acerca de los beneficios del comercio internacional con énfasis en las funciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC). Se incluye una caracterización de las teorías del desarrollo latinoamericanas como el estructuralismo, la teoría de la modernización, la teoría de la dependencia, y las teorías de la marginalidad latinoamericana. La unidad también considera un capítulo para las dictaduras cívico militares latinoamericanas y las crisis de los años ochenta.

Por último, en la Unidad 4, la propuesta se centra en la economía argentina reciente repasando las reformas estructurales de la década del noventa orientadas en el consenso de Washington, la convertibilidad, las privatizaciones, la flexibilización laboral, y la crisis profunda de 2001. Para terminar con una caracterización de los postulados del neoliberalismo y la “revalorización” del Estado en el marco de la recuperación económica que siguió a la crisis.

Como señalan Forcinito (2009), Burkún y Spagnolo (2000), Fontecoba, Silva y Soteras (2015); entre otros, conocer los postulados o supuestos analíticos marginalistas resulta imprescindible para comprender los modelos y los conceptos que se presentan

como neutrales y desprovistos de influencias ideológicas o de luchas de poder. Estos postulados que no son desarrollados en el manual incluyen la naturalización del orden de cosas innata al sistema económico capitalista, considerado como un orden natural, necesario e inmutable. También la centralidad del sistema de precios del mercado competitivo para la asignación eficiente de recursos; la resolución armónica de los conflictos por parte del mercado gracias a la libertad de elección individual; la consideración de la sociedad como suma de los comportamientos individuales y la negación de una sociedad dividida en clases; la idea de individuos concebidos atomísticamente y portadores de una racionalidad utilitarista; la determinación del carácter técnico (y no social o vinculado a la estructura de poder) de la distribución del ingreso entre los factores de producción).

La selección de contenidos que realiza el manual no contempla un conjunto de temas socialmente relevantes como las particularidades de las economías regionales de Argentina, un país extenso y con una distribución de la población concentrada en las grandes urbes. A su vez queda invisibilizada la problemática ambiental que afecta al territorio relacionadas con la contaminación de los cursos hídricos y los suelos, la exfoliación de la naturaleza, la pérdida de biodiversidad, entre otras. Tampoco hay una incorporación de la mirada de la economía feminista y/o de la economía social y solidaria.

En relación a las propuestas de actividades se diferencian dos tipos, por un lado, un conjunto de actividades que incluyen preguntas que apuntan a revisar aspectos conceptuales de los temas presentados en los capítulos y mayoritariamente el uso de actividades objetivas (acrónimos, preguntas de verdadero o falso, opción múltiple) y un estudio memorístico. Por otro lado, especialmente, en las unidades 3 y 4 se proponen otras actividades que, en cambio, apuntan al desarrollo de una opinión fundada, que promueven la comparación, y la interpretación crítica.

- ***Elementos de micro y macroeconomía.* Eggers, F. Editorial Maipu 2016.**

Por último, en 2016, la editorial Maipue publicó el libro “*Elementos de micro y macroeconomía*” orientado para la materia que lleva el mismo nombre. El autor es Francisco Guillermo Eggers quien ya había desarrollado para la editorial el libro de texto

“*Economía*” en 2007. El manual está organizado en dos partes, microeconomía por un lado y macroeconomía por el otro. Cada una de ellas está dividida en un total de 6 capítulos.

Dicha propuesta realiza un abordaje del enfoque microeconómico y macroeconómico desde una perspectiva que busca relacionar la teoría económica con la realidad social. Es decir, no sólo intenta que se comprendan los contenidos sino también que puedan ser aplicados a situaciones y reales promoviendo la lectura y un análisis crítico. Asimismo, las actividades que se plantean buscan la participación activa y crítica de los alumnos y alumnas. El texto recurre a una gran variedad de recursos para desarrollar los contenidos, entre las que podemos enumerar gráficos y tablas con datos estadísticos, imágenes y viñetas, etc.

Consideraciones finales

Luego de transcurridos los primeros años de la implementación de la nueva escuela secundaria en PBA (al igual que muchas otras provincias), y particularmente del ciclo superior u orientado (cuarto, quinto y sexto año), fueron apareciendo los primeros manuales que buscaron reflejar los nuevos diseños curriculares de las materias de economía. Los libros de texto editados con anterioridad al 2014 se ajustaban en mayor medida a los contenidos prescriptos en el diseño curricular de la asignatura “Elementos de micro y macroeconomía” correspondiente al quinto año de la orientación en economía y administración de la secundaria bonaerense. Pero no se mostraban del todo adecuados para el abordaje de los contenidos propuestos para la materia “Economía Política” (quinto año de la orientación en ciencias sociales y sexto año de la orientación en economía y administración) que propone un enfoque innovador diferenciándose del carácter técnico que primaba en la materia “Economía” del Polimodal. En este sentido, la asignatura “Economía política” careció de propuestas específicas hasta 2014, cuando las editoriales Maipue y Alfaomega lanzaron sus libros de texto orientados a cubrir esta área de vacancia. En 2015 se sumó la propuesta de AyL. Mientras que el texto de Maipue se esfuerza por articular los contenidos desarrollados con el devenir histórico de la economía argentina, los manuales de Alfaomega y AyL proponen un tratamiento escueto de los

temas donde se van hilvanando definiciones y no se hace presente el carácter conflictivo de los conocimientos económicos y donde son prácticamente nulas las referencias a las problemáticas de la economía argentina. En todos los casos, si bien las propuestas han intentado ajustarse al diseño de la asignatura Economía Política, la problemática ambiental ocupa escaso o ningún lugar en dichas propuestas editoriales. Asimismo, dichos manuales tampoco han incorporado nuevas miradas como la perspectiva de la economía feminista y/o la economía social y solidaria.

Bibliografía

Carbone, Graciela. (2003). Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Choppin, A. (2000): *La historia de los manuales escolares. Una aproximación global*, en: “Revista Historia de la Educación”, (9), 1-25. 12

Choppin, A. (2010). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación Y Pedagogía*, 13(29-30), 207–229.

Cucuzza, Héctor (2007). Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Escolano Benito, A (2006): *El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción*, en: Escolano Benito, A. (ed.): “Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela”. Valencia: Márgenes/Tirant Lo Blanch.

Fernández Reiris, Andrea. (2004) El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fernández Reiris, Andrea. (2005). La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila

Grinberg, S. (1995): *Algunas reflexiones acerca del uso del libro de texto en la escuela primaria*, en “Propuesta Educativa”, Buenos Aires, N° 12.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2000): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires.

Gvirtz, Silvina, S. Larripa y A. Oría (2009). *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés

Linares, María Cristina (2009). “Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar”, *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires.

Martínez Bonafé, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Ediciones Morata. Madrid.

Ramírez, Tulio. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. Recuperado en 26 de enero de 2022

Romero, L. A., Maidana, S., Yapur, C., & Campi, D. (2003). La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares, siglo XXI. *Población & sociedad*, 10(1), 214-223.

Travé González, G. (editor) (2001): *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*. Madrid, Editorial Síntesis.

Travé González, G. y Pozuelos Estrada F. (2008): *Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación*, en “Investigación en la Escuela”, 65, 3-10.

¿Cómo se enseña Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires?

Por Viviana Castro Hernández⁵⁸, Érica Rodríguez⁵⁹, Tomás Radeljak⁶⁰, Pablo Sisti⁶¹ y Yamil Zárate⁶².

Resumen

¿Cómo se enseña Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires? ¿En qué medida el enfoque heterodoxo propuesto en el diseño curricular se traduce en prácticas de enseñanza multiparadigmática de la Economía? ¿Cuáles son los criterios e instrumentos de evaluación más utilizados? ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza predominan? ¿Cuáles son los recursos didácticos? Estas son algunas de las preguntas que orientan el proyecto de investigación titulado “¿Cómo se enseña Economía Política en la escuela secundaria? Una mirada sobre las prácticas de enseñanza de la Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires”. El proyecto se encuentra aún en su etapa inicial de realización por lo que, en este trabajo, se presenta una indagación sobre algunos de los antecedentes de investigaciones anteriores. Este relevamiento apunta a elaborar el denominado “estado del arte” y poder ampliar o reformular nuestras propias preguntas de investigación, antes de avanzar en el trabajo de campo. Lo que se detecta es que, dentro de la escasa producción de investigaciones sobre la enseñanza de la Economía, casi no existen trabajos que ocupen del análisis de las prácticas de enseñanza de la disciplina.

⁵⁸ Estudiante avanzada del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía (UNGS). Adscripta en investigación del área de Economía del IDH-UNGS. Contacto: vivianacastroh.66@gmail.com

⁵⁹ Graduada del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía (UNGS). Adscripta en investigación del área de Economía del IDH-UNGS. Contacto: rodriguezERICA.n@gmail.com

⁶⁰ Graduado del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía (UNGS). Adscripto en investigación del área de Economía del IDH-UNGS. Contacto: tomas.radeljak@gmail.com

⁶¹ Graduado del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía (UNGS) Investigador-docente del Área de Economía del IDH-UNGS. Contacto: psisti@campus.ungs.edu.ar

⁶² Graduado del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía (UNGS). Adscripto en investigación del área de Economía del IDH-UNGS. Contacto: yamilalejandrozarate@outlook.es

Introducción

En la presente ponencia nos proponemos presentar algunos antecedentes de investigaciones anteriores que resultan pertinentes para abordar el interrogante respecto a cómo se enseña Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Por tal motivo, en la primera parte del trabajo, avanzaremos en la distinción entre ortodoxia y heterodoxia, y como dicha disputa se ve cristalizada en la escuela secundaria bonaerense en dos asignaturas: “Economía Política” y “Elementos de Micro y Macroeconomía”. En tal sentido, realizaremos una breve caracterización del enfoque presente en los diseños curriculares de la escuela secundaria argentina, a partir de considerar 11 distritos de los 24 que conforman la República Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), provincia de Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Jujuy, Mendoza, Misiones, Río Negro, Salta y San Juan.

En la segunda parte, desarrollaremos el denominado “estado del arte” de investigaciones previas sobre la enseñanza de la Economía, en general, y de las prácticas docentes en particular. Por último, brindaremos algunas conclusiones y abriremos nuevas preguntas a tener en cuenta para la posterior realización del trabajo de campo.

I.I La distinción entre Economía y Economía Política o entre el enfoque ortodoxo y el heterodoxo.

La diferenciación al interior del campo disciplinar dentro de la Economía podría plantearse en términos de *Economía pura* y *Economía Política* según algunos autores (Fucci, 2004; Míguez y Santarcángelo, 2009 y Sisti, 2017). También se la suele encontrar como una distinción entre la *economía ortodoxa* y la *economía heterodoxa* (Aronskind, 2008), aunque esta última distinción no sería tan clara y evidente como podría parecer (Rikap y Arakaki, 2015). En cualquier caso, lo que habría en común en el primer término de la distinción es la preponderancia de una corriente teórica en particular: la neoclásica o marginalista. Este predominio puede llegar a ser tan absoluto en términos de la enseñanza, que se relega la presencia (o siquiera la mención) de las otras corrientes teóricas a la “Historia de la Economía” o incluso, a la “evolución del pensamiento económico” cuyo punto culminante sería el del paradigma neoclásico.

Desde esta visión, se propone que el conocimiento económico avanzaría de modo “incrementalista” (Screpanti y Zamagni, 1997) es decir, acumulativo. De este modo, por un lado, se niega la posibilidad de la coexistencia de diferentes paradigmas o escuelas dentro del campo disciplinar y, por otro lado, aparece la economía marginalista como el sistema teórico superador de todos los anteriores. No obstante, la división del objeto de estudio en Microeconomía y Macroeconomía pretende justificar tal escisión por una cuestión de escalas, de ramas o de subdisciplinas con características diferentes entre sí. En rigor de verdad, se trata dos teorías distintas en sus fundamentos (la marginalista y la keynesiana) que, en definitiva, abordan el mismo objeto desde enfoques diferentes e incluso contrapuestos entre sí en algunas cuestiones. Con lo cual, habría así una especie de “esquizofrenia” teórica que oculta una contradicción insalvable detrás de la escisión entre Micro y Macro (Bekerman, 2017, p.23).

En lo que refiere al segundo término de la diferenciación, hallamos una distinción importante. La *Economía Política* (a diferencia de la *Economía pura*) plantea en primer lugar, la no escisión del objeto de estudio. En segundo lugar, la existencia de diferentes paradigmas dentro de los cuales el neoclásico es uno más que convive con otros como el clásico, el keynesiano, el marxiano, entre otros. La denominada *economía heterodoxa*, a diferencia de la ortodoxia, incluiría a todas aquellas corrientes teóricas alternativas, detractoras y críticas del paradigma neoclásico o marginalista y, más precisamente, de la síntesis neoclásica-keynesiana. Y aquí se incluye un amplio y heterogéneo espectro de enfoques como el keynesiano, el marxiano, la economía feminista, la economía ecológica y la economía social y solidaria, entre otros. Parecería ser claro que, más allá de cómo se podría establecer esta distinción al interior del campo disciplinar, existe una controversia y una puja entre los diferentes paradigmas económicos o escuelas de pensamiento si adoptamos un abordaje heterodoxo de la Economía Política. Caso contrario, nos encontraríamos dentro de lo que en otro lugar denominamos “economía del pensamiento único” (Sisti, 2020).

A partir de la última reforma curricular de la provincia de Buenos Aires, la presencia de la Economía pura y ortodoxa perdió parte de su predominio en favor de la introducción de contenidos propios de la *economía heterodoxa* que ganó terreno dentro

de la *economía enseñada*⁶³. La escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires vio ampliarse la carga horaria dedicada a la enseñanza de la Economía (que pasó de tener un espacio curricular a dos) y además, incorporó contenidos con cierto grado de heterodoxia agrupados en una materia en especial denominada “Economía Política” mientras que en otra, “Elementos de Micro y Macroeconomía”, se mantuvo buena parte de lo que se venía enseñando en el Polimodal. Por tal motivo, podemos afirmar que la propuesta curricular de la *economía enseñada* de la escuela secundaria bonaerense expresa la disputa disciplinar entre la *Economía pura* y la *Economía Política*. Y tal como se analizó en otro lugar (Sisti, 2017) la reforma curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires produjo una propuesta formativa en la que es posible encontrar puntos de continuidad y de ruptura en relación con la *economía enseñada* en el Polimodal.

De modo tal que, si bien la *Economía pura* perdió terreno, en relación a la presencia que tenía en el plan de estudios anterior, continúa con una presencia importante en los contenidos curriculares. El espacio curricular Economía Política está presente en el 5to año de la Orientación en Ciencias Sociales y aparece también en el 6to año de la Orientación en Economía y Administración, aunque con mayor carga horaria y una leve diferencia en la extensión de sus contenidos. La enseñanza de esta asignatura se inicia en 2011 con la primera cohorte de 5to año de la Orientación en Ciencias Sociales del entonces nuevo plan de estudios de la escuela secundaria. Su implementación en las aulas escolares no estuvo exenta de dificultades para su enseñanza, algunas generales y otras específicas (Sisti, 2014) que llevan a preguntarse en qué medida el cambio en el enfoque disciplinar se tradujo en una modificación de las prácticas docentes.

Vale aclarar, que la mayor parte de las pocas investigaciones sobre la enseñanza de la Economía que hay disponibles, se centran en el análisis de los contenidos de enseñanza, sea de los planes de estudio en el nivel universitario y terciario como de los diseños curriculares para el nivel secundario. Resulta difícil hallar trabajos referidos al

⁶³ Utilizaremos el concepto de “Economía enseñada” parafraseando a Finocchio (1997) que postula el de “Historia enseñada” para diferenciar la Historia de los historiadores de la que se enseña en la escuela.

cómo se enseña en términos de lo que ocurre efectivamente en las aulas. Aparece entonces la necesidad de realizar algún tipo de aporte en un área de investigación de gran vacancia en general y en un tema en particular dentro de ésta, muy poco explorado.

I. II El sesgo de la economía enseñada en la escuela secundaria argentina y el predominio del enfoque ortodoxo en los contenidos curriculares.

De acuerdo con lo relevado en un proyecto de investigación anterior⁶⁴ (algunos de cuyos resultados fueron recientemente publicados en Álvarez Ortiz, Radeljak y Sisti, 2023) se logró constatar una gran diversidad de situaciones en la economía enseñada en la escuela secundaria argentina. En la investigación realizada, se consideró al menos una jurisdicción de cada una de las regiones del país con la intención de obtener una muestra lo más representativa posible del vasto y heterogéneo sistema educativo nacional. Se trabajó con un total de 11 distritos de los 24 que conforman la República Argentina (incluyendo la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Los casos seleccionados fueron: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), provincia de Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Jujuy, Mendoza, Misiones, Río Negro, Salta y San Juan.

Se pudo evidenciar la diversidad de situaciones en cuanto a, por un lado, la estructuración en años del nivel secundario, período de implementación del diseño curricular y, especialmente, cantidad de espacios curriculares de Economía en la escuela secundaria (en la modalidad bachiller) y, por otro lado, si aparece como una asignatura dentro de la formación general del ciclo orientado o sólo dentro de la formación específica. De este modo, se pudo constatar que poco más de la mitad de los distritos analizados tiene organizada su escuela secundaria en 6 años (Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Misiones y San Juan) mientras que el resto, en 5 (CABA, Jujuy, Mendoza, Río Negro y Salta).

En lo que refiere a la diferencia en la implementación de la reforma curricular, se identificó que algunas provincias lo hicieron al poco tiempo de aprobada la Ley de

⁶⁴ Titulado “Economía y sociedad. Los diseños curriculares y los libros de texto de Economía en Argentina” y llevado a cabo por el área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, entre 2020 y 2022.

Educación Nacional (2006), como Buenos Aires, en 2011, en 2012 en Salta y en 2013, Jujuy y Misiones. En el resto de los casos, la reforma curricular se hizo varios años después: en 2015, en distritos como CABA, Corrientes y Río Negro, y hasta en 2017, en San Juan. Con respecto a la cantidad de espacios curriculares con los que cuenta Economía en la escuela secundaria, en la mayoría de los casos analizados hay al menos 2 materias en la grilla curricular (Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Misiones y Salta) y en el resto 3 (CABA, Río Negro, Mendoza, San Juan y Jujuy).

Por último, más de la mitad de las jurisdicciones cuenta con una asignatura de Economía dentro de la formación general del ciclo orientado (CABA, Catamarca, Mendoza, Misiones, Salta y San Juan) y las demás no (Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Jujuy y Río Negro). Dentro del ciclo básico del nivel secundario, es casi absoluta la presencia de ciencias sociales más tradicionales como la Historia y la Geografía y casi no se observa algún espacio curricular específico de Economía. La excepción a esta condición general es la provincia de Río Negro que cuenta con un espacio curricular denominado “Taller de Economía y Sociedad” en el segundo año de la escuela secundaria con una carga horaria semanal de 1 hora.

Se realizó además un relevamiento de la denominación de los espacios curriculares en cada jurisdicción. Allí se identificó que predomina el título “Economía” por el de otros como “Economía Política” o “Economía Social”. Hay solamente dos provincias (Buenos Aires y Misiones) en la que aparece “Economía Política” como materia (dentro de la formación específica) y solamente en tres se hacen presentes asignaturas con la denominación “Economía Social” (Mendoza y San Juan) y “Economía Social y Solidaria” (Río Negro). El resto de la oferta curricular de la escuela secundaria presenta mayoritariamente los nombres tradicionales de “Economía”, “Economía I” y “Economía II” (diferenciando niveles según los años del plan de estudios) o bien, en algunos casos puntuales como Buenos Aires y Río Negro, de “Elementos de Micro y Macroeconomía” y “Principios de Economía y Administración”.

Por consiguiente, desde la denominación misma del espacio curricular, se puede advertir la presencia predominante del pensamiento neoclásico en la enseñanza de la Economía de la escuela secundaria argentina. No obstante, la incorporación de

asignaturas como “Economía Política” y “Economía Social” y de otras como “Problemáticas Económicas Contemporáneas”, dan cuenta de que el predominio ortodoxo en la economía enseñada no sería tan hegemónico ni tan absoluto como lo fue durante la vigencia del plan de estudios anterior, proveniente de la década del 90 (Wainer, 2009).

En cuanto a los contenidos, se verificó que la mayor parte de las jurisdicciones presenta materias con contenidos típicos y propios de la economía neoclásica. Especialmente en distritos como CABA, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Jujuy, Misiones y Salta y, en menor medida, en los restantes: Buenos Aires, Mendoza, Río Negro y San Juan. En estas últimas jurisdicciones, se identifican espacios curriculares que rompen la hegemonía ortodoxa tales como “Economía Política”, “Economía Social” y “Economía Social y Solidaria”. Los contenidos que presentan estas asignaturas cuestionan la mirada neoclásica y proponen una crítica al sistema capitalista.

Finalmente, se identificó que la problemática ambiental fue incorporada en algunos espacios curriculares, presente en algunos contenidos de asignaturas de las provincias de Jujuy, Río Negro y, en menor medida, Córdoba (con sesgo ortodoxo en esta última). Pero no está presente en todas las materias ni en todas las jurisdicciones. En cuanto a la Economía Social, también fue incorporada en la enseñanza con materias específicas en algunos distritos como Mendoza y Río Negro. Sin embargo, la gran ausencia detectada en todos los casos es la perspectiva de género en los contenidos curriculares. No hay en ningún diseño curricular de Economía actual algún contenido sobre la Economía Feminista. Lo cual, tal vez se deba a que todos los diseños curriculares analizados son anteriores al 2015, año en el que el movimiento feminista ganó mayor presencia en la agenda pública.

De esta forma, si bien aún se mantiene el predominio del enfoque ortodoxo dentro de la economía enseñada en la escuela secundaria argentina, este predominio no parecería ser tan absoluto (como sí lo fue en el plan de estudios anterior) y habría empezado a ser cuestionado, parcialmente al menos y en algunos distritos, a partir de la reforma curricular posterior a la Ley de Educación Nacional de 2006.

II Indagación en antecedentes.

II.I Antecedentes sobre la economía enseñada.

La enseñanza de la Economía es un campo de investigación poco explorado y de escasa tradición académica y escolar (en comparación con otros dentro de las Ciencias Sociales como la Historia y la Geografía) por lo que no hay muchos antecedentes y, por tal motivo, los pocos que existen, son muy recientes en términos históricos. Sin embargo, es posible encontrar algunos trabajos publicados en revistas especializadas y otros presentados bajo la forma de ponencias en algunos congresos académicos (especialmente, en las Jornadas de Enseñanza de la Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento y en menor medida, en las Jornadas de Economía Crítica). Cabe aclarar que la mayor parte de estas publicaciones, probablemente por lo reciente del campo, suelen tener un carácter más bien introductorio, exploratorio y descriptivo, antes que sistemático, exhaustivo y explicativo.

En el recorrido por la literatura existente, se pueden hallar mayormente investigaciones orientadas al análisis de los contenidos de la economía enseñada, desde lo que se prescribe en los diseños curriculares. Así, los trabajos de Wainer (2009) y Martínez, Urquiza y Wainer (2011) dan cuenta del predominio del paradigma neoclásico en los diseños curriculares de Economía del Polimodal, vigentes durante la década del noventa y buena parte de la primera década del dos mil. En trabajos más recientes como las de Sisti (2017 y 2018), se analiza el cambio de contenidos de los actuales diseños curriculares de las materias de Economía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Ambas publicaciones coinciden en señalar que con la última reforma curricular, la economía enseñada adoptó un enfoque innovador y heterodoxo con la incorporación de la materia Economía Política en el 5to y 6to año de la escuela secundaria bonaerense. Y esto implica un punto de quiebre y disrupción con el enfoque teórico vigente en el diseño curricular anterior, del Polimodal, donde la presencia del paradigma neoclásico era predominante.

Hay otros trabajos en los que también se da cuenta del enfoque heterodoxo de la propuesta de contenidos de la materia Economía Política, pero se plantean además algunas dificultades para su enseñanza. Tanto en Lis y Pérez (2014) cómo en Cáceres

(2014) aparece la extensión de los contenidos curriculares como una cuestión que presentaría un obstáculo para la planificación de los docentes de la escuela secundaria.

Otras publicaciones se centran en la identificación de dificultades y obstáculos para la enseñanza. Un primer antecedente para mencionar es el de Pensa y Coria (2002), que tiene algunos puntos de encuentro con el texto de Travé González (2001), donde se analizan dificultades para la enseñanza de Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior. El objetivo de las autoras fue proponer una mirada diferente respecto de la cuestión didáctica en el campo de la enseñanza de las disciplinas económicas (no sólo de la Economía) y, a su vez, abrir líneas de reflexión que recuperen este conjunto de dimensiones. A su vez, se resalta el concepto de que la tarea docente no es interdisciplinar, lo cual se destaca en el caso de la economía enseñada, que no sólo la conforman docentes de economía sino también de otras materias como la contabilidad, administración de empresas y el comercio internacional, entre otras. Esta característica combinada con la condición del trabajo docente de áreas específicas, más conocida como “el profe taxi”⁶⁵ y la soledad de la tarea docente, agrava la situación de diversidad de interpretaciones sobre jerarquización de contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza, referidas a los niveles de apropiación de su propio campo disciplinar, su memoria social, su subjetividad y su propia trayectoria.

Resulta pertinente, además, reconocer la complejidad del propio campo disciplinar junto con la cotidianidad de lo económico en la vida de nuestros estudiantes, que contribuye a la persistencia de estereotipos o concepciones erróneas en las Ciencias económicas lo que a su vez lleva a sus estudiantes a comprender, contextualizar y explicar fenómenos cambiantes y contradictorios de manera particular. Por lo tanto, las autoras proponen resignificar la dimensión técnica del quehacer docente reconociendo como fuente principal la complejidad del propio campo disciplinar. Asimismo, también identifican como un problema en la economía enseñada, los derivados del instrumental matemático que se utiliza en la existencia de dos paradigmas enfrentados para explicar los comportamientos de los actores. Por lo tanto, la modelización plantearía cierta pérdida

⁶⁵ Este término hace referencia a la característica del trabajo docente que consiste en el desplazamiento del docente para cumplir con las horas de trabajo, que están distribuidas por una o más zonas del conurbano de la Provincia de Buenos Aires.

de complejidad de la realidad considerando los múltiples matices que implica la interacción de variables económicas con otras de orden social y subjetivo.

Esta característica de las prácticas de enseñanza sería el problema más importante referido a la dificultad para relacionar parámetros y/o gráficos con comportamientos, dado que se enseña y se aprende el mecanismo de resolución, pero se pierde la interpretación económica de los mismos. Por tal motivo, es que la estrategia didáctica de contrastación puede ser útil y rica, en términos de las posibilidades cognitivas que abre, siempre que se incluya un fuerte vínculo con casos reales que reflejen problemas propios de la sociedad local y actual, ejemplos de la realidad cotidiana o problemas típicos desarrollados por los profesores, tratando de vincular esos problemas y que se comprendan aspectos culturales, ideológicos, económicos, ambientales e históricos.

En Sisti (2014) también se presentan dificultades para la enseñanza de la Economía Política que surgen principalmente, por el desconocimiento de los docentes sobre cómo seleccionar contenidos para la elaboración de las planificaciones, por una formación docente basada en la economía ortodoxa y las dificultades de los estudiantes para la comprensión de los fenómenos económicos, entre otras. Ninguno de estos trabajos basa sus afirmaciones en un trabajo de campo que permita sostenerlas empíricamente.

Hay otros trabajos centrados en la oferta editorial de libros de texto de Economía para la escuela secundaria, como los de Rodas (2011), Mohr (2014), Grasso (2014), Gómez Bucci (2016), Arroyo (2020) y (Wainer y otros, 2020). Estos artículos refieren tanto al contenido presente (o ausente) en los manuales escolares como a reflexiones sobre su utilización como recurso didáctico. También hay otras publicaciones que presentan experiencias de enseñanza y propuestas concretas para el aula. como en Lo Cascio (2018), Camargo y Sturla (2018), Bustamante (2018), Lo Cascio (2020), Mohr (2020) y Alvarenga (2020). En términos muy gruesos y generales, podríamos afirmar que, por un lado, la mayor parte de la (poca) literatura especializada, aborda la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria a partir de indagar en qué se enseña, es decir, los contenidos de enseñanza (sea en los diseños curriculares, en los libros de texto o en propuestas didácticas). Por otro lado, existe otra parte (aún menor de la producción académica), que gira en torno al cómo se enseña, pero en la cual predominan, casi

exclusivamente, propuestas concretas de enseñanza, experiencias áulicas y recursos. Son muy pocas las publicaciones centradas en el análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores de Economía en la escuela secundaria. Y esta sería una cuestión que no se limita sólo al campo disciplinar de la Economía, sino que sería común al resto de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Pagés y Santisteban, 2014, p. 23) como objeto de investigación.

Existen algunos pocos trabajos recientes referidos específicamente a la economía enseñada en la escuela secundaria desde el análisis de lo que ocurre en el aula. En Lis y Llera (2018) se presentan los primeros resultados de una encuesta realizada a docentes de Economía del área de Bahía Blanca acerca de las estrategias, recursos y modos de evaluación implementados (a partir de los instrumentos más utilizados por los docentes). Lo que se muestra en el estudio, es que la exposición dialogada es la estrategia de enseñanza más utilizada y el predominio de instrumentos de evaluación escrita con consignas de desarrollo de preguntas (en sus variantes de abiertas, de definiciones o relación de conceptos). Esto se corresponde, según Lis y Lera, con estrategias de enseñanza tradicionales y utilización de recursos también tradicionales como el libro de texto. Las autoras concluyen así que “existe ausencia de innovación y creatividad para enseñar Economía en el nivel secundario” (op. cit., p. 49). El estudio no diferencia las materias por lo que no es posible reconocer especificidades de la Economía Política y además, no aborda la correspondencia o adecuación de las prácticas docentes con el diseño curricular.

El trabajo de Lo Cascio (2021) describe las prácticas de enseñanza de los docentes de Economía de la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también en un abordaje en clave exploratoria. En este caso, el autor se basó en entrevistas en profundidad (además de encuestas) en el contexto de la suspensión de la presencialidad por la emergencia sanitaria por la pandemia mundial del COVID-19. Si bien en el trabajo se da cuenta de cómo los profesores se vieron obligados a readaptar sus estrategias de enseñanza y sus instrumentos de evaluación por el inédito contexto, la investigación no ahonda demasiado en cuáles fueron los criterios utilizados por los docentes a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos de enseñanza. De este modo, se mencionan algunos criterios utilizados por los profesores para seleccionar contenidos curriculares de

Economía para sus clases, como pueden ser: lo que prescribe el diseño curricular, el grado de dificultad conceptual (de lo simple a lo complejo), los intereses de los estudiantes, la estructuración de contenidos de los manuales e incluso la ausencia de criterios. Con respecto a la evaluación, el trabajo de Lo Cascio da cuenta de cómo predominaron los criterios de entrega de actividades, esfuerzo y cumplimiento de tareas por sobre otros más tradicionales como el uso del vocabulario específico, la reflexión, el análisis o la relación de conceptos. Del mismo modo, en cuanto a los instrumentos evaluativos, Lo Cascio muestra cómo el tradicional examen escrito individual tuvo que dejar paso a la entrega de actividades y trabajos prácticos domiciliarios, dado que la prioridad (por el contexto de aislamiento) estuvo puesta en la contención y en sostener el vínculo con los estudiantes.

No es posible encontrar en esta publicación preguntas y resultados sobre los recursos y materiales utilizados por los profesores de Economía que pueda ser considerada como antecedente. Si bien este trabajo representa otro gran aporte dentro de esta línea de investigación, no presenta resultados sistematizados ni análisis de las encuestas que permitan arribar a algunas conclusiones con algún grado de generalización. Tampoco existe en este trabajo la pregunta por la adecuación o correspondencia de las prácticas docentes con lo prescripto o sugerido por el diseño curricular.

II.II Antecedentes en otras disciplinas.

Es posible encontrar algunos trabajos recientes abocados al análisis de las prácticas docentes en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires en otras disciplinas de las Ciencias Sociales como Historia, Filosofía, Sociología y Geografía que muestran algunas cuestiones que resultan de interés para el caso de la Economía Política. En González (2018) hallamos los resultados de una investigación sobre la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria bonaerense (y en especial la zona de referencia de la UNGS y regiones aledañas). La autora desarrolló su trabajo a partir de entrevistas en profundidad a docentes, observaciones de clase y carpetas de estudiantes, entre otras fuentes. Pese a que la investigación no indaga en criterios de selección de contenidos ni en los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, resulta interesante destacar cómo, de acuerdo con González, “en las clases de Historia se han

ido incorporando y traduciendo las modificaciones curriculares que se ha propuesto en sucesivos planes de estudio, desde los noventa, en la provincia de Buenos Aires” (op. cit, p. 71). Esto daría cuenta, según la autora, de un fuerte cambio de enfoque en la Historia como disciplina escolar y en especial, en su enseñanza en las aulas, que habría abandonado su tradicional impronta patriótica, fáctica e institucionalista. Además, en el trabajo se señala que los profesores de Historia utilizan como principal recurso didáctico el libro de texto (por sobre otros que, si bien han ido ganando terreno, no han logrado reemplazarlo) aunque han modificado sus modos de utilización. Los profesores, por diversos motivos, ya no utilizan un solo libro, sino que arman sus propios “dossiers” a partir de la selección de varios libros diferentes. Con respecto a la utilización de recursos TIC, merece especial atención el hecho de que si bien éstos han ido ganando terreno en las propuestas de enseñanza de los profesores (en particular con la utilización de internet, celulares y recursos audiovisuales), siguen teniendo un lugar central los materiales más tradicionales de la escuela como el pizarrón y la tiza y las carpetas en hojas de papel. Y esto es así inclusive en escuelas con mayores recursos materiales y tecnológicos. En suma, la autora da cuenta de cierta correspondencia entre el enfoque disciplinar general del diseño curricular de Historia, los objetivos de enseñanza propuestos por los profesores y las prácticas docentes, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

En un trabajo más reciente, Valtuille (2021) advierte que, en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, aunque ganó terreno el nuevo enfoque disciplinar, se encuentra todavía la visión tradicional (elitista, eurocéntrico, nacionalista y memorístico) que se resistiría a abandonar del todo las prácticas docentes. De este modo, según la autora, aparecen “contradicciones e inconsistencias en la transición hacia nuevos enfoques de enseñanza. Perduran prácticas en las que se prioriza un conocimiento de la información con una modalidad enciclopédica” (Valtuille, 2021, p. 87). El estudio de Valtuille coincide con el de González (2018) en señalar la presencia central del libro de texto como principal recurso didáctico en las clases de Historia en la escuela secundaria. La mayor presencia de recursos propios las TIC (videos, imágenes, juegos, etc.) y de internet aportó recursos complementarios para las clases y nuevos soportes materiales (como el acceso a la

versión digitalizada de los manuales) pero, hasta el momento al menos, no ha desplazado ni sustituido al libro de texto. Con respecto a la evaluación, la autora encuentra que predomina el tradicionalismo por parte de los docentes en los instrumentos utilizados, así como el “uso coercitivo” de la evaluación por sobre criterios e instancias de retroalimentación, intercambio, reflexión, devolución y aprendizaje.

En una publicación de Cerletti y Ruggiero (2010) se realizó un relevamiento a través de encuestas a docentes de Filosofía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires pertenecientes a las regiones educativas IV y IX. Los autores dan cuenta de que se observa poca correspondencia (e incluso cierta contradicción) entre lo que los docentes se proponen como principal objetivo de la enseñanza de la Filosofía (despertar el pensamiento crítico) y sus prácticas docentes. Y esto se debería, según los autores, a que los docentes privilegian para sus clases a los autores clásicos de la Filosofía por sobre los contemporáneos y también a que aducen como principal dificultad para la enseñanza la falta de interés de los estudiantes sin hacer ninguna autocrítica o reflexión sobre la propia práctica. Sobre la evaluación, el estudio muestra que predomina la utilización de los instrumentos más tradicionales (prueba escrita y examen oral) por sobre otros más innovadores como las producciones propias. En relación a la utilización del libro de texto, en la Filosofía si bien tendría un lugar central como recurso didáctico, los autores afirman que tiene un “uso genérico” por parte de la mayoría de los encuestados. Esto quiere decir, que los profesores los utilizan parcialmente para algunas actividades puntuales y además, complementan su uso con fuentes originales y, en algunos casos, con textos de revistas especializadas.

En Calomino, Taquini y Páez (2012) se propone problematizar las prácticas de enseñanza de Inglés en las escuelas secundarias públicas de Ushuaia, a partir del análisis de las clases y de un trabajo de campo que implicó realizar entrevistas a docentes de inglés para recuperar experiencias y encontrar generalidades que puedan aportar al desarrollo del tema. El trabajo es una producción que intenta explorar la investigación de las prácticas de enseñanza de inglés en la escuela secundaria. La publicación señala la prevalencia del enfoque tradicional en las prácticas de enseñanza que es distinto al que se propone en los diseños curriculares actualizados de 2010. A partir de esta primera conclusión, se mencionan los factores que obstaculizan la renovación de las prácticas

docentes: las representaciones sociales sobre la escuela pública, la soledad en la tarea docente y la diversidad en las interpretaciones de los diseños curriculares provinciales. En sus conclusiones, las autoras advierten la persistencia de las prácticas de enseñanza tradicionales en un escenario de actualización de diseños curriculares que propone un cambio de enfoque para las prácticas de enseñanza anteriores.

Molinari y Garrate (2019) abordan el estudio de las prácticas de enseñanza en Sociología. Allí indagan en el currículo real de la asignatura y evalúan su distancia con las prescripciones curriculares. En dicho trabajo se menciona como una buena práctica a través del ejercicio durante la clase, observando cómo responde el grupo, enfocados en el enganche o la motivación extra de los estudiantes. Utilizando ciertos criterios para fortalecer los mismos, desarrollando secuencias didácticas, recurriendo a la multimedia, vinculando los contenidos con la vida actual y sus propias experiencias. Para construir una “buena clase”, según las autoras, hay que definir cómo será la enseñanza utilizando elementos de la perspectiva constructivista. Como estrategia, referido a cuestiones didácticas, referencian el romper la abstracción teórica, junto con proyectos de investigación y trabajar con elementos cercanos a la realidad de los estudiantes, junto con la importancia del manejo del grupo. Con respecto a esto último, sostienen que se debe tener en cuenta la organización del trabajo en el aula y sugieren trabajar en pequeños grupos, individuales o colectivos. Una de las limitaciones de este trabajo es que no se mencionan referencias a las estrategias o al contenido, lo que muestra una diversidad de contenidos, de estrategias implementadas y de materiales usados en las clases. Esto nos genera un interrogante: ¿cuál es la forma en que se plantean las situaciones problemáticas en las clases de Economía Política?

En el trabajo sobre evaluación de Geografía de Leduc y Acosta (2016) se encontró como evidencia que, a través de la evaluación, no se promueven formas de pensamiento alternativas o la contemplación de la diversidad, y se sugiere la implementación de instrumentos que permitan el debate y la estimulación de habilidades críticas como el análisis, la comparación, la generalización y la formulación de hipótesis. Esta práctica compromete a quien la realiza y evidencia una relación donde confluyen una influencia de unas personas sobre otras, como relación de poder de la acción justificada por el logro de fines deseables. Además, se advierte que es a partir de esa concepción que la

evaluación adopta una dimensión política como estrategia de acción de los actores ligada a una estructura de poder. Al mismo tiempo, se señala la importancia de que la evaluación tendría que ser formativa, para poder considerarla un elemento más en la metodología áulica como constructora de conocimiento, inclusiva y de retroalimentación constante. Esta retroalimentación debe estar basada en un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza y, para que sea una herramienta potenciadora de enseñanza aprendizaje, hay que fortalecerla, esto quiere decir, que alguien realice una devolución al respecto hacia un otro. En el mismo sentido, Cáceres (2018) encuentra, para el caso de la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria de Entre Ríos, cierto divorcio o distanciamiento entre las estrategias de enseñanza y las prácticas de evaluación. El autor encuentra que, en muchas ocasiones, los criterios e instrumentos de evaluación no resultan acordes con las estrategias de enseñanza desplegadas para el abordaje de contenidos, ya que presentan consignas que no fomentan la reelaboración y la reflexión por parte de los estudiantes.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo nos propusimos mostrar las principales preguntas y antecedentes de un proyecto de investigación en curso que apunta a indagar sobre cómo se enseña Economía Política en la escuela secundaria actual. Para esto, en la primera parte del escrito presentamos de manera breve cómo entendemos la distinción entre el enfoque ortodoxo, de la Economía pura, y el heterodoxo, de la Economía Política. Luego, dimos cuenta de algunos de los principales resultados obtenidos en relación a la indagación de la economía enseñada en la escuela secundaria argentina. Allí mostramos que lo que se puede observar a nivel general, en lo que refiere al enfoque de contenidos dentro de la economía enseñada, es que, si bien la economía ortodoxa ha perdido la hegemonía absoluta que supo tener durante la etapa anterior a la última reforma curricular, sigue siendo predominante. Y esto se refleja en la propuesta de contenidos de la mayor parte de las asignaturas analizadas y en la propia denominación del espacio curricular como “Economía” por sobre “Economía Política” ó “Economía Social”. La provincia de Buenos Aires aparece así con la particularidad de ser uno de los pocos

distritos a nivel nacional que presenta en la escuela secundaria una asignatura de Economía con un contenido heterodoxo.

En la segunda parte del trabajo nos ocupamos de indagar en los antecedentes sobre la enseñanza de la Economía desde el punto de vista de las prácticas docentes. Allí mostramos que existen pocos trabajos referidos a la enseñanza de la Economía en general y en particular, escasas publicaciones centradas en el análisis de lo que ocurre en el aula. Por tal motivo, la indagación se orientó hacia otras disciplinas de las Ciencias Sociales para ampliar el relevamiento y buscar aportes y reflexiones que puedan ser valiosas o significativas para nuestra investigación, como Historia, Geografía, Filosofía, Sociología e Inglés. Así, en el caso de la Historia, las investigaciones realizadas dan cuenta de que el nuevo enfoque de la enseñanza de la disciplina, propuesto en el diseño curricular, ha ganado terreno entre los docentes, pero sigue existiendo cierta resistencia a su implementación. En el caso de la enseñanza del Inglés, se encuentra mayor presencia del “tradicionalismo” por parte de los profesores y, por tanto, mayor resistencia a la adopción del nuevo enfoque disciplinar. Con respecto a la evaluación, tanto en el caso de Historia, como de Geografía y de Filosofía, los trabajos coinciden en que el aspecto del quehacer docente donde se detecta un mayor tradicionalismo e incluso, cierto desfase entre quienes tienen estrategias de enseñanza acordes con el nuevo enfoque disciplinar y didáctico y los criterios e instrumentos evaluativos aplicados. Estos suelen responder a un sentido coactivo, antes que de instancia de enseñanza y de aprendizaje, y suelen incluir consignas que no promueven la reflexión y el análisis. En relación con la utilización de recursos didácticos, los trabajos mencionados dan cuenta de que el libro de texto sigue siendo el instrumento privilegiado para la enseñanza.

Veremos entonces si estas cuestiones que se observan en otras disciplinas aparecen en el caso de la enseñanza de la Economía Política en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y en particular, en los distritos de referencia de la UNGS (Malvinas Argentinas, Moreno, José C. Paz y San Miguel) cuando avancemos, en el proyecto de investigación en curso, con el trabajo de campo.

Bibliografía

Alvarenga, E. (2020): “¿Puede abordarse Educación Sexual Integral desde los contenidos de Economía?” en Sisti, P. (comp.): *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior*. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Actas y Comunicaciones UNGS, Argentina.

Alvarez Ortiz, M. Radeljak, T. Sisti, P. (2023): *¿El declive de la Economía ortodoxa? La enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares*. Revista Acordes, UCUENCA. Número 9 - 2022.

Aronskind, R. (2008): *Controversias y debates en el pensamiento económico argentino*. Colección 25 años 25 libros. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional, Argentina.

Arroyo, G. (2020): “Una mirada sobre los materiales curriculares propuestos para la enseñanza de la Economía en Santa Fé” en Sisti, P. (comp.): *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior*. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Actas y Comunicaciones UNGS, Argentina.

Bekerman, F. (2017): *La división Micro-Macro y el método de la Economía Política*. Tesis de Maestría. FLACSO, Argentina

Bustamante, A. (2018): “¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento” en Treacy, M. (comp.): *Enseñar Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Actas de las VI Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Cáceres, V. (2014): “Educación secundaria: vaivenes del diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires”, en *La enseñanza de la Economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Ediciones UNGS, Argentina.

Cáceres, R. (2018): “Las prácticas docentes de Geografía en la escuela media de Paraná a partir de la re-significación de la educación secundaria: utopías y obstáculos

epistemológicos”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Camargo, N. y Sturla, J. (2018): “La desigualdad que no miramos: la ESI en la escuela secundaria en la modalidad Economía del Ciclo Superior” en Treacy, M. (comp.): *Enseñar Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Actas de las VI Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Cerletti, A. y Ruggiero, G. (2010): *Enseñar Filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la Filosofía en el conurbano bonaerense*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010): *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Documento Básico, Santillana, Buenos Aires. Editorial UNS. Bahía Blanca, 230-246.

Fucci, P. (2004): *Economía y Economía Política*. Ediciones Cooperativas, Argentina. Geografía. Debates Contemporáneos con la actualidad. Enseñanza e Investigación en la formación docente. Serie Extensión. Colección Estudios Sociales y Humanidades.

Gómez Bucci, P. (2016): “Repensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio curricular” en Treacy, M. (comp.): Actas de las V Jornadas de enseñanza de la Economía de la UNGS. Ediciones UNGS, Argentina.

González, M. P. (2018): *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Saberes y prácticas*. Ediciones UNGS, Argentina.

Grasso, M. A. (2014): “¿De la biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de texto de Economía frente a su mayor desafío: las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento” en Treacy, M. (comp.): Actas de las IV Jornadas de enseñanza de la Economía de la UNGS. Ediciones UNGS, Argentina.

Krichesky, G. & Benchimol, K. (2009): *La educación argentina en democracia: Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Leduc, S. M., & Acosta, M. I. (2016): Pensar la evaluación. Los desafíos de la práctica docente. LORDA Amalia y PRIETO, Natalia (Compiladoras) Didáctica de la Geografía. Debates Contemporáneos con la actualidad. Enseñanza e Investigación en la formación docente. Serie Extensión. Colección Estudios Sociales y Humanidades.

Editorial UNS. Bahía Blanca, 230-246.

Lis, D. y Llera, D. (2018): “Análisis de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria: primeros resultados” en Treacy, M. (comp.): *Enseñar Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Actas de las VI Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Lis, D. y Pérez Fontán, A. (2014): “Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible” en *La enseñanza de la Economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Ediciones UNGS, Argentina.

Lo Cascio, J. (2020): “Estudiar la pobreza, una propuesta de simulación profesional” en Sisti, P. (comp.): *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior*. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Actas y Comunicaciones UNGS, Argentina.

Lo Cascio, J. (2021): *Las prácticas de enseñanza de docentes de economía en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis para obtener el título de Magíster en Educación. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

López Accoto. (2011): Formación docente y enseñanza de la Economía en la provincia de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina. Publicación electrónica, disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestasalternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Míguez, P. y Santárcangelo, J. (2009): “La Economía a la luz de la Economía Política” en *Primera Jornada sobre enseñanza de la Economía*, Forcinito, K. (comp.). Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Mohr, R. (2014): “El contenido de los manuales escolares de Economía respecto a la construcción social de la cuestión de géneros. Resultados de la investigación” en Treacy, M. (comp.): Actas de las IV Jornadas de enseñanza de la Economía de la UNGS. Ediciones UNGS, Argentina.

Mohr, R. (2020): “¿Cuánto vale tu cariño? Experiencias y proyectos de articulación de la Educación Sexual Integral y la enseñanza de la Economía en el nivel de enseñanza secundaria” en Sisti, P. (comp.): ¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Actas y Comunicaciones UNGS, Argentina.

Molinari, V. (2009): La enseñanza de la sociología en el nivel medio: una mirada desde las prácticas de Sociología de la UNLP. en Revista Cuestiones de Sociología. La plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Molinari, V. & Garrate, C. (2019): Las buenas prácticas de enseñanza en Sociología. Una mirada desde los docentes. Buenos Aires - Argentina. UBA, Facultad de Ciencias Sociales.

Pagés, J., & Santisteban, A. (2014): “Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales” en J. Pagès, & A. Santisteban: Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS, España.

Pensa, D. & Coria, A. (2002): Principales problemas en la enseñanza de disciplinas económicas. Comunicación presentada en IX Encuentro de Cátedras de Ciencias Sociales y Humanísticas para las Ciencias Económicas, Mar del Plata [ARG], 6-7 junio 2002. ISBN 978-987-9494-21-9. práctica docente.

Rikap, C. Arakaki, G. (2015): Contribución a la crítica de la enseñanza de Economía en la UBA; Sociedad de Economía Crítica; Cuadernos de Economía Crítica; 2; 3; 7-; 99-123.

Rodas, E. (2011): “La enseñanza de problemáticas socioeconómicas: una propuesta para el abordaje de la distribución de la riqueza” en Aronskind, R. y Wainer, V. (comp.):

Enseñar Economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico. Ediciones UNGS, Argentina.

Screpanti, E. y Zamagni, S. (1997): Panorama de historia del pensamiento económico. Editorial Ariel, España.

Sisti, P. (2014): “Dificultades para la enseñanza de la Economía Política en la Escuela Secundaria bonaerense: una mirada desde la capacitación y la práctica docentes”, en Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía/; Mariano Treacy (comp.) Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Sisti, P. (2017): De la Ciencia Económica a Economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. FLACSO, Argentina. Tesis de Maestría disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12764#.WeKDPIZkhac>

Sisti, P. (2018): ¿Qué Economía enseñamos? Notas sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, Eumed.net, Universidad de Málaga, España. Disponible en: <https://eumed.net/rev/ce/2018/1/ensenanza-economia-secundaria.html>

Sisti, P. (2020): Aportes y reflexiones para una enseñanza multiparadigmática de la Economía. Revista Céfiro. Revista de Economía y Administración, Año 5, Nro 4. UNM Editora, Argentina. Disponible en: <http://www.cefiro.unm.edu.ar/ojs/index.php/cefiro/article/view/290/250>

Terigi, F. (2007): Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.), Lo escolar y sus formas, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2002): Modernización educativa de los '90: ¿El fin de la ilusión emancipadora? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Travé González, G. (Editor); Estepa Gimenez, J. & de Paz Báñez, M. (2001): Didáctica de la Economía en el Bachillerato. Editorial Síntesis, España. WAINER, Valeria (2009): Currículum y hegemonía: reflexi

Valtuille, F. (2021): Enseñar Historia en la escuela secundaria: exploraciones sobre saberes y prácticas docentes al sur del conurbano bonaerense. Tesis de Maestría. FLACSO, Argentina.

Wainer, V. (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, Forcinito, K. (comp.). Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Wainer, V., Martínez, M. y Urquiza, C. (2011): “Reflexiones sobre el diseño curricular de economía en la escuela: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional” en Aronskind, R. y Wainer, V. (comp.), Enseñar Economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico. Ediciones UNGS, Argentina.

Wainer, V., Lamónica, A., Escalada Pla, A., Cava, F., Sartirana, F. y Campana, M. (2020): “¿Cada maestrillo con qué librillo? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía del Departamento de Ciencias Económicas del ISP J. V. González desde sus inicios (1962-2017)” en Sisti, P. (comp.): ¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y en el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS. Actas y Comunicaciones UNGS, Argentina.

**Parte 3: ¿Cómo mejorar las propuestas de enseñanza en el aula?
Experiencias y propuestas concretas para el aula.**

Una propuesta para la enseñanza de Sistemas de Información Contable II (SIC II)

Por Roxana Carlos⁶⁶

Resumen

Vivimos en un mundo de rápidos y constantes cambios. En este sentido, la educación secundaria debe adaptarse a este nuevo contexto y proponer nuevas formas de enseñanza para garantizar el derecho a que todos los estudiantes/as se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos. Por lo tanto, es necesario reconocer que algunos de los conocimientos tradicionales están siendo modificados por la tecnología y por discusiones epistemológicas acerca de la ampliación del campo de aplicación de las disciplinas o de su dominio.

En el trabajo planteamos la discusión epistemológica de los principales autores en relación con el dominio o campo de acción de las materias contables. Presentamos resumidamente el problema de los costos sociales o ambientales que en la contabilidad tradicional se tratan como externalidades. También planteamos las principales dificultades observadas para la enseñanza de la materia Sistemas de Información Contable en general y de la materia Sistemas de Información Contable II en particular. Además, destacamos la importancia del trabajo interdisciplinario con las otras materias del ciclo orientado. Luego, presentamos una propuesta de enseñanza- aprendizaje para la materia SIC II de la escuela secundaria y por último mostramos las conclusiones del trabajo.

⁶⁶ Graduada del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía (UNGS). Docente de SIC I y SIC II en la UNGS, docente en la UNM y en escuelas secundarias. Contacto: roxanaclarlos@gmail.com

Introducción

En el Diseño Curricular para la materia SIC II, con orientación en economía de la Escuela Secundaria Básica (ESB) , se propone que los estudiantes/as aprendan a identificar, evaluar y adaptarse a nuevas situaciones por la velocidad con la que se producen los cambios en el contexto externo (procesos inflacionarios, cambios en los distintos tipos de regulaciones dentro de la normativa contable, cambios en la normativa legal, cambios socio ambientales etc.) que inciden directa o indirectamente en el mundo de las organizaciones. Pero si tenemos en cuenta las formas de enseñanza que prevalecen en la escuela secundaria debemos preguntarnos ¿estamos preparando a los adolescentes para afrontar los problemas y desafíos que el mundo actual les plantea?

En 4to año, dentro de las materias específicas del ciclo orientado, los estudiantes/as tienen Sistemas de Información Contable I (SIC I⁶⁷). En ese mismo año dentro del ciclo orientado también tienen la materia Teoría de las Organizaciones que se relaciona directamente con SIC I. Y en el segundo año del ciclo orientado (5to año) tienen la materia contable SIC II, juntamente con las materias específicas Elementos de Micro y Macroeconomía; Gestión de las Organizaciones y Derecho. Según el Diseño Curricular de Sistemas de Información Contable II, la carga horaria para la materia es de 144 horas totales y si se implementa como materia anual, su frecuencia es de cuatro horas semanales

Actualmente se pretende que los egresados/as del secundario sean autónomos en la búsqueda e interpretación de datos e información consideradas relevantes para el trabajo, estudios posteriores o para el problema que tengan que resolver. Con esto queremos decir que se considera importante la interacción de los estudiantes/as como sujetos partícipes y activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la materia y no simples receptores de teorías y resolución de ejercicios que explica el docente.

⁶⁷ Esta materia constituye la primera aproximación que los estudiantes/as del ciclo orientado tienen con la teoría contable. Su carga horaria es de 72 horas totales, siendo su frecuencia de 2 horas semanales si su duración se implementa como anual (Diseño Curricular de Sistemas de Información Contable I, 4to año, ESB)

En este sentido, en los Diseños Curriculares tanto de SIC I como de SIC II, se enuncian los objetivos de enseñanza y de aprendizaje propuestos para las materias de 4to y 5to año.

Por este motivo, primero queremos aclarar qué entendemos por el proceso de enseñanza-aprendizaje al que nos referiremos posteriormente en el desarrollo del trabajo en varias oportunidades.

Según Fenstermacher (1986) debido a la ingenuidad con la que solemos confundir el significado básico o genérico de enseñanza con sus formas elaboradas de buena enseñanza o enseñanza con éxito terminamos asemejando enseñanza con aprendizaje. Sin embargo, no es lo mismo, puede haber enseñanza sin haber aprendizaje.

Para Fenstermacher (1986) una característica obvia en una situación de aprendizaje es que están involucradas en la actividad dos personas. Otra característica es que las dos personas están (y agregamos nosotros, deberían) estar implicadas de algún modo, en el compromiso en que una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra persona.

Para el autor, la persona en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir un aprendizaje a la otra persona que interviene en este proceso, pero pone en duda si la otra persona está dispuesta o quiere adquirir el conocimiento que se intenta transmitir. Los motivos por los que la otra persona no quiere o no puede estar dispuesto a adquirir el conocimiento son varias. Entre ellas podemos mencionar, la falta de interés por las formas utilizadas en que se intenta transmitir el conocimiento o la habilidad que se posee. El proceso de enseñanza aprendizaje estaría completo cuando la otra persona adquiere el conocimiento o la habilidad que se le transmitió.

Esquemáticamente lo podemos representar, como lo hace el autor, de la siguiente manera:

1. Hay una persona P, que posee cierto
2. Contenido, C, y
3. Trata de transmitirlo o impartirlo a
4. Una persona o persona R, que inicialmente carece de C, de modo que
5. P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C.

En el trabajo primero presentamos algunas reflexiones sobre el dominio o campo de acción de la contabilidad, un tema trascendental por su actualidad, que se menciona en el Diseño Curricular de la materia. En segundo lugar, presentamos los principales inconvenientes observados en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la materia. En tercer lugar, presentamos una propuesta para la enseñanza- aprendizaje pensada en toda su complejidad y potencialidad. Por último, presentamos las conclusiones

Algunas reflexiones sobre el campo de acción de la contabilidad o dominio contable

Empecemos por desarrollar lo que entendemos por el campo de acción de la contabilidad o dominio contable.

Hay distintas posturas doctrinarias acerca de qué se entiende por contabilidad o cuál debe ser su campo de aplicación o dominio.

Algunos autores sostienen que el campo de acción o dominio de la contabilidad debe estar restringido a la técnica de la registración contable. Entonces, en la materia SIC II, según esta postura, se debería enseñar, solamente cómo se obtienen los datos, se procesan, se registran y se transforman en información para ser presentados a distintos usuarios.

Estos autores consideran que es importante que los estudiantes/as aprendan a identificar qué datos internos de la organización con fines de lucro, como del contexto externo deben obtenerse porque son considerados relevantes; procesarlos y analizarlos para posteriormente emitir informes contables a terceros.

En primer lugar, debemos diferenciar los conceptos de datos e información, que muchas veces se usan como sinónimos, pero son dos conceptos distintos.

Para Gullo y Nardulli (2015), los datos adquieren sentido y un significado (se transforman, convierten en información) cuando alguien los lee e interpreta buscando obtener de ellos ciertas conclusiones para ser transmitidos a un receptor.

Es decir, dato es un término que se refiere a determinados hechos, eventos, transacciones, etc. Es la entrada al Sistema de Información Contable sin procesar de la cual posteriormente se produce la información.

Luego, respetando ciertas normativas legales y contables se presentarán los Informes Contables, también denominados Balance General o Estado de Situación Patrimonial a distintos usuarios. Para que los distintos usuarios, puedan interpretar la información brindada por la organización es necesario que, tengan cierta pericia sobre el tema, porque la contabilidad tiene un lenguaje y procedimientos que son propios de la disciplina.

Según esta postura doctrinaria la materia es entendida como un sistema cerrado, donde lo importante, o lo trascendente de enseñar está en el proceso que se realiza una vez que ingresan los datos al sistema de información contable y cómo, posteriormente, se transforman en información económica financiera para presentar a terceros.

Por el contrario, entendemos que en 4to año en concordancia con la materia Teoría de las Organizaciones y la enseñanza de la Teoría General de Sistemas, la materia SIC I debe ser enseñada “como un sistema abierto” que interactúa constantemente con su entorno. Como se formula en el Diseño Curricular, tanto de SIC I como de SIC II, las organizaciones con y sin fines de lucro, necesitan información oportuna y fehaciente que permita tomar decisiones, planificar, gestionar y evaluar; o sea realizar las cuatro funciones básicas administrativas de cualquier organización y para esto debe conocer y actuar con el entorno externo dentro del cual desarrolla las actividades

Consideramos que seleccionar los datos que necesitamos, su recopilación, registración, archivo e interpretación son habilidades requeridas que deben aprenderse en la materia, pero no deben ser las únicas habilidades que se enseñan- aprenden por parte de los estudiantes/as. En este sentido, nosotros adherimos a la postura del autor García Casella (2000)

El autor considera que el campo de acción o dominio contable tiene un sentido amplio y, por lo tanto, no se reduce solamente a la técnica de la selección, registración y la emisión de

información a terceros a través de la presentación del Balance General o Estado de Situación Patrimonial de la empresa⁶⁸, que sólo presenta información económica- financiera.

Por el contrario, para García Casella, la contabilidad es entendida como una ciencia factual, social y aplicada. En este sentido, la contabilidad trata de dar respuesta a través del procedimiento científico a problemas sociales- económicos que se presentan en una realidad contextualizada. Es decir, la contabilidad como parte de las ciencias económicas es entendida como una ciencia social y a la vez aplicada a hechos concretos en un determinado momento.

Por este motivo, García Casella (2000) propone un dominio amplio contable e identifica cinco segmentos o ramas contables: la contabilidad socio ambiental, la contabilidad patrimonial, la contabilidad gerencial, la contabilidad gubernamental y la contabilidad de cuentas nacionales. Según el autor todos estos segmentos o ramas contables, comparten una base común y después cada segmento o rama tiene sus propias características.

A continuación, comentaremos las principales características de cada uno de los segmentos contables mencionados por el autor porque se relacionan con las propuestas de los Diseños Curriculares de las materias SIC I y SIC II de la ESB.

- *CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO CONTABILIDAD SOCIO- AMBIENTAL*

Este segmento contable se caracteriza porque:

- Su principal objetivo es medir y comunicar el desempeño económico, social y ambiental de las organizaciones con y sin fines de lucro.
- Los usuarios de este tipo de informes son las distintas organizaciones comprometidas socialmente y con el medio ambiente que promueven desde una mirada crítica el cuidado ambiental y el desarrollo de actividades productivas sustentables. También son utilizados para mejorar la imagen negativa que distintos usuarios tienen sobre distintas organizaciones productivas o industriales. Estos informes también se utilizan como una

⁶⁸ En este trabajo nos referimos a empresas, como aquella organización o persona jurídica privada cuyo objetivo principal es la obtención de un lucro o ganancia (Pahen Acuña R. et. al., 2011)

estrategia comercial para atraer potenciales clientes debido a que es un tema que adquirió mayor concientización en la población en general durante los últimos años.

- El tipo de informe brindado son: reporte social, balance social o memoria de sostenibilidad. Las mediciones que se realizan para la presentación de este tipo de informes son mediciones cuantitativas (monetarias y no monetarias) y cualitativas.
- El marco regulador son normas voluntarias, legales y profesionales (GRI, Pacto Global, RT 36, ley de balance social, etc.)

La Constitución Nacional Argentina se refiere a la actividad productiva en relación con el medio ambiente cuando en su artículo 41 dispone que:

Todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto para el desarrollo humano y para que las actividades productivas satisfagan las necesidades presentes sin comprometer las de las generaciones futuras, y tienen el deber de preservarlo (...)

La disciplina contable debe respetar la normativa legal y contable vigente que regulan la actividad. Sin embargo, la ley dispone que no es obligatoria la presentación de este tipo de información para todas las empresas.

En la Ley nacional 25.250 que se sancionó en el 2000 y fue abrogada en 2004, se disponía en el artículo 18, la obligatoriedad de presentar y elaborar anualmente un balance social que recoja información sistematizada relativa a condiciones de trabajo, empleo, costo laboral y prestaciones sociales a las empresas que ocupen más de (500) quinientos trabajadores (...)

Posteriormente la Ley 25.877, que desde 2004 integra el derecho laboral argentino reemplazó a la Ley 25.250, utiliza la expresión “balance social” y dispone en el artículo 25 la obligatoriedad de presentar el balance social a las empresas que ocupen a más de trescientos (300) trabajadores en vez de 500 trabajadores que proponía la ley anterior. Sin embargo, como menciona Fowler Newton (2020) los balances sociales requeridos por la ley no requieren en su presentación información acerca de los efectos sociales y ambientales del desempeño del ente⁶⁹

⁶⁹ El CC y CN denomina ente tanto a las personas físicas como a las personas de existencia ideal con capacidad en forma independiente de sus integrantes para adquirir derechos y contraer obligaciones. Nosotros en este trabajo nos referimos a los entes en este último sentido.

emisor en el entorno donde desarrolla su actividad. Sino que simplemente determina que deben incluirse en el Balance social:

- a) Algunos de los estados financieros considerados en la contabilidad como básicos
- b) La memoria de sus administradores y,
- c) Ciertas informaciones específicamente relacionadas con el empleo de la fuerza laboral

Por otra parte, la bibliografía que circula sobre Contabilidad ambiental y social, desde hace un par de años y desde un paradigma economicista, se refiere al impacto social o ambiental que produce el desarrollo de determinada actividad económica, como fallas del mercado.

Si consideramos que la actividad de una empresa consiste en la producción y/o comercialización de una amplia gama de bienes y servicios y, que la contabilidad trata de cuantificar el patrimonio neto⁷⁰ y su evolución en el transcurso del tiempo de esa empresa en marcha, utilizando para esto una unidad de medida⁷¹. En contabilidad tenemos la dificultad de que algunos de los factores productivos que utiliza la empresa para el desarrollo de su actividad, se pueden cuantificar como retribución a los factores productivos (costos) por su utilización, pero la utilización de otros factores productivos que también utiliza la empresa para la producción no se puede cuantificar. Por ejemplo, los factores productivos de la naturaleza, también denominados recursos o bienes naturales.

En estos casos, como comenta Iturria Cammarano (s/f) este segmento contable se caracteriza porque no se cuenta por lo general con un mecanismo de cuantificación, o cuando se lo tiene, como es el caso de algunos recursos naturales (por ejemplo, agua, petróleo, etc) este precio es solo una valoración a corto plazo y; que por lo tanto no toma en cuenta el agotamiento que inexorablemente ocurrirá a largo plazo (o incluso en el mediano plazo) si se continua con el nivel actual de utilización.

⁷⁰ En contabilidad se denomina Activo a todos los recursos y derechos contra terceros que tiene una empresa y Pasivos a todas las obligaciones de dar, hacer o abstenerse que tiene una empresa. El patrimonio neto es el resultado del activo menos el pasivo. Es decir, que el patrimonio neto representa lo que realmente tiene una organización para hacer frente a sus obligaciones frente a terceros

⁷¹ La unidad de medida para homogeneizar la medición del patrimonio de un ente que se utiliza es la moneda de curso legal del país donde la empresa desarrolla sus actividades

Esto es considerado por algunos autores⁷², como fallas del mercado y como sostiene el autor, da lugar a que los costos externos en los que se incurren en el proceso de producción no queden reflejados en los precios finales de los productos o servicios que llegan al consumidor, surgiendo así el concepto económico de externalidades y que la contabilidad no refleja en las valuaciones que realiza sobre el patrimonio del ente.

Se dice que existe una externalidad cuando la producción o el consumo de un bien afectan directamente a los consumidores o empresas que no participan en su compra ni en su venta, y cuando los efectos no se reflejan totalmente en los precios de mercado (...) (Santos M. Ruesga y Gemma Durán, citado en Iturria Cammarano (s/f))

Estos recursos naturales son denominados recursos de propiedad común porque se tiene el libre acceso a ellos. Es precisamente esa la causa del abuso en su explotación y usos, ya que cuando se utilizan como factores de producción, poseen un costo nulo o muy por debajo de su “costo socio- ambiental”. Si se tomara, por ejemplo, en cuenta sus efectos negativos, como pueden ser el agotamiento de los recursos; la contaminación ambiental; los desastres ecológicos; etc., los costos socio ambientales que deberían afrontar las empresas dejarían de ser nulos o estar subvaluados. (Iturria Cammarano; s/f)

- *CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO CONTABILIDAD PATRIMONIAL*

Este segmento contable se caracteriza porque:

- El objetivo principal es brindar información sobre el patrimonio neto de un ente.
- Los usuarios tipo de esta información son los inversores y acreedores, mencionados en la Resolución Técnica Nro. 16 (RT 16).
- El tipo de informe brindado se denomina Estado Contable o Balance General.
- El tipo de mediciones contables que se realizan son mediciones cuantitativas monetarias.

⁷² Pearce, D. W.; Markandya, A., y Barbier, E. B.- Blueprint for a Green Economy. Londres. 1989, citados en Iturria Cammarano (s/f)

- El marco regulador está integrado por normas contables legales y profesionales (comisión nacional de valores, Resoluciones técnicas, Inspección General de Justicia, etc.)

Según García Casella (2000) en la realidad argentina y mundial tenemos varias constancias que demuestran que el desarrollo de este segmento de la disciplina es el que más difusión ha tenido y consiste en valorar el Patrimonio Neto de un ente y su evolución en el tiempo. Aquí evidentemente se excluye todo lo que no tenga valor económico como componente del patrimonio del ente.

Esta fue la función tradicional de la contabilidad,

Este segmento contable reducido a lo patrimonial es lo que se enseña prioritariamente en las escuelas secundarias. Según el autor, se ocupará exclusivamente de describir y normar acerca de:

1. La situación patrimonial: Balance General, sus notas, cuadros y anexos.
2. La variación del patrimonio: Estado de Resultados, es decir si el patrimonio en un período de tiempo determinado, aumento (obtuvo ganancia); disminuyó (obtuvo pérdida); o sigue igual (las ganancias son igual a las pérdidas, por lo tanto, el resultado es cero).
3. La evolución del Patrimonio Neto: Estado de Evolución del Patrimonio Neto
4. Las variaciones de fondos y sus causas: Estado de Origen y Aplicación de Fondos.

- *CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO CONTABILIDAD GERENCIAL*

Este segmento contable se caracteriza porque:

- Su objetivo principal es el cumplimiento de metas organizacionales
- Los usuarios tipo de la información son principalmente usuarios internos: gerentes, jefes, mandos medios.
- Los tipos de informes brindados son múltiples y diversos en función de las necesidades a satisfacer de los usuarios internos de los entes.
- Los tipos de mediciones contables que se realizan son mediciones cuantitativas (monetarias y no monetarias) y cualitativas

- No existe un marco regulador con normas para cumplir para elaborar los informes.

Para Herrscher (1979), citado en García Casella (2020) la contabilidad gerencial es:

“La Rama de la Contabilidad que tiene por objeto suministrar información interna cuantitativa (no necesariamente expresada siempre en términos monetarios) y oportuna, con el fin de lograr la máxima eficiencia de la gestión empresarial, a través de un planeamiento adecuado y de un eficaz control de las decisiones tomadas, de su ejecución y de sus resultados”

Estos informes son contruidos en base a las necesidades de información por parte de la gerencia por eso hay distintas formas de elaborarlos utilizando índices, ratios o coeficientes que elabora la propia empresa según los requerimientos de la información solicitada.

Ejemplos de informes del segmento contabilidad gerencial pueden ser: los informes de costos, rendimientos de las materias primas en determinado proceso productivo, cantidad de quejas de clientes del sector de ventas, etc.

- **CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO CONTABILIDAD GUBERNAMENTAL**

Este segmento contable se caracteriza porque:

- Su principal objetivo es medir y comunicar la gestión de un gobierno
- Los usuarios tipo de la información son la sociedad en su conjunto, el ciudadano y determinados organismos internacionales.
- Los tipos de informes son informes de las dependencias y entidades de la administración pública que proporcionan información financiera, presupuestal, programática y económica-contable, de manera oportuna para apoyar las decisiones de los gobernantes.
- Los tipos de mediciones contables realizadas son mediciones cuantitativas (monetarias y no monetarias) y cualitativas
- El marco regulador son normas legales (Ley 24.156 de Administración Financiera y de los Sistemas de Control del Sector Público Nacional de Argentina)

La ley 24156 de 1992 establece las normas sobre la administración financiera y los sistemas de control del Sector Público Nacional.

En el artículo 85 se indica que:

El Sistema de Contabilidad Gubernamental está integrado por el conjunto de principios, órganos, normas y procedimientos técnicos utilizados para recopilar, valorar, procesar y exponer los hechos económicos que afecten o puedan llegar a afectar el patrimonio de las entidades públicas

Un ejemplo de informe del segmento de contabilidad gubernamental es el Presupuesto Nacional que se presenta y aprueba en el Congreso Nacional.

- *CARACTERIZACIÓN DEL SEGMENTO CONTABILIDAD NACIONAL O CUENTAS NACIONALES*

Este segmento contable se caracteriza porque:

- Su principal objetivo es medir y comunicar la economía de un país, región o zona, necesaria para juzgar los resultados económicos de un país.
- Los usuarios tipo de la información son la sociedad en su conjunto y el gobierno.
- Los tipos de informes miden y comunican la economía de un país, región o zona a partir del registro de los flujos y fondos originados entre sus unidades económicas, y entre éstas y el exterior.
- Los tipos de mediciones contables que se realizan son mediciones cuantitativas (monetarias y no monetarias) y cualitativas.
- El marco regulador son normas legales como el Sistema de Cuentas Nacionales 1993, 2008 y Cuentas Nacionales de Argentina Base 2004 (CNARG 2004).

En la publicación de las Naciones Unidas de 1993⁷³, citado en García Casella (2000) se menciona que este segmento está compuesto por las cuentas nacionales en Macroeconomía.

En la publicación se menciona que:

⁷³ Comisión de las Comunidades Europeas, Eurasia, Fondo Monetario Internacional. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Banco Mundial. "Sistemas de Cuentas Nacionales". Bruselas/Luxemburg. Nueva York, París, Washington DC., 1993. Pág. XI

“El interés oficial por la comparabilidad de las estadísticas económicas se remite, al menos, a 1928. En ese año, la Liga de las Naciones mantuvo una conferencia internacional sobre estadísticas económicas con el fin de estimular la elaboración de esa clase de estadísticas y la adopción de métodos uniformes de presentación.

Ejemplos de informes del segmento Cuentas Nacionales son los utilizados en macroeconomía para indicar el Ingreso Bruto per cápita, la Inversión pública, el ahorro nacional, etc.

Lo comentado hasta aquí se relaciona con el Diseño Curricular de Sistemas de Información Contable para la escuela secundaria. Por ejemplo, el Diseño Curricular de Sistemas de Información Contable II para 5to año menciona en una de sus unidades el siguiente contenido: Nuevas tendencias en contabilidad. Contabilidad de gestión. Contabilidad presupuestaria. Presupuesto participativo. Desarrollo de nuevas tendencias: contabilidad ambiental global, estatal y corporativa.

Es así como la materia Sistemas de Información Contable II, abordada desde una perspectiva integral y compleja, puede constituir un aprendizaje significativo para los estudiantes/as de 5to año. Consideramos que esta forma de enseñanza- aprendizaje con una mirada sistémica integral es importante. En la actualidad se pretende que, de las escuelas secundarias, egresen empleados/as; profesionales; futuros/as estudiantes/as universitarios/as; que sean capaces de desenvolverse de manera autónoma, creativa e independiente para resolver distintos problemas en una realidad cada vez más compleja.

Es por este motivo que en este trabajo consideramos que dentro de la materia Sistemas de Información Contable II, deben abordarse el tema de la contabilidad y los costos socio-ambientales sin perder de vista la mirada sistémica en relación con las otras materias del ciclo orientado.

En los últimos años han surgido distintas propuestas de acción en defensa del medio socio- ambiental y una mayor concientización por la población que sufre las consecuencias en forma directa del deterioro socio- ambiental, producido en gran parte por la actividad empresarial.

Esto a presionando a las empresas⁷⁴ para que consideren el impacto que generan con el desarrollo de su actividad en el entorno donde se desenvuelven y ha presionado a la doctrina contable para que incluya dentro de su campo de acción o dominio contable la contabilidad socio- ambiental, como ya lo consideran algunos autores.

Las empresas han empezado a interesarse en mejorar su imagen corporativa frente a los consumidores y es por eso que, aunque no sea obligatorio legalmente, junto a sus balances económicos financieros presentan balances o informes socio ambientales informando acerca de sus valores y principios en relación con el bienestar de la sociedad y del cuidado y protección del medio ambiente.

Al mismo tiempo, es necesario concientizar a los consumidores que deben exigir información acerca de cómo se produce, qué contienen, los bienes y servicios que diariamente consumimos, etc. Podemos decir que las formas de producción y las formas de consumo son la doble cara de una misma moneda.

Principales inconvenientes observados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sistemas de información contable

Desde una mirada integral y sistémica, observamos distintos inconvenientes en la enseñanza- aprendizaje de la materia SIC I y SIC II, que comentamos a continuación.

La contabilidad y la teoría de sistemas tienen un lenguaje y una lógica propia que el docente debe saber enseñar. Para esto a veces debe usar un lenguaje más coloquial y bajar desde la teoría abstracta a ejemplos concretos que los estudiantes/as puedan asociarlos fácilmente por su cotidianeidad. Según registros realizados sobre nuestra propia experiencia

⁷⁴ Algunas de estas presiones hacia las empresas y los distintos informes que brindan, surgen de distintos activistas ambientalistas o de movimientos socio ambientalistas. Por ejemplo, los principios que se proponen en organizaciones internacionales como el movimiento de Comercio Justo que lucha por una mayor justicia global en lo económico, social, humano y medioambiental. Para ello ha desarrollado un modelo comercial que protege los derechos humanos y el medio ambiente.

docente, en promedio de un curso de 32 estudiantes/as, el 40% tienen distintas dificultades con la materia SIC I y siguen arrastrando estos problemas en la materia de SIC II en la escuela secundaria.

El segundo inconveniente observado que mencionaremos para la enseñanza de SICI y II es el hecho de que en la mayoría de los colegios secundarios no hay coordinación o diálogo entre los docentes de las distintas materias. Por lo tanto, las materias suelen ser enseñadas como disciplinas aisladas que no tienen ninguna relación una con otras. Y las relaciones existentes de los temas enseñados entre las distintas materias deben ser los/as propios estudiante/as las que las identifiquen.

El tercer inconveniente observado es que el contexto áulico de enseñanza- aprendizaje es muy distinto al contexto real donde se trabaja, se ejercen los distintos oficios o profesiones, se toman decisiones, etc. Esa descontextualización entre el lugar donde se enseña- aprende y el lugar real donde los estudiantes/as deberán intervenir en el futuro resta potencialidad al aprendizaje. En este sentido principalmente la materia SIC II está orientada a enseñar la contabilidad de empresas y no se enseña la contabilidad de las organizaciones sin fines de lucro, que hoy en día tienen gran relevancia en la sociedad

Psicólogos cognitivos como Allan Collins, John Seely Brown, James Greeno, Lauren Resnick y otros, citados en Perkins (1995), han llamado la atención sobre un aspecto alarmante del aprendizaje convencional: su carácter descontextualizado. Lo que ocurre en las clases de SIC II se parece muy poco a lo que hacen efectivamente los contadores, auditores de empresas, empresarios, gerentes, cooperativistas, fundadores, asociados de una Asociación civil, etc. Tampoco se parece a los usos prácticos que los no profesionales le dan a la contabilidad, en los formularios impositivos o en la interpretación de los acontecimientos económicos y sociales actuales.

Un cuarto inconveniente que queremos mencionar es el hecho de que los estudiantes/as están poco familiarizados en trabajar de a pares, con otros. En este sentido Damon y Phelps citados en Perkins (1995) sostienen que la colaboración entre pares ofrece más “reciprocidad” (...) Señalan que la colaboración resulta más útil cuando los estudiantes/as se enfrentan con conceptos nuevos y complicados. Para el autor, el aprendizaje cooperativo y la colaboración

entre pares son superadores por cuanto utilizan la dinámica de grupos para promover el aprendizaje reflexivo (los estudiantes/as piensan y discuten juntos los problemas)

Por otro lado, los docentes también tenemos nuestras propias limitaciones que nos impiden crear el vínculo enseñanza- aprendizaje con nuestros estudiantes/as. Los motivos pueden ser varios, pero a modo de ejemplo, podemos mencionar que muchas veces no estamos a la altura de la capacidad y velocidad con que nuestros estudiantes/as manejan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICX) y se aburren o distraen con nuestras clases tradicionales.

Por este motivo es que debemos seguir capacitándonos en el uso de las nuevas tecnologías digitales⁷⁵ debido a que nuestros estudiantes/as las manejan muy bien pero las utilizan principalmente para la distracción. Los docentes podemos ser guías en la aplicación práctica de las nuevas tecnologías orientadas a la enseñanza- aprendizaje tanto en relación con la materia SIC II como con las otras materias.

La tarea docente no es una tarea mecánica donde hay una persona que enseña y otros u otros que automáticamente aprenden, por eso establecer el vínculo de enseñanza- aprendizaje con nuestros estudiantes/as no siempre se logra. Debemos tener en cuenta que trabajamos con adolescentes y que muchas veces no sabemos o podemos llegar a motivarlos con nuestra materia porque sus intereses preocupaciones, etc. en determinados momentos pasan por otro lado. En este sentido, es que consideramos que el trabajo docente no es simplemente una tarea de exponer en forma eficiente teorías o resolver problemas, sino que va más allá. Es una tarea también, de acompañamiento, compromiso y de involucramiento por el derecho al aprendizaje de nuestros estudiantes/as debiendo tener presente muchas veces, sus particularidades, sus individualidades, etc. para llegar a motivarlos.

⁷⁵ Consideramos importante y necesario la recuperación del programa por parte del gobierno de la provincia de Buenos Aires, para volver a distribuir computadoras a estudiantes/as del nivel secundario de todas las escuelas públicas y a sus docentes. Este programa se había abandonado en el gobierno anterior, siendo que hoy en día la alfabetización informática es fundamental para desenvolverse en un mundo mediado por las tecnologías.

En relación con lo presentado hasta este momento vamos a enunciar los objetivos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje que se mencionan en el Diseño Curricular para SIC II de la ESB.

OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Promover la profundización de los conceptos contables específicos relacionados con distintas formas de organización jurídica.
- Generar situaciones de aprendizaje que permitan analizar y aplicar procedimientos contables en diversos contextos organizacionales.
- Fomentar el establecimiento de relaciones entre los Sistemas de información contable y los contenidos de las demás materias de la orientación.
- Utilizar las NTICX como herramientas pedagógicas y como recurso del quehacer contable, incorporando software específico.
- Proponer problemáticas relacionadas con la gestión contable, de distinto grado de complejidad, donde los estudiantes/as puedan aplicar los contenidos y estrategias aprendidas.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico para la toma de decisiones del orden administrativo contable.
- Propiciar la autonomía y la creatividad en la preparación y presentación de informes contables.
- Brindar elementos teóricos que permitan el abordaje crítico de las tendencias actuales en el ámbito de la contabilidad.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Caracterizar distintas formas societarias atendiendo a las particularidades de sus registros contables
- Analizar las distintas actividades que realizan las organizaciones y sus formas de registros.
- Resolver situaciones problemáticas reales o simuladas referidas a procesos operativos implicados en el funcionamiento de las distintas organizaciones.
- Elaborar informes de gestión teniendo en cuenta la información interna y externa de que disponen las organizaciones.

- Utilizar las NTICX para el registro, la preparación, la exposición y el análisis de datos e informes contables, interactuando con software comercial y libre.
- Analizar críticamente tendencias teóricas actuales en el área contable.
- Aplicar las técnicas de registro contable en las operaciones productivas, comerciales, bancarias y financieras de las organizaciones.
- Generar informes económicos y financieros pertinentes y fundamentados en la gestión contable de las organizaciones.
- Considerar el impacto de la actividad de las organizaciones en relación con el ambiente.

Propuesta para la enseñanza - aprendizaje de Sistemas de Información Contable II

La propuesta para la enseñanza- aprendizaje de la materia Sistemas de Información Contable II, surge de la lectura del Diseño Curricular, de conversaciones con colegas, de la experiencia personal como estudiante secundaria de la materia Contabilidad y de la propia experiencia docente de materias contables.

La propuesta se basa en el trabajo que realizó la profesora Marta Londra a fines de la década del ochenta en la Escuela Nacional de Comercio Juana Manso con el diseño y la implementación de un taller contable.

En el taller contable los estudiantes/as en grupo de no más de 4 integrantes, tenían que:

- 1) investigar acerca de todos los requisitos necesarios para crear una empresa,
- 2) determinar el tipo societario de la empresa
- 3) redactar el contrato social,
- 4) realizar las inscripciones en los Registros públicos correspondientes
- 5) abrir una cuenta corriente bancaria (con el grupo que funcionaba como banco comercial),
- 6) confeccionar los distintos documentos comerciales que se iban a utilizar, etc.

Una vez finalizados los requisitos legales y administrativos necesarios para la constitución y funcionamiento de la empresa tenían que:

- 1) realizar distintas operaciones comerciales entre las empresas que habían formado con sus grupos y con el grupo que funcionaba como banco.
- 2) Confeccionar los documentos comerciales respaldatorios de cada operación⁷⁶.
- 3) Realizar las registraciones en los libros contables correspondientes.
- 4) Presentar la información contable de la empresa⁷⁷ al finalizar el ciclo lectivo.

La propuesta de la profesora Londra era la réplica de lo que se estaba realizando en la enseñanza contable como algo novedoso, en una escuela pública rural de Chascomús.

De la Escuela comercial Juana Manso egresaban cada año miles de adolescentes con el título de perito mercantil, con un aprendizaje contable significativo, en un contexto económico y político muy difícil porque todavía estaba en el gobierno la dictadura militar.

De esas experiencias nos surge la idea de retomar la metodología de enseñar materias contables, pero mejorando la enseñanza – aprendizaje de nuestros/as estudiantes/as de hoy en día.

El contexto político, económico, social actual es distinto al de esos años y en consecuencia los estudiantes/as de hoy en día se encuentran con otros desafíos y problemas para afrontar el futuro de una sociedad cada vez más compleja.

⁷⁶ Las transacciones con otras empresas tenían que ser variadas. Además, los estudiantes/as tenían que aplicar lo que se iba dando en la teoría. Por ejemplo, devengar intereses de un plazo fijo, liquidar sueldos, realizar las conciliaciones bancarias, etc.

⁷⁷ Es decir, el Balance General o Estado de situación Patrimonial. En el que se informaba cómo estaba compuesto el Activo, el Pasivo y el Estado de Evolución del Patrimonio Neto, con sus notas complementarias, cuadros y anexos correspondientes, la memoria del Balance General, etc. Además, incluir como lo determinan las Resoluciones Técnicas correspondientes, el Estado de Resultados para determinar si durante el ejercicio económico la empresa obtuvo ganancia o pérdida y el Estado de origen y aplicación de fondos, para mostrar los movimientos del dinero en efectivo. Es decir, mostrar porque se originó entrada de efectivo y también mostrar en qué se aplicó la salida de efectivo.

Por eso, deben actualizarse los contenidos y las consignas de trabajo. En este sentido, se les puede solicitar que además de realizar todas las actividades anteriormente comentadas, analicen el contexto externo donde va a funcionar la empresa que tendrán que crear. También, se puede solicitar que algunas organizaciones sean sin fines de lucro. Aprendiendo de esta manera, las características que se mencionan en las Resoluciones Técnicas que tienen este tipo de organizaciones que han crecido en cantidad y relevancia en las últimas décadas.

Por otra parte, los estudiantes/as de hoy en día tienen la ventaja de disponer de la tecnología donde encontrar información, transformándose en una tarea mucho más fácil y rápida. Sin embargo, el docente, deberá funcionar como guía para que acudan a buscar información en Internet de fuentes seguras. En este mismo sentido, queremos destacar la importancia que tuvo la política Conectar igualdad cuyo principal objetivo es proporcionar recursos tecnológicos a las escuelas públicas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas para incorporar esos recursos en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Otro aspecto importante para destacar es el impacto socio- ambiental que genera la actividad que desarrollan los distintos tipos de organizaciones dentro de la sociedad. Esta dimensión es importante, entre otras cosas por la crisis ambiental y social que se vive hoy en día y porque no hay muchas herramientas para identificar, valorar y advertir el impacto socio- ambiental en algunas ocasiones negativo que el desarrollo de algunas actividades puede generar. En este sentido, pensamos que el hecho de que los estudiantes/as puedan pensar y reflexionar sobre el desarrollo; funcionamiento y razón de ser de las organizaciones con y sin fines de lucro dentro del contexto actual, puede contribuir a generar un aprendizaje significativo con una mirada crítica sobre la actualidad.

Para Ausubel, Novak, Hanesian (1983), citado en Davini (2008) el aprendizaje significativo es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Para los autores, ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones.

Sin embargo, para Ausubel, Novak, Hanesian (1983), citado en Davini (2008) para facilitar el aprendizaje significativo son necesarias las siguientes condiciones básicas.

- Que el contenido que se enseña guarde un orden lógico y estructurado.
- Que en el contenido que se enseña el que aprende pueda relacionarlo con sus conocimientos o experiencias previas.
- Que aquello que se aprende y el modo cómo se enseña se relacione con los intereses de quienes aprenden.
- Que aquello que se aprenda tenga aplicabilidad en el contexto particular o pueda ser transferible a las prácticas de quienes aprenden.

Conclusiones

Los debates epistemológicos contemporáneos entienden a la contabilidad como una ciencia dinámica y que necesita de la transdisciplinariedad para poder desarrollarse en los contextos actuales complejos. En este mismo sentido, se expresa García Casella (2000) porque considera al campo disciplinario de la Contabilidad en un sentido amplio y no restringido solamente a la teneduría de libros. Según entiende el autor, en el marco de una realidad con requerimientos diferentes, no alcanza la producción de datos cuantitativos ya que por sí solos no representan la situación de las organizaciones en su ambiente.

También es importante el trabajo conjunto con los docentes de las otras materias del ciclo orientado. Los estudiantes/as difícilmente interpretarán el sentido de los procedimientos y técnicas que se les enseñan, sin conocer cuestiones fundamentales de la economía, así como de los factores que pueden influir en la toma de decisiones de orden financiero. Aquí es importante trabajar junto al docente de Elementos de micro y macroeconomía.

Tampoco es lo mismo que trabajen con una empresa, cuyo objetivo principal es obtener un lucro, o con una organización sin fines de lucro con fines sociales. Por eso también la importancia del trabajo conjunto con el docente de la materia Gestión de las Organizaciones y con los/ las docentes de Derecho para encuadrarlo dentro del marco jurídico vigente.

Por todo lo expuesto hasta aquí, consideramos que la propuesta del taller contable para la enseñanza de SIC II (última materia contable del ciclo orientado) como sostiene Dewey (1930) citado en Davini (2008), busca:

- Posibilitar que los estudiantes/as experimenten el proceso de construcción del conocimiento (...) implicándose en su análisis y solución.
- Facilitar que los estudiantes/as busquen las soluciones, (...) involucrándose en las decisiones y actuando reflexivamente.
- Involucrar a los estudiantes/as en contextos realistas y relevantes, y en experiencias de interacción social.
- Valorar la individualidad, la afectividad y la creatividad de los estudiantes/as, y ampliar sus intereses.

Por otro lado, no nos queremos olvidar de mencionar, como se detalla en el Marco del Diseño Curricular, que es importante que en el proceso de evaluación del estudiante/a el docente registre la participación, el grado de compromiso con las distintas tareas que se van realizando tanto como la apropiación de conceptos que se van desarrollando durante la cursada. También es importante aclarar que, si se piensa en una instancia final de evaluación, el formato de la evaluación no debe ser sustancialmente distinto a los modos en que los contenidos fueron planteados y desarrollados durante todas las clases.

Por último, queremos mencionar que la Educación Secundaria debe garantizar el derecho a que todos los adolescentes y jóvenes se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, que les permita acceder al mundo del trabajo y continuar sus estudios superiores. Para eso los/as docentes deberemos reflexionar sobre nuestras formas de enseñanza aprendidas en un contexto distinto al actual, tomando aquellas cosas que siguen teniendo trascendencia para el aprendizaje y reemplazando por otras aquellas que van quedando en desuso por los cambios vertiginosos que vivimos en la actualidad.

Bibliografía

GARCÍA CASELLA, C. L. (2000). Curso Universitario de introducción a la Teoría Contable- primera parte. Economizarte. Buenos Aires, Argentina.

DAVINI, C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 2. Editorial Santillana. Buenos Aires, Argentina.

DGCyE (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año. Los Sistemas de Información Contable. Orientación en Economía Administración.

Disponible en

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_orientadas_de4anio/economia_y_administracion/los_sistemas_de_informacion_contable.pdf

DGCyE (2010). Diseño Curricular Sistemas de Información Contable 4° año (ES). Orientación en Economía y Administración. Disponible en

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20%285%29.pdf>

DGCyE (2010). Diseño Curricular Sistemas de Información Contable 5° año (ES). Orientación en Economía y Administración. Disponible en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/orientaciones/orient_economia_5/sis_inf_contable.pdf

FENSTERMACHER G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza I. Editorial Paidós. Madrid, Barcelona.

FOWLER NEWTON, E (2020). Contabilidad Superior. 8va edición. Cap. 31. Editorial La Ley. Buenos Aires, Argentina.

ITURRIA CAMMARANO, D. (s/f)- Asociación Uruguaya de Costos. Disponible en: <http://eco.unne.edu.ar/contabilidad/costos/VIIIcongreso/194.doc>

PAHLEN ACUÑA R. et. al (2011). Contabilidad. Sistemas y Procesos. La Ley. Buenos Aires, Argentina.

Los residuos como problemática ambiental

Por Analía Eiros⁷⁸ y Jorge Lo Cascio⁷⁹

Resumen

La ponencia presenta una secuencia de actividades para la asignatura “Problemáticas territoriales contemporáneas” del área de ciencias sociales. La secuencia formó parte de un proyecto interareal en el marco de un ABP (aprendizaje basado en proyectos) para el abordaje de los problemas de la gestión de los residuos en áreas urbanas. El producto final que corona el trabajo dentro de la materia es la realización de una entrevista a alguno de los actores sociales involucrados en la problemática analizada.

Dentro del proyecto interareal, en el área de ciencias sociales se colocó el foco en el rol de Estado, las diferentes normativas que promueven menores impactos ambientales, así como también, en los actores sociales involucrados, en especial en los recuperadores urbanos (“cartoneros” o “cirujas”) que cumplen un rol central en los procesos de separación y reciclado.

Así, esta secuencia de actividades aborda la problemática de los residuos desde una perspectiva de la desigualdad territorial. Conviene resaltar que la participación en un proyecto interareal mayor también permitió sumar a la perspectiva de la desigualdad la mirada sociotécnica, es decir, considerar que las tecnologías utilizadas para resolver problemas sociales no son algo dado, sino que se obtienen como resultado de procesos de co-construcción en los que intervienen diferentes actores sociales.

Por último, la evaluación de los estudiantes se llevó a cabo a partir de una rúbrica de habilidades y capacidades que permite observar el progreso de los estudiantes y detectar dificultades en cada una de las actividades de enseñanza propuestas.

⁷⁸ Universidad de Buenos Aires. Escuela Técnica. eirosanalía@gmail.com

⁷⁹ Universidad de Buenos Aires. Escuela Técnica. jorge.locascio@gmail.com

Introducción

La descripción del mundo y de los fenómenos actuales demanda una nueva lente a través de la cual analizar, mirar, pensar y resolver, que requiere una perspectiva más amplia. En este sentido es fundamental recuperar, desde las escuelas técnicas, la relación entre sociedad y problemas técnicos. Así, se entiende que “el problema” siempre se apoya en un contexto con componentes específicos atravesados por el entorno social, cultural, político, económico, institucional y ambiental. Claro está la escisión de las diferentes dimensiones solo opera en el terreno analítico, la realidad se presenta como una unidad indiferenciada. En consecuencia, la búsqueda de soluciones técnicas tendrá también un impacto en las diversas dimensiones mencionadas.

En este marco con estudiantes de 4to año de la Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires se desarrolló durante el 2do cuatrimestre 2022 una propuesta enmarcada dentro de una estrategia interdisciplinaria de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP) que permitió el desarrollo conjunto entre el área de ciencias sociales y el área técnica, en particular con la especialización de mecatrónica. El principal propósito del proyecto es poner en tensión las actuales formas de producción y de consumo a partir de las problemáticas relacionadas con los residuos sólidos urbanos.

Esta estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento y promover la formación de estudiantes con una mirada sociotécnica. En este sentido, abordar situaciones problemáticas por medio del ABP permite ir desarmando las fronteras existentes entre las disciplinas y tender a una modalidad de cursada donde lo que organizó el proceso fue el proyecto.

El trabajo a partir del ABP permitió abordar dentro del área de mecatrónica, prácticas vinculadas con el desarrollo de las 3R (reducir, reciclar y reutilizar) con el objetivo de reducir el volumen de residuos que se generan. En este marco y a partir de la idea del reciclaje se desarrolló dentro de las asignaturas de automatización y la de diseño tecnológico y fabricación un proceso de reducción de residuos a través de una serie de sistemas encadenados que parte de la reutilización de botellas PET (plástico flexible y

100% reciclable). Este sistema permitió el desarrollo de un prototipo para la producción de filamento que podrían ser utilizado por las impresoras 3D de nuestra escuela ⁸⁰

La secuencia que se describe a continuación está centrada en la asignatura “Problemáticas territoriales contemporáneas” del área de ciencias sociales, donde el foco se colocó en la gestión de los residuos a partir del rol de Estado y las diferentes normativas que promueven menores impactos ambientales, así como también, en los actores sociales involucrados, en especial en los recuperadores urbanos (“cartoneros” o “cirujas”) que cumplen un rol central en los procesos de separación y reciclado.

Así, esta secuencia de actividades aborda la problemática de los residuos desde una perspectiva de la desigualdad territorial en ocasiones invisibilizada entre los vecinos de la Ciudad de Buenos Aires, pero muy visible para los barrios cercanos a los basurales o el CEAMSE.

Fundamentación de la propuesta

La propuesta didáctica de la asignatura Problemáticas Territoriales Contemporáneas, surge de comenzar a esbozar una respuesta posible para abordar en el aula la generación y el tratamiento de los residuos sólidos urbanos, de forma interdisciplinar, en otras palabras, el desafío de transformar una problemática real, multidimensional, en una temática escolar, lo cual implica realizar recortes, componer

⁸⁰ Los dispositivos mecatrónicos diseñados se realizaron mediante modelado 3d en un software paramétrico. Este software permitió escalar las piezas. Los estudiantes trabajaron en distintos grupos diseñando dispositivos con distintas características pero que cumplían la misma función. Luego entre todos seleccionaron el dispositivo que funcionaba mejor en relación con criterios técnicos y a su función sociotécnica: convertir las botellas PET primero en tiras anchas y luego en material para extruir en la impresora 3D. De esta forma, a través de la reutilización de las botellas se generaron rollos de PET que permitirían imprimir objetos 3D usando la tecnología de fabricación aditiva. Se diseñaron dos dispositivos diferentes: uno para transformar la botella en finas bandas de plástico haciéndola pasar por una cuchilla y otro donde se fuerza por un extrusor la cinta previamente cortada por el dispositivo de segmentación. Se controló todo el dispositivo con un sistema embebido Arduino y se hizo un control de temperatura de motores para enrollar el filamento.

miradas o perspectivas disciplinares para crear un recorrido de actividades que le permita a los estudiantes aprender acerca de la problemática estudiada.

De este modo, tratar los residuos sólidos urbanos como problema implica pensar en relaciones sociales y culturales, por ello el tratamiento de los residuos no es exclusivamente una cuestión técnica, sino que se ponen en juego diferentes actores sociales y por tanto políticos que se relacionan a través de “algo” que son los residuos. Cabe aclarar que se entiende como residuos a aquellos elementos, materiales, objetos o sustancias que, como consecuencia de su consumo y desarrollo de actividades humanas, son desechados. Sin embargo, se pondrá hincapié en que muchos residuos pueden convertirse en recursos por su utilización secundaria, ya sea mediante su recuperación o reciclaje. En este sentido, como cualquier otro elemento de utilidad, es portador de valor bajo condiciones técnicas y socioculturales particulares.

Por otro lado, las diferentes concepciones sobre una ciudad “limpia” derivaron en que las autoridades a lo largo del tiempo hayan tomado un conjunto de decisiones para alcanzar ese objetivo. Sin embargo, es conveniente preguntarse desde cuándo es un problema el tratamiento de los residuos sólidos urbanos en las sociedades. Si bien la pregunta puede resultar amplia e inabarcable dado que desde que el ser humano decidió establecerse, allá por el neolítico, comenzaron los problemas vinculados a qué hacer con los residuos que la vida en comunidad genera. Además, conforme se fueron conquistando más territorio de nuestro planeta y modificando a las condiciones originales de la naturaleza, las posibilidades de subsistencia se ampliaron, logrando desde la Revolución Industrial un crecimiento material exponencial, pero a costa de otras dimensiones como la degradación del ambiente o la generación masiva de residuos.

Es por esto por lo que resulta propio del siglo XXI el reconocimiento de múltiples y diversos problemas ambientales que se articulan como emergentes del modelo de desarrollo vigente y de las sociedades de consumo. En este marco, la educación ambiental se constituye en un componente fundamental que nos orienta a la búsqueda de caminos alternativos que posibiliten la construcción de una sociedad más justa y sustentable. Uno de los grandes desafíos de la educación es contribuir a un cambio cultural: pasar de una cultura en el rendimiento economicista, que refuerza y es reforzada por algunos de los

procesos más visibles de la globalización, a una cultura de pertenencia, de compromiso y de solidaridad.

Ahora bien, es posible dar una respuesta limitada a la pregunta acerca de qué hacer con los residuos si se enfoca en un territorio específico, por caso el Área Metropolitana de Buenos Aires como caso testigo de nuestro país y la región. Así, el artículo de Semmartin (2010) permite hacer un breve repaso de la historia del tratamiento de los residuos en el AMBA donde los residuos urbanos son un problema que tiene mucha relevancia por el alcance de su envergadura (sólo en CABA, se generan unos tres millones de kilogramos por día).

Según Semmartin hay registros acerca del tratamiento de la basura desde hace más de doscientos años, desde la Revolución de mayo hasta la actualidad existieron muy diversas formas de tratar los residuos domésticos, y esos cambios, acompañaron al crecimiento demográfico y a los avances en la tecnología vinculada con su tratamiento. En los primeros momentos se utilizaron los huecos, que eran depósitos de basura autorizados por el Cabildo, luego aparecieron los vaciaderos, las usinas, los basurales a cielo abierto, más recientemente las estaciones de transferencia y los rellenos sanitarios.

En cierta forma es posible afirmar que existió cierta alternancia entre depositarlos, enterrarlos e incinerarlos. También hubo momentos donde el tratamiento de los residuos estuvo en manos de la administración pública, luego aparecieron los contratistas privados, también hubo gestiones conjuntas, pero en todos los casos su gestión implicó un importante gasto público y por tanto un financiamiento por parte de la ciudadanía.

Aquí surgen múltiples preguntas: quienes generan los residuos, son los consumidores o las empresas productoras, es posible reducir el consumo o discriminar a los productos por parte de los consumidores. Aquí hay una cuestión de costos (producción), de externalidades y tributario que resulta ineludible. Otras preguntas vinculadas con lo anterior también se asocian con el reciclado: quien debe asumir el costo, qué roles asumen productores, consumidores y el estado, aquí aparece un actor social muchas veces invisibilizado, los cartoneros, cirujas o recuperadores urbanos que cumplen un rol indispensable en los procesos de separación y reciclado aportando los insumos, es

decir, que convierten la basura en residuos, lo cual genera un valor de uso y de cambio para esos desechos.

Si bien el término basura está muy connotado y nos remite a lo que no sirve, lo que ya no tiene ninguna utilidad; sin embargo, cada vez más el trabajo de las y los recuperadores urbanos, cartoneros o cirujas, devela el enorme potencial generador de riqueza que los residuos urbanos sólidos tienen, pero de la cual estas personas no logran apropiarse dado que suelen hacer su trabajo en condiciones laborales muy precarias, en la mayoría de los casos fuera de la seguridad social, sin un ingreso mínimo garantizado y en muchos casos invisibilizado o incluso con miradas condenatorias.

En este sentido de comprensión intentará avanzar la secuencia de actividades propuestas para abarcar tres dimensiones: la económica, la social y la ambiental, dado que se entienden las tres de un modo integral. Aquí conviene exponer una cuestión particular, estas secuencias de actividades fueron pensadas para una escuela técnica donde hay un esfuerzo institucional para pensar en la generación de soluciones desde una mirada sociotécnica, es decir, considerar a las tecnologías (de producto, proceso u organización) no como algo dado ni que surge desde el afuera al estilo lógica top-down (“de arriba hacia abajo”) sino como resultado de procesos de co-construcción en los que intervienen tanto aspectos sociales como tecnológicos. (Carenzo y Schamber, 2021) Es en este sentido que la estrategia de enseñanza-aprendizaje de ABP se implementó con el objetivo de promover la formación de técnicos/as que tengan una mirada holística a la hora de desarrollarse en el campo profesional. La idea fue apuntar a la transdisciplinariedad. En este enfoque las fronteras disciplinarias se eliminan, y todos trabajan en función de una misma unidad de estudio, de un tema central. Este grado de interconexión permite a los estudiantes asimilar una suma de conocimientos, habilidades y conceptos que engloban a todas las disciplinas y van más allá de éstas, con el fin de comprender la problemática en cuestión.

De esta forma, la mirada sociotécnica implica una reconstrucción de las complejas y múltiples interacciones entre usuarios y herramientas, actores y artefactos, instituciones y sistemas tecno-productivos, ideologías y conocimientos tecnológicos. Por ello, los autores afirman que la propia definición del “problema” a resolver, tanto como el

desarrollo tecnológico a partir del cual se buscan “soluciones” a ese problema, no resulta unívoca ni universal, sino que admite una pluralidad de interpretaciones en función de la diversidad de actores involucrados (Carenzo y Schamber, 2021)

En esta particular mirada es donde se inscriben las actividades de enseñanza, sus propósitos, objetivos y contenidos abordados, que puede resultar un tanto distinta a otras perspectivas que suelen utilizarse en el abordaje de los residuos, por caso categorías conceptuales como educación ambiental, desarrollo sustentable o economía verde son puestas en tensión al incorporar a los cartoneros como actores sociales dado que no suelen incluirse su mirada ni su rol, función en los procesos de separación, recuperación y reciclado de residuos y cuando lo hace se realiza desde una perspectiva que desconoce sus problemas, sus conocimientos, sus intereses o incluso su propio bienestar.

Propósitos de la enseñanza

A continuación, se detallan los propósitos de enseñanza que impulsaron la propuesta de actividades de enseñanza:

- Conectar a los estudiantes de la escuela con el mundo productivo a partir de una problemática social favoreciendo el diálogo disciplinar con otras áreas de conocimiento dentro de la escuela, en particular el área técnica.
- Considerar los conocimientos previos de los estudiantes en particular los estudiados en años anteriores dentro de las asignaturas de ciencias sociales.
- Fomentar el interés de los estudiantes de modo tal que se conviertan en los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Construir un entorno áulico que favorezca el trabajo en equipo y la colaboración entre pares.
- Estimular el abordaje de situaciones problemáticas desde una perspectiva interdisciplinaria que permita pensar en la búsqueda de alternativas de resolución propiciando la articulación e inclusión de diferentes actores sociales en el estudio de la problemática.

- Desarrollar instancias de evaluación que permitan considerar las inteligencias múltiples, el reconocimiento de las diversas habilidades y capacidades involucradas en el proyecto

Objetivos de aprendizaje

Por su parte, la secuencia de actividades de enseñanza tiene los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Reconocer la problemática de la gestión de los residuos en los territorios urbanos, en particular el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).
- Comprender la historia social de los ambientes y su vinculación con la conformación de espacios geográficos.
- Identificar el rol del Estado y su intervención en la problemática estudiada.
- Reconocer, describir y comprender las etapas de la gestión de residuos sólidos urbanos.
- Analizar, ordenar, procesar e interpretar diversas fuentes de información (mapas, datos estadísticos, textos, imágenes) para el estudio de la problemática
- Comprender que las soluciones técnicas en el manejo y tratamiento de los residuos urbanos tienen su base en procesos sociales con impacto económico, social, ambiental y cultural.

Actividades de enseñanza

La secuencia abordada dentro de la materia Problemáticas Territoriales Contemporáneas que tiene una carga horaria de 2 horas reloj semanales. La secuencia consta de ocho actividades que concluyen con la realización de una entrevista como producto final.

La primera actividad busca introducir a los estudiantes en la problemática de los residuos desde una perspectiva histórica a partir de fotografías que interpelan la

sensibilidad, pero que a su vez permitan dimensionar las diversas aristas que componen la temática (lugares y tiempos diversos, técnicas de recolección, procesamiento de residuos, viviendas, entre otras). En este sentido, se busca que los estudiantes puedan identificar continuidades y rupturas con respecto a la gestión de los residuos o situaciones alrededor de los residuos sólidos urbanos.

Las fotografías fueron organizadas en una presentación para poder compartirlas con el conjunto de los estudiantes mediante su proyección, pero también permitía su utilización en forma práctica en el trabajo ex clase (recuperación) que en ocasiones resulta necesario por las ausencias de los estudiantes o por los diferentes ritmos de progreso en el aprendizaje. Por su parte, la escritura del epígrafe resulta un puntapié para futuras actividades donde la síntesis en la escritura es relevante, además ser una consigna donde los estudiantes puedan expresar sus sensibilidades, intereses o pareceres acerca de las fotografías que suelen resultar movilizadoras.

La segunda actividad adentra a los estudiantes en el conocimiento del tratamiento de los residuos sólidos urbanos a partir de una serie de videos acerca de la incineración como posible destino final, sus consecuencias y las alternativas posibles. Este acercamiento permite comenzar a discutir la legislación existente al menos en la Ciudad de Buenos Aires, “Ley de Basura Cero” conocida como la ley 1854 de Gestión de los Residuos Urbanos sancionada en 2005, la cual propone una progresiva reducción de la cantidad de basura que se entierra mediante el crecimiento de las industrias asociadas al reciclado y la reducción en la generación de residuo, lo que permite incorporar a un actor social, los cartoneros, que se oponen a la incineración no solo por cuestiones del cuidado del ambiente sino también porque afecta sus intereses económicos. De esta forma, se plantea el problema no solo del ambiente sino también las consecuencias sociales y económicas que tiene la gestión de los residuos sólidos urbanos en nuestro país. Por su parte la lectura del artículo periodístico muestra, como su título lo indica, una perspectiva histórica en línea con la actividad anterior, lo hace a partir de contar la situación de otras ciudades del mundo en relación con los residuos como una forma de comprender el territorio.

La tercera actividad tiene como objetivo abrir la discusión acerca de cómo se generan los residuos y su vinculación intrínseca con la sociedad capitalista inaugurada con la revolución industrial, pero exacerbada desde comienzos del siglo XX con el modelo fordista de producción en serie, es conveniente aquí mostrar la relación no solo entre población- producción-residuos sino también cómo mutó la composición de los residuos, en especial la creciente importancia de los plásticos en detrimentos de los desechos de alimentos con el consecuente impacto ambiental por los tiempos y posibilidades de degradación. De alguna forma, esta actividad permite comenzar a discutir las responsabilidades de los actores sociales (empresas, Estados, consumidores) en relación con la problemática estudiada, pero también con respecto a la injerencia de los diferentes actores sociales en la conformación del modelo de desarrollo económico. Una discusión también interesante, en este marco, es las ventajas y limitaciones del reciclado, la reducción y/o la reutilización de los bienes, que, en la mayoría de las propuestas, no solo educativas, se presentan como soluciones individuales al problema de los residuos, incluso también a la cuestión ambiental en general.

El recurso utilizado para esta actividad es un video muy difundido que tiene mucho caudal de información, algunas imprecisiones y simplificaciones que resulta conveniente poner en debate con los estudiantes, de forma que su mirada sobre las fuentes de información vaya haciéndose progresivamente crítica, lo cual implica una sospecha permanente, una escucha atenta y una abertura a nuevas posiciones, argumentos o perspectivas.

La cuarta actividad aprovecha las discusiones en torno a la reducción, el reciclado y la reutilización para posicionarse como trampolín hacia la problemática de los residuos en términos territoriales dado que comienza con un mapeo de los barrios aledaños al CEAMSE, donde se describen y analizan diversas problemáticas de esta comunidad y los diferentes actores sociales involucrados, donde es posible desgranar con mayor detalle (y contrastar) las referencia generales a los “consumidores” de la actividad anterior. Aquí los ciudadanos no aparecen solo como consumidores sino como vecinos de un territorio íntimamente relacionado con los residuos, pero también como trabajadores vinculados con los residuos (cartoneros, cirujas), que en la mayoría de los casos son trabajos

invisibilizados en “el ciclo de los materiales”, el tratamiento de los residuos o incluso en el proceso de reciclado.

Asimismo, se incorpora un relato acerca de un adolescente asesinado dentro del predio del CEAMSE ⁸¹ como disparador de las condiciones de vida en los barrios linderos a los rellenos sanitarios, pero también para recuperar la historia de los barrios en vinculación con los ciclos económicos de nuestro país, lo cual se vincula con la problemática de la desigualdad estudiada en la materia durante el primer cuatrimestre.

El primer y el segundo recurso didáctico que se les presenta a les estudiantes es una presentación donde se muestra el mapeo “República de los cirujas” realizado por la organización “Iconoclastas”. Se busca que puedan realizar la lectura del mapa que junto con el video de la UNSAM permite a les estudiantes identificar la situación que impulsó el mapeo, conocer la dinámica del barrio retratado, con sus actores sociales, sus condiciones de vida, lo cual permite retratar la cotidianeidad de los cirujas. Aquí el desafío es poner la información recabada en perspectiva a la problemática de los residuos, en particular lo que refiere al circuito de los residuos, el funcionamiento del CEAMSE y su historia, que profundiza lo estudiado en las primeras actividades de la secuencia, tanto en las imágenes de los basurales, como con la incineración, la “solución” que aporta la visión irónica del capítulo de “Los Simpson” o las limitaciones del reciclado y sus trabajadores invisibles o en ocasiones visibles sólo como amenaza o problema.

El tercer y cuarto recurso son notas periodísticas inspiradas en el mapeo realizado donde se relata con testimonios de personas vinculadas a las cooperativas de separación y venta de residuos para su reciclaje, como viven en tanto vecines del barrio que cuentan sus historias de vida, siempre en torno al asesinato de Diego Duarte. Aquí hay dos notas periodísticas que pueden resultar alternativas de acuerdo con el nivel de avances en los aprendizajes dado que tienen niveles de dificultad y extensión bien distintos.

⁸¹ El CEAMSE es la empresa que se ocupa de los residuos sólidos urbanos de 45 municipios de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires. El relato toma el caso del adolescente asesinado en el CEAMSE ubicado en José León Suarez en el Complejo Ambiental Norte III

La quinta actividad lleva como título “Integración” y buscan que compongan lo que estudiaron hasta el momento a partir de una información más global y estructura. La descripción de las etapas de la gestión integral de residuos sólidos urbanos permite ordenar los conocimientos de las primeras actividades, al tiempo que se repiensa el rol, función de los cartoneros en los procesos de separación y reciclaje también se completa la mirada acerca del CEAMSE, los basurales y los rellenos sanitarios. De alguna forma, la integración deviene en cierto orden conceptual que por decisiones didácticas apareció en forma desestructurada, parcial y desordenada en las primeras cuatro actividades. Por último, esta actividad permite adentrarse de lleno en alguno de los problemas sociales vinculados con los cartoneros como actor social, no solo individual sino también colectivo (cooperativas).

Así, la sexta actividad se adentra en conocer un caso particular, la Cooperativa Reciclando Sueños, que permite mostrar como un problema social puede transformarse desde los conocimientos técnicos, pero incorporando a los actores sociales involucrados, es decir, desde una mirada sociotécnica. Para ello se presentan notas periodísticas y videos acerca de la experiencia de la cooperativa junto con investigadores de la Universidad de Quilmes para encarar una serie de problemas, no siempre técnicos en sentido estricto, por ejemplo, un obstáculo se presenta con la separación en origen y la realización de recolección diferenciada. Por otra parte, también hay ciertas pistas que permiten pensar un problema más global como la necesidad de las cooperativas de cartoneros de desarrollar tecnologías en forma, relativamente, autónoma para poder avanzar en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Finalmente, esta actividad también cuenta con un momento de clase expositiva para que les estudiantes puedan acercarse a un artículo científico, que es un género esquivo a la escuela secundaria, pero que resulta necesario que les estudiantes puedan ir avanzando en su lectura y comprensión. A tales fines se resume el artículo en una presentación y se expone, poniendo como eje cómo es posible generar soluciones a los problemas de los cartoneros a partir del caso del nuevo carro creado por la Cooperativa Reciclando Sueños. También se recuperan las representaciones que tiene el carro tanto para los cartoneros como para la sociedad y algunas aproximaciones al concepto de reciclaje inclusivo.

Las actividades 7 y 8 se centran en la preproducción, realización y posproducción de una entrevista. Es posible que, llegada estas actividades que coronan el recorrido del proyecto, las miradas y la tensión de los estudiantes se concentren en la realización de la entrevista y que gran parte de sus esfuerzos vayan dirigidos a su producción y posproducción. No está mal que así sea, pero el docente debe lograr, al menos buscar, momentos de reflexión y análisis de la nueva información recabada en función de la problemática estudiada. De esta forma, el objetivo de esta actividad es doble: por un lado, hacer la entrevista, y por otro, analizarla para transformar el testimonio en conocimiento, vinculándolo a los contenidos.

Será fundamental para realizar la entrevista recuperar el recorrido de las actividades previas, de modo que la preproducción de la entrevista refleje el grado de construcción de la problemática estudiada; por lo tanto, el resultado de esta actividad se vuelve una valiosa información en el proceso de evaluación, en especial respecto de la profundidad conceptual lograda en los aprendizajes de los estudiantes. Otro punto central refiere a la orientación de los estudiantes acerca de la elección de la persona que entrevistarán; no necesariamente tiene que ser una personalidad destacada, sino que puede ser cualquier actor social involucrado en la problemática. De esta forma, la elección del entrevistado permite definir cuáles son las dimensiones o los aspectos que se desea profundizar y esto debe quedar reflejado en las preguntas.

Una cuestión crucial refiere a la cuestión que concierne a los aspectos técnicos, de modo que habrá que asegurarse de que el registro, en el formato elegido, se realice correctamente. Por último, un aspecto importante es definir el formato de la entrevista (gráfica, radial o audiovisual), no solo por requerimientos técnicos, sino también para considerar los tiempos de la posproducción y las posibilidades de análisis y de comunicación de la nueva información.

Para acompañar en la definición del formato de la entrevista, se recomienda la lectura del material *La entrevista*, de la colección *Hacer para aprender*, allí se brindan orientaciones detalladas para cada formato, tanto en la realización como en la posproducción. Algunas de estas orientaciones se vuelcan en la guía de actividades del estudiante presentadas en el anexo.

Evaluación

La evaluación de los estudiantes se llevó a cabo de manera permanente en cada una de las actividades planificadas a partir de una rúbrica de habilidades y capacidades que permite observar el progreso de los estudiantes y detectar dificultades, comprenderlas y autorregularlas. Por caso, algunas actividades presentadas en el anexo fueron agregadas durante el cuatrimestre para reforzar aspectos de la problemática que fueron omitidos en una primera planificación.

Cabe señalar que para la acreditación del cuatrimestre cada estudiante tuvo que realizar todas las actividades propuestas, pero estas fueron evaluadas a la luz de la trayectoria personalizada del estudiante. Para ello, la utilización de una rúbrica resulta de gran utilidad por su versatilidad y posibilidades de mostrar diversos gradientes. Asimismo, cada estudiante recibió un informe valorativo a mitad del cuatrimestre (nota bimestral) que le permite observar su propio progreso, sus puntos fuertes y sus debilidades, es decir, no es un mero instrumento de calificación, sino que, por el contrario, en su concepción está la potencialidad de que los estudiantes pudieran seguir su propio proceso de aprendizaje.

Respecto a la rúbrica de evaluación conviene aclarar que se confeccionó con el acuerdo pedagógico de docentes del área de ciencias sociales que abarca materias de primero a sexto año, por lo cual esta rúbrica sirve como referencia de las habilidades y capacidades que se buscan desarrollar en el área. Así, este registro busca priorizar un sentido pedagógico que trasciende la mera calificación numérica, pudiendo describir los logros y las dificultades de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Dimensión	Descriptores					
	A	B	C	D	E	F
Utilización de fuentes para el conocimiento del mundo social	No identifica ni selecciona	Identifica y selecciona	Identifica, selecciona y compara	Identifica, selecciona, compara y analiza	Identifica, selecciona, analiza, compara y utiliza para argumentar	Identifica, selecciona, analiza, compara, construye y utiliza para argumentar con autonomía

Elaboración de textos y otros soportes propios del campo que permiten comunicar lo aprendido y producir explicaciones.	No elabora textos	Elabora textos explicativos	Elabora textos explicativos y argumentativos	Elabora textos explicativos y argumentativos que permiten explicitar ideas y posicionamientos	Elabora textos explicativos y argumentativos vinculados a fuentes que permiten explicitar ideas y posicionamientos	Elabora textos explicativos y argumentativos complejos vinculados a fuentes que permiten explicitar ideas y posicionamientos
Utilización de categorías conceptuales propias del campo	No identifica ni selecciona	Identifica y selecciona	Identifica, selecciona y compara	Identifica, selecciona, compara y analiza	Identifica, selecciona, analiza, compara y utiliza para argumentar	Identifica, selecciona, analiza, compara y utiliza para argumentar de manera autónoma
Vinculación entre las problemáticas sociales propuestas en clase y la vida cotidiana de estudiantes	No establece relaciones	Establece relaciones	Establece relaciones válidas y cada vez más complejas	Establece relaciones válidas y cada vez más complejas que permiten explicitar, ideas y posicionamientos.	Establece relaciones válidas y cada vez más complejas vinculadas a fuentes que permiten explicitar, ideas y posicionamientos.	Establece relaciones válidas y cada vez más complejas vinculadas a fuentes que permiten explicitar, ideas y posicionamientos y aplicarlas a otras situaciones de su vida cotidiana

Donde los indicadores de aprobación para cuarto año se corresponden con los niveles D, E o F. Ahora bien, conviene aclarar que las calificaciones cuatrimestrales son numéricas utilizando la clásica escala de 1 a 10, donde 7 o más corresponden con el nivel de acreditación del cuatrimestre.

A modo cierre

La descripción del mundo y de los fenómenos actuales demanda una nueva lente a través de la cual analizar, mirar, pensar y resolver, que requiere una perspectiva más amplia. En tal sentido, esta propuesta didáctica que utiliza un proyecto busca superar la fragmentación del conocimiento disciplinar al tiempo que enriquece las miradas

disciplinares con diferentes saberes incluso de otras áreas de conocimiento que participan del proyecto ampliado. Así el intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes que caracteriza a la transdisciplinariedad se hace posible y acerca a los estudiantes una visión holista del mundo y sus problemas.

En este sentido el proyecto inter-areal llevado adelante y en particular la secuencia de actividades desarrollada para la materia “Problemáticas Territoriales Contemporáneas” del área de ciencias sociales buscar que los estudiantes aborden un problema real que se reconstruye en el devenir las clases. De este modo, permite asimilar una suma de conocimientos, habilidades y conceptos que engloban a varias disciplinas sociales y van más allá de éstas, con el fin de comprender la problemática en cuestión. En este enfoque transdisciplinar, se construye un currículo interdisciplinario que requiere de una colaboración y trabajo conjunto entre docentes que combine conocimientos delimitados en las disciplinas y enfoques amplios a la hora de la planificación escolar. En consecuencia, el enfoque parte de la idea de que ni los conocimientos, ni las habilidades de las disciplinas vienen en paquetes aislados, sino que son compartidos y construidos desde diferentes áreas en forma no exclusiva.

Así las cosas, la propuesta didáctica presentada esboza una secuencia de actividades posible para abordar la problemática de la generación y el tratamiento de los residuos sólidos urbanos en el AMBA. Se focalizó en que los estudiantes logren vincular las problemáticas sociales y las soluciones técnicas con la construcción de un mundo más justo y sustentable, esta búsqueda es propia del enfoque sociotécnico donde si bien la solución es técnica, está atravesada por un contexto minado de componente sociales y que tendrá un impacto que también es social. De esta forma, las clases se constituyeron en entornos formativos de aula-taller con el objetivo de promover una articulación constante entre teoría y práctica. Articulación que habilitó y potenció una práctica reflexiva, así como también la sistematización y la abstracción, las prácticas situadas y el debate e intercambio. Asimismo, se focalizó en el trabajo en grupo, la puesta en común de los temas, el trabajo con diversas fuentes de información con el objetivo de generar estrategias pedagógicas que se centran en el aprendizaje significativo y en las trayectorias personalizadas

Por último, la secuencia de actividades replantea el rol de los docentes y los estudiantes, sin abandonar las responsabilidades docentes respecto a la enseñanza, se asume un papel de tutoría respecto al producto final (la entrevista), lo cual tiene como objetivo la búsqueda progresiva de autonomía de los estudiantes en el proyecto. Así, en el ideal deben ser los estudiantes quienes lideren el proyecto de manera autónoma y reflexiva pudiendo elegir el modo en que participan. Para ello, las instancia de evaluación y la determinación de criterios, rubricas, permiten avanzar en este sentido y contemplar las inteligencias múltiples y el reconocimiento de las diversas habilidades y capacidades.

Anexo

Actividad 1. La problemática en fotos

1. Ordenen estas fotografías siguiendo un posible orden cronológico. Expliquen por qué eligieron dicho orden.
2. ¿Qué tienen en común y qué tienen de diferentes las fotografías?
3. Elijan una imagen. Señalen algún detalle de esta que les haya llamado la atención y expliquen por qué. Escriban un breve epígrafe.

[Presentación con fotos](#)

Actividad 2. El tratamiento de los residuos

Les proponemos ver los videos con el fin de responder las preguntas:

1. ¿Cómo es el tratamiento de dichos residuos?
2. ¿Qué modificaciones se introdujeron a la Ley de Basura Cero?
3. ¿Qué efectos pueden producirse con la implementación de esos cambios? Es decir, ¿qué consecuencias económicas, sociales y ambientales se podrían generar a partir de la implementación del sistema de incineración de residuos?''.

Videos

- [Greenpeace sobre la Incineración](#). Audiovisual. Télam 3 de abril de 2018.
- [Cartoneros contra la incineración de basura](#). Video informes. Barricada TV.
- [Tráiler de Nueva mente](#) (2018) documental dirigido por Ulises de la Orden.
- [Homero y los residuos](#). Extracto de capítulo de Los Simpson

Nota periodística

- [La historia de la humanidad contada a través de la basura](#)

Actividad 3. El origen de los residuos

- 1) Vean el video “[La historia de las cosas](#)” y respondan las siguientes consignas:
 - a) Identifiquen ¿en qué consiste la etapa de Extracción, Producción, Distribución y Consumo?
 - b) ¿Cuánto es el tiempo promedio de uso de la mayoría de los productos? ¿Qué significa “obsolescencia programada y percibida”?
 - c) ¿Cuáles son las ventajas del reciclado? ¿Por qué se afirma que no es suficiente para la solución de este problema?

Actividad 4. “La República de los cirujas”

- 1) Vean la presentación “[República de los cirujas](#)” y el video “[La república de los cirujas](#)” publicado por la UNSAM
- 2) Lean la nota periodística “[Tensiones sobre el mapa](#)” de Natalia Gelós publicada por la Revista Anfibia el 02-06-2014
- 3) Respondan las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo es la vida en la zona?
 - ¿cómo se organizan diariamente?
 - ¿Cuáles son las principales problemáticas del barrio y qué soluciones fueron encontrando?
 - ¿Qué nos cuenta sobre el circuito de los residuos una vez recolectados?

- ¿Y sobre qué es y cómo funciona el relleno sanitario del CEAMSE? ¿cómo lo cuenta?
- ¿Quiénes participan del “trabajo invisible”? ¿por qué lo llaman de este modo?

Recursos complementarios para ampliar y profundizar
Videos

- [Residuos en la Ciudad](#)
- [Desecho de alimentos](#)
- [Planta Cabelma Recicladora de PET.](#)

Nota periodística

- “[En el territorio de los cirujas](#)” publicada por Página 12 el 30-05-2014

Actividad 5. Integración

En estas actividades individuales se busca que integren lo que estudiaron hasta el momento. Para ello les propongo que lean la siguiente información y resuelvan las consignas.

1. Luego de leer el texto “Etapas de la gestión integral de residuos sólidos urbanos” y lo que estudiaron en las clases respondan las siguientes consignas:
 - a. ¿Cuáles son las diferencias conceptuales entre residuo y basura?
 - b. Elaborar un diagrama que represente la Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos en sus diferentes etapas.
 - c. En qué etapa trabajan los “cirujas” que estudiamos en las clases. ¿Cuál es su rol o función?
 - d. ¿Por qué se trata de un trabajo invisible? ¿Cuáles son los reclamos de los “cirujas”?
2. A partir de la lectura del texto “Basurales a cielo abierto” y lo trabajado en las clases, ¿Cuáles son los riesgos que presentan los basurales a cielo abierto? ¿Qué actor social es responsable de gestionar los basurales? ¿Qué rol juegan los cirujas en estos basurales?
3. Vuelvan a revisar las imágenes de la actividad 1. ¿Cuál o cuáles las pueden asociar a los basurales a cielo abierto? Escriben un epígrafe para la imagen asociada al basural que considere la más relevante del texto leído anteriormente.

Etapas de la gestión integral de residuos sólidos urbanos

La gestión integral es un sistema de manejo de los residuos sólidos urbanos (RSU) que, basado en el desarrollo sostenible, tiene como objetivo primordial la reducción de los residuos enviados a disposición final. Ello deriva en la preservación de la salud humana y la mejora de la calidad de vida de la población, como así también el cuidado del ambiente y la conservación de los recursos naturales.

La Gestión Integral de Residuos Sólidos Urbanos, se impuso como el método adecuado para el manejo de los RSU luego de años de estudio y numerosas experiencias realizadas en el mundo. La gestión integral de RSU está dirigida a disminuir los residuos generados –que son consecuencia inevitable de las actividades humanas– como medio idóneo para reducir sus impactos asociados y los costos de su manejo, a fin de minimizar los potenciales daños que causan al hombre y al ambiente.

Etapas

1. Generación

El concepto refiere a la generación de residuos como consecuencia directa de cualquier tipo de actividad desarrollada por el hombre, provenientes de diverso origen: residencial, comercial, industrial, etc. Se vincula a las prácticas de consumo cotidiano.

1.1 Reducción y reuso

La reducción en origen está comprendida en el concepto de Producción Limpia y Consumo Sustentable (PL y CS), el cual requiere de una significativa transformación de los modelos de producción y consumo para lograr la utilización sostenible de los recursos y prevenir la contaminación generada por los procesos de producción de los bienes, por su uso, consumo y disposición final o la prestación de servicios.

Una forma de disminuir la disposición final de residuos es someterlos a procesos de reuso y reciclado tantas veces como sea posible, antes de ser descartados definitivamente y enviados a su disposición final. El proceso de reciclado, al utilizar como insumo los materiales recuperados de los RSU dando lugar a su valorización, permiten, al mismo tiempo, reemplazar y ahorrar los recursos naturales que sustituyen.

Los métodos para la valorización de los RSU están asociados al concepto de prevención cuantitativa, el cual promueve la minimización de las cantidades de residuos a generar y también a disponer.

2. Recolección y transporte

La recolección es la actividad consistente en recoger los residuos dispuestos en los sitios indicados y su carga en los vehículos recolectores. La recolección se diferencia de la siguiente manera:

General: sin discriminar los distintos tipos de residuos.

Diferenciada: discriminando por tipo de residuo en función de su posterior tratamiento y valoración.

El transporte comprende el traslado de los residuos entre los diferentes sitios comprendidos en la gestión integral.

2.1 Transferencia

Las Estaciones de Transferencia son instalaciones donde los residuos de los vehículos recolectores son transferidos a equipos de transporte de gran capacidad de carga, los cuales finalmente son los encargados de llevar los residuos a las plantas de tratamiento o al centro de disposición final.

3. Tratamiento

Las plantas de tratamiento son instalaciones a las cuales llegan los residuos provenientes de la recolección, sea esta diferenciada o no, para su clasificación y envasado según el tipo de material, para su posterior venta e ingreso a nuevos procesos productivos.

4. Disposición final

La disposición final es la última etapa en el manejo de RSU y comprende al conjunto de operaciones destinadas a lograr el depósito permanente de los residuos sólidos urbanos, producto de las fracciones de rechazo inevitables resultantes de los métodos de valorización adoptados.

La solución de relleno sanitario para la disposición final de RSU tiene en cuenta principios de ingeniería sanitaria para la adecuada disposición final de residuos a fin de evitar riesgos a la salud pública y el ambiente. Los rellenos sanitarios difieren mucho del simple enterramiento de los residuos y sus actuales características reducen significativamente el riesgo de impactos adversos al ambiente. Mediante esta tecnología los residuos quedan encapsulados entre los materiales de la cubierta superior y un sistema de membranas, lo que permite implementar sistemas de recolección y control de las emisiones líquidas y gaseosas.

Basurales a cielo abierto

Se denomina basurales a cielo abierto a aquellos sitios donde se disponen residuos sólidos de forma indiscriminada, sin control de operación y con escasas medidas de protección ambiental.

En Argentina existen 5000 basurales a cielo abierto, lo que significa, en promedio, más de dos basurales por municipio. La mayoría de ellos son formales, es decir, son el modo oficial en que los gobiernos locales eliminan su basura.

A diferencia de otros sitios de disposición y tratamiento de residuos, los basurales a cielo abierto carecen de medidas mínimas de seguridad por lo que puede encontrarse todo tipo de residuos, incluso patogénicos y peligrosos. Tampoco cuentan con la impermeabilidad de los suelos donde se emplazan o la distancia adecuada respecto de las napas freáticas, los cursos de aguas superficiales, los centros urbanos u otras áreas susceptibles de recibir los impactos derivados de estas instalaciones.

Las falencias en el tratamiento de los residuos representan una realidad transversal a todas las ciudades de Argentina, un país donde nueve de cada diez personas habitan en núcleos urbanos. Es por esa razón que, si bien la competencia en el manejo de los residuos corresponde a los municipios, el problema de la gestión en

general, y de los basurales a cielo abierto en particular, es por volumen y alcance, una preocupación a nivel nacional y uno de los principales problemas ambientales del país.

Actividad 6. Transformar un problema social desde los conocimientos técnicos

Las siguientes notas periodísticas y los videos plantean problemas sociales y posibles soluciones a partir de conocimientos técnicos. Elijan algunos de los problemas planteados, describan sus características y qué posibles soluciones se ofrecen. ¿Cómo piensan que se generaron esas soluciones?

Notas periodísticas

- [“Reciclando sueños: valorización de residuos e innovación tecnológica desde la base”](#) publicada por CONICET (noviembre 2015)
- [“De la lucha a la profesionalización”](#) publicada por Página 12 el 30-12-2015

Videos

- [“Reciclando Sueños. Separación en origen y recolección diferenciada”](#) Canal Línea Sur Films
- [“Reciclando Sueños. Desarrollo de tecnologías para el tratamiento de residuos”](#) Canal Línea Sur Films
- [“Innovación tecnológica para una economía circular “Desde abajo”. Por una gestión de residuos inclusiva y sustentable.”](#) Laboratorio Abierto de Innovación y Economía Circular UNQ

Les dejo algunas preguntas para pensar y analizar las fuentes de información anteriores.

- ¿A qué hace referencia la idea de separación en origen y recolección diferenciada?
- ¿Por qué se vuelve necesario el desarrollo de tecnologías para la cooperativa?
- ¿Qué tecnologías desarrollan para tal fin?

Para seguir pensando en cómo es posible generar soluciones a los problemas les invito a recorrer juntas la siguientes [presentación donde se resume el artículo “Reciclaje inclusivo y modelos de transferencia tecnológica en Argentina. Análisis sociotécnico de](#)

[iniciativas de reemplazo de carros cartoneros](#)” de Carengo y Schamber, publicado en 2021 por la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad

- ¿Qué representaciones tiene el carro tanto para los cartoneros como para la sociedad?
- ¿Cuáles son las dos perspectivas presentadas por los autores respecto a la búsqueda de soluciones para los problemas de los cartoneros?
- ¿Qué entienden los autores por reciclaje inclusivo? ¿Cuáles son las diferencias con el reciclaje que solemos escuchar?
- Resuman el caso del nuevo carro creado por la Cooperativa Reciclando Sueños

Actividad 7. Entrevista

Comienza la preproducción de la entrevista que corresponde a la etapa de planificación. Aquí se realiza la definición del formato, se elaboran las preguntas y demás particularidades para, luego, poder utilizarla como instrumento de recolección de información.

¿Qué es una entrevista?

“La entrevista es uno de los instrumentos de investigación más utilizados en las ciencias sociales y por los medios de comunicación masiva. Existen programas de radio, de televisión y productos cinematográficos estructurados en torno a la entrevista, dado que es un intercambio comunicacional que excede el mero diálogo y tiene un objetivo claro: conocer algo nuevo respecto de un tema o de una persona. Este género constituye el lugar de la pregunta como clave para el acceso a un nuevo saber, permite construir interrogantes, precisar conceptos, jerarquizar la información obtenida, organizarla y constatarla con la información que se posee. Por eso, cuando se realiza una entrevista es importante pensarla como un proceso y como una experiencia en la cual se ponen en juego saberes y habilidades, que van desde la elección del tema o del entrevistado, la investigación y la preparación del contenido, hasta la producción y la edición final”

Extraído de GCABA. Ministerio de Educación e Innovación. “La entrevista” (2018)

Será fundamental que puedan recuperar el recorrido de las actividades previas, de modo que la preproducción de la entrevista (lo que harán en esta actividad) logre reflejar el grado de construcción de la problemática estudiada. Será conveniente utilizar y

reordenar la información para realizar la preparación de la entrevista desde lo conceptual y desde el conocimiento de diversos datos vinculados como por ejemplos los estadísticos.

Una cuestión fundamental es ¿a quién entrevistar? Lo primero que deben saber es que no necesariamente tiene que ser una personalidad destacada. Por ejemplo, para la problemática estudiada bien podría ser una persona que trabaja haciendo la recolección de residuos tanto en las empresas como un cartonero o alguien vinculado con las cooperativas de recuperadores o incluso un investigador.

Otras cuestiones importantes para definir son las dimensiones o los aspectos que se desea profundizar de la temática con la entrevista, esto debe quedar reflejado en las preguntas que construyan y requiere especial atención dado que, una vez realizada la entrevista, no se podrá reponer o recuperar ese momento de indagación.

También porque se debe respetar y agradecer el tiempo cedido por la persona entrevistada. Por ello, dicha cuestión también concierne a los aspectos técnicos, de modo que habrá que asegurarse de que el registro, en el formato elegido, se realice correctamente. No obstante, es conveniente tener la posibilidad de comunicarse con la persona entrevistada, si fuera necesario por algún motivo.

1. Comencemos con algunas consignas que buscan ordenar el proceso de preproducción de la entrevista.

Cada grupo debe realizar una entrevista, pueden elegir entre dos formatos: radial o audiovisual. El tiempo mínimo es de 5 minutos y el máximo de 15 minutos. Vayan conversando a partir de las siguientes preguntas y completen el cuadro.

- ¿Cómo piensan organizar los roles de los participantes de la entrevista? ¿Habrá un entrevistador principal o repartirán las preguntas? También consideren otros roles, por ejemplo, en la preproducción habrá que definir una persona que gestione la entrevista, se ponga en contacto con la persona a entrevistar, coordine día y hora. También hay roles "técnicos" de la entrevista (grabación, edición posterior) ¿Qué otros roles se les ocurren?
- En las entrevistas se pueden reconocer tres momentos: introducción, desarrollo y cierre. ¿De qué manera piensan hacer ustedes al inicio de la entrevista?, ¿qué

información piensan que deben incluir en la introducción?, ¿qué información no deberían presentar al comienzo de la entrevista?

- ¿Cómo piensan terminar la entrevista? ¿Por qué?

Primera lista de chequeo:

Tipo de entrevista. ¿En qué soporte registran el encuentro radial o audiovisual?	
Objetivo central de la entrevista. ¿Para qué hacer la entrevista?	
¿Entrevistador principal o reparto de preguntas?	
¿Quién o quiénes serán las personas encargadas de preparar las preguntas para la entrevista?	
¿Quién o quiénes serán las personas encargadas de gestionar la entrevista ?	
¿Quién o quiénes serán las personas encargadas de grabar o compilar la entrevista ?	

2. Elaboren una lista de preguntas preliminares. Cuantas más sean, mejor. Luego tendrán tiempo para seleccionar y ordenar las preguntas de acuerdo con el objetivo de la entrevista y el tiempo disponible de la persona entrevistada.

Tipos de preguntas

Tengan en cuenta que existen, básicamente, dos tipos de preguntas que se pueden utilizar durante una entrevista. Combinadas de manera inteligente pueden imprimirle mucho dinamismo:

- Preguntas cerradas: tienen como respuestas puntuales “sí” o “no” o datos y, por eso, demandan una declaración o constatación clara y precisa.
- Preguntas abiertas: pueden disparar en el entrevistado una respuesta amplia que va más allá de un sí o de un no. Estas preguntas sirven para obtener información, explicaciones o aclaraciones sobre los temas. Algunos ejemplos pueden ser: “¿Qué opina sobre...?” “¿Cuándo comenzó con la idea de...?” “¿Cómo explicaría...?” “¿Por qué está tan seguro de que...?”.

Además, en una entrevista las preguntas pueden ser:

- Preguntas elementales: aquellas que no pueden faltar para elaborar una información. Son las que comienzan con pronombres interrogativos: Qué, cuándo, dónde, cómo y porqué.
- Preguntas con ejemplo: cuando la respuesta del entrevistado no es clara, o resulta incompleta, entonces se puede solicitar que ejemplifique.
- Preguntas “salvavidas”: ayudan cuando el entrevistador está desorientado, por ejemplo: “¿Cuál fue su primer trabajo?”. En una entrevista de vida esas preguntas pueden disparar otras nuevas.
- Preguntas reiteradas: muchos entrevistados están entrenados para evadir preguntas o para contestar siempre lo mismo. Por lo tanto, a veces es necesario retomar una pregunta para que el entrevistado dé una respuesta clara.
- Repregunta: si el entrevistado dijo algo interesante, hay que tener el oído atento para seguirlo y disparar preguntas nuevas, aunque esto suponga un desvío del cuestionario inicial. Sirve para aclarar un término, para despejar dudas, para completar una respuesta o una información dicha a medias.

A partir de la lista de preguntas anterior tienen que ordenar las preguntas considerando los momentos de introducción, desarrollo y cierre. Definan un orden posible, en función de los intereses que tienen, pero también por la propia lógica del tema de su proyecto. El orden y la formulación de las preguntas es fundamental para obtener la información por parte de la persona entrevistada. Suele pensarse que las primeras preguntas tienen que generar confianza y un clima amable, propicio para que la persona hable con libertad, soltura y nos brinde la información que buscamos.

Tengan en cuenta la cantidad de preguntas y el tiempo de respuesta. Es mejor tener preguntas de más que de menos. Lo último y fundamental, no se olviden de revisar si en ese listado están abordados todos los temas o las aristas sobre los que quieren indagar.

Segunda lista de chequeo:

Investigación previa y formulación de preguntas	
Formulación de preámbulo y cierre de entrevista	
¿Tienen lugar (físico o virtual), día y horario para la entrevista?	

¿Funcionan los elementos para el registro de la entrevista (grabadores, cámaras, micrófonos, etcétera)?	
¿Leyeron el recuadro “ Algunos detalles importantes para considerar ”?	
¿Leyeron el recuadro “ Recomendaciones durante la entrevista ”?	

Algunos detalles importantes para considerar

Antes de la entrevista, es necesario que tengan en claro la organización del equipo de trabajo, cómo estará conformado, qué roles ocupará cada uno/a: entrevistador/a o entrevistadores/as, camarógrafos/as, sonidistas, fotógrafos/as, asistentes, editores/as, montajistas.

- **Respecto de la cámara y de los equipos técnicos.** Revisar los equipos antes y verificar que todo funcione, por ejemplo, comprobar que las baterías estén cargadas, tener todos los cables necesarios y los soportes de cámara (trípodes, *steadycam*) para planos fijos. Será necesario efectuar pruebas (diferentes tipos de planos y encuadres) para interiorizarse en el trabajo con la cámara.
- **El audio.** Es importante contar con un micrófono, que puede ser de la cámara o externo, desde un grabador. Es necesario verificar que se registre correctamente el sonido, porque, si no, nada tendrá sentido.
- **El espacio de filmación.** Debe definirse si será exterior o interior, y tener en cuenta el clima, el día y la hora. También hay que considerar no escoger un lugar que sea muy ruidoso.
- **Encuadres y fondos.** Es preciso considerar qué fondos encuadrar y no olvidar que toda imagen comunica.
- **Iluminación.** Es fundamental verificar que sea adecuada, para que se vean bien la filmación y la persona entrevistada
- **Actitud del entrevistador/a.** No mirar a cámara. Esperar cinco segundos (aproximadamente), luego de la respuesta del entrevistado, para realizar la siguiente pregunta.

Recomendaciones durante la entrevista

- Formular preguntas breves, claras y precisas.
- Sugerir, al momento de proponer la realización de la entrevista, que sea realizada a través de medios virtuales, como videoconferencias o audios de WhatsApp. De este modo, los estudiantes podrían entrevistar a personalidades que no necesariamente se encuentren en el mismo contexto geográfico.
 - En el caso que elijan una plataforma para videoconferencia tengan en cuenta la posibilidad de grabar la entrevista.

- Recordar que, finalmente, debe predominar la voz del entrevistado, no la del entrevistador.
- Evitar emitir juicios de valor sobre la información que brinda la persona entrevistada. Las opiniones del entrevistador/a pueden influir en la persona entrevistada de modo negativo dejando de ser sincera, ocultando información negativa o sesgando sus respuestas para agradar (responder lo que quiere escuchar el/la entrevistador/a).
- Hacer una sola pregunta a la vez, para no confundir al entrevistado.
- Dejar hablar y escuchar al entrevistado y ser flexibles para modificar las preguntas, si fuera necesario.
- Evitar afirmaciones obvias del estilo “la primera pregunta es...” o incluir una respuesta obvia en la pregunta: “Un orgullo ganar la copa del mundo, ¿verdad?”.
- Vale ensayar entre Uds. antes.

**Ahora, ya realizada la preproducción de la entrevista tenemos que poner
¡manos a la obra! Realizar las entrevistas.**

Actividad 8. Posproducción

Una vez realizada la entrevista, llega el momento de posproducción. Lo primero es tener en claro que se trata de una fuente de información, por lo tanto, si bien la entrevista no será pública, es un documento muy importante para ustedes. Abajo les dejamos algunas recomendaciones y pasos a seguir para editar el material y conservar el registro de acuerdo con el formato que eligieron.

Opción en formato radial

Escuchen atentamente toda la entrevista grabada. Piensen, y apunten los minutos, de aquellos fragmentos que puedan resultarles interesantes, importantes o relevantes para el proyecto. Debe ser una selección autosuficiente, es decir, que se comprenda aún extractada de la larga conversación mantenida con el entrevistado.

Editén el material (pueden usar el software que deseen, a modo de sugerencia les proponemos Audacity: <https://intec.bue.edu.ar/course/view.php?id=149>)

Pueden hacer una versión extensa, o varias “pastillas” para diferentes tópicos.

Recuerden rotular bien cada archivo para facilitar la búsqueda.

Agreguen a lo editado alguna presentación del entrevistado, la descripción del contexto en el que se dio la entrevista y/o las impresiones que tuvieron los participantes.

También, piensen y graben un cierre o una conclusión de la entrevista. Es importante para el registro, luego podrán volver a escuchar sus primeras reflexiones y constatar los avances en el proyecto.

Hagan escuchar las ediciones a otros compañeros para tener la certeza de que se comprende el sentido general de la entrevista.

Opción en formato audiovisual

Se trata de realizar el montaje y la edición de la entrevista realizada. Pueden seguir estos pasos:

Si tienen la grabación en una computadora es conveniente que creen una copia de seguridad en otra computadora o en la nube (Google Drive, One Drive, etc.) por cualquier imprevisto. No se olviden de rotular el archivo de modo de buscarlo y reconocerlo fácilmente. Utilicen el programa de edición de su preferencia, les sugerimos OpenShot: <https://www.openshot.org/es/>

Si utilizan imágenes, infografías u otros elementos consideren mantener un equilibrio con la grabación de la entrevista, la voz de ustedes y la imagen de la persona entrevistada.

Redefinan la estructura que tendrá el audiovisual según el material obtenido: el montaje no necesariamente tiene que seguir el orden que habían pensado al inicio de la entrevista, pero tampoco es conveniente colocar la introducción de la entrevista al final del audiovisual editado.

En cambio, sí pueden ir separando las partes de la entrevista por tema de interés o por preguntas. También pueden resaltar respuestas colocando frases o subtítulos.

Pueden realizar una breve introducción o presentación de la persona que se va a entrevistar y del tema que da sentido a este trabajo.

Respecto del sonido: una vez trabajadas las imágenes, se puede pensar en el audio, por ejemplo, incluir una voz del relator (voz en off) o incluir música de introducción y de cierre.

Consideren el volumen de la música de fondo para no tapar la voz de la persona entrevistada.

Se puede pensar en subtítular la entrevista, en caso de que consideren necesario hacerla más inteligible.

Respecto de los créditos: deben incluir algún título que presente la entrevista editada y, luego, los créditos o el listado de nombres de quienes fueron sus realizadores. Pueden jugar con las tipografías y los tamaños de los textos. No olviden colocar fecha de realización, el nombre de la escuela, su logo y el de la UBA.

Una vez finalizada la edición, verifiquen con un pequeño grupo de compañeros que no haya participado de la experiencia si se comprende el material final.

Deben presentar la entrevista editada.

Luego les proponemos algunas consignas para analizar y reflexionar sobre los testimonios obtenidos en relación con la problemática que han construido.

- ¿Qué nueva información les aportaron la/s entrevista/s?
- ¿Qué nuevo punto de vista lograron percibir en la persona entrevistada?

- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los testimonios y las fuentes de información estudiadas en las clases?

Economía y educación ambiental: una propuesta de enseñanza interdisciplinar

Por Diana Isabela Lis⁸², Daniela Soledad Llera⁸³ y Virginia Inés Corbella⁸⁴

Resumen

La actual crisis ambiental es una problemática a nivel mundial que necesita aportes de múltiples disciplinas para su abordaje, entre ellas, la ciencia económica. Al mismo tiempo, la educación ambiental se considera primordial para mitigar esta situación que empaña aspectos sociales, económicos, políticos, biológicos, entre otros. En Argentina, en el año 2021, se sanciona la Ley de Educación Ambiental Integral (Ley 27621/21) de modo tal, que es innegable incorporarla a las distintas materias escolares.

El objetivo de este trabajo es describir y presentar una propuesta de enseñanza que contempla problemáticas ambientales como principal temática, desde un abordaje interdisciplinar y el paradigma crítico de la Didáctica. Dicha propuesta, fue presentada como trabajo final del curso de formación docente: “Leer y escribir en economía para pensar y generar posibles cambios socio ambientales” perteneciente al Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2022.

Para cumplir con el objetivo propuesto, se presentan las nociones didácticas que sustentan a la propuesta para luego, describirla en detalle. Por último, se abordan algunas reflexiones finales referidas a la propuesta situada que contempla como estrategia la investigación guiada y la elaboración de un informe desde una perspectiva interdisciplinar como desafío.

⁸² Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS)- Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IEESS), CONICET, Bahía Blanca, Argentina. dliis@uns.edu.ar

⁸³ Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. daniela.llera@uns.edu.ar

⁸⁴ Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. corbella.virginia@uns.edu.ar

Introducción

La actual crisis ambiental es una problemática a nivel mundial que necesita aportes de múltiples disciplinas para su abordaje. Al mismo tiempo, la educación ambiental se considera primordial para mitigar esta crisis que empaña aspectos sociales, económicos, políticos, biológicos entre otros.

En Argentina, en el año 2021, se sanciona la Ley de Educación Ambiental Integral (Ley 27621/21) de modo tal, que es innegable incorporarla a las distintas materias escolares. Tal como se menciona en su Artículo 1 “La presente ley tiene por objeto establecer el derecho a la educación ambiental integral como una política pública nacional conforme a lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Nacional ...” (Honorable Congreso De La Nación Argentina, 2021-06-03).

En el Capítulo III, Artículo 3, se establecen los principios de la educación ambiental integral y sus incisos los detallan. Entre ellos, los incisos a) y j)⁸⁵ resultan valiosos para diseñar, planificar estrategias y fundamentar propuestas de enseñanza de economía y otras ciencias sociales.

En el caso específico de la enseñanza de la economía, la crisis ambiental es un tema que puede atravesar los distintos contenidos curriculares, por ejemplo, los recursos, los sistemas económicos y sus agentes, los mercados y su funcionamiento como así también, aspectos macroeconómicos ligados a sus principales variables, producción, consumo, inversión y temas como la pobreza, el desempleo, el desarrollo, etc. En línea con la Ley de Educación Ambiental Integral, la enseñanza de problemáticas socio económicas, desde

⁸⁵ Inciso a) Abordaje interpretativo y holístico: adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, de modo de llegar a un pensamiento crítico y resolutivo en el manejo de temáticas y de problemáticas ambientales, el uso sostenible de los bienes y los servicios ambientales, la prevención de la contaminación y la gestión integral de residuos (...).

Inciso j) Pensamiento crítico e innovador: debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques basados en la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y en la incorporación de nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles.

un enfoque interdisciplinar, se considera apropiada para comprender de modo más significativo a la propia ciencia económica.

A partir de las consideraciones anteriores, desde el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) perteneciente a la Provincia de Buenos Aires, en el año 2022 se determinó que varios de los cursos de formación docente trabajaran sobre Educación Ambiental. Tal es el caso del área Economía que ofreció el curso denominado: “Leer y escribir en economía para pensar y generar posibles cambios socio ambientales”. Precisamente, la postura del curso contempla la “pedagogía del conflicto ambiental” (Canciani y Telias, 2014) como enfoque político-pedagógico potente para el abordaje y tratamiento de problemáticas ambientales que requieren un abordaje integral e interdisciplinar.

El objetivo de este trabajo es describir y presentar una propuesta de enseñanza que contempla problemáticas ambientales como principal temática desde un abordaje interdisciplinar y el paradigma crítico de la didáctica. Esta propuesta fue presentada como trabajo final del curso mencionado y está destinada a estudiantes del nivel secundario superior.

A tal fin, para cumplir con el objetivo propuesto, se presentan las nociones didácticas que sustentan a la propuesta para luego, describirla en detalle. Por último, se abordan algunas reflexiones finales.

Algunas nociones didácticas sustento de la propuesta

La propuesta de enseñanza, desde la didáctica crítica, se basa en la consideración del rol activo del estudiante. Es decir, se propicia en los estudiantes el acceso al conocimiento desde un camino donde se construye en contexto, los contenidos teóricos son puestos en escena y en acción para lograr un mayor grado de comprensión, interpretación, argumentación y desarrollo del pensamiento social crítico.

Las estrategias de enseñanza ocupan un rol primordial en la propuesta y se entienden como aquellas decisiones del docente para orientar la enseñanza y producir aprendizajes en los alumnos (Anijovich y Mora, 2009). Con respecto a las clasificaciones,

es posible identificar estrategias según quien ocupe el rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ejemplificar, referentes como Quinquer Vilamitjana (2004) distinguen tres grandes métodos para clasificar estrategias: métodos expositivos, donde el profesor ocupa el lugar central, métodos interactivos, donde es el alumno quien ocupa ese lugar, y métodos individuales, donde el alumno aprende mediante materiales, por ejemplo, disponibles gracias a las nuevas tecnologías. Al mismo tiempo, Davini (2008) alude a distintos métodos como posibles andamiajes de variadas estrategias. De hecho, clasifica esos métodos en cuatro grandes ramas: i) métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, ii) métodos para la acción práctica en distintos contextos, iii) métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas, y, iv) métodos para el desarrollo personal.

A la luz de estas clasificaciones, la propuesta bajo análisis se identifica con estrategias propias del método interactivo y/o con los métodos para la acción práctica en distintos contextos, donde son los estudiantes los que ocupan el rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo los docentes guía y facilitadores del mismo.

En este sentido, las estrategias pensadas y creadas por el propio docente en contexto (Davini, 2008) denotan el plan docente y los contenidos logran significatividad para los estudiantes.

Asimismo, la propuesta contempla instancias de evaluación que van en línea con el paradigma constructivista, donde la evaluación es considerada parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como señalan algunos valiosos referentes, la evaluación es una herramienta de conocimiento (Celman, 1998), la evaluación construye conocimiento desde la confianza y la posibilidad (Hoffmann, 1999) y la evaluación es una oportunidad para el aprendizaje (Anijovich, 2017). Esta última autora, complejiza la idea de evaluación formativa destacando el proceso retroalimentador. En síntesis, como señalan Sánchez y Zorzoli (2019):

La evaluación formativa se realiza durante las acciones para analizar los avances y los aspectos a revisar o fortalecer durante la misma. La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha los procesos educativos de cara a

conseguir las metas o expectativas previstas. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos (Pág.36).

A grandes rasgos, la evaluación formativa se hace presente en la propuesta que se detalla en el siguiente apartado. Por ejemplo, las instancias de coevaluación y autoevaluación, insertas en la propuesta, según distintos criterios establecidos para evaluar no sólo el aprendizaje sino la enseñanza, sirven de guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje y propician la reflexión de modo colaborativo e individual para favorecer la metacognición en los estudiantes. Al mismo tiempo, los criterios claros y explícitos corren a la evaluación del lugar oculto y la posicionan como una herramienta que fortalece al aprendizaje y guía a la enseñanza.

Por último, la propuesta contempla un abordaje interdisciplinar donde los conocimientos de otras disciplinas se piensan como grandes aportes para el tratamiento de problemáticas complejas que requieren de la colaboración de varias disciplinas. Siguiendo a Morín (2008): "...la complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución" (Pág. 22). En este sentido, el trabajo interdisciplinar que involucra interacción, diálogo y cooperación puede ofrecer respuestas más acertadas, por ejemplo, a las problemáticas ambientales actuales.

En el siguiente apartado se detalla el proyecto de enseñanza interdisciplinar, construido según los lineamientos didácticos descriptos que promueve, como eje central, a la educación ambiental integral.

Propuesta de enseñanza: "El impacto de la actividad económica local en el estuario de Bahía Blanca"

Contextualización de la propuesta educativa

La ciudad de Bahía Blanca se encuentra ubicada geográficamente al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Es cabecera del partido homónimo, el cuál además comprende las localidades de Cabildo, General Daniel Cerri e Ingeniero White. Desde el punto de vista geográfico es la segunda localidad costera luego de Mar del Plata. Por su alta conectividad, por su tamaño poblacional y por la diversidad de ofertas de servicios que posee (recreativos, culturales, deportivos, de salud, educativos, entre otros) es considerada una de las ciudades más dinámicas en términos económicos, sociales y culturales del sur del país.

En lo que respecta a su actividad económica, se caracteriza por ser una ciudad industrial, comercial y portuaria. En cuanto a su estructura industrial, pueden distinguirse dos grupos de empresas bien diferenciados, por un lado, pequeñas y medianas empresas cuyas producciones son más bien de carácter artesanal y poco diversificada, cuya producción está orientada mayoritariamente al mercado interno. Por otro lado, se encuentra un grupo de grandes empresas manufactureras de capital intensivas, cuya producción consiste en productos petroquímicos, fertilizantes y refinamiento de petróleo. Las mismas se emplazan en la zona portuaria, donde gran parte de su producción se exporta, como así también se realiza la carga y descarga de cereales, oleaginosos y subproductos. A partir de las obras de dragado del canal principal, se convirtió en uno de los principales puertos de aguas profundas del país, junto con Mar del Plata y Quequén.

En este sentido, es fuente de recursos a nivel local-regional-nacional, donde coexisten diferentes tipos de entidades, ya sean estatales como privadas. A lo largo de 25 km, bordeando los diferentes accidentes geográficos presentes en el estuario⁸⁶, se encuentran anclados diversos muelles y puertos internos. Entre ellos, el Puerto de Ingeniero White. En este sentido, el sitio web oficial del Puerto de Bahía Blanca dice,

⁸⁶ El estuario de la bahía Blanca se ubica en el suroeste de la Provincia de Buenos Aires comprendiendo los partidos de Coronel Rosales, Bahía Blanca y Villarino. El mismo posee una valoración singular dado que conforma uno de los humedales costeros marinos más importante de la región y representa uno de los últimos y escasos humedales costeros de Sudamérica y de nuestro país. Se encuentra formado por numerosas islas interconectadas por un sistema de canales de marea. Contando con una importante biodiversidad además de almacenar y reciclar nutrientes, filtrar contaminantes y contribuir a la protección de la erosión costera (Speake et al, 2020).

...entre el Puerto de Ing. White y Puerto Galván, en la zona denominada Cangrejales, se encuentran Profertil S.A., Compañía Mega S.A y Louis Dreyfus Commodities (LDC). La primera, la mayor unidad mundial productora de urea y amoníaco; la segunda, una planta de fraccionamiento de hidrocarburos líquidos, sistema de almacenamiento y cargamento en barcos y la tercera una gran exportadora de productos agrícolas de nuestro país, que cargó el segundo vapor en el Muelle de Hierro de Ingeniero White, hace más de cien años. Posteriormente, Puerto Galván, constituido por diversos muelles destinados a cereales, subproductos y carga general. En su extremo oeste, además encontramos la Posta 1 y 2 para Inflamables, concesionado a Energen S.A., destinada a la recepción y/o embarque de productos combustibles líquidos y gaseosos, como así también productos químicos. Se sumó en el 2016 un tercer muelle que facilita la optimización de la operatoria de la nueva central Termoeléctrica Guillermo Brown y además permite un descongestionamiento de los actuales sitios (Puerto de Bahía Blanca, s/f).

Desde esta óptica, es fundamental reconocer que, en este espacio, más allá de la forma de tratamiento de los químicos con los que las empresas trabajan, se manifiesta de forma latente un “conflicto ecológico-distributivo” (Martínez Alier, 2005:2). La ciudad se encuentra ante la presencia de una problemática por la extracción de recursos que impacta sobre el agua del Estuario de Bahía Blanca y sobre los ciudadanos que se encuentran expuestos a riesgos inciertos por la presencia de estos residuos (Martínez Alier, 2005:4). Pero esto no solamente irrumpe en los seres humanos, sino también que, por las actividades de dragado, la fauna y flora del estuario se encuentra en peligro. Es importante destacar la riqueza de diversas especies de arbustos, peces, delfines, toninas, lobos marinos y aves, entre ellas la gaviota cangrejera se encuentra amenazada ante la actividad industrial en la zona, y rescatarla "constituye uno de los objetivos principales de conservación de la Reserva Natural de Usos Múltiples Bahía Blanca, Bahía Falsa y Bahía Verde" (Pratolongo et al., 2013:18). A su vez, existen otras reservas como la Reserva Natural Provincial Islote de la Gaviota Cangrejera, Reserva Natural Municipal Costera de Bahía Blanca, Área Natural Arroyo Pareja-Isla Cantarelli, Humedales de Villa

del Mar, Reserva Costera Humedal Cuatrerros y Humedales de la Desembocadura del Río Sauce Chico, cubriendo un total de 263,508 hectáreas. Por otra parte, la organización para el cuidado del medio ambiente: Guardianes del Estuario, realiza salidas educativas para escuelas y público en general desde la Estación Aguará de General Daniel Cerri. Por último, cabe destacar las iniciativas culturales como el Museo del Puerto de Ingeniero White y Ferrowhite, que recuperan la historia y la identidad de los actores vinculados a dicho puerto.

Propuesta de enseñanza interdisciplinar

Esta propuesta interdisciplinar tiene por objetivo poner en práctica la ley de Educación Ambiental Integral concientizando al estudiantado respecto de la importancia de los recursos, el valor turístico y de preservación del estuario de Bahía Blanca y específicamente se enfoca en analizar el impacto de diversas actividades económicas en la zona costera local. De esta manera, se propone, desde la escuela, repensar en el marco de un contexto de urgencia por el medioambiente a nivel global, las relaciones que estudiantes y docentes poseen con un ecosistema local, que aún en la actualidad se presenta aislado de la vida urbana y del disfrute bahiense.

Objetivos de enseñanza

- Implementar la Ley de Educación Ambiental Integral en el aula.
- Facilitar el abordaje de una problemática local desde un enfoque interdisciplinario.
- Promover el conocimiento de espacios naturales locales y la importancia de su preservación.
- Propiciar y fortalecer diversas habilidades y competencias.

Objetivos de aprendizaje

- Conocer las actividades económicas de la ciudad de Bahía Blanca y profundizar en su impacto ambiental.

- Comprender la importancia del cuidado del estuario de Bahía Blanca como fuente de recursos naturales y atractivo turístico.
- Desarrollar habilidades y competencias vinculadas al trabajo colaborativo, a la comprensión lectora y a la comunicación.

Estrategias de enseñanza de la propuesta:

- Presentación y análisis de las imágenes del estuario de Bahía Blanca para reconocer las particularidades locales.
- Preguntas en las diversas actividades propuestas, estas preguntas procuran ser “buenas preguntas”, como señalan Anijovich y Mora (2009):

Es posible utilizar una variedad de preguntas en el desarrollo de la enseñanza, pero para que verdaderamente contribuyan al aprendizaje de los alumnos, es imprescindible que el docente se pregunte qué quiere que los alumnos comprendan de la disciplina y qué habilidades se propone que desarrollen (Pág. 39).

En la actividad de inicio las preguntas estarán orientadas a indagar los conocimientos previos de los alumnos, mientras que en la actividad de desarrollo las preguntas de inicio pueden ser recuperadas junto con preguntas que surjan de las inquietudes de los alumnos.

- Exploración e investigación guiada por los docentes a partir de preguntas orientadoras, bibliografía sugerida como para dar inicio a la investigación además de un acompañamiento permanente en el desarrollo de la actividad propuesta. Se propone que los alumnos trabajen por grupo (la cantidad se define según cantidad de alumnos presentes en el curso) en función a las diversas causas de impacto ambiental: impacto del dragado, impacto de la actividad turística, impacto de los efluentes de los residuos industriales, impacto de las Reservas Naturales, impacto de las actividades culturales.

- Producción de un informe final escrito, una infografía y un podcast por cada grupo de trabajo en donde puedan plasmar lo investigado utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para su armado y divulgación.

Actividades Propuestas

- Actividad disparadora/inicial

Observar las siguientes imágenes para ir conociendo sobre el tema.



Algunas preguntas para hacernos y pensar críticamente:

¿Qué es un estuario? ¿Qué es un humedal? ¿Por qué son importantes? ¿Tienen importancia económica? ¿Tiene importancia ambiental y ecológica? ¿Por qué? ¿De qué manera las actividades económicas locales impactan en su ecosistema?

¿Por qué en Bahía Blanca estamos ante la presencia de un Estuario? ¿Dónde está ubicado el estuario de Bahía Blanca? ¿Es importante a nivel regional? ¿Qué actores o agentes económicos participan en las diversas actividades que se realizan en el estuario?

¿Desde cuándo se encuentran estos agentes económicos y actores sociales en el Estuario de Bahía Blanca? ¿El Estuario tuvo otros agentes que no son los que se encuentran en la actualidad? ¿Cuándo se instalaron las empresas en el Puerto de Ingeniero White?

- Actividad de desarrollo

1- Conformar grupos de trabajo y elegir unos de los siguientes ejes de estudio que despierten mayor interés.

- ❖ Impacto del dragado
- ❖ Impacto de la actividad turística
- ❖ Impacto de los efluentes de los residuos industriales
- ❖ Impacto de las Reservas Naturales
- ❖ Impacto de las actividades culturales

2- ¿Qué interrogantes surgen respecto del eje elegido? Además de considerar las preguntas de la actividad de inicio, se estimulará al planteo de interrogantes a partir de posibles tópicos que les ayuden a explorar e iniciar la recolección de información, por ejemplo:

- ❖ Espacio y periodo de tiempo en el que aparece la problemática socio ambiental.

- ❖ Causas naturales y/o intencionales que provocaron la problemática socio ambiental.
- ❖ Aspectos de la globalización y la posmodernidad presentes en este conflicto
- ❖ Modos de extracción, producción, distribución y/o consumo que podrían ser causantes de la problemática.
- ❖ Agentes económicos y actores sociales beneficiados y perjudicados por la situación problema.
- ❖ Diversidad de intereses y racionalidades de los actores intervinientes que convierten la problemática en conflicto (dimensión ética de las prácticas económicas).
- ❖ Consecuencias del conflicto: impacto económico, social y ambiental (calidad de vida). Se puede observar el impacto socio económico a través de indicadores, como: Clases de trabajos, desocupación, subocupación, actividades del sector primario, secundario y terciario: participación en el PBI, indicadores vinculados a salud, mortalidad.
 - ❖ Generación de residuos diversos
 - ❖ Externalidades
 - ❖ Degradación
 - ❖ Rol de los estados (Nacional, Provincial y/o municipal) y los intereses que representan y defienden explícita o implícitamente.
 - ❖ Presencia de culturas hegemónicas y culturas populares y de organizaciones de la sociedad civil y los intereses que defienden (por ejemplo: asamblea de vecinos, comunidades indígenas, ONGs, fundaciones, sindicatos, organismos internacionales, etc.).

❖ Normativa (leyes, decretos, ordenanzas, etc.) que pueden estar siendo violadas (o tal vez falta de normativa) para la protección ambiental del territorio afectado.

A través de los métodos de investigación, se motivará a los estudiantes a realizar una investigación guiada, para ello se les facilitará bibliografía además de propiciar la búsqueda de información, utilizando diferentes soportes, respecto de los tópicos arriba mencionados y las propuestas de trabajo para cada grupo.

● **Actividad de Cierre**

Luego del trabajo investigativo, se solicita que cada grupo realice un informe escrito para plasmar las respuestas encontradas a los tópicos. El informe debe contar con una introducción al tema, un desarrollo, una breve conclusión y las fuentes de información utilizadas. La presentación del mismo debe ser en fuente: Time New Roman, Tamaño 11, interlineado 1,5, extensión mínima 3 carillas, máxima 6 carillas.

Producción de una infografía y un podcast (duración máxima 10 minutos) por cada grupo de trabajo en donde puedan plasmar lo investigado utilizando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para su armado y divulgación. Sugerimos trabajar con [canva.com](https://www.canva.com)

Para ello proponemos el visionado de los siguientes videos donde se explica qué es y cómo se elabora una infografía utilizando [canva.com](https://www.canva.com) (https://www.youtube.com/watch?v=MKadmIqWUeM&ab_channel=CUMENTITISAGUDA) y cómo se produce un podcast (https://www.youtube.com/watch?v=O3xcAHYQ9wk&ab_channel=PaoMarketingDigital).

Bibliografía de la propuesta de enseñanza

● Gil, V. N., & Tanana, A. B. (2018). El humedal de la Bahía Blanca como recurso turístico-recreativo. *TURYDES: Revista sobre Turismo y Desarrollo local sostenible*, 11(25), 10. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7773482>

● Perillo, G. M., & Piccolo, M. C. (2004). ¿Qué es el estuario de Bahía Blanca?
Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/33720418.pdf>

● Leonardi, V. (2016). El Humedal de Villa del Mar: un desafío turístico. *Induvio Editora, Bahía Blanca, Argentina*. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/315380303_El_humedal_de_Villa_del_Mar_Un_desafio_turistico Última visita: 22/02/2022

● Álvarez, P. (06/09/2021) . ¿Qué relación hay entre lavar la ropa y la contaminación del estuario local? *La Nueva*. <https://www.lanueva.com/nota/2021-9-6-7-0-48-que-relacion-hay-entre-lavar-la-ropa-y-la-contaminacion-del-estuario-local>

● Petracci, P. (21/08/2011). *La Nueva*. “El valor del estuario de Bahía Blanca”,

● ONG Estación de Rescate de Fauna Marina Guillermo “Indio” Fidalgo

● ONG Guardianes del Estuario

Instancia de Evaluación de la propuesta de enseñanza

● Coevaluación (utilizando sólo algunos apartados de la rúbrica) y autoevaluación (a través de la tarjeta de salida).

● Reconocimiento de capacidades: desarrollo de habilidades de escritura, desarrollo de habilidades de comunicación, proactividad en el trabajo con otros, elaboración del pensamiento crítico, posibilidades para aprender a aprender, desarrollo del compromiso y la responsabilidad.

Rúbrica propuesta:

Categoría	Óptimo	Satisfactorio	A mejorar	Observaciones
Presentación Oral				
Dicción y expresión oral durante la participación en clase				

Uso de vocabulario específico				
Aspectos Generales				
Cumplimiento de la fecha de entrega (del informe y la infografía)				
Asistencia o mantenimiento del vínculo pedagógico con el docente y entre pares				
Contenidos				
Abordaje pertinente de los contenidos (Se especifican las materias que participaron del proyecto)				
Ejemplo: Economía Política/ Elementos de Micro o Macroeconomía				
Informe - infografía				
Uso de lenguaje específico, coherencia y cohesión en la redacción del informe				
Cumplimiento apropiado de los requisitos formales de presentación del informe				
Vinculación de contenidos de diversas materias				
Presentación y creatividad de la infografía				
Podcast				

Estructura (inicio, desarrollo, cierre)				
Creatividad en la presentación del tema elegido				
Vinculación de contenidos de diversas materias				
Temporalidad. Cumplimiento del tiempo establecido				

Autoevaluación:

Tarjeta de Salida:

- ¿Qué te gustó más de lo que has trabajado?
- ¿Qué aspectos presentaron mayor dificultad?
- ¿Qué sugerencias podrías hacer a la propuesta?

Reflexiones finales

En los últimos años se ha observado en la opinión pública, una creciente preocupación y concientización por el medio ambiente a partir de la celeridad con la que se producen ciertos fenómenos como tsunamis, sequías, inundaciones, cambio climático, entre otros.

Para poder analizar y proponer soluciones a esta crisis ambiental mundial, es necesario el aporte de múltiples disciplinas. Asimismo, es indispensable fomentar la educación ambiental de la sociedad para mitigar y tomar consciencia de esta crisis que genera efectos a nivel social, económico, político, biológico, entre otros.

Como antecedente de la propuesta que se presenta en este artículo, durante el año 2020, mientras el mundo atravesaba la pandemia de Covid- 19, se realizó una primera aproximación de este trabajo en una escuela preuniversitaria para el bachiller de adultos en el turno nocturno. La propuesta nació a raíz de la gran cantidad de materias que tenían que acreditar los alumnos debido al ausentismo a las clases virtuales o la falta de entrega

de actividades escolares. En esta primera propuesta, se armó una consigna a partir de un problema ambiental de la ciudad en la que viven los estudiantes y se buscó integrar la mirada desde tres disciplinas: economía, geografía y derecho. El resultado fue alentador y los alumnos prepararon informes muy variados y ricos en información. En ellos incorporaron mapas, definiciones y resolución de problemas hipotéticos aplicando teoría de cada materia. Expresaron que la propuesta les pareció atractiva y entretenida, especialmente por informarse sobre un problema ambiental actual y local, y que tuvieron la posibilidad de aplicar los contenidos de tres materias distintas a un mismo problema.

La propuesta presentada en este trabajo se orienta a replicar estas sensaciones en los alumnos, a la vez que se busca que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias relacionadas al trabajo colaborativo, como así también otras vinculadas a la comprensión lectora y a la comunicación tanto escrita como oral. A su vez, se pretende lograr una enseñanza y aprendizaje situado, procurando el conocimiento de la Ley de Educación Ambiental Integral, las actividades económicas de la ciudad y su impacto en el estuario de Bahía Blanca y la importancia del cuidado de este, propiciando la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Por último, el abordaje de la educación ambiental integral favorece incorporar, en la enseñanza de la economía, otras alternativas de análisis del campo disciplinar, propiciando un enfoque plural que permite dar respuestas posibles y diversas para el tratamiento de la crisis ambiental.

Bibliografía

Anijovich, R y Mora, S (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Grupo editor Aique.

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Editorial Paidós, Bs. As.

Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Aique, Bs. As

Canciani M. L. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales de la Educación Ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta política pedagógica. VV.AA. La Educación Ambiental en Argentina: actores, conflictos y políticas públicas. Buenos Aires. La Bicicleta Ediciones.

Celman, Susana (1998) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento?” en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo Ed. Paidós, Buenos Aires.

Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. 1a ed. Buenos Aires: Santillana.

Hoffmann, Jussara (1999) La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista. Editorial Mediacao, Porto Alegre.

Ley de Educación Ambiental Integral, 2022,
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Morin, E. (2008). Introducción al pensamiento complejo. Buenos Aires: Gedisa

Municipalidad de Bahía Blanca. (s/f). <https://www.bahia.gob.ar/>

Puerto de Bahía Blanca. (s/f). Facilidades Portuarias.
<https://puertobahia blanca.com/facilidades-portuarias.html>

Quinquer Vilamitjana, D. (2004) Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, N° 40, (Ejemplar dedicado a: Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación), pp. 7-22. Recuperado de: http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf

Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2019) Gestión de la evaluación integral. Noveduc

Speake, M. A., Carbone, M. E., & Spetter, C. V. (2020). Análisis del sistema socio-ecológico del estuario Bahía Blanca (Argentina) y su impacto en los servicios ecosistémicos y el bienestar humano. Investigaciones Geográficas (Esp), (73), 121-145.

Parte 4. La formación continua en docentes de economía

¿Cómo se capacitan los docentes de Economía? Algunas notas sobre la formación continua de profesores de economía de la escuela secundaria.

Por Andrés Coca Santillán⁸⁷, Jorge Lo Cascio⁸⁸ y Pablo Sisti⁸⁹

Resumen

La ponencia explora y describe la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, a partir de indagar en dos de sus principales distritos: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La importancia de conocer el mapeo se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular.

La información se recabó mediante la exploración de documentos y sitios de internet oficiales de los organismos públicos que regulan y ofrecen espacios de formación continua en cada jurisdicción. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió a las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020, asimismo se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la gestión del organismo. En tanto para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos vigente y luego mediante entrevistas a actores claves en la gestión del organismo se reconstruyó la información.

⁸⁷ Universidad Nacional de General Sarmiento - Contacto: andresr.santillan@gmail.com

⁸⁸ Universidad de Buenos Aires. Escuela Técnica - Contacto: jorge.locascio@gmail.com

⁸⁹ Área de Economía del IDH-UNGS – Contacto: psisti@campus.ungs.edu.ar

Introducción

Este trabajo explora y describe la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, tomando como jurisdicciones testigo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires. Para ello se realizó una recopilación de información en los documentos de los organismos públicos que regulan la formación continua. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió por un lado al archivo de las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020, por otra parte, se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la gestión del organismo. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos disponible en la página web del organismo competente y la oferta de cursos de varios CIIE. Luego se realizaron entrevistas a formadores y actores claves en la gestión del organismo, lo cual permitió reconstruir la información que se presenta.

El corte temporal seleccionado comienza con la obligatoriedad de la escuela secundaria (a partir de 2006) y llega hasta el año 2020. La importancia de describir, a modo de mapeo, la oferta estatal de formación docente continua se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular para las disciplinas analizadas.

Elementos conceptuales acerca de la formación continua en Argentina

Siguiendo el trabajo de Birgin (2014) puede entenderse que la formación continua o en ejercicio de la docencia ha adoptado a lo largo de la historia diversos sentidos tanto para el Estado como para los docentes. Se fueron estableciendo diferentes vínculos con la formación inicial, a partir de un complejo entramado de políticas públicas destinadas a los docentes, donde se deben considerar varios aspectos que exceden la carrera docente, por ejemplo, las condiciones laborales.

La formación continua se instala en la agenda de políticas educativas en el marco de las reformas educativas de los años noventa donde se conforma la Red Federal de Formación Docente Continua. La formación en ejercicio de la docencia es entendida como

capacitación y se constituyó en estrategia predilecta para posicionar al colectivo docente en el lugar del “no-saber” o “carencia de capacidades” frente a un “saber” o “posesión de capacidades” por parte tanto de expertos como de diseñadores de las políticas de la reforma (Suárez, 2003). De este modo, la capacitación venía a reponer y actualizar los contenidos de la enseñanza, presuntamente obsoletos o ausentes en los docentes. (Birgin, 2014). Es posible entonces pensar que el objetivo de la capacitación es completar la brecha entre la formación inicial y el ejercicio de la docencia, con independencia del contenido de la capacitación y la finalidad de los cursantes, en muchas ocasiones más ligadas a la acreditación de saber y la obtención de puntaje para la carrera docente.

Fue así como durante la última década del siglo XX se consolidó una oferta extendida y diversificada de cursos, tanto por parte del Estado como del sector privado. La prolifera oferta de cursos para “actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica” (Martínez Olivé, 2014)

Aquí conviene resaltar la importancia que toma el curso como formato para acercar la formación continua durante los noventa. Su uso se debe, según Martínez Olivé (2014), a que es muy manejable tanto desde lo académico, como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, resalta la autora, es políticamente redituable porque tiene un impacto público directo, de corto plazo, muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos. De esta forma, se fue configurando un contexto propicio para la inflación de credenciales y antecedentes de formación de muy variada duración y calidad. En especial, las propuestas de cursos del sector privado se fueron organizando en torno a una lógica mercantil, para acceder o conservar el puesto de trabajo (Birgin, 2014).

Desde el año 2003, comienza una etapa con rupturas y continuidades en la política educativa nacional respecto de la última década del siglo XX. En lo que concierne a la formación docente Birgin (2014) afirma que se fue construyendo una nueva agenda de formación respecto a los años noventa donde se colocó el foco en la inclusión educativa de sectores excluidos y la centralidad de la enseñanza en la tarea docente, a su vez se pluralizan tanto los dispositivos de formación (talleres, escuelas itinerantes, cursos, clínicas) como los destinatarios (docentes, preceptores, directivos, supervisores y equipos

técnicos) de los espacios formativos. La novedad más importante es la aparición de los espacios virtuales dada su posibilidad de expandir la oferta formativa y adecuarse a los tiempos disponibles de los docentes a partir de la asincronía.

Un hito insoslayable es la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) del año 2006 que estableció el derecho y la responsabilidad de la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. Para ello en su artículo N.º 76 la norma establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación de La Nación, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, entre otras funciones.

Estas políticas de formación del siglo XXI abandonan el término capacitación o profesionalización y lo reemplazan por desarrollo profesional docente. Este nuevo concepto comprende, según Ferreyra (2015), una gran variedad de acciones que realizan los docentes a lo largo de su carrera docente con la finalidad de formarse para mejorar, renovar y fortalecer su tarea docente, que se asumen como profesional desde el egreso del nivel superior, pero que requiere de una formación permanente. En un sentido similar lo entiende Calvo (2019), que afirma que la formación docente es una experiencia continua y por tanto el proceso de formación inicial no proporciona las competencias que necesitará un docente a lo largo de su trayectoria laboral.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente se corresponde con el incremento de capacidades profesionales para la una acción docente situada en la escuela y por tanto en colaboración con sus colegas. En tal sentido, el desarrollo profesional docente comienza en la formación inicial y continua en el ejercicio de la profesión (Ferreyra, 2015). Por ello, Terigi (2014), afirma que el concepto de desarrollo profesional docente presenta una visión de continuidad a lo largo de la formación docente, a diferencia de la noción de capacitación que implicaba un esquema discreto a diferenciar la formación inicial como momento previo a la formación en servicio. Así, la denominación desarrollo profesional docente se entiende como un enfoque que promueve el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de su trayectoria laboral, lo cual vincula el desarrollo profesional con la carrera docente.

Esta vinculación entre el desarrollo profesional docente y la carrera docente es central tanto por cuestiones tanto de acceso como de permanencia en los puestos de trabajo docente, pero también por normativa que establecen cantidad de horas mínimas o máximas de formación en cada jurisdicción subnacional de Argentina. La fijación de un mínimo de horas de formación se relaciona con espacios y tiempos docentes durante el cumplimiento de su horario laboral, usualmente conocido como formación en servicio, la cual no emite una acreditación ni permite acumular puntaje para la carrera docente. En tanto la fijación de un máximo de horas se explica por el credencialismo y la lógica mercantil de la oferta privada de propuestas que permiten el acopio de puntaje para el acceso a puestos de trabajos o el ascenso en la carrera docente (Birgin, 2014).

La oferta estatal de formación en servicio

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, las acciones de formación docente en servicio se realizan principalmente de manera presencial y situada a través de los CIIE (Centros de Investigación e Información Educativas) mediante las actuales “Mesas de Acompañamiento Pedagógico – Didáctico”. Estos dispositivos buscan “llevar la formación continua” a la escuela, contrariamente a lo que ocurre en los cursos fuera de servicio (presenciales o virtuales) donde es el docente quien asiste por cuenta propia a la capacitación.

Si bien su alcance es considerable para el nivel primario, dentro del nivel secundario se presentan algunas limitaciones. La primera limitación se debe a que el área disciplinar de Economía se encuentra a cargo de un formador docente con una carga horaria semanal de 8 horas reloj (módulos) para atender a cada región escolar que abarca varios CIIE, lo cual limita el alcance de las acciones de formación continua en el área de Economía.

Una segunda limitante es que dentro de la DFDP se busca integrar la Economía dentro del área de las Ciencias Sociales, lo cual podría ser entendido como un esfuerzo por fortalecer las vinculaciones entre disciplinas escolares que comparten temáticas. Sin embargo, esta integración se tradujo en una suerte de “pérdida de especificidad” para la Economía por la hegemonía de las disciplinas como Historia o Geografía, con gran tradición escolar. En tal sentido conviene referenciar dos decisiones que profundizaron esta pérdida de especificidad y peso del área de Economía. En primer lugar, desde 2019,

la desaparición de la figura del Equipo Técnico Central (ETC) que antes coordinaba el trabajo de los formadores areales (Historia, Geografía, Filosofía, Física, Economía, etc.) y contribuía además en la producción de las nuevas propuestas de capacitación disciplinares específicas. Posteriormente, con el cambio de gestión de la DFDP en 2020, se crean las figuras de “coordinadores areales” para todas las asignaturas específicas. De este modo, Economía (al igual que Historia, Geografía o Física) dejó de tener una coordinación centralizada y especializada en lo disciplinar para pasar a estar incluida dentro del área de Ciencias Sociales. En segundo lugar, como se analizará a continuación, la oferta de cursos a partir de 2020 abandonó la especificidad disciplinar y se centró en temáticas transversales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la Dirección General de Escuela de Maestros dependiente del Ministerio de Educación publicó un libro desde su Área de Investigación y Postítulos que realiza una descripción de la experiencia de formación continua en servicio (Beylis, et. al, 2019). Ahora bien, en lo que respecta al espacio curricular Economía o al Ciclo Orientado en Economía y Administración la formación en servicio solo fue abarcada en tres acciones específicas de las veintitrés acciones desarrolladas por la Escuela de Maestros en el nivel secundario. A continuación, se resumen las experiencias a partir del trabajo de Beylis et. al (2019) y de informes de gestión del organismo.

En primer lugar, conviene referenciar la “Capacitación para la titularización de profesores interinos” desarrollada en el año 2014 en el marco de la adecuación curricular. Se dictaron trayectos formativos para que los docentes interinos puedan mantener sus horas en el caso que no cumplieran con los requisitos de titulación para el dictado de las nuevas materias de la NES. En tal caso los docentes debieron cursar y aprobar un curso de actualización a cargo de Escuela de Maestros (Beylis et. al, 2019).

En segundo lugar, durante los años 2016 y 2017 se desarrolló la acción “Ciclo Bachiller Orientado (CBO). Introducción a los espacios curriculares” donde se abordaron las primeras materias del Ciclo Bachiller Orientado (CBO) a partir de cursos que trataron los enfoques de enseñanza y los ejes de contenidos planteados en la propuesta curricular de la NES. En cada curso se analizaron desarrollos teóricos específicos de cada disciplina, se presentó a los docentes bibliografía actualizada y herramientas metodológicas para

trabajar en el aula. Los destinatarios fueron docentes de las “escuelas pioneras” de la NES, y otros docentes interesados (Beylis et. al, 2019).

En tercer lugar, hacia fines de 2016 y durante 2017, se llevó adelante una acción denominada “Diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) para las orientaciones de la NES” que consistió en talleres presenciales para el acompañamiento en la escritura del Proyecto Curriculares Institucionales de cada escuela y orientación. En el caso de la orientación de Economía y Administración el trabajo fue arduo dado que la modificación curricular fue importante. La reducción de la carga de materias específicas respecto al título de Perito Mercantil fue muy importante en especial en las disciplinas Contabilidad y Derecho. Asimismo, el perfil de formación de los docentes de la orientación estaba muy apegado a contenidos, recursos, propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes que se asociaban al viejo plan de estudios de las escuelas comerciales elaborado en los años setenta.

En este marco, desde 2017 el área de Economía y Administración tiene acciones específicas dentro de las acciones de “Formación situada”. Durante el año 2017 se realizó un trabajo en territorio con escuelas pioneras en la NES que optaron por el bachillerato en Economía y Administración. La acción constó de la presencia de un capacitador de Escuela de Maestros en las escuelas, generalmente el trabajo se realizaba con algún miembro del equipo directivo, la coordinación del área y profesores de los nuevos (y viejos) espacios curriculares. El principal objetivo fue acompañar en la lectura del nuevo diseño curricular. Asimismo, colaborar en la selección, organización y secuenciación de los contenidos para elaborar los programas de las nuevas asignaturas.

Durante el año 2018 la “Formación situada” para la orientación de Economía y Administración se realizó una experiencia de capacitación situada en servicio en la Región VI con los profesores de todos los espacios curriculares donde se abordaron los tópicos propuestos por el diseño curricular para los espacios curriculares de Economía de 3er año (Formación General) y Economía de la Formación Orientada.

La “formación situada” del año 2019 para la orientación Economía y Administración constó de dos acciones. Por un lado, se llevaron a cabo una serie de conferencias que tuvieron como objetivo común problematizar la enseñanza de la economía en la escuela secundaria. Por otro lado, se continuó con el trabajo de formación en servicio en la Región

VI donde se abordaron tópicos de Administración y Contabilidad, ambas para la Formación Orientada. Por último, la “Formación situada” durante el año 2020 tuvo que ser reformulada por la emergencia sanitaria y las restricciones a la presencialidad que se impusieron desde el mes de marzo de 2020. No obstante, durante el mes de febrero de 2020 se llevó a cabo la formación docente situada destinada a profesoras/es de las escuelas secundarias que trabajan en instituciones de gestión estatal de la Ciudad. En el caso de la orientación de Economía y Administración se trabajó sobre la presentación del plan de formación “Entre profesores” que se llevó a cabo, finalmente, en forma virtual entre los meses de agosto y noviembre.

La oferta estatal de formación docente continua fuera de servicio: los cursos

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires la oferta de curso que se pone a disposición de los docentes a lo largo del año sufrió modificaciones a lo largo del periodo 2003-2020, la más sobresaliente se vincula con las modalidades de cursada, donde la virtualidad ganó terreno frente a la presencialidad. Otra modificación importante se relaciona con la duración de los cursos que hasta el año 2016 era cuatrimestral y pasó paulatinamente a bimestral. También la aparición de cursos intensivos de duración semanal tanto en verano como en invierno constituyó una novedad. Entre los rasgos comunes, el primero es que estos cursos se dictan fuera del horario laboral de los docentes, un segundo elemento de continuidad es que estos cursos otorgan puntaje para la carrera docente, el tercer rasgo es que las temáticas ofertadas son amplias.

En la provincia de Buenos Aires la oferta de cursos se organiza de manera presencial, a través de los CIIE de cada distrito y en cada región educativa, y en la modalidad virtual, por medio del campus virtual ABC. Los cursos son gratuitos, tienen cupo de inscripción y contemplan una estructura similar que incluye una instancia evaluativa que permite la acreditación de saberes y una certificación que permite acumular puntaje en la carrera docente. Los cursos presenciales, se dictan en modalidad en servicio durante febrero y luego en modalidad fuera de servicio durante el resto del año escolar. Al ser centralizada la producción de los cursos, los formadores de los CIIE ofrecen capacitaciones en las que, por lo general, tienen poca o nula incidencia para definir los contenidos. Esta forma de cascada es característica de sistemas de capacitación promovidos en las reformas de los

años noventa y va en la misma línea de lo que plantea la política curricular provincial. Esta última, fundamenta la necesidad de un currículum común en toda la provincia a fin de garantizar un acceso igualitario al conocimiento (DGCyE, 2007, p.18).

Ahora bien, con diferentes estructuras organizativas y lógicas distintivas para la construcción de la oferta de cursos, es posible afirmar que los cursos son el principal dispositivo de formación docente continua tanto en la CABA como en la provincia de Buenos Aires. Así las cosas, el relevamiento de la información para el caso de la Ciudad de Buenos Aires muestra que durante el año 2003 hasta 2020 se dictaron veintiséis cursos relacionados con las disciplinas Economía, Administración, Contabilidad o Derecho. Algunos de ellos se repitieron hasta en 4 oportunidades, otros en cambio solo tuvieron una aparición. Los cursos con más repeticiones fueron “Organizaciones. Introducción al ciclo orientado en Economía y Administración de la NES” y “Las nuevas técnicas y herramientas de la administración y su impacto en la organización del trabajo” ambos vinculados con la disciplina Administración.

La distribución de cursos por disciplina, la clasificación tuvo en cuenta el título y el resumen del curso tal como aparecieron en la cartilla. Se puede apreciar que la disciplina Economía cuenta con la mayor cantidad de cursos 8, pero en cantidad de repeticiones Administración lidera con 13 ediciones de sus 5 cursos. Esto puede mostrar tanto mayor demanda por parte de los docentes como una insistencia o direccionamiento de parte del organismo de formación. El caso de los cursos de Contabilidad es llamativo dado que hubo 5 cursos y ninguno se repitió, todos fueron de edición única.

Un elemento más que puede ser útil para describir la oferta de cursos de formación continua es observar la fecha de aparición junto con la disciplina antes y después de la adecuación curricular de la escuela secundaria a la Ley de Educación Nacional N.º 26206. Los nuevos diseños curriculares comenzaron a implementarse en 2015 de manera progresiva en primer año. Los cursos de Contabilidad se dictaron todos entre 2003 y 2009, misma situación para el curso de Derecho. Para la disciplina Administración, en el período 2003-2010 se dictaron 4 de los 5 cursos. Ahora bien, vale resaltar que entre 2011 y 2016 no hubo cursos para ninguna de las disciplinas analizadas. Desde 2016 hasta 2020 se observa un predominio de la disciplina Economía.

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, entre 2006 y 2020 se dictaron 23 cursos para el área de economía y administración, la mitad de la oferta se concentra entre los años 2009 a 2011, lo cual muestra una clara correspondencia con el periodo de implementación de Ley de Educación Nacional. Por ejemplo, la oferta “Introducción al diseño curricular de las orientaciones: Economía 5º año” para el año 2010 o “Introducción al diseño curricular de sexto año de la escuela secundaria: Economía, política y proyectos organizacionales” para el año 2011, muestran la preocupación por la implementación de los nuevos contenidos del diseño curricular.

Adicionalmente, la oferta refleja también a partir del 2012 un interés por la formación en cuestiones didácticas asociadas al cómo enseñar economía en la escuela secundaria, se ofrecieron cursos de formación para la evaluación, la planificación de la enseñanza, la utilización de recursos didácticos o estrategias de enseñanza.

Por último, también es posible observar la preponderancia de la disciplina Economía con 16 cursos, solo 1 propuesta de formación exclusiva para Administración, 6 cursos para ambas disciplinas y ninguna para Contabilidad. En tal sentido, y de acuerdo con lo que se puede inferir de los títulos de la mayoría de los cursos, parecería tratarse de propuestas formativas donde la Economía aparece vinculada a las Ciencias Sociales antes que a las denominadas “ciencias económicas”. A esto se le suma el hecho de que la DFDP no ha contado con formadores específicos en administración y contabilidad, solamente en economía. Por otra parte, aún sin entrar en el análisis de los contenidos de los cursos, no parecerían ser propuestas que se inscriban necesariamente dentro del paradigma neoclásico o marginalista. Nos encontramos así con algunos cursos con enfoques críticos de la economía neoclásica como el de la economía solidaria, el capital social, el género, e incluso un curso que propone el abordaje desde los distintos paradigmas que conforman la Economía Política. Si esto pudiera confirmarse, sería posible afirmar que, al menos en provincia de Buenos Aires y en lo que respecta a la economía, la propuesta de formación docente desarrollada por la DFDP no se encuentra alineada con la política curricular de la formación inicial (donde se advierte un claro predominio del paradigma neoclásico).

Por último, conviene referenciar la propuesta de postítulos que dictó Escuela de Maestros para docentes de la orientación de economía y administración, esta propuesta tiene como objetivo “una actualización disciplinar y didáctica destinada a la revisión y renovación de

marcos y perspectivas teóricas y de estrategias de enseñanza orientadas a la efectiva implementación del nuevo Diseño Curricular” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, pág. 3). Entre sus fundamentos se sostiene la necesidad de la actualización académica para la orientación Economía y Administración por la escasez de “propuestas que se centran en el campo de la enseñanza de economía y la administración en la escuela secundaria” (pág. 3). De este modo, la propuesta invita a “transitar un recorrido formativo integral, que aborda la propuesta curricular en su complejidad y está diseñada para colaborar con su desarrollo e implementación, dando respuesta así a una necesidad de política curricular jurisdiccional” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3).

La DGCyE de la provincia de Buenos Aires por su parte, también ofrece postítulos docentes que consisten en especializaciones en 3 áreas o temáticas amplias y transversales: “enseñanza de la construcción histórica, social y cultural de las identidades bonaerenses”, “educación ambiental” y “escuelas y cultura digital”. Estas especializaciones no están a cargo de la DFDP, sino de la Dirección de Educación Superior que las dicta a través de los Institutos de formación docente provinciales. Si bien esta oferta no se encuentra bajo la órbita de la DFDP, es clara la continuidad y la coherencia con la falta de especificidad en Economía (y también en otras disciplinas) observada en las últimas propuestas formativas para los docentes de la provincia.

Conclusiones

En este artículo se describe la oferta estatal de formación docente continua para el área de economía y administración tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Ciudad de Buenos Aires. La importancia de conocer el mapeo se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza de los docentes como por reflejar la política curricular.

En tal caso, parecerían ser mayores los avances en la oferta estatal de formación docente para el área de economía y administración de la Ciudad de Buenos Aires, principalmente en los dispositivos de formación en servicio que se han desarrollado desde 2016 hasta la actualidad. Esta línea de formación situada y en servicio ha logrado cubrir, en forma parcial y limitada, una vacancia en la formación continua de docentes porteños. Se puede observar así cierto grado de presencia del concepto de desarrollo profesional docente a

partir de la continuidad de las propuestas de formación situadas y en servicios en el periodo 2016-2020 para el área de economía y administración.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la formación en servicio presenta una notoria presencia, principalmente en la escuela primaria, pero una relativa escasez para el área de economía y administración. Esto puede deberse a la débil tradición escolar del área junto con la dimensión del sistema educativo de la provincia y las particularidades del nivel secundario. En tal sentido, aparecen con mayor presencia las propuestas fuera de servicio, en especial los cursos, que es posible asociarlos a una noción de capacitación, lo cual implica un esquema discreto, que dificulta el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de la trayectoria laboral.

Ahora bien, en cuanto a la propuesta fuera de servicio, ambas jurisdicciones coinciden en un aumento de la oferta en periodos de adecuación de los diseños curriculares, para la provincia 2010-2011 y para la Ciudad 2016-2017. No obstante, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, se centró casi exclusivamente en la disciplina economía dejando de lado las demás disciplinas del área (administración y contabilidad). Luego de la adecuación curricular, los cursos se han centrado en cuestiones de la didáctica general, lo cual muestra la pérdida de especificidad del campo de la didáctica de la economía, pero también un acercamiento a la práctica cotidiana y los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, tal como marcan Lombardi y Vollmer (2010) que debe entenderse el concepto de desarrollo profesional docente.

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la oferta de cursos tuvo tres periodos bien marcados, el primero desde 2003 hasta 2010 donde la centralidad de la propuesta estuvo puesta en los contenidos para las disciplinas contabilidad y administración. Luego durante 2010 hasta 2016, la vacancia de cursos fue total. Por último, desde 2016 la propuesta crece y se diversifica. Si bien la disciplina economía se tornó central, se registraron propuestas para todas las disciplinas del área. También existieron propuestas tanto para abordar temáticas disciplinares específicas (desarrollo económico, pobreza o inflación) como para afrontar problemáticas didácticas vinculadas a la tarea docente, por caso la planificación o la programación de la enseñanza.

Conviene remarcar el predominio de los cursos como dispositivo de formación continua, en especial en la provincia de Buenos Aires donde la formación en servicio es muy escasa

para el área de economía y administración. Tal como se afirmó más arriba, su uso se debe a que es muy manejable tanto desde lo académico, como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, su impacto público directo, a corto plazo, está muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos (Martínez Olivé, 2014). En consecuencia, resulta importante destacar una propuesta llevada a cabo en Ciudad de Buenos Aires que tenía el potencial de construir un recorrido formativo integral y masivo para los docentes del área, fue el postítulo para la orientación Economía y Administración, un dispositivo de formación de más de un año de duración, más cercano a los tiempos educativos. Sin embargo, el postítulo solo contó con una cohorte situación que limitó su alcance e impacto en el incipiente desarrollo de la política curricular jurisdiccional.

La descripción realizada en este trabajo brindó elementos que muestran la existencia de pluralidad en las propuestas de formación continua para los profesores de economía y disciplinas afines, lo cual no se condice con lo esperable en relación con el análisis curricular que refleja que la disciplina escolar economía se conformó en los diseños curriculares de la escuela secundaria a imagen y semejanza de la corriente de pensamiento neoclásico.

Queda pendiente explorar el impacto de la oferta de formación continua en las prácticas de enseñanza de los docentes. Podría ser fructífero indagar acerca de la incorporación de recursos didácticos como bibliografía (libros de texto, artículos de revistas) y la utilización de datos estadísticos, películas u otros. También en las estrategias de enseñanza, como el estudio de casos o el aprendizaje basado en proyectos. Otro tópico que merece atención refiere a los contenidos escolares, aquí el impacto de la oferta de formación continua puede ser más a mediano plazo.

Bibliografía

Alliaud, A., y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 31-46.

Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., Vázquez, M. (2019). La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019). Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.

Birgin, A. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Calvo, G. (2019). Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina. Ciudad de Buenos Aires: IPE UNESCO.

Dirección General de Cultura y Educación. (03 de 05 de 2021). Dirección de Formación Docente Permanente. Obtenido de http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/direccion_de_formacion_docente_permanente/propuestas_de_formacion

Dirección General Escuela de Maestros. (10 de 11 de 2017). Anexo - Resolución N° 531/SSPLINED/17. Ciudad de Buenos Aires.

Ferreira, H. (2015). Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional. Córdoba: UNICEF - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Martínez Olivé, A. (2010). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (págs. 79-89). Madrid: OIE - Fundación Santillana.

Suárez, D. (2003). Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los noventa. Revista Novedades Educativas. Reflexión y debate, 15(155).

Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2010). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (págs. 89-99). Madrid: OEI - Fundación Santillana.

UNESCO-OREALC. (2014). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516

Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13(26), 5-14.

Anexo

Cursos fuera de servicio para el área de Economía y Administración. Provincia de Buenos Aires. 2006-2020

Año	Título del curso	Modalidad	Área
2006	Economía latinoamericana en el Siglo XXI	Presencial	Economía
2009	Los modelos de desarrollo sustentable en la enseñanza de la economía en la escuela secundaria	Virtual	Economía
2009	Aportes de la Economía Solidaria para la Inclusión Social	Presencial	Ciencias Sociales
2009	Economía Solidaria y Educación Popular	Ambas	Ciencias Sociales
2010	Economía: la enseñanza en 5° año de la E. Secundaria	Virtual	Economía
2010	Introducción al diseño curricular de las orientaciones: Economía 5° año	Presencial	Economía
2010	Espacio, Economía y Sociedad en la Argentina Actual	Virtual	Economía
2010	Políticas económicas para el desarrollo humano	Presencial	Ciencias Sociales
2010	Los problemas económicos y sus paradigmas	Ambas	Ciencias Sociales
2011	Distribución del ingreso en la argentina del siglo XXI	Presencial	Economía y Cs. Sociales
2011	El uso de las netbooks como recurso para la enseñanza del campo de la administración en la escuela secundaria	Presencial	Economía y Cs. Sociales
2011	Introducción al diseño curricular de sexto año de la escuela secundaria: Economía, política y proyectos organizacionales	Presencial	Economía y Administración - Cs. Sociales
2012	La introducción del capital social en el análisis económico	Presencial	Cs. Sociales - Economía
2013	La evaluación en Economía en la ES	Presencial	Economía
2014	La planificación de la enseñanza de la Economía en la educación secundaria	Presencial	Economía
2015	Género y Economía en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria	Presencial	Cs. Sociales - Economía
2016	Abordaje didáctico de problemáticas socio económicas a través del cine	Ambas	Economía
2017	El aprendizaje de estrategias para desarrollar proyectos emprendedores en la educación secundaria	Presencial	Todas
2017	Buscando soluciones a conflictos socioeconómicos a través del aprendizaje basado en problemas	Virtual	Ciencias Sociales
2017	El aprendizaje basado en problemas como estrategia de enseñanza de temáticas socioeconómicas para el desarrollo sostenible	Presencial	Ciencias Sociales
2019	Indicadores y herramientas estadísticas para enseñar a analizar la economía argentina	Presencial	Ciencias Sociales
2020	La continuidad pedagógica en la emergencia.	Virtual	Todas
2020	El bicentenario de la provincia de Buenos Aires. Identidades, pasado, territorios, sociedades y culturas.	Virtual	Todas
2021	Enseñar en el nivel secundario. Lazos y prácticas.	Presencial	Ciencias Sociales

Cursos fuera de servicio para el área de Economía y Administración. Ciudad de Buenos Aires 2003-2020

Año	Título Curso	Modalidad	Duración
2003	Educación del consumidor: derechos civiles y sociales	Presencial	Cuatrimestral
2003	La contabilidad y sus herramientas para la gestión	Presencial	Cuatrimestral
2004	El universo contable: más allá de la contabilidad patrimonial	Presencial	Cuatrimestral
2004	Estrategias para la nueva aula de Contabilidad	Presencial	Cuatrimestral
2006	El trabajo en las organizaciones. Herramientas para su análisis.	Presencial	Cuatrimestral
2006	La empresa simulada en la enseñanza de las Ciencias Económica	Presencial	Cuatrimestral
2006	Los discursos sobre las organizaciones cambiaron.	Presencial	Cuatrimestral
2007	Argentina: de la última dictadura militar al 2001. Una mirada desde la historia económica.	A distancia	Cuatrimestral
2007	Los discursos sobre las organizaciones cambiaron. ¿Las organizaciones también?	Presencial	Cuatrimestral
2008	Educación tributaria y formación ciudadana	Intensivo	Semanal
2008	Enseñar Ciencias Económicas: las empresas simuladas	Intensivo	Semanal
2008	Las nuevas técnicas y herramientas de la administración y su impacto en la organización del trabajo	A distancia	Cuatrimestral
2009	La información contable ante los cambios en la economía nacional y mundial	Presencial	Cuatrimestral
2009	Nociones Básicas del SIAP	Presencial	Cuatrimestral
2010	Economía para no economistas: propuestas innovadoras para promover su enseñanza en el aula	Presencial	Cuatrimestral
2010	El conflicto y la negociación en la gestión de las organizaciones	Intensivo	Semanal
2010	Los nuevos contenidos de "Economía y Contabilidad": enfoque, conceptos y propuestas didácticas	Presencial	Cuatrimestral
2016	Herramientas para enseñar economía: la información estadística en el estudio del desarrollo	Presencial	Cuatrimestral
2016	Introducción al ciclo orientado del Bachillerato en Economía y Administración de la NES Organizaciones	Presencial	Cuatrimestral
2017	Introducción a las materias específicas del ciclo orientado en Economía y Administración de Cuarto año (NES)	Semipresencial	Semanal
2017	Introducción a las materias específicas del ciclo orientado en Economía y Administración de Cuarto año de la NES	Presencial	Cuatrimestral
2017	La Economía como ciencia. Conceptos fundamentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje en la NES	Presencial	Cuatrimestral
2017	La economía como ciencia. Conceptos fundamentales para el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la NES	Semipresencial	Semanal
2017	La economía como ciencia. Conceptos fundamentales para el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la NES. Parte II	Presencial	Cuatrimestral
2017	La Economía y la Constitución: propuestas para pensar la enseñanza	Presencial	Bimestral
2017	Organizaciones. Introducción al ciclo orientado en Economía y Administración de la NES	Semipresencial	Semanal
2018	Herramientas para enseñar economía: indicadores económicos	Semipresencial	Bimestral
2018	Herramientas para enseñar economía: la pobreza en Argentina	Semipresencial	Bimestral
2018	Herramientas para enseñar economía: planificación de actividades	Semipresencial	Semanal
2018	La Economía como ciencia - Parte 2	Semipresencial	Bimestral
2020	Economía desde la perspectiva Género	Virtual	Bimestral
2020	El impacto de las organizaciones en el medio ambiente	Virtual	Bimestral
2020	Inflación: debates en torno a sus causas y consecuencias	Virtual	Bimestral

Taller de desarrollo de habilidades comunicativas en la formación de profesionales de Ciencias Económicas

Por Lucrecia Ochoa⁹⁰

Resumen

En este trabajo se exponen los aportes teóricos y metodológicos de las propuestas de Enseñanza basada en Géneros discursivos y Nueva Retórica en el contexto de la formación de profesionales de las Ciencias Económicas. Para ello, se realiza una presentación teórica de los enfoques mencionados y se desarrolla la exposición de la propuesta pedagógica de las materias Taller de lectura, escritura y oralidad, que se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Se expone el marco teórico metodológico fundamentado en el enfoque de enseñanza de Géneros discursivos y las decisiones docentes para el diseño y dictado de los talleres en cuatro etapas: conocimiento y diagnóstico, exploración del género y definición del propósito, conocimiento de las características genéricas y planificación, textualización y revisión. Se exponen además los resultados y desafíos de la experiencia a partir de la puesta en práctica de esta secuencia y sus ajustes desde 2017.

Introducción

Esta presentación sintetiza y fundamenta una propuesta de secuenciación de actividades de aprendizaje diseñadas para la materia Taller de Habilidades I, Lectura, escritura y oralidad (LEO), que pertenece al Ciclo Común, en el inicio de las carreras Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía Empresarial y Licenciatura en Gestión Tecnológica. En este ciclo, los estudiantes deben aprobar dos talleres destinados al desarrollo de habilidades comunicativas (Taller LEO y Taller de Oralidad).

El taller es un espacio curricular obligatorio propuesto para el primer año del Plan de Estudios, Ciclo Fundamentos. Según se enuncia en el programa, se trata de un espacio

⁹⁰ Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
maria.ochoa@econ.unicen.edu.ar

cuyo propósito es la construcción de habilidades comunicativas e intelectuales propias de la formación superior.

Por su ubicación en el plan curricular, una de las tareas que el Taller asume es la de propiciar aprendizajes destinados al desarrollo de habilidades requeridas por el oficio del estudiante. En este sentido, las actividades del taller involucran prácticas que apuntan a promover la integración de cada estudiante a la Universidad como comunidad discursiva (Bizzell, 1992) y como comunidad de práctica (Vásquez Bronfman, 2011).

Los propósitos de las clases apuntan a cumplir los objetivos presentados en el Programa del Taller:

- Asumir la producción escrita como una práctica generadora de significaciones, hacerla objeto de constante reflexión metalingüística y convertirla en una herramienta epistémica.

- Identificar rasgos formales, semánticos y pragmáticos de diferentes géneros discursivos que se producen en el ámbito de los estudios superiores y en las esferas disciplinares involucradas en la formación en Ciencias Económicas.

- Desarrollar estrategias lectoras adecuadas a la complejidad de los textos, los propósitos de lectura y las restricciones de la comunicación académica y de la comunicación científica.

- Producir textos académicos (orales y escritos) coherentes, adecuados, precisos, informados y ajustados a las leyes que rigen su circulación.

- Tomar posición crítica frente a los discursos ajenos y ser capaces de argumentar no sólo a partir de los propios puntos de vista sino también con base en fuentes de información legítima y validadas en los ámbitos académico y científico.

- Poner en funcionamiento estrategias metacognitivas que les permitan analizar logros y fracasos comunicativos y reorientar sus producciones.

(Programa del Taller de Habilidades I, Res. 026/2022)

Marco teórico y metodológico

Mucho más allá de presentar orientaciones generales para la escritura y normas de presentación de textos, una propuesta de alfabetización avanzada o alfabetización académica busca brindar recursos para que cada estudiante comience a desarrollar su identidad académica (Cassany y Morales, 2008), a partir de experiencias y reflexiones que, a través de las prácticas comunicativas escritas y orales situadas que promuevan la incorporación de cada estudiante a la comunidad de práctica y el desarrollo de la lectura y la escritura como herramientas cognitivas y comunicativas.

El desarrollo de habilidades para comunicarse en contextos académicos incluye, junto con la dimensión social a la que se hacía referencia en el párrafo anterior, una dimensión cognitiva. Las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en la Universidad involucran también el desarrollo y puesta en práctica de procedimientos cognitivos adecuados que permitan llevar adelante las tareas de aprendizaje, comprensión y producción de conocimientos requeridos por el mundo académico, en primer lugar y las esferas profesional y/o científica, luego. Para esto se requiere, como señalan Guzmán Simón y García Jiménez (2015), de una escritura epistémica o crítica:

Para ello, es necesario la reflexión sobre diversos aspectos de una disciplina como instrumento para la toma de conciencia y autorregulación intelectual (Emig, 1977; Olson, 1998; Echevarría, 2006). Dicha reflexión se desarrolla en sus distintos niveles (técnico, descriptivo, dialógico y crítico) en el proceso de escritura [...]

En definitiva, la escritura epistémica se convierte en una herramienta de aprendizaje fundamental que permite la incorporación a una comunidad de práctica universitaria (Tynjälä, 1998; Tynjälä, P., Mason & Lonka, K. 2001), el desarrollo intelectual autónomo del alumno (Brockbank & McGill, 1998) y la práctica de la autorregulación escritora (Ertmer & Newby, 1996). (Guzmán Simón y García Jiménez, 2015: 2)

En línea con estas afirmaciones, las actividades del taller buscan proponer prácticas que permitan la **integración de cada estudiante en la comunidad de práctica**, el **incremento de la autonomía para la construcción de conocimientos** y la **exploración y desarrollo de recursos para gestionar la comunicación académica, científica y profesional**.

En lo que respecta al enfoque didáctico, el encuadre del espacio curricular como **taller** (Alvarado y Pampillo, 1988; Cassany, 2006) supone una metodología activa y centrada en quien aprende. Esto implica que el eje para el diseño de las clases sea principalmente en lo que cada estudiante necesita hacer para aprender. Por eso, la dinámica de las actividades consiste en la 1) realizar de una tarea o un encadenamiento de tareas (de lectura, escritura y/o comunicación oral), para eso, se destina tiempo en las clases y entre clases 2) reflexionar sobre los problemas que se plantearon durante el trabajo y los recursos empleados para resolverlos y 3) sistematizar y generar, a partir de la experiencia y el análisis, conocimientos acerca de los procesos involucrados y las herramientas y estrategias que se emplearon o se podrían emplear.

Por otro lado, tanto en el diseño del plan de actividades como en la selección y producción de materiales didácticos, hemos procurado siempre incluir diversidad de dispositivos y formatos, tanto en el salón de clase como en el aula virtual, que aprovechamos como espacio privilegiado para la comunicación y los aprendizajes. Esta búsqueda, por un lado, reconoce que la variedad de propuestas contribuye a sostener la motivación pero además también forma parte de nuestra búsqueda de diseñar experiencias de aprendizaje significativas (Maggio, 2018), en las que los materiales, las actividades y los dispositivos sean adecuados a cada propósito, tema y tipo de práctica involucrados y se integren con la propuesta de aula. Con esto en mente, el uso del aula virtual no se limita a funcionar como un repositorio de materiales de lectura e instancias de entrega, sino que se constituye en un espacio de intercambio y aprendizaje en sinergia con los encuentros presenciales. Nuestro propósito es que ambos espacios, el presencial y el virtual, se complementen para generar un aula extendida (Zangara, 2014), que permita enriquecer los aprendizajes de cada estudiante.

Estructura y fundamentación de la secuencia didáctica

En cuanto a su estructuración general, el taller se articula a partir de una propuesta de investigación y escritura sobre un tema. Las actividades de cada clase constituyen tareas necesarias para cumplir con el proyecto final y cada una de estas tareas conlleva el

trabajo y reflexión sobre uno de los contenidos del taller. De este modo, por ejemplo, el contenido “Organizadores gráficos” responde a la necesidad de organizar la información recolectada para llevar adelante la investigación.

Al mismo tiempo, esta organización permite llevar adelante un proceso de evaluación que se integra al trayecto de aprendizaje como una herramienta metacognitiva mediante estrategias de:

-**autoevaluación**, para fomentar el desarrollo de la autonomía y la reflexión, en momentos destinados a reflexiones individuales sobre los productos pero también sobre los procesos y mediante dispositivos diversos como momentos de revisión guiada y usos de rúbricas

- **coevaluación**, en propuestas de revisión y colaboración entre pares

- **evaluación formativa**, principalmente mediante uso de rúbricas y devoluciones personales o colectivas que se integran al proceso de escritura, no sólo para trabajar sobre el texto que tienen que entregar sino -y principalmente, para que cada estudiante transite de manera reflexiva el proceso de escritura hasta llegar a la entrega de la última versión del trabajo.

En este marco, la primera clase presenta la propuesta y -a modo de marco teórico y metodológico- la reflexión sobre algunas bases de nuestro enfoque sobre la lectura. Luego se propone la consigna de escritura de un Trabajo de Cierre (TC) y cada estudiante comienza a realizar tareas que constituyen pasos para avanzar en este proyecto: seleccionar el tema, definir un problema de investigación, buscar y seleccionar fuentes bibliográficas, recolectar y organizar información, planificar el texto, redactar, revisar. Como consideramos que la escritura es un proceso personal y recursivo (Scardamalia y Bereiter, 1992) en el cual se ponen en juego varios elementos de la situación retórica, el seguimiento de los procesos de escritura (desde la planificación hasta la entrega) es personal. Si bien los “pasos” a seguir y los temas están distribuidos en las clases, esta distribución es un plan hipotético y que se va adaptando a los procesos de escritura de

cada estudiante. En este sentido, se realiza un trabajo de acompañamiento para la escritura y reformulación de versiones en respuesta a las necesidades particulares.

Cada paso en este proceso está guiado por una consigna redactada por la cátedra. Estas consignas no son órdenes simples, sino que están redactadas como consignas generadoras (Atorresi, 2005), es decir que incluyen indicaciones y guías, así como indicadores para la valoración de las producciones. Por su complejidad y extensión, y dado que en todas las comisiones de la cátedra se utilizan las mismas consignas (elaboradas, revisadas y acordadas por el equipo), en este plan se enuncian sólo síntesis de la dimensión instruccional de cada consigna para incluir una referencia a la tarea que se asigna al grupo de estudiantes. Se utiliza también un cuaderno de cátedra propio (Casco et al. 2017), que acompaña la trayectoria con material teórico práctico.

Si bien el proceso que permite llevar adelante este trabajo de elaboración del TC es el que estructura la secuencia de contenidos que conforma el “esqueleto” del programa, a raíz del trabajo de escritura surgen también dudas y dificultades frecuentes en el uso de la lengua. Para tratar estos contenidos más generales, relacionados con temas de normativa y estilo (por ejemplo, el uso de comas, la estructura de la oración, el uso de pronombres, etc.) en el equipo de cátedra hemos desarrollado un repositorio de materiales de explicación y de práctica. Utilizamos este material de acuerdo con necesidades grupales y/o individuales que cada docente observa. Estos materiales están además disponibles en el aula virtual.

La secuencia completa está planificada en torno a la elaboración de un artículo de análisis de un problema de actualidad. Ese proceso implica un trabajo de investigación y desarrollo de un discurso propio. Durante el cuatrimestre, los estudiantes llevan a cabo las distintas etapas de este proceso, que consiste en investigar sobre un tema de actualidad, tomar posición y escribir un artículo de análisis para publicar en la *Newsletter* de la facultad, que llega a toda la comunidad de la facultad. Este proceso permite ir abordando los contenidos del taller de manera práctica y contextualizada.

Un concepto estructurante que da coherencia y proporciona un hilo cohesivo para el desarrollo de la secuencia es el de **género discursivo**. Este concepto permite establecer

de forma clara y evidente **la relación entre una actividad social propia del campo profesional**, en este caso, la investigación y la comunicación de sus resultados; **la organización del proceso en etapas** (identificación de un problema, indagación, análisis y comunicación) y **las características formales de los textos** que se producen.

Como sostiene Miller (2015) los géneros discursivos constituyen herramientas para la acción social, esto significa que modelan acciones y conocimientos de las comunidades discursivas, estructuran los roles de los participantes y se presentan como espacios para la generación y negociación de conocimientos dentro de estas comunidades (Bawarshi y Reiff, 2010). Por esta razón, permiten abordar que abarque no sólo cuestiones formales textuales (estructura y estilo) sino también el uso de recursos discursivos que permiten comenzar a encarar el desarrollo de la identidad académica y profesional.

Tal como demuestra Artemeva (2005), el trabajo explícito con un género situado proporciona al grupo de estudiantes oportunidades para 1) comprender de qué se trata - en términos retóricos- la comunicación dentro de la comunidad disciplinar; 2) desarrollar de manera situada, habilidades y estrategias retóricas para integrarse a dicha comunidad y 3) desarrollar una conciencia clara de las relaciones entre los objetivos de la disciplina, el contexto y la audiencia.

Un enfoque basado en géneros discursivos permite organizar el recorrido didáctico de tal modo de **acceder a conocimientos teóricos disciplinares, tomar decisiones sobre cómo comunicarlos y revisar y corregir los textos en base a la noción de adecuación**

La etapa de **acceder a conocimientos teóricos disciplinares**, incluye contenidos como la identificación de temas y problemas, el reconocimiento de enfoques disciplinares en contraste con abordajes desde el sentido común, criterios de selección de fuentes de información válidas para los ámbitos académicos y profesionales, estrategias de lectura, registro, cotejo e integración de contenidos.

La etapa de la toma de decisión sobre cómo comunicar los contenidos, incluye estrategias para la planificación del contenido, reconocimiento y aplicación de estructuras

de tipos textuales expositivo y argumentativo y de estructuras de géneros académicos y profesionales (informes, artículos, etc.)

La etapa de **revisar y corregir** incluye tanto la observación y toma de decisiones sobre el estilo (forma de los párrafos y de las oraciones, léxico), el manejo de recursos de modalización y valoración adecuados para los ámbitos académicos y profesionales (cómo expresar certeza, evaluación, obligación, etc.) y la corrección de aspectos ortotipográficos y convenciones de presentación de textos.

Organización de las actividades

Como se explicó anteriormente, el trabajo en el taller se articula en torno al trabajo de elaboración de un artículo de análisis. Antes de iniciar esta secuencia, se realiza un acercamiento y activación de los conceptos propios sobre los procesos de lectura y escritura. De este modo, el taller completo se articula en las siguientes partes

1. Etapa de presentación, conocimiento del grupo, diagnóstico y autodiagnóstico

Normalmente lleva entre dos y tres clases, destinadas a la conformación de un grupo de trabajo y a la realización de actividades que permitan lograr una evaluación diagnóstica grupal e individual. Trabajamos tanto en tareas discursivas: lecturas y producción de textos breves, de manera individual y grupal como en actividades metadiscursivas, orientadas particularmente a detectar, reflexionar y “desarmar” prejuicios y preconceptos (Díez Mediavilla et al, 2018; Cassany, 1999) acerca de la lectura, la escritura y la oralidad que circulan habitualmente y que condicionan la manera de encarar estas actividades.

2. Primer acercamiento al género artículo de análisis de actualidad y planteo de problemas de investigación.

Esta etapa ya está enfocada en el género al que pertenece el texto cuya producción se solicita. Como primer acercamiento, se realizan actividades de lectura reflexiva y discusión acerca de las características del género: quién lo escribe, para qué,

quiénes lo leen y con qué propósito, qué tipo de temáticas se abordan y con qué enfoque, cuál es el estilo del texto.

A partir de este reconocimiento, se comienzan a observar características discursivas propias de los ámbitos académico y profesional: posicionamiento subjetivo del emisor, tipo de léxico, fuentes de información, estructura, modo de abordaje, profundidad en el tratamiento, uso de evidencias. Se observa además con especial atención la estructura y las tramas argumentativas y expositivas que conforman el texto.

En esta primera etapa también se proponen temas de indagación (seleccionados por la cátedra) y se pide que cada estudiante comience a investigar sobre el tema y formule una pregunta o problema de investigación, con guía docente.

3. **Etapa de indagación.** Este tercer paso consiste en investigar sobre el tema propuesto para responder la pregunta o problema de investigación planteado. En esta etapa, se pone especial atención a los criterios de selección de fuentes y a las estrategias de registro de la información. Se busca acompañar el desarrollo de estrategias de lectura, no sólo de tipo literal sino también y especialmente, de lecturas inferenciales y críticas; con especial atención al propósito de investigación de cada estudiante.

En esta etapa se orienta también el reconocimiento de distintos géneros de los ámbitos académicos y profesionales, en relación con su utilización en las comunidades discursivas a las que pertenecen, así como su estructura, contenido temático y estilo.

4. **Etapa de desarrollo del artículo.** A medida que avanza la etapa de indagación, cada estudiante va comenzando a plantear su plan de texto. Se trata de un texto de marco argumentativo, pero en el que predominan las secuencias expositivas. Para ello, debe poder formular el problema y/o pregunta de investigación, exponer el contexto que justifique su interés, formular una suposición argumentativa, desarrollar argumentos variados que la sustenten y redactar una conclusión. En las sucesivas clases, vamos desarrollando actividades que se concentran en estas tareas y los estudiantes deben entregar y aprobar una primera versión en la que debe estar desarrollada la argumentación.

A medida que van escribiendo, se presentan también temas relacionados con el posicionamiento enunciativo: qué marcas de subjetividad y modalización son adecuadas y el empleo de fuentes de información y citación. Estos problemas de escritura se van abordando y resolviendo durante la escritura, pero además se les presta especial atención en la primera corrección obligatoria, luego de la cual deberán presentar una segunda versión, esta vez, definitiva.

Es habitual que esta segunda versión todavía necesite revisiones y ajustes, por lo que está prevista una tercera entrega.

Resultados

Esta secuencia de trabajo permite acompañar a los estudiantes en actividades de desarrollo de estrategias personales y diversas para la lectura y la escritura, considerando que estas son dos habilidades con alto potencial epistémico y comunicativo.

Las trayectorias son personales y diversas. Por lo general, los aprendizajes que se observan son:

- Reconocimiento de que los discursos se relacionan con formas de actuar en una comunidad, no son textos aislados sino acciones en contextos
- Reflexión sobre las situaciones comunicativas de las que participan y, en consecuencia, decisiones de lectura y escritura no automáticas sino un poco más estratégicas
- Reconocimiento de distintos tipos de fuentes de información
- Desarrollo de estrategias de escritura que incluyen momentos de planificación y revisión
- Manejo de algunos recursos discursivos de manera estratégica
- Revisiones de textos concentradas en distintos aspectos, no sólo en la ortografía sino también en la estructura y el estilo discursivo

Se trata de una secuencia que la cátedra ha estado revisando y reformulando desde 2017, aún hay algunos desafíos frente a los cuales seguimos pensando recursos:

- La heterogeneidad de las habilidades y las necesidades
- La diversidad de estilos y actitudes de aprendizaje
- La relación entre la cantidad de estudiantes (35 inscriptos por comisión de los cuales suelen terminar entre 18 y 25) y el tiempo disponible para cada docente, teniendo en cuenta que el trabajo es de acompañamiento individual, en particular, en la última etapa de redacción individual.
- El uso de las herramientas de Inteligencia Artificial.

Referencias bibliográficas

Artemeva, N. (2005). A time to speak, a time to act: A rhetorical genre analysis of a novice engineer's calculated risk taking. *Journal of Business and Technical Communication*, 19(4), 389-421.

Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press LLC.

Bizzell, P. (1992). *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura* Buenos Aires: Paidós

Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., y Morales, Ó. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, 5(2), 69-82.

Díez Mediavilla, A., Suárez, L. G., & Molina, M. M. (2018). Preconceptos y enseñanza de la escritura y la lectura en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, (9).

Guzmán-Simón, F., y García Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós Argentina.

Miller, C. R. (2015). Genre as social action (1984), revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, 31(3), 56-72.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.

Vásquez Bronfman, Sergio (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, 47(1),51-68.[fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0211-819X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>

Zangara, A. (2014). Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad. Material didáctico del Seminario de Educación a Distancia, Maestría en “Tecnología Informática aplicada en Educación Facultad de Informática, UNLP, 61.