

ISSN N° 2618-4621

---

## ACTAS Y COMUNICACIONES UNGS

---

**VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS: ¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior.**

**Pablo Sisti (compilador)**

**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](mailto:actas@campus.ungs.edu.ar)  
<https://www.ungs.edu.ar/>

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO**

**INSTITUTO DEL DESARROLLO HUMANO**

**ÁREA DE ECONOMÍA**

**¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS.**

**Actas y comunicaciones UNGS. ISSN N° 2618-4621**

**Compilador:** Pablo Sisti

**Autores:** Jorge Lo Cascio, Mariano Treacy, Belki Yamili Salum, Mirtha Marina Doval, José Manuel Leguizamón, Renée Mohr, Ana Clara Donadoni, María Eugenia Kehoe, Diana Lis, Carolina Taryre, Elisa Alvarenga, Daniel Horacio Maidana, María Eugenia Leiva, Marina Álvarez Ortiz, Pablo Barneix, Verónica Cáceres, Pamela Gómez Bucci y Andrea López, Pablo Sisti, Valeria Wainer, Alejandro Lamónica, Alejandra de Escalada Pla, Franco Cava, Facundo Sartirana, Mario Campana, Hugo Gastón Arroyo, Natalia Camargo Salvatierra, Silvana Cynthia Paris, Matías Piatti, Alejandra Agostinho, Romina Vargas y Mariano Arana.

**¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS.**

**Índice**

**Agradecimientos.....página 5**

**Introducción.....página 7**

**Capítulo I: Propuestas didácticas y experiencias de enseñanza para la escuela secundaria y el nivel superior. ....página 12**

Jorge Lo Cascio (GCBA-UBA): “Estudiar la pobreza, una propuesta de simulación profesional”.....página 13

Mariano Treacy (UNGS): “¿Qué controversias existen en la argentina sobre la explotación de vaca muerta?”.....página 40

Belki Yamili Salum, Mirtha Marina Doval y José Manuel Leguizamón (UNCAUS): “Estrategia didáctica para observar la situación socio-económica de las Mi Pyme de la región centro chaqueña”.....página 63

Renée Mohr (CENS N° 452 y 456. EES N° 1 y 8): "¿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".....página 81

Ana Clara Donadoni y María Eugenia Kehoe (UNRC): “La enseñanza de la Economía en primer año de la universidad: reflexiones y propuesta didáctica en el marco de la Alfabetización Académica”.....página 99

Diana Lis y Carolina Taryre (UNS): “Motivando el interés para enseñar y aprender la ciencia económica en los distintos niveles educativos: Acciones del Departamento de Economía de la UNS” .....página 113

Elisa Alvarenga (Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, Colegio Nacional de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”): “¿Puede abordarse educación sexual integral desde los contenidos de Economía?” .....página 124

**Capítulo II: Análisis y aportes sobre prácticas docentes, recursos didácticos y contenidos de enseñanza.....página 135**

Daniel Horacio Maidana y María Eugenia Leiva (UNGS): “Cooperativizar el saber; democratizar el poder” .....página 136

Marina Álvarez Ortiz, Pablo Barneix, Verónica Cáceres, Pamela Gómez Bucci y Andrea López y Pablo Sisti (UNGS): “¿Qué Economía se enseña en la escuela secundaria argentina? Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Economía en el nivel secundario de Argentina desde los diseños curriculares” .....página 160

Valeria Wainer, Alejandro Lamónica, Alejandra de Escalada Pla, Franco Cava, Facundo Sartirana, Mario Campana (ISP JVG): “Cada maestrillo, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía del Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González desde sus inicios (1962-2017)” .....página 172

Hugo Gastón Arroyo (EETP No 462): “Una mirada sobre los materiales curriculares propuestos para la enseñanza de la Economía en Santa Fe” .....página 199

Verónica Cáceres (UNGS): “Los diseños curriculares de economía: el caso de la provincia de Mendoza” .....página 219

Pablo Sisti y Natalia Camargo Salvatierra (UNGS): “¿Qué onda con la ESI? Algunos datos y consideraciones sobre la implementación de la Educación Sexual integral en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires” .....página 240

Diana Lis (UNA): “Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área”.....página 257

**Capítulo III: Elementos para la crítica sobre el objeto de estudio de la Economía y la formación de economistas y docentes.....página 272**

Silvana Cynthia Paris y Matías Piatti (UNR): “Pedagogía crítica y Decolonialismo como marco para la construcción de una universidad más democrática y diversa”...página 273

Martín Leandro Ezequiel Wasserman (UBA): “Oeconomica, o la economía pensada históricamente”.....página 294

María Alejandra Agostinho y Romina Inés Vargas (UNJ): “Economía Social para la Lic. Economía Política: Perspectivas de la asignatura para un diálogo teórico-contextual en Jujuy”.....página 319

Mariano Arana (UNGS): “Estructuras sociales e interacciones para la investigación curricular de los economistas argentinos”.....página 341

**Panel central de las VII JEE: “la formación docente en tiempos de ajuste: desafíos y propuestas.”** Expositoras: Betania Oreja (UNLU), Mariana Schamne (CIIE) y Flavia Terigi (IDH-UNGS).....página 360

## **Agradecimientos.**

El libro digital que aquí presentamos contiene el resultado de los trabajos presentados y discutidos en las VII Jornadas Sobre Enseñanza de la Economía (VII JEE), llevadas a cabo los días 5 y 6 de junio de 2019 en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

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 material para la formación y el trabajo en el aula y en la investigación, de profesionales de las ciencias sociales en general y en particular, de la Economía (economistas y docentes) que se insertan laboralmente tanto en la escuela secundaria como en la educación superior.

Sostener un espacio de estas características requiere de la participación y el compromiso de muchxs compañerxs y colegas, por lo que no queremos dejar de agradecer a quienes han colaborado de alguna u otra forma en la Organización de las VII Jornadas 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, Pablo Sisti y Mariano Treacy).

En segundo lugar, a la decana del IDH, Flavia Terigi, a Mariana Schamne y a Betania Oreja por su participación especial como expositoras en el panel central de las VII JEE.

En tercer lugar, agradecemos la participación de graduadxs del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía de la UNGS, como expositores y comentaristas: René Mohr, Marina Álvarez Ortiz, Pamela Gómez Bucci, Andrea López y Natalia Camargo.

En cuarto lugar, agradecemos a quienes se acercaron a las Jornadas en calidad de expositores y comentaristas, tanto de la propia UNGS como de otras instituciones educativas de distintos puntos de la provincia de Buenos Aires y del país: Jorge Lo

Cascio (GCBA-UBA), Belki Yamili Salum, Mirtha Doval y José Leguizamón (UNCAUS), Ana Clara Donadoni y María Eugenia Kehoe (UNRC), Diana Lis y Carolina Taryre (UNS), Daniel Maidana y María Eugenia Leiva (UNGS), Valeria Wainer, Alejandro Lamónica, Alejandra de Escalada Pla, Franco Cava, Facundo Sartirana, Mario Campana (ISP JVG), Hugo Gastón Arroyo (EETP No 462), Silvana Cynthia Paris y Matías Piatti (UNR), Elisa Alvarenga (ISP JVG), Martín Leandro Ezequiel Wasserman (UBA), María Alejandra Agostinho y Romina Vargas (UNJ) y Mariano Arana (UNGS).

Por último, agradecemos a Laura Sisti por ocuparse del trabajo de desgrabación y transcripción del panel central de las VII JEE. Y por supuesto, no podemos dejar de agradecer a todxs aquellxs que se acercaron a participar de las VII JEE en cada una de las mesas y/o del panel de apertura y que colaboraron con sus preguntas, comentarios, reflexiones o simplemente con seguir atentamente cada una de las intervenciones.

## Introducción

*Por Pablo Sisti*<sup>1</sup>

En su versión más enciclopedista y moderna, la enseñanza y el conocimiento aparecen como una “transferencia de saberes” para su consiguiente “acumulación” o “incorporación” a través del aprendizaje, entendido éste como una de las posibles vías de acceso al conocimiento. Nos apropiamos así, como aprendientes, y si la enseñanza fue eficaz, de un contenido que antes apenas conocíamos, no poseíamos e incluso, ignorábamos por completo. Vista desde esta perspectiva, la enseñanza de una disciplina cualquiera consistiría entonces en la transmisión de saberes y el aprendizaje, en la incorporación de esos contenidos específicos. En el caso particular de la Economía, este “almacenaje” se basaría en las categorías y conceptos básicos que permiten abordar y comprender el funcionamiento de la economía capitalista y sus formas básicas, tales como mercancía, mercado, dinero, precio, capital, trabajo, salario, ganancia, interés, producto, nivel de producto y de empleo, pobreza, Estado, clases sociales, entre otras.

A esto se le suma que, dada la particularidad del objeto de estudio disciplinar, muchas de esas formas tienen una manifestación cuantitativa (son cantidades) lo que requiere la adquisición y el desarrollo de ciertas habilidades matemáticas y estadísticas elementales de cálculo e interpretación de variables e indicadores. Al mismo tiempo, dado el carácter social de estas formas económicas fundamentales, la Economía difícilmente pueda dejar de incluir capacidades propias de las Ciencias Sociales (antes que de las Ciencias Exactas y Naturales) como la reflexión, la mirada crítica y, fundamentalmente, el interés por la transformación social mediante la intervención política.

Por tales motivos no podemos pensar la enseñanza de la Economía, ni de ninguna otra ciencia social en general, como un saber puramente “técnico” o “neutral”. El cómo enseñar de mejor manera Economía es decir, cómo lograr que nuestros estudiantes “acopien” más y mejor contenidos y habilidades, parte siempre y necesariamente de las preguntas de por qué y para qué se enseña Economía en los distintos niveles del sistema educativo formal, lo cual lleva implícita la cuestión de qué sujetos nos proponemos

---

<sup>1</sup> Investigador-Docente del área de Economía del IDH-UNGS.



formar con lo que se enseña. Una vez “resueltos” estos dos aspectos, inmediatamente (o bien, en simultáneo) surge la cuestión del “cómo” transmitimos los contenidos. Y esto remite a con qué recursos didácticos logramos generar en el aula mejores condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los recursos más tradicionales es el libro de texto. En la Economía en particular, suele ser común la utilización del artículo periodístico que permite trabajar algún tema o problemática actual. En los últimos años, la irrupción de las TIC puso sobre la mesa el debate sobre cómo incorporar las potencialidades de las tecnologías digitales en el aula, cuestionando, en cierta medida, a los recursos más tradicionales.

El por qué se enseña Economía refiere así a qué posicionamiento epistémico tenemos como docentes dentro del campo disciplinar. De este modo, si suscribimos al paradigma neoclásico, nuestro problema epistémico a resolver será el de la asignación eficiente de recursos escasos. Por el contrario, desde enfoques más heterodoxos (como el marxiano, el ricardiano o el keynesiano por caso) el problema del por qué radicaría en la necesidad de superación del capitalismo, la distribución del ingreso o en el nivel de empleo de la economía. En definitiva, el por qué enseñar Economía nos interpela acerca del modo en el que concebimos el objeto de conocimiento y bajo qué paraguas teórico nos formamos o bien, nos sentimos más cómodos.

El para qué enseñamos Economía se vincula ya no (o no sólo) con nuestro posicionamiento epistémico dentro del campo disciplinar, sino con cuál es nuestra finalidad con esa otra para quien va dirigida la enseñanza. Y aquí la cuestión tiene que ver con el sentido que podemos construir en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: qué sujeto nos proponemos formar con lo que enseñamos.

Finalmente, el cómo enseñamos Economía gira en torno a las estrategias y a los recursos que utilizamos (o podemos utilizar) para la enseñanza. Buscar “cómo dar mejor una clase” y cómo encontrar estrategias didácticas alternativas y recursos novedosos es algo a lo que se enfrenta cotidianamente todo docente interesado en mejorar su práctica y despertar el tan anhelado “interés” en los estudiantes por la materia.

Lejos de pretender dar siquiera algún tipo de respuesta a estas complejas cuestiones, buscamos abrir el intercambio, el debate y la reflexión sobre la propia práctica docente mediante la promoción de la enseñanza de la Economía como un objeto

de investigación y en particular, a través de la realización recurrente de las Jornadas de Enseñanza de la Economía. Estas Jornadas son organizadas desde el año 2007 por el área de Economía del Instituto de Desarrollo Humano de la UNGS, de manera ininterrumpida cada 2 años.

Acercamos a lxs lectores una selección de trabajos presentados en las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía, realizadas en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento los días 5 y 6 de junio del 2019. Las Jornadas contaron con la participación de estudiantes, graduadxs y docentes de la UNGS y de miembros (investigadores, docentes y estudiantes) de otras instituciones educativas como universidades, escuelas secundarias, centros de capacitación docente e institutos superiores de formación docente, de diversos puntos de la provincia de Buenos Aires y del país (como Capital Federal, Bahía Blanca, Jujuy, Santa Fé y Chaco).

Las ponencias aquí presentadas se agrupan en 3 grandes capítulos que articulan un mismo eje temático en cada uno de ellos. El primer capítulo se titula “Propuestas didácticas y experiencias de enseñanza para la escuela secundaria y el nivel superior” e incluye 7 artículos. Dentro de esta parte del libro encontramos 3 trabajos que exponen propuestas didácticas concretas para trabajar en el aula con temas específicos, tanto en nivel secundario como en nivel superior. El artículo de Jorge Lo Cascio nos presenta una propuesta de clase para trabajar la pobreza en Argentina desde el uso de indicadores estadísticos. El trabajo de Mariano Treacy nos trae una actividad concreta para trabajar la cuestión de la economía y el ambiente, desde el caso de la posible extracción de hidrocarburos en la región de Vaca Muerta. La ponencia de Belki Salum, Mirtha Doval y José Leguizamón expone una estrategia didáctica para el abordaje de las economías regionales del Chaco desde el accionar de las pequeñas y medianas empresas de la zona. El resto de los artículos que integran este primer capítulo, si bien presentan propuestas didácticas concretas, desarrollan con mayor énfasis las experiencias y las reflexiones sobre la implementación de determinadas estrategias de enseñanza. En el texto de René Mohr podremos encontrar el relato y la reflexión sobre las experiencias de implementación de contenidos de Economía con los de la Educación Sexual Integral, en nivel secundario de modalidad adultos. El trabajo de Ana Donadoni y Eugenia Kehoe presenta un diagnóstico sobre dificultades de aprendizaje detectadas en el primer año de la Universidad y propone a continuación una estrategia didáctica concreta para

superarlas. En el artículo de Diana Lis y Carolina Taryre se presenta una descripción sobre las diferentes acciones que se llevan a cabo desde la universidad para motivar el interés en los estudiantes por la Economía. Como cierre de este capítulo, nos encontramos con un interesante trabajo de Elisa Alvarenga que se aboca a cómo abordar contenidos de Economía desde la ESI ofreciéndonos una propuesta concreta para trabajar en el aula.

El capítulo II se titula “análisis y aportes sobre prácticas docentes, recursos didácticos y contenidos de enseñanza” y contiene 7 trabajos. Buena parte de éstos se centran en el análisis de contenidos curriculares de enseñanza del nivel secundario (de distintas jurisdicciones provinciales), como el de Verónica Cacéres, el de Marina Álvarez Ortiz, Pablo Barneix, Pamela Gómez Bucci, Andrea López y Pablo Sisti, y también el de Hugo Arroyo. El artículo de Valeria Wainer, Alejandro Lamónica, Alejandra Escalada Pla, Franco Cava, Facundo Sartirana y Mario Campana analiza la bibliografía utilizada en la enseñanza de Economía a lo largo de la historia en un reconocido instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires. A lo largo de este capítulo, también hallamos artículos que proponen recursos didácticos novedosos y alternativos como el repositorio digital sobre Economía Social y Solidaria que proponen Daniel Maidana y Eugenia Leiva. Por último, tanto en los trabajos de Natalia Camargo y Pablo Sisti como en el de Diana Lis podemos ubicar un hilo conductor en las prácticas docentes. En el primer trabajo, desde el punto de vista de cómo se implementa la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria; mientras que, en el segundo, acerca de cómo resulta la implementación de la propuesta curricular de la carrera de Economía en una universidad.

El Capítulo III se denomina “elementos para la crítica sobre el objeto de estudio de la Economía y la formación de economistas y docentes” y tiene dos grandes ejes temáticos articuladores: la reflexión epistemológica y la formación disciplinar. La primera parte del capítulo presenta 4 trabajos. El primero de ellos, es de Silvana París y Matías Piatti, propone la incorporación de la perspectiva decolonial y la pedagogía crítica en la formación en Economía. El segundo trabajo, es de Martín Wasserman, y se centra en dar cuenta del necesario e imprescindible diálogo entre Economía e Historia. El tercer trabajo, cuyas autoras son Alejandra Agostinho y Romina Vargas, da cuenta de las limitaciones de la visión clásica de la Economía para reconocer las problemáticas

y los aportes de la Economía Social y Solidaria. Por último, el trabajo de Mariano Arana nos muestra los alcances de los conceptos de campo y red para el estudio de la formación de economistas.

Como segunda parte de este capítulo y como cierre del libro, presentamos una transcripción del panel central de las VII JEE de la UNGS llamado “la formación docente en tiempos de ajuste: desafíos y propuestas”. El panel contó con la participación de Flavia Terigi, Mariana Schamne y Betania Oreja como expositoras y se centró en la discusión acerca de los desafíos y las propuestas de la formación docente inicial (en la universidad y en los institutos de formación docente) y de la continua (capacitación docente) en un contexto signado por el recorte presupuestario como fue el del año 2019.

Esperamos que este libro sea de utilidad a lxs lectores y, sobre todo, los invite a la reflexión sobre la propia práctica docente y la investigación.

## **Capítulo I: Propuestas didácticas y experiencias de enseñanza para la escuela secundaria y el nivel superior.**

Jorge Lo Cascio (GCBA-UBA): “Estudiar la pobreza, una propuesta de simulación profesional”.

Mariano Treacy (UNGS): “¿Qué controversias existen en la argentina sobre la explotación de vaca muerta?”

Belki Yamili Salum, Mirtha Marina Doval y José Manuel Leguizamón (UNCAUS): “Estrategia didáctica para observar la situación socio-económica de las Mi Pyme de la región centro chaqueña”.

Renée Mohr (CENS N° 452 y 456. EES N° 1 y 8): "¿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".

Ana Clara Donadoni y María Eugenia Kehoe (UNRC): “La enseñanza de la Economía en primer año de la universidad: reflexiones y propuesta didáctica en el marco de la Alfabetización Académica”.

Diana Lis y Carolina Taryre (UNS): “Motivando el interés para enseñar y aprender la ciencia económica en los distintos niveles educativos: Acciones del Departamento de Economía de la UNS”.

Elisa Alvarenga (Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, Colegio Nacional de Buenos Aires e Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”): “¿Puede abordarse educación sexual integral desde los contenidos de Economía?”

## **Resumen**

Se presenta una propuesta para abordar la problemática de la pobreza en Argentina, desde una mirada que considere las mediciones oficiales realizadas por el Instituto de Estadísticas y Censos (INDEC). El trabajo con metodologías de estimación de indicadores socioeconómicos tiene como objetivo el acercamiento de los estudiantes a las cuantificaciones en las ciencias sociales, en particular la Economía, de modo que logren establecer un puente entre los conceptos teóricos y su forma de captación concreta mediante estimaciones.

## **Fundamentación de la propuesta**

“Ver enfermos (Práctica) sin leer libros (Teoría) es como navegar sin tener cartas de navegación; pero leer libros sin ver ningún paciente es como no ir nunca al mar” (W.Osler)

Se presenta una propuesta para abordar la problemática de la pobreza en Argentina, desde una mirada que considere las mediciones oficiales realizadas por el Instituto de Estadísticas y Censos (INDEC). El trabajo con metodologías de estimación de indicadores socioeconómicos tiene como objetivo el acercamiento de los estudiantes a las cuantificaciones en las ciencias sociales, en particular la Economía, de modo que logren establecer un puente entre los conceptos teóricos y su forma de captación concreta mediante estimaciones.

De esta forma, se busca impulsar el desarrollo de capacidades analíticas, habilidades de expresión escrita junto con el procesamiento, ordenamiento y comprensión de información contenida en indicadores socioeconómicos, de modo que

---

<sup>1</sup> Profesor de Economía Escuela Técnica UBA

se construyan aprendizajes mediante el involucramiento de los estudiantes en los debates y discusiones actuales de las ciencias sociales.

El problema de la pobreza y su medición estuvo envuelto en controversias por casi una década en Argentina, la baja credibilidad de las mediciones durante un largo periodo presentó, y continúa presentado, una situación propicia para abordar una problemática opaca, confusa y controversial, características que suelen motivar e interesar los aprendizajes de los estudiantes<sup>1</sup>. Asimismo, los indicadores de pobreza son usualmente utilizados tanto en los medios de comunicación como en conversaciones informales entre los ciudadanos, pero rara vez se conoce la forma en la cual se construyó tal indicador, a partir de que fuentes, cuál es su periodicidad, sus fórmulas de cálculo o la estructura correspondiente. Contestar a estas cuestiones es también un objetivo de esta propuesta de enseñanza.

En este sentido, también resulta importante enseñar a ordenar, procesar, describir y analizar datos provenientes de una fuente primaria de información, de modo que los estudiantes puedan examinar y comparar los datos estadísticos reduciendo las mediaciones e interpretación. Asimismo, la comunicación y análisis de dicha información, permite su transformación en conocimientos que serán plasmados en informes escritos, u orales, que colaboren en la construcción de estructuras de expresión escrita junto a la elaboración de cuadros, gráficos y mapas.

Así las cosas, la secuencia busca romper la lógica de “enseñar-aprender-aplicar” y escapa a la recreación de situaciones prácticas irreales, alejadas del quehacer diario del cientista social. La propuesta reconoce el estado actual de la disciplina, sus debates y discusiones para enseñarlos como contenidos propios de la materia. Por tanto, se proponen ejercicios de “simulación profesional” o experiencias controladas para que los estudiantes puedan manipular el objeto a conocer. No alcanza con presentar definiciones de pobreza, algunas de sus posibles causas, y consecuencias de los procesos de empobrecimiento, alguna referencia a las posturas teóricas y a hechos históricos de

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que la propuesta de enseñanza fue construida en 2014, no obstante, su sistematización en este escrito no pierde vigencia ni fuerza, aunque la credibilidad del INDEC aumentó en forma considerable, la problemática de la pobreza se agudizó.

nuestro país y/o el mundo. Tampoco se estima suficiente hacer referencia, superficial, a las metodologías de medición, por ende, esta secuencia propone trabajar en forma directa con los métodos de estimación, de modo de aprehender el concepto enfrentando a los estudiantes al problema en su complejidad para concretizar el fenómeno estudiado. Se estima conveniente relegar el estudio de formas puras o ideales, con altos niveles de abstracción, para un segundo momento, en otras palabras, enfrentarse primero a la manifestación concreta, para luego comprender el fenómeno, su naturaleza y dinámica.

### **Contextualización**

La propuesta pretende atender a dos problemáticas de la enseñanza. De un lado, la separación -incluso oposición- entre teoría y práctica, en este sentido se enfrenta con la concepción aplicacionista que propone primero enseñar la teoría, luego realizar prácticas, en ocasiones irreales y repetitivas, para finalmente evaluar valorando ambas instancias (teoría y práctica) por separado con reconocimientos diferenciados. Así las cosas, se persigue una articulación dialéctica, entre ambas esferas porque se las considera una unidad y por tanto la propuesta de enseñanza incorpora en su dinámica ambas esferas en la construcción de conocimientos genuinos dentro del espacio áulico. De esta forma, no se busca una memorización de conceptos teóricos o una mecanización en los aspectos prácticos, sino más bien la posibilidad de construir conceptos teóricos a partir de la práctica, no se trata de repetir lo que dice el docente ni los libros sino de encontrar formas propias de responder a problemas, pero también saber construirlos, lo cual exige cierta cuota de creatividad y requiere un acompañamiento intenso del docente.

La segunda problemática es la inclusión genuina de tecnología en las propuestas de enseñanza, para enriquecer sin obstaculizar, potenciar sin sumar dificultades innecesarias a las actividades y tareas de los estudiantes, de este modo las herramientas que se incorporen deben facilitar, desarrollar y ampliar los aprendizajes en la temática abordada. Para ello la secuencia introduce la utilización de internet como herramienta básica, potente, e imprescindible para acceder a información. No obstante, no alcanza solo con acceder a la información, sino que se torna relevante que los estudiantes elaboren criterios de búsqueda, selección, jerarquización y validación de la información



disponible ajustados a los propósitos de la enseñanza. Por otra parte, se promueve la utilización de procesadores de texto para elaborar los informes, el uso de blog o redes sociales para comunicarlos y planillas de cálculo para realizar operaciones matemáticas, sin que su uso sea un obstáculo para realizar las actividades.

Para ello se necesita aumentar la motivación de los estudiantes por aprender para que las propuestas de enseñanza no se pierdan en buenas intenciones. Por tanto, se busca realizar un aprendizaje experiencial, donde los estudiantes sean protagonistas centrales en sus aprendizajes, para ello, la propuesta crea espacios áulicos donde los estudiantes logren simular prácticas profesionales donde teoría y práctica aparecen en forma conjunta e indiferenciada. Se enfrenten a situaciones reales, de esas que no figuran en los libros, y, que requieren competencias para integrar teorías, reconciliar los elementos técnicos e inventar soluciones posibles. En términos más concretos, se desea enfrentar a los estudiantes con la dificultad de elaborar criterios y conceptos para identificar situaciones de pobreza, cuantificar aquellos conceptos, analizar sus implicancias en las múltiples dimensiones y realizar juicios de valor, ponerlos en la dificultad de definir qué significa “ser pobre” en un lugar y un tiempo determinado.

### **Propósitos: la difícil tarea de explicitar intenciones**

La principal intencionalidad de esta secuencia es reflejar, al menos en forma parcial, mediante la simulación, la práctica profesional de un economista que, en su quehacer diario, debe analizar datos estadísticos, ordenarlos, jerarquizarlos, expresarlos en informes, construir gráficos, cuadros y mapas que comuniquen la información. Asimismo, el profesional debe poder explicar las problemáticas y/o fenómenos sociales por medio de la construcción de teorías que a su vez permitan, predecir dichos fenómenos y proponer soluciones posibles para las problemáticas.

En este sentido, se promueve la interpretación de los indicadores socioeconómicos como reflejo de diferentes teorizaciones sobre la sociedad y de las relaciones entre los individuos, lo cual implica comprender que las mediciones encierran, en sus fríos números, a personas, no son simples cifras para un ejercicio intelectual sino realidades personales, familiares y sociales. Ahora bien, la comprensión

de la realidad social es una tarea compleja y siempre inconclusa, que no permite análisis lineales, simples y estáticos sino más bien requiere un estudio en permanente construcción de sentidos, con discursos, interpretaciones y teorías que se modifican al ritmo de los procesos históricos y políticos. Por tanto, se estima imprescindible emprender un abordaje integrador para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, en la temática, pero también como recurso para potenciar la propuesta de enseñanza.

Otro propósito, en línea con los anteriores, es la introducción de los estudiantes a fenómenos sociales actuales, dotándolos de herramientas de análisis que trasciendan el “sentido común” y las opiniones infundadas. Conformar pensamientos, ideas y opiniones cimentadas en el conocimiento científico de manera que conozcan, piensen la realidad misma y se enfrenten a ella sin las mediaciones innecesarias.

El último propósito, quizás implícito, es la potencialidad de la secuencia en torno a los aprendizajes para (nosotros) los docentes, porque la misma requiere poner a prueba (nuestros) sus conocimientos, aplicarlos a situaciones reales y enfrentarse a problemas metodológicos concretos, donde se deben tomar decisiones y justificarlas. Movilizar los conocimientos, exigirlos al máximo presenta la posibilidad de generar una propuesta de enseñanza potente y enriquecida.

### **Objetivos de aprendizajes**

El principal objetivo de aprendizaje es que los estudiantes comprendan el fenómeno de la pobreza en sus múltiples dimensiones, lo puedan cuantificar, analizar y ubicar geográficamente en Argentina. Asimismo, resulta relevante que perciban las diferentes conceptualizaciones sobre que significa “ser pobre” y sus implicancias en términos de las mediciones.

En este sentido, que los estudiantes se introduzcan en las metodologías de medición de la pobreza, en tanto cuantificación de conceptos económicos que, en muchas ocasiones, se presentan con un abordaje abstracto y lejano. En términos más concretos y orden creciente de dificultad se persigue que los estudiantes conozcan los pilares o fundamentos para la construcción de los indicadores de pobreza; reconozca los instrumentos de medición utilizados en Argentina y los diferencie; sea capaz de buscar

los precios de los productos que conforman la CBA en comercios o aplicaciones de smartphones; pueda reconstruir una canasta de consumo familiar; utilice proporcionalidades y ponderaciones.

En tercer lugar, se espera que los estudiantes sean capaces de elaborar un informe por escrito, que incluya la descripción, reordenamiento y jerarquización de la información brindada. También que pueda confeccionar cuadros, gráficos y mapas a partir de los datos estadísticos analizados.

### **Orientaciones didácticas y actividades**

En la presente propuesta de enseñanza se ponen en juego diversos recursos didácticos y formas de conocimiento, a saber,

- Proyección de imágenes y pinturas.
- Confección de informes escritos, donde se incluyen cuadros y mapas.
- Debates y diálogos grupales en el ámbito del aula, de manera de promover el intercambio de ideas y la reflexión en torno a las problemáticas sociales.

El desarrollo de la propuesta de enseñanza contiene cuatro actividades<sup>1</sup> y abarcan 4 clases presenciales durante las cuales se organizan actividades en modalidad de taller. Como resultado de las actividades propuestas los estudiantes deben producir 2 informes escritos para calificar según los criterios de evaluación establecidos en la grilla de observación. La misma debe ser comunicada al comienzo de la secuencia a los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Véase la “Guía de actividades” en el Anexo

La primera actividad comienza con la lectura de una breve noticia junto a la proyección de pinturas de Antonio Berni, que sirven como disparador para involucrar a los estudiantes en la problemática, motivarlos, hacerlos partícipes del fenómeno a estudiar. Los cuadros ayudan a ilustrar, a ver situaciones cotidianas, extraordinariamente retratadas por el artista, pero también colaboran en comprender que lo social afecta y permea todas las actividades del ser humano y por tanto su estudio, comprensión y análisis tiene un fin más lejano que la simple aprobación de la materia.

Por último, se pide a los estudiantes que describan características que hacen a la pobreza desde su intuición, saberes y conocimientos, para luego contrastarlos con una noción/definición expresada por un investigador en la materia. Se busca que los estudiantes complejicen la problemática, cuestionen su sentido común y comprendan que las mediciones en las ciencias sociales son complicadas, opacas y, porque no, arbitrarias.

En la segunda instancia, dentro de la clase, se realiza una breve exposición sobre el método de medición de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) utilizado en Argentina. Para luego proponer un trabajo práctico donde los estudiantes en grupos reducidos deben producir un breve informe a partir de fuentes de información censal a buscar por los estudiantes en la web del INDEC.

Para que los estudiantes pueden elaborar el informe se deben brindar pautas de confección y acompañar la labor de los grupos. Es de suma importancia el acompañamiento y la observación para que los estudiantes puedan lograr realizar la actividad propuesta, de otro modo se frustrará no solo la propuesta sino ellos mismos. Llegar a un buen producto final no depende solo del empeño de los estudiantes sino también de nuestra labor docente.

En diferentes implementaciones de la secuencia se observaron deficiencias en la escritura de los estudiantes, es común que se expresen en forma escrita como hablan, abusando de la enumeración (viñetas), y prescindiendo del uso de conectores gramaticales. De esta forma, los textos quedan muy esqueléticos, esquemáticos y no logran comunicar. También hay inconvenientes para describir, ordenar y comparar la información, no obstante, esto corresponde, en parte, a la propia práctica de la disciplina que requiere un aprendizaje por parte de los estudiantes. Es imprescindible poder

distinguir entre ambas cuestiones para valorar correctamente el trabajo de los estudiantes, sus logros y dificultades.

La tercera actividad busca meter de lleno a los estudiantes en el cálculo de un indicador económico, sus complejidades, límites y alcances. También permite mostrar la existencia de otra cuantificación de la pobreza alternativa a las NBI, lo cual admite la multidimensionalidad de la problemática estudiada. Es importante explicar el método de línea de pobreza en contraposición con NBI, de modo que se entiendan las diferencias entre ambos y se comprendan los conceptos teóricos divergentes que las sustentan.

Así las cosas, los estudiantes para resolver esta actividad tendrán que trabajar duro y comprometerse con la misma, de otro modo no podrán llegar a realizarla. Si bien el acompañamiento docente es fundamental, no se puede avanzar mucho si los estudiantes no ponen los insumos (precios) para elaborar una valorización de la Canasta Básica de Alimentos (CBA), en este sentido, la búsqueda y ordenamiento de precios y productos se vuelve la tarea más relevante de la actividad, las demás tareas son cálculos matemáticos básicos.

La búsqueda de precios para los productos que conforman la CBA se puede realizar directamente en los comercios y/o por medio de las aplicaciones para smartphones. En tanto el ordenamiento de productos, precios y, consecuentemente, la valorización de la CBA, se puede realizar en “papel” o bien en planilla de cálculo. Es importante resaltar que el uso de la tecnología debe potenciar y favorecer los aprendizajes al tiempo que enriquece la enseñanza, de ningún modo puede ser un obstáculo para la realización de la tarea en caso de que los estudiantes no cuenten con computadoras, smartphones o simplemente no sepan utilizar la planilla de cálculo. La incorporación de tecnología a la propuesta de enseñanza debe ser genuina, es decir, para favorecer la enseñanza de la temática abordada.

Por último, junto con la devolución de los trabajos prácticos y como cierre se propone una reflexión acerca de las concepciones del concepto teórico pobreza y sus metodologías de medición. Poder integrar teoría y práctica, lograr comprender que los fenómenos sociales que se observan tienen un entramado teórico, se miran a través de anteojos, en ocasiones poco transparentes, que requieren una decodificación para percibirlos en su totalidad. En este sentido, se enlaza la temática abordada con otros

tópicos de la asignatura, esta ligazón tiene dos motivos primordiales, el primero, integrar los diferentes temas y contenidos propuestos en el curso. El segundo motivo, es darle continuidad a la cursada.

### **Monitoreo y evaluación de los aprendizajes**

La propuesta busca diferentes instancias e instrumentos de evaluación que se ajusten a una propuesta de enseñanza donde se promueve la integración dialéctica entre la teoría y la práctica. Asimismo, la evaluación se concibe como un momento más, privilegiado, por cierto, dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, también conforma una etapa de la enseñanza dado que los instrumentos seleccionados brindan información que no solo permite calificar, sino también regular los procesos de enseñanza. Esto implica aumentar el conocimiento de las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los estudiantes y tomar las decisiones futuras con el mayor respaldo posible.

En este sentido se incluyen instancias de evaluación para conocimientos, habilidades y procedimientos, en trabajos, tanto grupales como individuales, en forma presencial (dentro del aula) como domiciliaria. La utilización de la observación como instrumento de evaluación es primordial a lo largo del desarrollo de las actividades. En cada clase se verifican instancias de evaluación, en ocasiones más implícitas, pero siempre presentes.

Así las cosas, las actividades 1 y 4 permiten observar el desempeño individual mediante la grilla de observación, en tanto, las actividades 2 y 3 se constituyen en trabajos grupales, que combinan labores áulicas con tareas domiciliarias. Ambas generan un producto que será valorado por medio de los criterios de evaluación. Vale aclarar que tanto la grilla de observación como los criterios de evaluación deben ser informados a los estudiantes al comenzar la secuencia de actividades.

## Bibliografía

Altimir, O. (1979): *La dimensión de la pobreza en América Latina*. Cuadernos de la CEPAL.

Piaget, J. (1968): *Educación e instrucción*. Buenos Aires, Proteo.

Salvia, A. (2007): *La medición de las pobrezas en la argentina. Algo más que diferencias de métodos*. Notas de clase.

Schön, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

Imágenes:

Berni, A. (1962): *El mundo prometido a Juanito Laguna*.

Berni, A. (1977): *Juanito Laguna going to the factory*

## Anexo. Guía de actividades

### Actividad 1. ¿Qué es la pobreza?

Lea la siguiente noticia y realice las actividades propuestas.

12/06/2015
<b>El trabajo infantil afecta a 168 millones de niños en el mundo</b>
Los especialistas advierten que el acceso a la educación es clave para combatirlo.
TRABAJO INFANTIL. Según la OIT, 168 millones de niños trabajan, de los cuales 120 millones tienen entre 5 y 14 años (AP).
<i>Por Agencia EFE</i>
El trabajo infantil y la falta de acceso a la educación son dos caras de la misma moneda, por lo que no se erradicará el primero si no se resuelve antes el segundo, dijo hoy el premio nobel de la paz Kailash Satyarthi.

<p>"No se logrará la erradicación del trabajo infantil hasta que se consiga que todos los niños tengan acceso a la educación. Son dos lados de la misma moneda", afirmó Satyarthi en una rueda de prensa.</p>
<p>"Es un problema triangular, el trabajo infantil, el analfabetismo y la pobreza están absolutamente interrelacionados, y no se puede resolver uno sin resolver el otro. Es el eterno problema del huevo y la gallina", agregó.</p>
<p>El activista indio, galardonado el año pasado con el Premio Nobel junto a la paquistaní Malala Yousafzai por su trabajo en pro de los derechos de los niños, se encuentra en Ginebra con motivo de la Conferencia anual de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).</p>
<p>En el marco del Día Mundial contra el Trabajo Infantil 2015, la OIT presentó hoy un informe titulado "Allanar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes", que no aporta datos nuevos dado que la situación no ha mejorado.</p>
<p>Según el documento, 168 millones de niños trabajan, de los cuales 120 millones tienen entre 5 y 14 años.</p>
<p>"Estos números son enormes, son gigantescos. Pero detrás de cada número hay un rostro, hay un menor, hay un ser humano. Cada niño importa. Y yo como activista no puedo dejar de trabajar por todos y cada uno de ellos", subrayó.</p>
<p>El informe confirma que la participación prematura en el trabajo infantil está asociada con un nivel de instrucción inferior y, más tarde en la vida, con empleos que no cumplen con los criterios mínimos de trabajo decente.</p>

¿Qué piensa sobre el trabajo infantil? ¿A quiénes identifica como trabajadores infantiles?

¿Existen en Argentina personas analfabetas? ¿y personas pobres? ¿Quiénes son pobres?

Describa características sociales y económicas propias de la pobreza.



(Berni, Juanito Laguna going to the factory, 1977)



(Berni, El mundo prometido a Juanito Laguna, 1962)

Lea las siguientes definiciones de pobreza,



La pobreza es, por lo pronto, un síndrome situacional en el que se asocian el infraconsumo, la desnutrición, las precarias condiciones de vivienda, los bajos niveles educativos, las malas condiciones sanitarias, una inserción inestable en el aparato productivo o dentro de los estratos primitivos del mismo, actitudes de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social, y quizás la adscripción a una escala particular de valores, diferenciada en alguna, medida de la del resto de la sociedad (Altimir, O. 1979)

Marque las diferencias y similitudes con las características descriptas en el punto b). ¿Cuál es todas las dimensiones nombradas por Altimir le parecen más relevantes para definir a una persona pobre?

## **Actividad 2. Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)**

En Argentina una de forma de medición de la pobreza es por medio de la identificación de NBI por parte de los hogares, a partir del relevamiento realizado en los censos poblacionales que se realizan cada 10 años, el último fue en 2010.

Las necesidades básicas consideradas se limitan en Argentina a las siguientes categorías:

- Acceso a una vivienda que asegure un estándar mínimo de habitabilidad para el hogar.
  
- Acceso a servicios básicos que aseguren un nivel sanitario adecuado.
  
- Acceso a educación básica.
  
- Capacidad económica para alcanzar niveles mínimos de consumo.

Cuadro 1. Necesidades básicas, dimensiones e indicadores

Necesidades básicas	Dimensiones	Indicador, proporción de:
Acceso a la vivienda	Hacinamiento	Hogares con más de 3 personas por cuarto
	Calidad de la vivienda	Hogares que no sean casa, departamento o rancho
Acceso a los servicios sanitarios	Sistema de eliminación de excretas	Hogares sin retrete
Acceso a la educación	Asistencia de los niños en edad escolar a un establecimiento educativo	Inasistencia de niños entre 6 y 12 años de a la escuela
Capacidad económica	Probabilidad de insuficiencia de ingresos en el Hogar	Hogares que tiene 4 o más personas por miembro ocupado, cuyo jefe no hubiera completado el tercer año de la primaria

Fuente: INDEC

La carencia de uno o más de estos indicadores se consideran para definir al hogar como pobre o con NBI y sirve de información para elaborar Mapas de Pobreza que permite localizar, cuantificar y analizar la evolución de la pobreza estructural en función de la obtención de parámetros para el diseño y desarrollo de políticas públicas de las diferentes regiones.

### Trabajo práctico áulico

1. Formar grupos de 2 integrantes.
  
2. A partir de la información brindada para las provincias asignadas (ver anexo) realizar un breve informe de la situación provincial respecto a las NBI en el

último censo poblacional de Argentina.

1. Describir los departamentos más y menos afectados tanto en términos absolutos (cantidad de hogares) como relativos (% de hogares con NBI).
2. Compare la evolución respecto al año 2001 (censo anterior)
3. Considerando la situación de todas las provincias de Argentina (ver anexo) Ordenarlas en 3 grupos de acuerdo al % de hogares con NBI. Elaborar un mapa indicando los 3 grupos conformados con diferentes colores.
4. ¿Qué regiones están más afectadas? ¿y cuáles menos? ¿Por qué considera que se da dicha situación?

### **Actividad 3. Canasta Básica de Alimentos**

La metodología de Línea de Pobreza a partir de la utilización de una Canasta Básica de Alimentos se basa en el enfoque biológico que relaciona los requerimientos para la supervivencia con situaciones de pobreza, estableciendo el hambre como principal aspecto de las situaciones de pobreza.

De esta forma, en Argentina, se elaboran dos umbrales complementarios según el nivel de ingresos del hogar, el primero es la línea de indigencia y la segunda la línea de pobreza. De este modo, las personas que viven en hogares cuyos ingresos monetarios son inferiores a la línea de indigencia se denominan como pobres indigentes. Los hogares que obtienen ingresos entre los umbrales de indigencia y pobreza son catalogados como pobres. Finalmente, aquellos hogares que superan la línea de pobreza son los no pobres. Para la cuantificación de los umbrales se requiere establecer el valor de la CBA y ampliarlo con la inclusión de bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etc.) a fin de obtener el valor de la CBT, mediante la multiplicación por la inversa del coeficiente de Engel.

Para especificar dicha canasta en términos de productos, primero se consideran los requerimientos calóricos mínimos recomendados por los nutricionistas respecto de las cantidades mínimas de calorías y otros nutrientes –por ejemplo, proteínas, hierro o ciertas vitaminas– que requieren personas de distinto género y edad, y que realizan actividades de diferente intensidad. Luego se traducen dichos requerimientos en términos de un conjunto de alimentos específicos, que toman en cuenta las pautas de consumo de la población de referencia. (Ver Cuadro 3 en Anexo)

De esta forma quedan conformados y valorizados los umbrales mínimos de ingresos para un adulto varón de entre 30 y 59 años. Para lograr determinar los ingresos mínimos por hogar se debe considerar la cantidad de miembros del hogar y su composición de acuerdo con los géneros y edades de sus integrantes que ponderan en forma diferencial según el cuadro 4 del Anexo.

Se presentan dos ejemplos de cómo se determina la cantidad de unidades consumidoras para diferentes composiciones de hogares.

### **Ejemplo Hogar 1**

Está compuesto de tres miembros, una jefa de 35 años, su hijo de 18 y su madre de 61, por tanto,

La jefa equivale a 0,74 de adulto equivalente.

El hijo equivale a 1,06 de adulto equivalente.

La madre de la jefa equivale a 0,64 de adulto equivalente.

En total el hogar suma 2,44 unidades consumidoras o adultos equivalentes.

### **Ejemplo Hogar 2**

Conformado por cuatro miembros, un jefe varón de 35 años, su esposa de 31 años, un hijo de 5 y una hija de 8 años:

El jefe equivale a 1,00 de adulto equivalente.

La esposa equivale a 0,74 de adulto equivalente.

El hijo equivale a 0,63 de adulto equivalente.

La hija equivale a 0,72 de adulto equivalente.

En total el hogar suma 3,09 unidades consumidoras o adultos equivalentes.

### **Trabajo práctico**

1. Formar grupos de 4 integrantes
2. Calcular las unidades consumidoras o adultos equivalentes de los hogares a los que pertenecen los integrantes.
3. A partir de la CBA conformada en clase por el curso de acuerdo a los componentes y cantidades determinados por el INDEC (cuadro 3), buscar los precios de los productos de forma de poder valorizar la CBA. Tener en cuenta como ejemplo el cuadro 5.
4. Calcular el ingreso mínimo requerido para no caer en la indigencia de los hogares que conforman los integrantes del grupo.
5. Teniendo en cuenta que la inversa del coeficiente de Engel es 2,29. ¿Cuál es el valor de la Canasta Básica Total?

#### **Actividad 4. Concepciones sobre la pobreza**

Lea la siguiente afirmación de Agustín Salvia (2007), profesor e investigador del CONICET.

“para el método NBI la pobreza significa la no-satisfacción de necesidades de bienestar por parte de los hogares en un espacio multidimensional de reproducción

social. En cambio, para el método de LP, por ingresos, la pobreza constituye un déficit potencial en las capacidades de consumo de las personas por insuficientes ingresos familiares

Detrás de estas definiciones cabe reconocer la existencia de tradiciones teóricas muy distintas en el campo de las teorías del bienestar. Por una parte, el método de NBI presenta como antecedente una concepción del bienestar fundada en el acceso a recursos capaces de satisfacer necesidades humanas “básicas” de reconocimiento universal. Por lo tanto, tal satisfacción depende del nivel de desarrollo estructural de una sociedad, más allá de los ingresos corrientes de los que pueda disponer la población. Por otra parte, el método LP por ingresos, encuentra sentido en una concepción del bienestar individual fundada en la satisfacción de necesidades básicas de subsistencia, las cuales deberían garantizarse a través del ingreso de los hogares. Este método apela a la racionalidad “utilitarista” de los sujetos, en tanto que supone que éstos habrán de utilizar los ingresos para satisfacer de manera primaria sus necesidades básicas de subsistencia”

¿Qué diferencias encuentra entre las concepciones? ¿con cuál se siente más identificado?

¿Qué medidas de políticas públicas considera adecuadas para reducir el impacto de la pobreza en Argentina? Justifique cada una.

## **Anexo Guía de Actividades**

Ejemplos cuadros a utilizar

Cuadro 1. Total, de hogares y hogares con NBI por comuna para la CABA. 2010.

Comuna	Barrios comprendidos	2010		
		Total de Hogares	Hogares con NBI	%
		(a)	(b)	c= b/a
1	Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat y Constitución	84.468	13.429	15,9
2	Recoleta	73.156	1.497	2,0
3	Balvanera y San Cristóbal	80.489	9.560	11,9
4	La Boca, Barracas, Parque Patricios, y Nueva Pompeya	76.455	9.678	12,7
5	Almagro y Boedo	76.846	4.652	6,1
6	Caballito	75.189	1.656	2,2
7	Flores y Parque Chacabuco	81.483	7.040	8,6
8	Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano	58.204	6.582	11,3
9	Liniers, Mataderos y Parque Avellaneda	56.495	2.345	4,2
10	Villa Real, Monte Castro, Versalles, Floresta, Vélez Sarsfield y Villa Luro	61.453	2.149	3,5
11	Villa General Mitre, Villa Devoto, Villa del Parque y Villa Santa Rita	71.460	1.444	2,0
12	Coghlan, Saavedra, Villa Urquiza y Villa Pueyrredón	78.547	1.335	1,7
13	Núñez, Belgrano y Colegiales	100.506	1.881	1,9
14	Palermo	102.918	2.423	2,4
15	Chacarita, Villa Crespo, La Paternal, Villa Ortúzar, Agronomía y Parque Chas	72.465	3.105	4,3
<b>TOTAL</b>		<b>1.150.134</b>	<b>68.776</b>	<b>6,0</b>

Fuente: DINREP en base a información Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. INDEC

Cuadro 2. Total, de hogares y hogares con NBI por provincia. Año 2001 y 2010.

Provincia	2001			2010			Variaciones intercensales (en %)		
	Total de Hogares	Hogares con NBI	%	Total de Hogares	Hogares con NBI	%	Total de Hogares	Hogares con NBI	Puntos porcentuales
	(a)	(b)	c= (b/a)	(d)	(e)	f= (e/d)	g= (d/a)	h= (e/b)	j= f-c
BUENOS AIRES	3.921.455	508.671	13,0	4.789.484	390.092	8,1	22,1	-23,3	-4,8
C.A.B.A.	1.024.540	72.658	7,1	1.150.134	68.776	6,0	12,3	-5,3	-1,1
CATAMARCA	77.776	14.287	18,4	96.001	10.871	11,3	23,4	-23,9	-7,0
CHACO	238.182	65.672	27,6	288.422	52.394	18,2	21,1	-20,2	-9,4
CHUBUT	114.725	15.402	13,4	157.166	13.269	8,4	37,0	-13,8	-5,0
CÓRDOBA	877.262	97.405	11,1	1.031.843	61.845	6,0	17,6	-36,5	-5,1
CORRIENTES	225.957	54.341	24,0	267.797	40.386	15,1	18,5	-25,7	-9,0
ENTRE RÍOS	316.715	46.608	14,7	375.121	30.132	8,0	18,4	-35,4	-6,7
FORMOSA	114.408	32.041	28,0	140.303	27.700	19,7	22,6	-13,5	-8,3
JUJUY	141.631	37.028	26,1	174.630	27.013	15,5	23,3	-27,0	-10,7
LA PAMPA	91.661	8.411	9,2	107.674	4.086	3,8	17,5	-51,4	-5,4
LA RIOJA	68.390	11.908	17,4	91.097	11.159	12,2	33,2	-6,3	-5,2
MENDOZA	410.418	53.841	13,1	494.841	37.634	7,6	20,6	-30,1	-5,5
MSIONES	235.004	55.215	23,5	302.953	47.344	15,6	28,9	-14,3	-7,9
NEUQUÉN	128.351	19.883	15,5	170.057	17.636	10,4	32,5	-11,3	-5,1
RÍO NEGRO	154.453	24.823	16,1	199.189	18.783	9,4	29,0	-24,3	-6,6
SALTA	241.407	66.434	27,5	299.794	58.259	19,4	24,2	-12,3	-8,1
SAN JUAN	148.902	21.361	14,3	177.155	18.124	10,2	19,0	-15,2	-4,1
SAN LUIS	101.644	13.201	13,0	126.922	9.980	7,9	24,9	-24,4	-5,1
SANTA CRUZ	53.834	5.463	10,1	81.796	6.745	8,2	51,9	23,5	-1,9
SANTA FE	872.295	103.557	11,9	1.023.777	65.733	6,4	17,4	-36,5	-5,5
SANTIAGO DEL ESTERO	178.201	46.684	26,2	218.025	38.439	17,6	22,3	-17,7	-8,6
TIERRA DEL FUEGO	27.816	4.301	15,5	38.956	5.545	14,2	40,0	28,9	-1,2
TUCUMÁN	310.787	63.739	20,5	368.538	48.907	13,3	18,6	-23,3	-7,2
TOTAL PAÍS	10.075.814	1.442.934	14,3	12.171.675	1.110.852	9,1	20,8	-23,0	-5,2

Fuente: DINREP en base a información Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010. INDEC

Cuadro 3. Canasta Básica de Alimentos. INDEC.

Componente	Gramos
pan	6.060
galletitas saladas	420
galletitas dulces	720
arroz	630
harina de trigo	1.020
otras harinas (maíz)	210
fideos	1.290
papa	7.050
batata	690
azúcar	1.440
dulces	240
legumbres secas	240
hortalizas	3.930
frutas	4.020
carnes	6.270
huevos	630
leche	7.950
queso	270
aceite	1.200
bebidas edulcoradas	4.050
bebidas gaseosas s/edulcorar	3.450
sal fina	150
sal gruesa	90
vinagre	90
café	60
té	60
yerba	600

Fuente: Documento de trabajo. Números 3 y 8. INDEC / IPA



Cuadro 4. Necesidades energéticas y unidades consumidoras según edad y género.

Edad	Sexo	Necesidades energéticas (kcal)	Unidades consumidoras por adulto equivalente
Menor de un año	Ambos	880	0,33
1 año		1.170	0,43
2 años		1.360	0,50
3 años		1.500	0,56
4 a 6 años		1.710	0,63
7 a 9 años		1.950	0,72
10 a 12 años	Varones	2.230	0,83
13 a 15 años		2.580	0,96
16 a 17 años		2.840	1,05
10 a 12 años	Mujeres	1.980	0,73
13 a 15 años		2.140	0,79
16 a 17 años		2.140	0,79
18-29 años	<b>Varones</b>	2.860	1,06
<b>30-59 años</b>		<b>2.700</b>	<b>1,00</b>
60 y + años		2.210	0,82
18-29 años	Mujeres	2.000	0,74
30-59 años		2.000	0,74
60 y + años		1.730	0,64

Fuente: INDEC

Cuadro 5. Ejemplo de valorización CBA. Junio 2014. Realizado por estudiantes del Comercial N° 35 DE 21 CABA. Argentina

Canasta Básica de Alimentos	Requerimiento al mes (gr)	Cantidad (gr)	Precio/junio 2014	Valor
Panificados, cereales y pastas				
Pan francés tipo flauta	6060	1000	\$18,00	\$109,00
Galletitas dulces envasadas con o sin relleno	720	215	\$8,59	\$28,77
Galletitas de agua envasadas	420	3000	\$27,69	\$3,88

Harina de trigo común	1020	1000	\$7,27	\$7,42
Harina de maíz	210	500	\$9,79	\$4,11
Arroz blanco simple	630	1000	\$11,45	\$7,21
Fideos secos tipo guisero y tallarín	1290	500	\$11,99	\$30,93
Carnes y derivados				
Asado	841	1000	\$72,90	\$61,31
Carnaza común	567	1000	\$42,90	\$24,32
Carne picada	623	1000	\$39,90	\$24,86
Falda	714	1000	\$38,90	\$27,77
Hueso con carne	714	1000	\$12,60	\$9,00
Paleta	567	1000	\$65,90	\$37,37
Cuadril	653	1000	\$69,90	\$45,64
Nalga	567	1000	\$69,90	\$39,63
Pollo entero y trozado	483	1000	\$15,90	\$7,68
Salchicha tipo viena	136	285	\$11,00	\$5,00
Jamón cocido	136	130	\$29,50	\$30,86
Mortadela	136	130	\$12,30	\$12,87
Paleta cocida	136	100	\$11,00	\$14,96

Aceites y grasas				
Aceite de girasol	600	1000	\$8,49	\$5,09
Aceite mezcla	600	1000	\$44,37	\$26,62
Productos lácteos y huevos				
Leche fresca entera sachet	7950	1000	\$7,15	\$56,84
Queso cuartirolo	100	1000	\$83,90	\$8,39
Queso máquina/ blandos	112	170	\$20,72	\$13,65
Queso rallado	58	200	\$41,00	\$11,89
Manteca	240	100	\$8,85	\$21,24
Yogur bebible	240	1000	\$12,30	\$2,95
Dulce de leche	240	500	\$11,25	\$5,40
Huevos de gallina	630	1000	\$42,50	\$26,78
Frutas				
Manzana deliciosa	1499	1000	\$11,15	\$16,71
Limón	758	1000	\$16,90	\$12,81
Naranja	1023	1000	\$6,90	\$7,06
Banana	741	1000	\$11,90	\$8,82

Verduras				
----------	--	--	--	--

Cuadro 5 (continuación)

Batata	345	1000	\$6,99	\$2,41
Papa	7050	1000	\$12,99	\$91,58
Mandioca	345	1000	\$5,00	\$1,73
Acelga	496	1000	\$5,99	\$2,97
Cebolla	754	1000	\$8,90	\$6,71
Lechuga	258	1000	\$8,99	\$2,32
Tomate redondo	437	1000	\$24,99	\$10,92
Zanahoria	834	1000	\$6,45	\$5,38
Zapallo	715	1000	\$5,90	\$4,22
Tomate entero en conserva	437	520	\$8,00	\$6,72
Azúcar y dulces				
Azúcar	1440	1000	\$7,50	\$10,80
Caramelos	28	1000	\$41,55	\$1,16
Chocolate para taza	132	350	\$20,65	\$7,79

Otros alimentos				
Orégano	90	1000	\$84,00	\$7,56
Pimentón	90	1000	\$28,50	\$2,57
Sal fina	240	500	\$5,10	\$2,45
Vinagre de vino	90	1000	\$10,18	\$0,92
Bebidas				
Bebidas no alcohólicas				
Gaseosa base cola	2025	1500	\$13,00	\$17,55
Jugo de fruta concentrado	2025	1500	\$7,55	\$10,19
Soda en sifón	3450	1000	\$6,00	\$20,70
Bebidas alcohólicas				
Cerveza en botella	1320	1000	\$11,90	\$15,71
Vino común	620	1000	\$14,69	\$9,11
Infusiones				
Café envasado	60	1000	\$78,75	\$4,73
Yerba mate	600	1000	\$39,70	\$23,82
Té en saquitos	60	50	\$11,98	\$14,38
Valor CBA por adulto equivalente				\$1.041,56

## Grilla de observación

<b>Escala de Observación.</b>				
<b>Criterio</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Realiza preguntas durante las clases</b>	<b>Realiza preguntas adecuadas y originales</b>	<b>Realiza preguntas pertinentes</b>	<b>A veces realiza preguntas</b>	<b>No realiza</b>
<b>Realiza comentarios durante las clases</b>	<b>Realiza comentarios pertinentes y significativos</b>	<b>Realiza comentarios pertinentes</b>	<b>A veces realiza comentarios pertinentes</b>	<b>No realiza</b>
<b>Relaciona los contenidos con su realidad</b>	<b>Relaciona siempre, es adecuada y no requiere la evocación del docente.</b>	<b>Relaciona a veces por su cuenta en forma adecuada.</b>	<b>A veces relaciona en forma adecuada, la mayoría de las veces necesita la evocación docente.</b>	<b>No relaciona.</b>
<b>Utiliza los programas informáticos.</b>	<b>Utiliza con excelente nivel, incorpora nuevas herramientas por “mutus” propio.</b>	<b>Utiliza en buen nivel e incorpora nuevas herramientas a instancias del docente.</b>	<b>Utiliza en forma rudimentaria y artesanal. Dificultad para incorporar nuevas.</b>	<b>No utiliza ni se interesa en aprender.</b>

<b>Trabaja en equipo.</b>	<b>División parcial de tareas, puesta en común y revisión global</b>	<b>División parcial de tareas y puesta en común.</b>	<b>División parcial de tareas.</b>	<b>División estricta de tareas.</b>
<b>Fundamenta sus posiciones</b>	<b>Fundamenta con argumentos apropiados, información buscada especialmente.</b>	<b>Fundamenta habitualmente con argumentos apropiados e información</b>	<b>Fundamenta con argumentos débiles</b>	<b>No fundamenta</b>

### **Criterios de evaluación**

<b>Criterio</b>	<b>Muy Bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Insuficiente</b>
<b>Identificación, comprensión y utilización de vocabulario económico.</b>	<b>Identifica, comprende y utiliza todos los términos de la unidad y los anteriormente incorporados.</b>	<b>Identifica y utiliza los términos de la unidad.</b>	<b>Identifica algunos términos.</b>	<b>No identifica.</b>
<b>Análisis y comprensión de información.</b>	<b>Analiza y comprende la información.</b>	<b>Comprende la información.</b>	<b>Comprende alguna información.</b>	<b>No comprende.</b>
<b>Búsqueda, ordenamiento y síntesis de información.</b>	<b>Busca, ordena y sintetiza la información.</b>	<b>Busca y ordena la información.</b>	<b>Busca la información.</b>	<b>No busca ni ordena.</b>

<b>Redacción de informe</b>	<b>Redacta ordenado, argumenta, presenta conclusiones coherentes y consistentes</b>	<b>Redacta ordenado, argumenta y presenta conclusiones. Sin coherencia ni consistencia.</b>	<b>Redacta desordenado, sin argumentación ni conclusiones.</b>	<b>No redacta.</b>
<b>Relación de conceptos.</b>	<b>Relaciona los conceptos de la unidad.</b>	<b>Relaciona los conceptos en forma parcial.</b>	<b>Relaciona los conceptos en forma parcial o errónea.</b>	<b>No relaciona.</b>
<b>Análisis de causas.</b>	<b>Analiza e identifica las causas de los fenómenos trabajados.</b>	<b>Analiza las causas en forma parcial o separadas del fenómeno trabajado.</b>	<b>Analiza las causas en forma parcial, errónea y separada del fenómeno trabajado.</b>	<b>No analiza las causas, ni las identifica.</b>



*¿Qué controversias existen en la Argentina sobre la explotación de vaca muerta?*

*Propuesta didáctica para el trabajo con estudiantes universitarios iniciales*

Mariano Treacy<sup>1</sup>

## **Resumen**

En esta sesión temática del Taller Inicial Orientado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de General Sarmiento se presenta un guión de una clase en donde se plantean las principales controversias existentes en la Argentina en torno a las tensiones que despierta la extracción de hidrocarburos no convencionales en Vaca Muerta. En primer lugar, luego de trabajar con las ideas que los y las estudiantes tienen previamente, se trabajan mediante una exposición dialogada conceptos tales como Matriz Energética, Energía Renovable, Hidrocarburos no convencionales, Fraccionamiento hidráulico (fracking), Empresas Transnacionales, Soberanía energética y Conflictos ambientales. En segundo lugar, se divide el curso en dos y se realiza un trabajo grupal con un material audiovisual y mediante actividades de lectura y escritura se terminan de definir las posiciones de los distintos actores con respecto a este conflicto. Finalmente se presenta una propuesta para que los y las estudiantes realicen un juego de rol en el que expongan las razones que ofrecen quienes están a favor de la extracción de hidrocarburos mediante métodos no convencionales y quienes están en contra, buscando argumentos de especialistas para construir un punto de vista fundado.

---

<sup>1</sup> Investigador - Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Director del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía y Coordinador de Investigación del Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. [mtreacy@ungs.edu.ar](mailto:mtreacy@ungs.edu.ar)

## **Introducción**

El Guión de la clase que se presenta en este documento corresponde a una sesión temática del Taller Inicial Orientado: Ciencias Sociales. Está pensado para ser desarrollado en el aula en un tiempo de 4 horas, con un recreo de 30 minutos en el medio. Contempla un momento expositivo donde se presenta el tema, un momento de lluvia de ideas, actividades de lectura y de escritura y momentos de puesta en común de los aprendizajes logrados. Tiene también en cuenta el trabajo en un portafolio de recursos que los y las estudiantes van construyendo a lo largo del taller.

### **El “Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado”**

El “Taller Inicial Orientado (TIO): Ciencias Sociales” se ubica al inicio del plan de estudios de un conjunto de carreras del campo de las ciencias sociales. Forma parte del “Programa de acceso y acompañamiento a estudiantes de carreras de grado y pregrado” que comenzará a implementar la Universidad Nacional de General Sarmiento a partir de 2019. Este programa tiene como finalidad favorecer la construcción del oficio del estudiante, así como lograr mayores niveles de retención y rendimiento académico en los primeros semestres de las carreras de grado y pregrado de la UNGS. El programa en su conjunto busca facilitar a los estudiantes diversas herramientas, métodos y recursos de aprendizaje y estudio para el logro de su permanencia en la universidad, y acompañar y orientar a los estudiantes en sus primeros encuentros con contenidos disciplinares específicos, y con los modos de trabajo y de evaluación propios del contexto universitario.

El “Taller Inicial Orientado: Ciencias Sociales” posee una carga horaria de 48 horas totales, con clases semanales de cuatro horas de duración. Aborda el estudio en la universidad, a partir del trabajo con contenidos disciplinares vinculados a las Ciencias Sociales desde un enfoque de tipo multidisciplinario, promoviendo un diálogo entre distintas disciplinas. Se trabajan tópicos y conceptos relacionados con temas y problemas de la vida en sociedades contemporáneas. A estos fines, se propondrán lecturas de complejidad progresiva que traten conceptos propios de la Sociología, la

Economía, los estudios sobre la Política, la Comunicación, entre otras. También se trabajará en la lectura e interpretación de gráficos y tablas con información estadística sencilla, el trabajo con fuentes primarias y secundarias, la identificación de ideas principales, conceptos clave, la búsqueda y validación de información, la argumentación, entre otras habilidades de trabajo intelectual propias de las Ciencias Sociales.

Son centrales en cada TIO las sesiones temáticas, que se ocupan de presentar en una clase temas en cuyo análisis se muestre la especificidad del conocimiento universitario y se compartan motivos de interés del/de los campo/s disciplinar/es que trabaja/n sobre el tema. Como criterio general, el TIO no supone prevalencia de una determinada disciplina; por el contrario, debe ser multidisciplinario en el recorrido total que proponga. Algunas sesiones temáticas serán multidisciplinarias y otras profundizarán en alguna disciplina, pero el conjunto de sesiones deberá asegurar variabilidad en la apertura a distintos problemas y modos de abordaje dentro del campo elegido.

No se propone preparar a los y las estudiantes en una disciplina en particular, sino introducirlos a los modos de trabajo con el conocimiento propios de la vida universitaria y a una selección de debates característicos de distintas disciplinas que integran el campo de las ciencias sociales. Por tal motivo, no se espera que los y las cursantes aprendan en profundidad sobre el tema que se trabaje en cada clase, sino que aprendan a interrogar, a reconocer algunas dimensiones de análisis, a utilizar la información como modo de explorar una conjetura, a contextualizar los fenómenos que se analizan, que los conceptos no son modos nuevos de nombrar los fenómenos sino modos de construir su significado en un campo de conocimiento. Se espera, también, que, en algunas de las clases, se les muestra a los y las cursantes cómo un mismo tema es analizado/desarrollado desde diversas disciplinas.

## **Presentación de la sesión temática: las tensiones que despierta la explotación de Vaca Muerta en la Argentina**

En la actualidad, prácticamente cualquier actividad que se quiera llevar a cabo, tanto en los procesos industriales (fabricar autos, alpargatas o medialunas) como cotidianos (cocinar, viajar, enviar un *emoji* o un mail, mirar la tele) utiliza energía.

La **energía** es la capacidad que tiene la materia de producir trabajo en forma de movimiento, luz, calor, etc. Las formas tradicionales de generación de energía implican la quema de combustibles fósiles como carbón, gas o petróleo. Estas fuentes de energía son “no renovables” ya que los recursos disponibles son finitos. También hay formas alternativas de generación de energía, como aquellas que utilizan el viento (eólica), la luz solar (solar), la materia orgánica (biomasa), la fusión o fisión de átomos (nuclear), de la corriente de agua (hidráulica) o de las mareas (mareomotriz). Dentro de este grupo de energías alternativas, las fuentes de energía “renovables” son las provienen del viento, del sol, de la materia orgánica, de la fuerza del agua y de las mareas.

En la Argentina, casi el 90% del consumo de energía primaria se satisface mediante el uso de petróleo y gas, es decir que tenemos una **matriz energética** altamente dependiente de la producción de hidrocarburos y de la quema de combustibles fósiles “no renovables”.

En los últimos años se han venido agotando las fuentes convencionales de hidrocarburos, que son aquellas que se extraen mediante [perforaciones verticales por bombeo tradicionales](#) y gracias a los avances de la ciencia en la tecnología aplicada se han desarrollado nuevas formas de extracción de **hidrocarburos no convencionales**. El descubrimiento de “**Vaca Muerta**”, en la cuenca neuquina, ubicó a la Argentina como uno de los países con más recursos “no convencionales” del mundo, teniendo la segunda reserva mundial de **shale gas** y la cuarta reserva mundial de **shale oil**.

Para [extraer hidrocarburos no convencionales](#) suele utilizarse una técnica novedosa conocida como **fracking** o **fractura hidráulica**, que consiste en la perforación de un pozo vertical de más de 2500 metros de profundidad para generar canales de permeabilidad inyectando agua, arena y químicos a alta presión de modo tal de generar

una fractura en las rocas que contienen gas y petróleo, que luego afluyen por el mismo tubo hacia la superficie.

Diversos expertos en la materia señalan que debido a la falta de conocimiento y experiencia en la utilización de la técnica de fraccionamiento hidráulico y como consecuencia de la escasez de recursos para realizar las inversiones necesarias YPF debió asociarse a grandes *empresas transnacionales* como Chevron y Dow. Estas empresas demandan en general facilidades para la remisión de ganancias y un fuerte subsidio estatal (en la forma de exenciones tributarias, inversión en caminos, subsidios energéticos o desregulación en el uso de recursos como el agua) y bloquean el aprendizaje tecnológico y el agregado de valor local sobre el recurso extraído. En caso de producirse un accidente que genere un pasivo ambiental, no suelen hacerse cargo de los costos asociados.

La extracción de hidrocarburos no convencionales ha provocado fuertes resistencias a lo largo del mundo. En la Argentina generó *conflictos ambientales* y despertó resistencias en sectores políticos, intelectuales, organizaciones sociales, movimientos ecologistas y asambleas de vecinos, que buscan garantizar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de sus comunidades. Entre otros cuestionamientos, estos sectores plantean que este tipo de acuerdos impactan de forma negativa sobre la *soberanía energética* nacional, atentan contra la posibilidad de usar *fuentes de energía renovable* y limpia, generan una competencia desleal por recursos escasos como el agua con otras actividades productivas y producen sismos y niveles riesgosos de contaminación ambiental.

## **Contenidos de la Sesión**

- *Conceptos centrales que se plantean*

**Matriz Energética:** es una representación cuantitativa de la totalidad de energía que utiliza un país, e indica la incidencia relativa de las fuentes de las que procede cada tipo de energía: nuclear, hidráulica, solar, eólica, biomasa, geotérmica o combustibles fósiles como el petróleo, el gas y el carbón. La matriz energética de la Argentina,

como la de la gran mayoría de los países del mundo, utiliza mayormente hidrocarburos. El 87% de la energía que consumimos proviene de combustibles fósiles como el petróleo (34%) y el gas (53%). El resto de las fuentes energéticas utilizadas en la Argentina son la hidráulica (4%), nuclear (2%), el carbón (1%) y otras como la eólica, solar, biocombustibles o residuos (6%) ([EducAr, 2012](#)).

**Energía Renovable:** así se denomina a la energía que se obtiene de fuentes naturales virtualmente inagotables, ya sea por la inmensa cantidad de energía que contienen, o porque son capaces de regenerarse por medios naturales. Entre las energías renovables se cuentan la [energía eólica](#), la [hidroeléctrica](#), la [mareomotriz](#), la [solar](#), y la [biomasa](#). Las energías alternativas (a las dominantes en la actualidad) refieren a fuentes de energía con menor efecto contaminante y con posibilidad de renovación que las que dependen esencialmente de la explotación de petróleo, gas natural o carbón ([Wikipedia](#)).

**Hidrocarburos no convencionales:** los hidrocarburos son compuestos orgánicos formados por átomos de carbono e hidrógeno. En la naturaleza, estos compuestos pueden encontrarse en diversas formas como el petróleo crudo o el gas natural. Existen distintos tipos de yacimientos no convencionales: *shale*, *tight*, *coal bed methane*, entre otros. Esa diferenciación no está definida por las propiedades de los hidrocarburos que contienen, sino por el tipo de roca en el que se encuentra almacenado el gas o el petróleo. El término “no convencional” se refiere a la forma de extracción del hidrocarburo, ya que se trata de aquellos que no pueden obtenerse por mera extracción de un reservorio subterráneo. Los yacimientos de *shale gas* (gas de lutitas) y *shale oil* (petróleo de esquisto) son aquellos que contienen a los hidrocarburos atrapados en la arcilla de la roca madre. Solo puedan ser extraídos mediante técnicas más costosas como el *fracking* ([ECYT-AR](#)).

**Fraccionamiento hidráulico (*fracking*):** Técnica que se utiliza para la extracción de hidrocarburos no convencionales. Consiste en la perforación de un pozo vertical de más de 2500 metros de profundidad para generar canales de permeabilidad inyectando agua, arena y químicos a alta presión de modo tal de generar una fractura en las rocas que contienen gas y petróleo, que luego afluyen por el mismo tubo hacia la superficie ([Bacchetta, 2013](#))

**Vaca Muerta:** situada en la Cuenca Neuquina -entre las Provincias argentinas de Neuquén, Río Negro, La Pampa y Mendoza-, es una formación geológica de la cuenca hidrocarburífera neuquina ubicada a 2000 metros de profundidad. Constituye uno de los principales reservorios de gas de lutitas (*shale gas*) y de petróleo de esquisto (*shale oil*) del planeta, estimados en unos 27000 millones de barriles equivalentes de petróleo (MBOE) ([EIA, 2015](#)).

**Empresas Transnacionales:** son aquellas que realizan actividades comerciales y productivas a nivel internacional. Se establecen originalmente en un país en el que radican su casa matriz pero luego se extienden a otros países del mundo a través de la creación de empresas filiales. En el caso del sector petrolero existe una concentración muy grande ya que se requiere una inversión mínima de capital muy elevada. En la Argentina, se han otorgado permisos a grandes empresas transnacionales para la explotación de hidrocarburos no convencionales en Vaca Muerta como Chevron (Estados Unidos), ExxonMobil (Estados Unidos), Dow (Estados Unidos), Pan American Energy (Argentina), Petrobras (Brasil), Shell (Países Bajos), Total (Francia) e YPF (Argentina).

**Soberanía energética:** reside en la capacidad de una comunidad política para ejercer el control y la potestad y para regular de manera racional, limitada y sustentable la explotación de los recursos energéticos. “[El Informe Mosconi](#)” (Ministerio de Economía, 2012) expone las razones que llevan a la promulgación de la ley de “Soberanía hidrocarburífera” para la re- estatización de YPF el 16 de abril de 2012. Entre las principales se destaca la disminución de las reservas de petróleo durante la gestión de Repsol desde 1999, la falta de inversión y la caída de la producción, que provocó la necesidad de importar gas y petróleo.

**Conflictos ambientales:** Los conflictos ambientales se originan a partir de disputas políticas en torno a los modos diferenciados de producción, apropiación, uso, y significado de los bienes naturales. A partir de estas oposiciones, se abren controversias acerca de diferentes eventos y afectaciones, se amplían las opciones disponibles para enfrentar estos asuntos, se producen deliberaciones sobre escenarios de futuro y se abren espacios de dramatización de diferentes problemas públicos ([Merlinsky, 2017](#)). En la Argentina muchas comunidades decidieron prohibir la

extracción de hidrocarburos por fractura hidráulica en las provincias de Buenos Aires, Chubut, Entre Ríos, Mendoza, Neuquén y Río Negro ([Observatorio de Conflictos por los Recursos Naturales](#))

- ***Disciplinas involucradas***

Economía, Ciencia Política, Sociología, Antropología

- ***Habilidades propias de las Ciencias Sociales que se trabajan en la sesión***

Para un correcto desarrollo de esta actividad es necesario poder leer un artículo periodístico breve, del cual se extraerán los principales argumentos mediante una serie de preguntas que guiarán la lectura. Los y las estudiantes deberán desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre un problema socioeconómico complejo mediante la evaluación de las distintas posturas sobre el tema. Además del artículo periodístico principal se ofrecerán dos videos y material periodístico en donde se presentan las posturas antagónicas en el debate para que los y las estudiantes puedan elaborar argumentos a favor y en contra en la controversia sobre el uso del *fracking* para la obtención de energía.

### **Definición y descripción del disparador y guión de la clase**

El objetivo de las actividades consiste en poder contrastar las posturas existentes con respecto a la utilización del *fracking* para extraer hidrocarburos no convencionales. En este marco, se identifican las razones que ofrecen quienes están a favor de esta propuesta y se las contrasta con aquellas posiciones que presentan los actores que se resisten a este proceso, buscando argumentos de especialistas para construir un punto de vista fundado.



Se sugiere al/a docente que, antes de la realización de la primera actividad, enuncie el tema e indaguen en los conocimientos previos de los y las estudiantes. Tal indagación le brindará orientaciones respecto de cómo presentar/ampliar/especificar la temática de la sesión.

## **ACTIVIDAD 1**

*Lean el siguiente artículo periodístico<sup>2</sup> y contesten en grupo las siguientes preguntas:*

1. ¿Qué son los yacimientos no convencionales de hidrocarburos?
  
2. ¿En qué consiste la técnica de fraccionamiento hidráulico? ¿Para qué es utilizada?
  
3. ¿Cuáles son los obstáculos que presenta la extracción de hidrocarburos mediante el fracking? ¿Cuáles son los riesgos?
  
4. ¿Cuál es la diferencia entre reserva probada y recurso geológico? ¿Cuál fue el objetivo planteado por la gestión de Miguel Galuccio al frente de YPF?

- ***Orientaciones para su abordaje***

Se propone una tarea de lectura que no debería llevar más de 10 minutos y una tarea de escritura que no debería llevar más de 10 minutos, por lo que en total la actividad está pensada para un módulo de 30 minutos de trabajo en el aula.

En el texto del suplemento Futuro de Página/12 se describen las características del *shale oil* y del *shale gas*, y el método de extracción de estos hidrocarburos no

---

<sup>2</sup>“[Dale 'shale' gas](#)”, Suplemento Futuro - Página/12, Septiembre de 2012

convencionales conocido como *fracking*. Presenta asimismo las críticas que recibe este método por parte de organizaciones ambientales y vecinales debido al riesgo que genera su implementación. Finalmente, caracteriza los recursos existentes en Vaca Muerta en la Argentina y las controversias con respecto a su explotación.

Con la Tarea de Lectura propuesta se espera que los estudiantes se familiaricen con los conceptos de Hidrocarburos No Convencionales, Fracking y comprendan la relevancia de Vaca Muerta para el desarrollo energético en la Argentina y el riesgo ambiental que conlleva.

Se propone asimismo una Tarea de Escritura en la que los/as estudiantes escriban en grupo una respuesta breve a los interrogantes para que luego pueda ser puesta en común por el/la docente en el pizarrón. Esta tarea de escritura debería proporcionar herramientas adicionales ya que permite resumir por escrito y con palabras propias algunos procedimientos y conceptos técnicos complejos.

- ***Reflexiones finales sobre el disparador***

En el artículo periodístico se muestra la relevancia de Vaca Muerta, de la nueva forma de explotación de hidrocarburos no convencionales y se presenta el riesgo ambiental que puede generar. Sin embargo, no se profundizan las contradicciones que genera este tipo de producción. Por este motivo, se sugiere el trabajo de las controversias en la Actividad 2.

## **ACTIVIDAD 2**

Miren con atención los siguientes videos y lean los artículos periodísticos que se ofrecen y apunten por escrito las razones que se dan en cada caso a favor o en contra del uso del Fracking para la extracción de hidrocarburos no convencionales:

## **Grupos A: A favor del uso del Fracking**

### *Recurso Audiovisual*

- [Fractura Hidráulica. Fracking. Video Informativo sobre la técnica del Shale.](#) (Instituto Argentino del Petróleo y el Gas, 2017, 06:50 minutos).

### *Recursos Escritos*

- "[Fracking...](#)", Claudio Scaletta, Suplemento Cash, Página /12, 1 de Septiembre de 2013.
- "[Las formas del antidesarrollo](#)", Alejandro Fiorito, Suplemento Cash, Página /12, 29 de Septiembre de 2013.
- "[Economía, sismos y terremotos](#)", Vladimir L. Cares, Fernando López y Pablo Cares, Suplemento Cash, Página /12, 20 de Octubre de 2013.

## **Grupos B: En contra del uso del Fracking**

### *Recurso Audiovisual*

- [¿Qué es el Fracking?](#) (Magic Markers, 2015, 05:25 minutos).

### *Recursos Escritos*

- "[Divulgan fotos y videos de un basurero petrolero en Vaca Muerta](#)", Juan Parrilla, Infobae, 17 de Diciembre de 2018

- [“Enfermedades, contaminación y derrumbes en Allen, el pueblo en el que los cultivos conviven con el fracking”](#), Juan Parrilla, Infobae, 16 de Noviembre de 2018
- [“Listas para usar”](#), Juan Carlos Villalonga y Roque Pedace, Suplemento Cash, Página /12, 6 de Octubre de 2013.
- [“Vaca Muerta, la fractura hidráulica ¿milagro o espejismo?”](#), OPSUR, 26 de Noviembre de 2016
- [“Ambiente y complejidades”](#), Claudio Lowy Suplemento Cash, Página /12, 20 de Octubre de 2013.
- [“Falsas Dicotomías”](#), Anabel Marin, Valeria Arza y Patrick van Zwanenberg, Suplemento Cash, Página /12, 20 de Octubre de 2013.
- [“La nueva fiebre del esquisto”](#), Maxime Robin, Le Monde Diplomatique, Septiembre 2013

### ***Orientaciones para su abordaje***

En la Actividad 2 se trabajarán las controversias mediante un debate guiado por el/la docente en el aula. Para ello se divide el curso en dos grandes grupos (A y B). Se pueden utilizar los grupos de trabajo con los que se trabajó en la Actividad 1. A los dos grandes grupos se les proyectarán los videos respectivos y a los grupos de trabajo se les darán distintos artículos periodísticos para que defiendan frente a sus compañeros/as las posturas que representan.

En primer lugar, se proyecta para el Grupo A el recurso 1 “Fractura hidráulica. Fracking. Video informativo sobre la técnica del Shale” y para el Grupo B el recurso 2

“¿Qué es el fracking?”<sup>3</sup>. Mientras se proyecta el video a un grupo, el otro puede avanzar con la lectura de los artículos periodísticos que se listan.

El Recurso 1 “[Fractura Hidráulica. Fracking. Video Informativo sobre la técnica del Shale](#)” dura 6:50 minutos y presenta una postura favorable al uso del fracking. En este video se describen la técnica de “estimulación hidráulica” y los mecanismos de seguridad que se utilizan para evitar derrames y accidentes ambientales. El Recurso 2 “[¿Qué es el Fracking?](#)” dura 05:25 minutos. En este video se presenta una posición precautoria con respecto al uso del *fracking*. En los artículos periodísticos se presentan argumentos a favor y en contra del uso de fracking en general y de la explotación de Vaca Muerta en particular.

En un segundo momento se deja un espacio de 15 minutos para que se desarrolle la actividad de escritura en la que los distintos grupos listen los argumentos a favor y en contra que se encuentran en los textos sobre el uso del fracking.

Finalmente como actividad de cierre se propone la puesta en común mediante un debate guiado por el/la docente. Para esta actividad se calcula unos 15 minutos de duración.

- ***Reflexiones finales sobre el disparador***

En esta segunda actividad deberían ponerse de manifiesto los principales núcleos conflictivos que genera la utilización del fracking para la extracción de hidrocarburos no convencionales en la Argentina. Los/as estudiantes deberían tener algunos argumentos para construir un punto de vista científicamente fundado sobre la cuestión, así como también un mínimo conocimiento técnico sobre el método de extracción.

---

<sup>3</sup> Si se cuenta con WiFi se puede proponer que cada grupo observe el recurso con el teléfono móvil. Con un móvil por grupo debería alcanzar. Si no se cuenta con WiFi deben descargarse previamente en formato MP4 (puede utilizarse [este sitio](#)), guardarse en un pendrive y chequear la compatibilidad del formato con el proyector o utilizar una laptop. [Aquí 1](#) y [Aquí 2](#) se encuentran los recursos ya descargados.

## **Conclusiones provisorias**

Los debates y controversias en torno a la extracción de hidrocarburos no convencionales en la Argentina nos permiten observar en acción aspectos vinculados al estudio de la economía política. Aquí, entran en tensión intereses de organizaciones sociales ambientalistas y vecinales con los intereses de grandes empresas y de los estados nacional y provincial.

La comprensión de este tipo de producción nos permite además adentrarnos en la comprensión del Estado y el Sector Público y las tensiones que encarna, así como también en discusiones vinculadas a la matriz energética y el cambio tecnológico.

Los resultados de las actividades trabajadas en esta sesión pueden sumarse al portafolio para ser considerados al final del Taller como parte de las evaluaciones parciales.

Es importante que en el portafolio se incluya el trabajo de las diferencias entre las formas renovables y no renovables de generación de energía y entre formas convencionales y no convencionales de extracción de hidrocarburos. Es relevante que se dimensione la magnitud de Vaca Muerta como proyecto energético para la Argentina y que también se pongan de manifiesto las tensiones que genera un proyecto de esta envergadura.

Para aquellxs estudiantes que se queden interesados en la temática se pueden hacer referencias a los debates parlamentarios y a los documentos publicados por las siguientes organizaciones: [Observatorio Petrolero Sur](#) (OPSUR), [Los Verdes](#), [Argentina sin Fracking](#), [Shale en Argentina](#), [Instituto Argentino del Petróleo y del Gas](#) (IAPG).

## **Bibliografía y recursos**

## **Materiales de trabajo en clase**

[“Dale ‘shale’ gas”](#), Suplemento Futuro - Página/12, Septiembre de 2012

[Fractura Hidráulica. Fracking](#). En este video informativo de 6:50 minutos se explica la técnica del Shale (Instituto Argentino del Petróleo y el Gas, 2017). En el marco del debate planteado en la clase, este video presenta una perspectiva favorable al uso del *fracking*.

[¿Qué es el Fracking?](#) (*Magic Markers, 2015*). En este video de 5:25 minutos se presenta una explicación de cómo funciona el fracking y cuáles son sus riesgos. En el marco del debate que se plantea, el video presenta una posición precautoria con respecto al uso del *fracking*.

### **Otros materiales de lectura para lxs estudiantes**

[“Divulgan fotos y videos de un basurero petrolero en Vaca Muerta”](#), Juan Parrilla, Infobae, 17 de Diciembre de 2018

Greenpeace y la Confederación Mapuche de Neuquén denunciaron la presencia de un enorme vertedero de residuos petroleros generados en Vaca Muerta que no cumpliría con los estándares mínimos ambientales. Los lodos tóxicos estarían siendo depositados directamente sobre el suelo sin una zona de drenaje adecuada ni un revestimiento de impermeabilización. Los ambientalistas advirtieron que podría afectar a las poblaciones cercanas, a los trabajadores y a las napas de agua. Hay una denuncia penal en curso.

[“Enfermedades, contaminación y derrumbes en Allen, el pueblo en el que los cultivos conviven con el fracking”](#), Juan Parrilla, Infobae, 16 de Noviembre de 2018

Leucemia, viviendas derrumbadas, sonidos insoportables, emisiones de gases tóxicos, gastroenteritis, vómitos, derrames. El relato se repite de vecino a vecino. Solo cambian las formas, pero las vivencias y creencias son similares. Para las petroleras, en cambio, es un ejemplo de una industria que genera unos 3 mil puestos de trabajo en todo Río Negro y que el año pasado le dejó a la provincia 500 millones de pesos en regalías. Junto a un equipo de Greenpeace, Infobae visitó Allen, la capital nacional de la pera, en

Vaca Muerta, donde los cultivos de frutas que se consumen en el resto del país conviven con los pozos de fracking.

"[Fracking...](#)", Claudio Scaletta, Suplemento Cash, Página /12, 1 de Septiembre de 2013.

"[Las formas del antidesarrollo](#)", Alejandro Fiorito, Suplemento Cash, Página /12, 29 de Septiembre de 2013.

"[Economía, sismos y terremotos](#)", Vladimir L. Cares, Fernando López y Pablo Cares, Suplemento Cash, Página /12, 20 de Octubre de 2013.

"[Listas para usar](#)", Juan Carlos Villalonga y Roque Pedace, Suplemento Cash, Página /12, 6 de Octubre de 2013.

"[Vaca Muerta, la fractura hidráulica ¿milagro o espejismo?](#)", OPSUR, 26 de Noviembre de 2016

"[Ambiente y complejidades](#)", Claudio Lowy Suplemento Cash, Página /12, 20 de Octubre de 2013.

"[Falsas Dicotomías](#)", Anabel Marin, Valeria Arza y Patrick van Zwanenberg, Suplemento Cash, Página /12, 20 de Octubre de 2013.

"[La nueva fiebre del esquisto](#)", Maxime Robin, Le Monde Diplomatique, Septiembre 2013

### **Materiales de lectura para el/la docente.**

Bacchetta, V. L. (2013). [Geopolítica del fracking: Impactos y riesgos ambientales](#). *Nueva sociedad*, (244), 61-73.

Bercovich, A., & Rebossio, A. L. (2015). *Vaca muerta*. Grupo Planeta, Argentina.

Energy Information Administration (2015). [Technically Recoverable Shale Oil and Shale Gas Resources: Argentina](#). US Department Of Energy, Washington.

"[Explotar a la madre](#)", por Gabriel Stekolschik, *Revista EXACTA mente*, Junio de 2013.



## Otros recursos audiovisuales

“[The Fracking Hell](#)” (17:52 minutos), Earth Focus, Link TV, 2010.

“[Gasland](#)” (1:42 horas), Josh Fox, HBO, 2010

“[La Guerra del Fracking](#)” (1:27 horas), Fernando “Pino” Solanas, Cine Sur, 2013.

*Estrategia didáctica para observar la situación socio-económica de las Mi Pyme de la región centro chaqueña.*

Belki Yamili Salum, Mirtha Marina Doval y José Manuel Leguizamón<sup>1</sup>

### **Resumen**

Las pequeñas y medianas empresas, (Mi Pyme) son un eslabón muy importante en la economía regional de la zona centro chaqueña, esta realidad nos impulsó a realizar, en dichos emprendimientos, un trabajo de observación del impacto social derivado de los cambios económicos actuales.

Para desarrollar la propuesta, se contó con la participación de los docentes responsables y los alumnos de las carreras de Contador público y Licenciatura en administración quienes se encargaron de recolectar la información a través de encuestas y visitas personalizadas a algunos establecimientos. Se efectuaron además charlas destinadas a la comunidad, sobre normativas vigentes, métodos de administración y de gestión, economía marginal, etc. También se trataron temas como cuidado del medio ambiente y cuál podría ser nuestro aporte. El grupo de trabajo participo en la solicitud y armado de una Jornada denominada “Economía Social y comunitaria”, realizada en UNCAUS.

Las actividades realizadas permitieron a los alumnos observar en tiempo real el impacto que ejercen las medidas económicas sobre los pequeños emprendimientos de la región, al mismo tiempo que los motivó a involucrarse con los objetivos propuestos por las naciones unidas para el año 2030 en lo referente a Producción y Consumo Responsables.

---

<sup>1</sup> Profesores de la UNCAUS

## INTRODUCCIÓN

Según datos del Ministerio de Producción, las Pymes en nuestro país generan aproximadamente el 70% del empleo formal. A más de un año de la sanción de la Ley Pyme (Ley 27264- Programa de Recuperación Productiva) donde el Estado alentó la competitividad de las micro, pequeñas y medianas empresas, entre otros, a través del fomento de nuevas inversiones, alivio fiscal y acceso a créditos con tasas bonificadas; sólo el 40% del total de Pymes se han inscripto ante la AFIP para gozar de estos beneficios. Sin embargo, la encuesta de expectativas de empresarios Pymes coincide en términos generales con lo planteado por el Ministerio de Producción y afirma que 6 de cada 10 pymes encuestadas no han accedido aún a los beneficios de la Ley y están sufriendo el alto costo de financiarse ante la imposibilidad de ser parte de un sistema crediticio que beneficia a grandes empresas. (5° Encuesta a Pymes de PwC Argentina, 2018).

Por otra parte, en estos últimos años la inflación volvió a estar en el centro de la escena para las Mi-pymes y dado que la presión tributaria, la conflictividad y ausencia laboral influyen directamente sobre su rentabilidad, estos factores causan gran preocupación en los empresarios Mi-Pymes.

Durante el año 2009, la Universidad Nacional del Chaco Austral incorporó a su oferta educativa de carreras de grado las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración con el objetivo de preparar profesionales que puedan desempeñarse en empresas públicas y/o privadas organizando, registrando y dirigiendo todas las operaciones que sean realizadas por las mismas.

Todos sabemos el papel imprescindible que cumple un profesional contable en la organización comercial de una empresa, industria o un comercio así como que siempre es muy valorada su capacidad analítica y de interpretación de la información, sin embargo los vertiginosos cambios que constantemente se producen en nuestra sociedad también afectan al mundo de los negocios, requiriendo profesionales que puedan resolver eficazmente diferentes problemas sociales. Si estas nuevas realidades implican nuevos desempeños, se hace necesario entonces, impartir en la formación universitaria, no solo los conocimientos teóricos específicos del área sino también la aplicación y práctica de los mismos.

Un grupo de docentes interesados en generar actividades tendientes a fortalecer diferentes áreas de la carrera propició el diseño y desarrollo de un proyecto de investigación enfocado a estudiar y caracterizar las Mi-pymes de la provincia del Chaco, con la finalidad de ampliar, desarrollar e innovar la forma de pensar los negocios, empresas y nuevos emprendimientos, para tender a un sistema dinámico, abierto y controlado, que genere desarrollo con investigación aplicada a los diferentes campos de las Mi-pymes chaqueñas; ya que son dichos establecimientos quienes componen mayoritariamente el sector industrial-comercial y de servicios de nuestra provincia. El trabajo permanente de investigación bibliográfica y las experiencias recogidas al ejecutar las diferentes actividades allí previstas, es posteriormente utilizado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante el desarrollo de las clases de la asignatura Sistemas Contables I de la cual soy profesor titular, complementando y fortaleciendo los conocimientos teóricos específicos que se desarrollan desde la disciplina. En este entorno fue creciendo un fuerte interés de los alumnos que cursaban la asignatura por investigar acerca de la realidad y las características de las Mi-pymes de la zona, lo que propició nuevas propuestas metodológicas que incluyeron: la organización y participación en la primer jornada sobre “Economía social y comunitaria”, que se realizó en nuestra universidad en el mes de noviembre de 2018, y la puesta en marcha de un nuevo proyecto de extensión denominado “Acompañando a las Pymes Centro Chaqueñas - Impositiva y previsionalmente”. Uno de cuyos objetivos prevé la creación de una Base de Datos Pymes Chaqueña. Ésta última propuesta se fundamenta en uno de los propósitos fundamentales con que fue pensada la creación de nuestra casa de estudios tal como lo constituye una fuerte vocación por el compromiso social en el cual se enmarca el servicio comunitario. En este contexto se crea un centro de atención formado por alumnos de nivel avanzado y docentes de la carrera con el fin de acompañar a los micro emprendimientos de la región, a través de la orientación gratuita respecto de sus necesidades contables, impositivas, tributarias, etc.

En este marco y bajo la influencia de estos temas de importancia fundamental para nuestra región nos abocamos al desarrollo e implementación de diferentes tareas no sólo como parte de la comunidad académica de la Universidad Nacional del Chaco Austral sino también en el quehacer cotidiano como docentes-investigadores y el de miembros de la sociedad Chaqueña.

Ante el interés demostrado por el estudiantado y persuadidos de que estas experiencias contribuyen a la formación del perfil del profesional contable que la sociedad requiere actualmente y seguros de que los alumnos incorporarían habilidades que luego le permitirían coordinar, organizar y liderar sus labores, dentro del contexto de un trabajo en equipo se decidió hacerlos participar activamente en diferentes experiencias.

## **METODOLOGÍA**

Una de las primeras acciones realizadas fue una jornada en la que participaron docentes y alumnos para diagramar, entre otras cosas, los posibles contactos institucionales con las organizaciones vinculantes con las cuales se deben firmar previamente las actas acuerdo de colaboración mutua. Posteriormente, haciendo uso de una conocida herramienta de trabajo grupal para facilitar el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado, se seleccionó el diseño a utilizar en el trabajo de campo durante el cual se llevaría a cabo la recolección de la información que permitiera establecer las principales características de las Mi-pymes centro chaqueñas.

Uno de los intereses prioritarios planteados y compartido por de la mayoría de los participantes fue la necesidad de conocer la actual realidad social - económica y ambiental de las Mi - pymes y observar en tiempo real, su evolución y la incidencia de las medidas económicas sobre las mismas.

Para la recolección de la información se adoptaron dos estrategias: la primera mediante la diagramación y realización de encuestas escritas y encuestas orales a través de visitas personalizadas a los establecimientos seleccionados y la segunda mediante la observación y análisis de la documentación contable

Para el diseño de las encuestas fueron seleccionados factores considerados de relevancia para determinar fehacientemente la situación real de las microempresas, entre ellos podemos nombrar: incorporación a la Ley 27264/16 de pymes, personal jerárquico, cantidad de empleados, formas de financiamiento, inversiones, organización formal, uso de nuevas tecnologías, impacto ambiental, temas que les preocupan, factores que afectan su crecimiento.

Respecto del tiempo que se destinaría al estudio en cuestión, se estableció un término de 12 meses correspondiente al período que abarca desde el segundo bimestre del año 2018 hasta el segundo bimestre del año 2019.

### **Preparándonos para la primera jornada sobre “Economía social y comunitaria”**

Las jornadas se planificaron asignando diferentes responsabilidades a docentes y alumnos. Los docentes fueron los encargados de las disertaciones, mientras los alumnos participaron respondiendo a diversas consultas de los asistentes o evacuando sus dudas bajo la mirada atenta de los profesores guías. Para ello y con un tiempo prudencial, el equipo docente asignó a cada alumno participante un tema específico que debía investigar, estudiar y organizar (por ejemplo: equipamiento tecnológico, impacto ambiental de las actividades sociales, ley de pymes vigente, financiamiento, tributos). De manera tal que en el período destinado a las preguntas cada uno de ellos pudiera responder al interesado con la mayor información.

### **Realización de encuestas y visitas a los establecimientos.**

Los estudiantes fueron los responsables de llevar a cabo la recolección de información a través de las encuestas escritas y las visitas personalizadas. La modalidad consistió en acercar el instrumento escrito a los establecimientos y solicitar al encargado la información consignada con el compromiso de mantener la confidencialidad de la información obtenida. En todos los casos se explicaba a los encuestados lo que se pretendía lograr con este trabajo y se brindaba orientación o la posibilidad de implementar capacitaciones si es que ellos la requerían.

De la misma forma se instrumentaron las visitas personalizadas donde la diferencia radicó en que establecieron una charla para recabar información respecto de la empresa en cuestión.

La primera recolección de datos se realizó durante el segundo bimestre del año 2018 en empresas varias dedicadas a la venta de diferentes productos y/o servicios (indumentarias, alimentos, esparcimiento, salud, etc.) radicadas en las ciudades de

Presidencia Roque Sáenz Peña, (departamento comandante Fernández), Pampa del Infierno y Concepción del Bermejo, (Departamento Almirante Brown), de la provincia del Chaco.

La segunda actividad se llevó a cabo en el transcurso del segundo bimestre del año 2019, realizando un relevamiento de la documentación contable de cada una de las empresas que fueron encuestadas durante el período 2018, con el fin de comparar y contrastar los datos con los obtenidos.

## **RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES**

Pudimos observar que durante el período correspondiente al 2018 las Mi-pymes mostraron una actuación mesurada en lo que respecta a asumir cualquier tipo de riesgos, ya sea en cuanto a inversiones o incorporación de personal ya que permanecieron más bien a la espera de medidas que beneficiaran a dicho sector en particular. Siendo, en todos los casos los temas más preocupantes informados la inflación y la presión tributaria.

Respecto de la incorporación a la ley de pymes (programa de recuperación productiva- ley 27264/16), nuestra encuesta nos muestra, que ninguno de los emprendimientos encuestados, ha solicitado la inclusión en la misma, ni ha mostrado interés para interiorizarse en el tema. Lo expresado difiere con lo expresado por el ministerio de producción de la nación y en la 5° encuesta a pymes de PwC Argentina, 2018 antes mencionada.

### **Establecimientos Seleccionados:**

Fueron encuestados 42 establecimientos ubicados en las ciudades de Presidencia Roque Sáenz Peña, Pampa del Infierno y Concepción del Bermejo, Provincia del Chaco, siendo la totalidad de los mismos emprendimientos familiares pertenecientes a los diferentes rubros que se aprecian en la fig.1

Fig.1.Distribución por actividades de las empresas encuestadas



### **Dirección de la empresa:**

Respecto de quien dirige estas organizaciones, se determinó que en el 100% de los casos estudiados, es el dueño el que se ocupa de todas las áreas inherentes a la actividad comercial tales como recursos humanos, financiamiento, compras, ventas, etc., no existiendo en ningún caso una estructura formal de cargos y funciones. Esto se explica, debido a que son empresas familiares en las cuales el líder de la familia (tanto el fundador como sus sucesores) recibe como legado la capacidad innata para hacerse cargo de su funcionamiento sin necesidad de recibir ningún tipo de asesoramiento.

### **Recursos humanos:**

En cuanto a la cantidad de personal disponible, los resultados obtenidos muestran que del total de los establecimientos encuestados un 86% no tiene a cargo ningún obrero asalariado, percibiéndose esta situación especialmente en el rubro de reventa de indumentaria , servicio de salud ,servicio de esparcimiento y juegos de azar , venta de artículos de librería y servicios profesionales independientes, un 7% tiene menos de



cinco trabajadores; otro 7% posee entre cinco y diez empleados y en ninguno de los casos encuestados (0%) se registran más de diez trabajadores en relación de dependencia. Esto podemos atribuirlo a que las tareas se reparten entre los miembros de las familias que participan en el emprendimiento, evitando así la contratación de terceros.

Fig. 2. Empleados en relación de dependencia, segundo semestre año 2018.



Sin embargo, las respuestas obtenidas resultaron muy satisfactorias respecto de cual pretende que sea su planta de personal en el próximo período, ya que la mayoría prevé mantener la dotación actual tendiendo a aumentarla si fuera posible, considerando como una última opción efectuar recortes de personal.

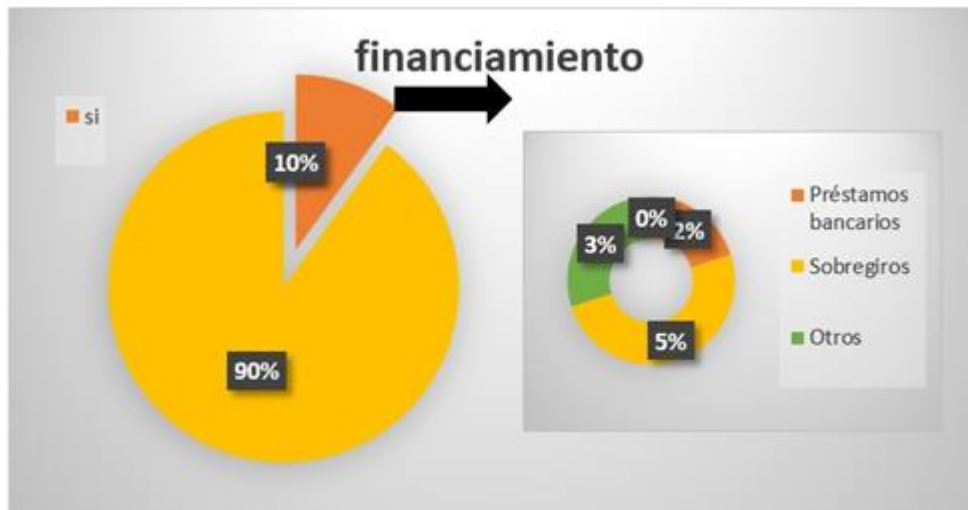
Fig. 3. Expectativas personales en relación de dependencia 2019



#### **Financiamiento y endeudamiento:**

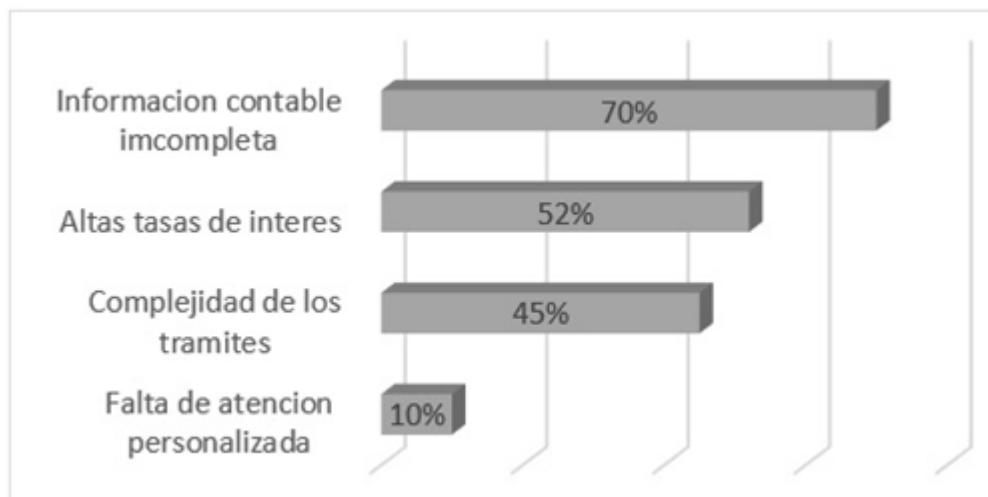
Respecto de créditos obtenidos de entidades financieras a los que haya accedido para el desarrollo de su negocio en el último período, los resultados muestran que una gran parte de las empresas no toman ningún tipo de financiamiento, para desarrollar su actividad, siendo ésta una de las principales carencias para las Mi-Pymes, influyendo preponderantemente en aquellos micro emprendimientos que recién inician sus actividades. De los datos que surgen de la encuesta podemos concluir que nueve de cada diez Pymes no han accedido a ningún tipo de financiamiento en el primer bimestre del año 2018. Un 10% si a tomado algun financiamiento para paliar sus necesidades financieras , de las cuales un 5% utilizo el sobregiro , situacion en la que la empresa emite mas fondos de los que posee como propios y que pueden ocasionar un incremento de deuda a tasas muy elevadas. Sin embargo resulta muy utilizado debido a la facilidad en la optencion del mismo. Un 2% solicito prestamos bancarios de escaso monto y el restante 3% solicito financiamiento a corto plazo a sus proveedores .

Fig.4. Tipos de financiamiento.



Consultados sobre cuáles son los principales problemas que enfrentan para acceder a la financiación que existe disponible en el mercado, un 70% de los empresarios respondieron que uno de los puntos radica en que no poseen la documentación contable completa; un 45% lo atribuyó a la complejidad de los trámites necesarios para acceder a la financiación, y otro 52% interpretó que su mayor inconveniente, permanece en las altas tasas de interés que provocan el desaliento total de los regentes del establecimiento. Para estos pequeños emprendimientos recibir información completa y adecuada y una atención cordial personalizada, en los distintos organismos financieros, resulta un aliento para realizar y finalizar los trámites y en esta encuesta, un 10% manifiesta dicho tema como algo importante en el momento de tomar una decisión.

Fig. 5. Problemas que manifiestan al momento de decidir tomar financiamiento.



### **Endeudamiento:**

Si bien, para el año 2019, han mantenido el nivel de personal en relación de dependencia, el mismo se vio acompañado por la aparición de deudas previsionales (aportes, contribuciones, sindicato, ART, etc.) que no fueron observadas en los primeros datos recogidos en el año 2018. Por otra parte, un 1% de los establecimientos enfrenta conflictos laborales que hacen incrementar notablemente los costos y que pueden originar importantes deudas, en el caso de que el juicio resulte con una resolución desfavorable para la empresa, que pudieran incluso ocasionar el cierre de la Mi - pyme. Esto coincide con lo expresado por CAME (Confederación Argentina de la Empresa) quienes sostienen que los juicios laborales ponen en peligro la supervivencia de las pymes pues los montos que se reclaman se incrementan por el agregado de multas y el honorario de los peritos intervinientes en el proceso. De la información recogida en las entrevistas se puede comprender que todas estas situaciones de deudas y litigios provocan el desánimo de quienes se encuentran a cargo de estos pequeños emprendimientos, ya que los mismos no están preparados para este tipo de luchas.

### **Eficiencia de la capacidad instalada:**

En cuanto al uso eficiente de las instalaciones durante el periodo 2018 se pudo registrar un alto grado de capacidad ociosa, lo cual conduce inevitablemente a una distribución de los costos fijos con bajo nivel de actividad y por ende a mayores costos finales. En las organizaciones que se encuentran instaladas en la zona estudiada fue posible detectar que las Mi-pymes no estaban utilizando su maquinaria y/o instalaciones con la máxima capacidad; coincidiendo con los informados por el INDEC en las estadísticas nacionales de septiembre de 2018.

Fig.6. Utilización de la capacidad instalada

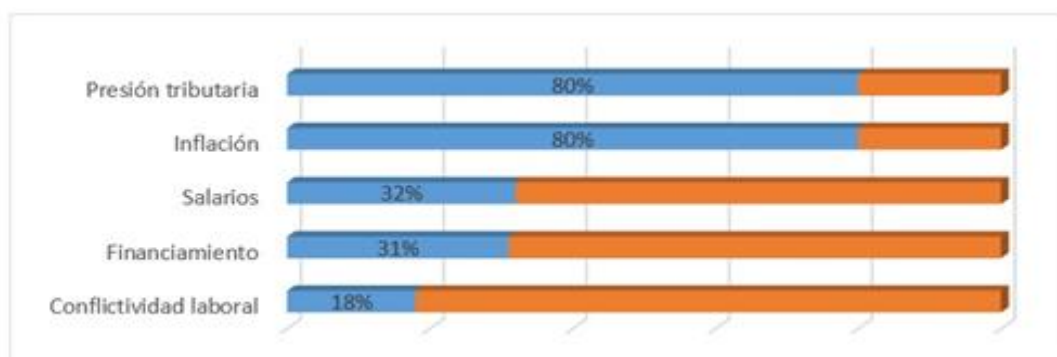


### **Temas que preocupan a los empresarios Mi Pymes:**

La fig.7 muestra los resultados de las opiniones vertidas por los encuestados respecto de diversas situaciones que influyen sobre el rendimiento de sus emprendimientos. Un gran porcentaje de ellos mostró interés por el contexto nacional en materia de carga impositiva, inflación y financiamiento; situación que no nos sorprende ya que, según datos del Banco Mundial, Argentina ocupa en la actualidad, el puesto número uno de los países con mayor carga impositiva. Se suma a lo anteriormente expresado los altos costos previsionales ocasionados por el personal en relación de dependencia (salario, aportes y contribuciones), los juicios laborales y el pago

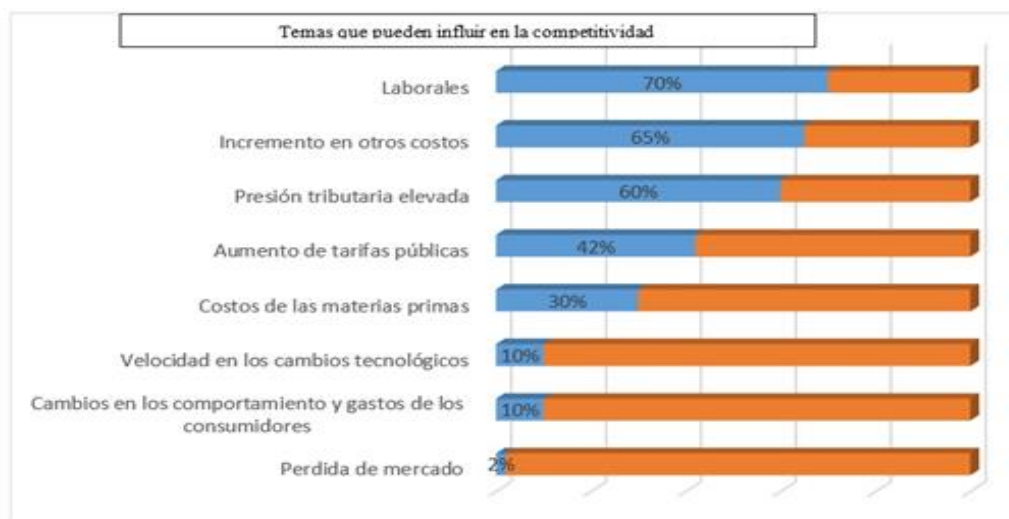
previsional, obligatorio, del titular de la empresa. Asimismo, los comerciantes se encuentran alertas por los claros y continuos incrementos de precios y por las altas tasas de interés.

Fig.7. Temas que preocupan a los empresarios Mi-pymes de la región.



Los líderes de los micro emprendimientos consideraron que la competitividad, de su negocio, estaría afectada, durante el 2018 y 2019, por la presión tributaria (60%), los empleados en relación de dependencia (70%), los altos costos generales (65%), costos de las materias primas (30%) y el aumento de las tarifas de los servicios públicos (42%), todos temas recurrentes en las entrevistas y encuestas realizadas. Sin embargo, no son considerados tan relevantes factores asociados a los cambios observados en el comportamiento del consumidor (10%), pérdida de mercado (2%) y la actualización en el uso de los avances tecnológicos (10%). Las nuevas tecnologías, la digitalización de procesos y la hiperconectividad, marcan un antes y un después en la forma de relacionarse y hacer negocios; sin embargo, son conceptos que aún no se han arraigado en los sectores encuestados siendo el conocimiento que tienen sobre ellos básico y de transmisión oral. Si bien son las Pymes las que deberían adaptarse rápidamente a estos cambios para lograr un crecimiento sostenido y continuar en carrera, no se observa en las Mi Pymes visitadas la decisión ni la necesidad de capacitarse sobre el tema.

Fig.8. Temas que consideran los emprendedores afectaran su competitividad.



### Acciones para afrontar los desafíos en el 2019:

Entre las posibles acciones a implementar se pueden informar, una fuerte tendencia a la reducción de los costos (70%), seguida por cambios en la fuente de financiación (20%). Por otra parte, un número reducido de encuestados considera entre sus prioridades darle lugar a la incorporación o desarrollo de nuevas tecnologías, la reestructuración de personal y otras innovaciones varias (10%).

Fig.9. Acciones que consideran implementar para afrontar los desafíos.



La mayoría de los emprendedores consultados sobre la evolución de los resultados de su actividad económica en el año 2018 respecto del año 2017, los vio caer (48%) o al menos mantenerlos (45%), y esto se debe al incremento de la inflación que se sufrió en ese lapso, agregado a una elevación del dólar lo que hizo incrementar los costos de estas empresas y para no trasladar estos costos a el precio de sus productos/servicios vieron caer sus resultados; o por haberlos trasladado cayó de manera importante la demanda de éstos y por consiguiente se produce dicha disminución.

En el caso de los que lograron mantenerlos, trasladaron este incremento de los costos a los productos/servicios logrando mantener su demanda, o hicieron recortes en sus costos (insumos de menor calidad, etc.).

Fig.10. Evolución de los resultados, conforme apreciación del emprendedor año 2018 respecto 2017.



### **Expectativas de crecimiento para el 2019:**

Si bien, al momento de realizar la consulta los líderes expresaban que las expectativas eran favorables considerando, un 65% de los encuestados, que podrían crecer económicamente respecto del año 2018 ya que no se preveían sobresaltos de importancia, hoy, casi en el tercer bimestre del año 2019, podemos observar claramente que nada de esto ha sucedido y la situación ha ido empeorando ya que las claves para la mejora estaban fundadas en posibles reformas impulsadas por el gobierno, con el objetivo de reducir gradual pero sostenidamente la inflación y la presión tributaria. Estas expectativas se vieron también afectadas por la disminución de la demanda, situación



que fue observada por CAME para todas las Pymes del país, quien informó que la producción de las pymes industriales se contrajo 2,5% en 2018.

Fig.11.Espectativa de las Mi-Pymes encuestadas sobre los resultados esperados en el año 2019 respecto al año 2018.



### **Acciones para cuidado del medio ambiente:**

En los últimos años las empresas comenzaron a mostrar iniciativas de responsabilidad social, implementando acciones tales como el ahorro de energía, el buen uso de los materiales, y las políticas de reciclaje para contribuir al cuidado de los ecosistemas y medir el impacto de sus actividades en el medio ambiente. Según un estudio realizado por la fundación observatorio Pyme, existe una correlación entre el tamaño y dinamismo de las empresas y sus acciones de responsabilidad social (donaciones, proyectos sociales o ambientales, cuidado del medio ambiente, tratamiento de residuos y reciclado) siendo las grandes y medianas empresas más propensas a realizar este tipo de acciones que los microemprendimientos. Esto concuerda con los resultados obtenidos de las encuestas efectuadas en las cuales los encuestados manifiestan un gran interés por el cuidado del medio ambiente, pero sin embargo no se interesan por recabar información de cómo podrían contribuir al mismo, ni se interesan

por participar en cursos o jornadas que se desarrollan a tal efecto y a las cuales son habitualmente invitados por los organizadores.

## **CONCLUSIÓN**

La participación en estos eventos constituyó una experiencia innovadora y de gran provecho para los estudiantes que participaron en las mismas ya que pudieron observar de cerca la realidad de los establecimientos al estar en contacto directo con las mismas y al mismo tiempo analizar y determinar, por comparación, el impacto de las políticas macroeconómicas (régimen monetario, políticas fiscales, políticas cambiarias, etc.) sobre las pequeñas empresas.

En el momento de la segunda visita realizada en el año 2019, se pudo percibir en los dueños de las Mi Pymes un cierto descontento y hasta un ligero cambio respecto del recibimiento de nuestros ocasionales encuestadores, respecto al año anterior. Esta situación pudimos atribuirla a la situación que atravesaban debido a que no se vislumbraban medidas que pudieran atenuar los impactos producidos por los costos de materia prima, bienes de reventa, servicios esenciales, alquileres, impuestos, que crecían constantemente.

En las empresas encuestadas, se ha mantenido el nivel de empleo, esto se ha debido a que se trabaja con personal que es parte de la familia o es considerado como tal, contexto en el cual todos conocen las necesidades personales de cada uno y los impulsa a colaborar entre todos para que todos accedan a un ingreso mínimo que sirva para el sustento diario de sus familias. Esta disposición resulta entonces, no una decisión empresarial sino una acción solidaria

Se puede apreciar como la caída del poder adquisitivo de la población: asalariados, jubilados, desocupados, unido al incremento constante de los precios, originan una disminución del consumo; mientras que los altos impuestos, obligan a pequeños emprendimientos a quedar en la marginalidad (un 21% de las empresas encuestadas en el año 2018 hay dejado el mercado formal). Tampoco fue posible observar en este último año la implementación de nuevas tecnologías, ni proyectos o

acciones tendientes al cuidado del medio ambiente, lo que también puede atribuirse a los altos costos que conlleva el implementarlos.

Por último, podemos manifestar que ninguno de nuestros encuestados pudo acceder a los beneficios de la ley de Pymes, ni han tenido acceso al crédito por ser la mayoría de los créditos a tasas variables resultando por este motivo muy caros y hasta inaccesibles.

En pocas palabras las empresas Mi Pymes encuestadas se encuentran, en el momento actual, más preocupadas por subsistir que por crecer.

### **Referencias.**

Olivier Blanchar y Daniel Perez Enrri – Macroeconomía – teoría y política con aplicaciones en América Latina.

<http://laeconomia.com.mx/politicas-macroeconomicas/>

5° Encuesta a Pymes de PwC Argentina. Expectativas 2018 Cómo se preparan las Pymes para los nuevos desafíos.

*¿Cuánto vale tu cariño? Experiencias y proyectos de articulación de la enseñanza de la Economía y la Educación Sexual Integral en el nivel de Enseñanza Secundaria.*

Renée Rocio Mohr<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo busca dar cuenta de las experiencias y proyectos propuestos presentados en el contexto de la articulación de la enseñanza de los contenidos curriculares de la Economía con los de la Educación Sexual Integral, en forma interdisciplinaria, y en el marco pedagógico ABP-Aprendizajes Basados en Proyectos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una propuesta donde los docentes diseñamos, guiamos y acompañamos las experiencias de aprendizaje, que buscan ser significativas al abordar la realidad cercana y cotidiana, donde los estudiantes tienen el rol de protagonista que asume el desafío de su propio aprendizaje y participa activamente, buscando un aprendizaje personal.

Se busca incorporar la vida real a los contenidos que se trabajan en las materias Economía y Procesos Productivos para CENS y Elementos de Micro y Macroeconomía para EES, articulando con la Educación Sexual Integral, partiendo de la comprensión y pasando a la acción y a la reflexión sobre la acción, teniendo como objetivo no solo la adquisición de contenidos sino además al desarrollo de competencias y habilidades, valorando tanto el proceso como los resultados.

Las experiencias y proyectos se desarrollan en CENS-Centros de Educación Nivel Secundario, que atiende a la población de adultos, y en Escuelas de Educación Secundaria del Partido Bonaerense de Tigre.

---

<sup>1</sup> Graduada UNGS. Docente en CENS y en EES del Partido de Tigre. dandopista@gmail.com

## **Desde el MOA al ABP**

El Consejo Federal de Educación (CFE), mediante la Resolución N°330/17, aprueba dos documentos: el llamado “Marco de orientación de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina” (MOA) y otro denominado “Criterios para la elaboración de los planes estratégicos jurisdiccionales del nivel secundario”.

Como señala el documento del Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina “El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 asume a la educación como un bien público y un derecho (art. 2 de la LEN)<sup>2</sup>, que constituye un pilar fundamental para la conformación de una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y democrática.”

Pedagógicamente se propone incorporar instancias de aprendizaje interdisciplinario, resignificando “los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) como saberes prioritarios, los complementa con saberes emergentes y promueve el desarrollo de capacidades.” (Hanza, 2018).

Allí se “propone avanzar hacia una organización institucional y pedagógica que incorpore instancias de aprendizaje interdisciplinario que integren dos o tres disciplinas en cada año escolar de la educación obligatoria, desarrollado de acuerdo con los intereses y necesidades de cada contexto” (MOA, 2017).

Sostiene que:

Estas instancias pueden organizarse como módulos o proyectos de aprendizaje interdisciplinario, centrados en el abordaje de temas multifacéticos que abordan aspectos del mundo que pueden ser estudiados por dos o más disciplinas, que podrían ser relevantes para el/la docente, los/las estudiantes y el mundo; son viables con respecto a la etapa de desarrollo del estudiante, al contexto, a la experiencia docente y a los recursos, e invitan a realizar una indagación con sentido. La organización de un módulo o proyecto

---

<sup>2</sup>Ley de Educación Nacional- Ley N° 26.206 del 2006

interdisciplinario implica analizar qué conocimientos disciplinares son apropiados, qué disciplinas puede abarcar, cómo se pueden combinar las disciplinas para alcanzar los objetivos del trabajo y cómo decidir cuando el objetivo ha sido alcanzado. A su vez, requiere repensar los espacios escolares para promover disposiciones que faciliten y fortalezcan la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, que fomenten la curiosidad y el interés por nuevas formas de enseñar y aprender, y habiliten el reagrupamiento de estudiantes. (MOA, 2017)

En el MOA se desarrolla el nuevo modelo de escuela secundaria, la Secundaria Federal 2030, que se basa en cuatro dimensiones de manera paralela e integrada: organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; organización del trabajo docente; régimen académico; y formación y acompañamiento profesional docente, y propone seis capacidades a desarrollar: Aprender a aprender, Resolución de problemas, Compromiso y responsabilidad, Trabajo con Otros; Pensamiento Crítico y Comunicación.

Siguiendo estos planteos, las primeras jornadas institucionales de la Dirección de Educación Secundaria de la Prov. de Buenos Aires, realizadas en febrero del 2019, estableció como objetivos principales el “Promover la incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología del aula con el fin de lograr un aprendizaje significativo para los alumnos.”, y “Repensar las planificaciones de las clases a partir de la integración y articulación de las distintas disciplinas para comenzar a trabajar con saberes integrados.”

Explicitando:

El ABP es aplicable a los Saberes Coordinados como al abordaje interdisciplinario. Se desarrollan sobre saberes disciplinares ya adquiridos, los que se problematizan o se identifican y seleccionan problemáticas con el fin de arribar a una solución o a un producto final. (...) Frecuentemente la metodología del ABP requiere del diálogo entre las diferentes disciplinas para el desarrollo de una idea, la concreción de un proyecto, el logro de un objetivo, un producto o un resultado.

El ABP no está dirigido solo a la adquisición de contenidos sino además al desarrollo de competencias y habilidades, por lo tanto es una propuesta donde los docentes diseñamos, guiamos y acompañamos las experiencias de aprendizaje, que

buscan ser significativas al abordar la realidad cercana y cotidiana, donde los estudiantes tienen el rol de protagonista que asume el desafío de su propio aprendizaje y participa activamente, buscando un aprendizaje personal.

Según los Documentos de actualización curricular de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires:

El ABP es una estrategia de enseñanza aprendizaje que se puede desarrollar tanto para el aprendizaje disciplinar como interdisciplinar y para adquirir / aprender nuevos conocimientos, como para problematizar acerca de los saberes ya adquiridos. El ABP puede ser una estrategia desarrollada por un solo docente en el marco de su materia, pero es mucho más rico cuando las problemáticas a abordar requieren de un abordaje interdisciplinario y el equipo docente genera los acuerdos necesarios para llevar adelante la planificación, desarrollo, monitoreo y evaluación conjunta de un proyecto.

Es entonces que, desde la propuesta formulada en el Marco de Orientación de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, de trabajo con instancias de aprendizaje interdisciplinario, llegamos al Aprendizaje Basado en Proyectos que propone un abordaje interdisciplinario del aprendizaje.

O sea, es así como desde el MOA llegamos al ABP.

## **La ESI**

Respecto a la Educación Sexual Integral (ESI), desde el año 2006 Argentina cuenta con la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, constituyendo su puesta en acción y cumplimiento efectivo una obligación del estado nacional y de los estados provinciales, tal como dicha ley lo establece.

La ESI es un derecho de todos los estudiantes, de todas las escuelas del país, públicas y privadas, laicas y confesionales, de nivel inicial, primario, secundario y para la educación superior.

Acompaña a la ley la Resolución CFE N° 45/08, que define los lineamientos curriculares federales de ESI, donde se establece la transversalidad de su implementación.

Esto significa que los docentes de las distintas materias debemos estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI así como también, poder recepcionar inquietudes y preocupaciones de los estudiantes en dicha temática.

La provincia de Buenos Aires, en concordancia con la Ley Nacional N° 26.150/06, sanciona en el año 2015 Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14.744/15, estableciendo el derecho a la Educación Sexual Integral dentro del sistema educativo y delegando su aplicación a la Dirección General de Cultura y Educación.

De esta manera, quedan mencionados los marcos legales, y los normativos, que enuncian a la ESI como derecho, sentando las bases de la ESI como una política de estado.

### **Trabajo interdisciplinario, ABP y ESI**

Desde la escuela, desde el equipo directivo en especial, pero también desde quien dirige el/los departamento/s en los cuales se agrupan las materias, y hasta desde la inspección, se propone y espera un trabajo interdisciplinario.

Como plantea Hanza (2018) “una nueva organización de los aprendizajes requiere consolidar equipos docentes comprometidos con la vida institucional de la escuela y con oportunidades para el trabajo colectivo.”

Bien sabido es, que, para ello, se necesita tiempo y compromiso.

Lamentablemente en la escuela pública carecemos de lo primero pero aún contamos con lo segundo.

Porque con “tiempo” nos referimos a tiempo de trabajo docente reconocido, valorado y remunerado de investigar, debatir con otros, acordar y planificar articuladamente.

Con la propuesta impuesta de los ABP, nos encontramos, los docentes, ante la posibilidad (obligación) de articular entre nosotros algún proyecto que además de contemplar y permitir abordar los contenidos particulares de las materias que dictamos,



también aborde la ESI, ya que siempre forma parte de los proyectos institucionales a abordar/cubrir, aunque sea casi por una cuestión de obligación formal.

Aquí surge también la cuestión de con quienes articular, o sea, con que materias y con qué docentes.

Hay que recordar que “el proyecto” debe formar parte del ABP y a la vez no apartar del dictado de lo que el diseño curricular plantea para cada materia, y de la planificación que cada docente tiene y ha presentado.

También está el tema de ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Son las preguntas que se nos pide a los docentes responder en el marco de la presentación de proyectos. Respuestas que deben ser respondidas en forma individual por cada docente que participa y a la vez articulada entre ellos.

Muchas de estas cuestiones las logramos enmarcarlas al poder poner fecha objetivo, ubicar en la planificación (en el segundo trimestre) y en la propuesta del proyecto, y fijar fecha de una exposición de los trabajos que den cuenta los resultados, ya que, en la provincia de Buenos Aires, se estipula como Semana de la Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150) a la última del mes de agosto. Este año será desde el lunes 26 al viernes 30 de ese mes.

De esta manera se logra encuadrar y resolver estas cuestiones de la organización académica.

En el calendario escolar, la Semana de la Educación Sexual Integral figura con este objetivo:

Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

## **Volvamos al tema de la ESI**

Pero la verdad es que la ESI es “una papa caliente” de la que nadie quiere hacerse cargo. En general, porque la gran mayoría de los docentes no han recibido la capacitación, a pesar de la letra formal que tiene por objeto garantizarla.

La Resolución 340/18 CFE establece que se incluya en los planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral y que en la formación de docentes contenga un espacio específico de Educación Sexual Integral.

La resolución establece, pero la práctica muestra la falta de capacitación docente en ESI, es uno de los grandes escollos, ya que aquí se cruzan múltiples inconvenientes: la falta de capacitación en si hace que los docentes desconozcan la ley y los diseños curriculares, eso hace que lo que aparece son los prejuicios y los temores respecto a que implica la ESI y cuanto expone al/la docente.

Como señala Faur (2011, pag.1):

El de la sexualidad es un terreno plagado de dudas no solo para los y las adolescentes, sino también para los adultos. Desde este punto de vista, es necesario que los adultos nos ubiquemos también en una situación de continuo aprendizaje, que podamos revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente tenemos respecto de la sexualidad, y ponderar en qué sentido pueden estos resultar un obstáculo para acompañar a los adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado.

Comencemos la reflexión mirando un poco más atrás desde un lugar más macro. Santos (2006) dice:

Toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización, durante los múltiples aprendizajes sociales que se producen por el hecho de vivir inmersos en una cultura. Es así que “proporcionan una educación sexual sin que haya una intención explícita (...)”.

Les docentes al y por no contar con la capacitación que establece la normativa, si no nos capacitamos en forma autogestionada (a través de la lectura y también de los

cursos virtuales y/o presenciales que si bien no ofrecen las condiciones de realizarse bajo la modalidad de “en servicio”, si nos permiten garantizar la implementación de la ESI como fue pensada), terminamos dando clases “(...) naturalizando (sus) creencias sobre aquello que deben hacer varones y mujeres como tales” (Santos, 2006), entre otras naturalizaciones.

Teniendo en cuenta esta consideración entonces, como dice la autora, les adultes podremos decidir si nos proponemos, además, dar educación sexual con determinados objetivos. Porque, evidentemente lo que no podemos hacer, es evitarla.

Les docentes, en la práctica laboral cotidiana, transmitimos nuestras propias perspectivas, prejuicios, ideas y emociones acerca de lo que es la sexualidad, cada vez que interactuamos con los estudiantes y colegas.

Y esto, además, ocurre en la escuela, que es el lugar donde nosotres y los chicos pasamos gran parte del día, “y donde, además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos.” (Faur, 2011), o sea, nosotres, las personas adultes.

La misma autora nos insta a tener en cuenta:

Estos espacios permitirán establecer vínculos suficientemente valiosos para que el propio acto de escuchar a los adolescentes sea, en sí mismo, un acto de cuidado. Entendida desde una perspectiva amplia, la educación en sexualidad responde entonces a la necesidad de cuidado del otro -de los alumnos y alumnas- que hace parte de toda práctica pedagógica.

### **ESI, Economía y la elección del Eje “Valorar la afectividad”**

Para elegir que tema abordar en este proyecto, me remití a las bases de lo que propone la ESI explícitamente.

En el Anexo de la Resolución del CFE N° 340/18, se detallan los 5 ejes de la ESI: Reconocer la Perspectiva de Género, Respetar la Diversidad, Valorar la afectividad, Ejercer nuestros derechos y Cuidar el cuerpo y la salud.

El eje Valorar la afectividad es el que parece estar más lejos de relacionarse con la Economía y más especialmente con la enseñanza de la Economía, y por ello lo elegí.

También porque tomando lo presentado por Faur en el apartado anterior, retomando lo mencionado respecto a que los docentes también ponemos las emociones en juego en nuestra labor, y eso incluye cuando abordamos la ESI, y porque, al fin de cuentas educar es un acto pedagógico que implica el encuentro entre personas.

Y estamos planteando trabajar en base a proyectos, y entonces, los docentes nos damos cuenta también que el trabajo con otros requiere ser aprendido.

Tema que ya estaba en el planteo del MOA, sobre las capacidades a desarrollar (Aprender a aprender, Resolución de problemas, Compromiso y responsabilidad, Trabajo con Otros; Pensamiento Crítico y Comunicación) y que decía sobre ellas que “atravesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un “vacío” sin integrarse o articularse con los contenidos. Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer””. (MOA, 2017)

El de las emociones, en general se ha dejado fuera al pensar en los contenidos curriculares y los objetivos de enseñanza, aunque sabemos de la relevancia, el impacto, que tiene en los procesos de aprendizaje y que definen el “clima escolar” que en el que todos vivimos.

Desde la perspectiva integral que nos propone desde el MOA, el ABP y de la perspectiva integral sexualidad de la ESI, los aspectos relacionados a los vínculos, sentimientos, valores y emociones que constituyen al ser humano, deben incluirse para no caer en un reduccionismo.

En el documento específico del Eje, se advierte:

Es necesario que la escuela tome esta dimensión y le otorgue el valor profundamente humano que tiene, ligado a un gran abanico de derechos individuales y sociales conquistados por la sociedad en su conjunto. Frente a las banalizaciones y simplificaciones de la afectividad que los medios de comunicación y los mercados pueden hacer en un marco cultural signado por valores y discursos consumistas, es necesario que la escuela enseñe sistemáticamente a reflexionar sobre actitudes como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto, el amor.

Entonces, como nos propone el documento sobre este Eje, cabe preguntarnos, y compartir estos planteos con les estudiantes, ¿Qué significa incluir la dimensión afectiva en la Educación Sexual Integral?

Y en relación a la Economía y dada la advertencia del párrafo anterior sobre las potenciales “banalizaciones y simplificaciones de la afectividad que los medios de comunicación y los mercados pueden hacer en un marco cultural signado por valores y discursos consumistas” ¿Cómo se relacionan la afectividad y los temas que le incumben a la enseñanza de la Economía? ¿Hay una posible mirada económica sobre los afectos? ¿Son medibles monetariamente? ¿Se pueden comprar?

La primera articulación con la enseñanza de la Economía son las distinciones entre precio y valor, y entre este último entre valor de uso y valor de cambio.

También se puede articular desde el marco teórico de la Economía del Cuidado, con los trabajos de cuidados (las áreas de educación y salud) y la “penalización” (diferencia menor de ingresos) que sufren, y en especial con el trabajo no remunerado del ama de casa (en especial cuando se ve el cuadro de población /empleo y se las clasifica dentro de la población económicamente inactiva) problematizando el rol del estado como proveedor y garante de cuidados, la jubilación del ama de casa como reconocimiento al aporte hecho a la sociedad y al sistema de mercado, entre otras posibilidades de temas a trabajar.

## **Experiencias**

### Experiencia en CENS

Entonces, partiendo del Eje “Valorar la efectividad”, la pregunta elegida para abrir el juego es ¿Cuánto vale tu cariño?

Y no es inocente ni azarosa la elección las palabras.

Abre el juego, porque como docente, considero que el aspecto lúdico permite un espacio de mayor soltura para pensar y pensarse.

La pregunta trampolín genera risas, nos afloja, distiende. Nos reconocemos a nosotres mism@s y entre nosotres. Nos permite pensarnos y pensar en qué es lo que vamos a plantear.

De la pregunta han surgido diferentes propuestas de temas a investigar:

- prostitución/ travestismo
- relaciones de pareja en relación al dinero
- dinero de mesada
- gastos de cumpleaños
- montos de los regalos de cumpleaños y otras fechas
- viajes de egresados
- cuánto dinero se le da a los niños para comprar golosinas
- actividades extras escolares y salidas.

Ha generado entusiasmo, risas y zozobras cuando al tema elegido había que asignarle una población a encuestar, como en el caso de la prostitución/ travestis que se vieron ante la realidad de entrevistar a personas que se dedican a esa actividad (o son “obligadas” a realizarla) y/o a clientes, por lo cual rápidamente fue descartada como posibilidad.

También sucedió esto cuando, tomando las relaciones de pareja en relación al dinero, comenzaron a esbozar las preguntas que formularían.

En la experiencia del año pasado, que fue en CENS, les estudiantes eligieron preguntar, a los adultos, sobre cuánto dinero se le daba a los niños para comprar golosinas para la escuela, a través de encuesta. De esta manera también se cumplía con la pauta de realizar un Proyecto enmarcado en la modalidad de investigación.

Era la primera vez que los estudiantes hacían una encuesta (ver en el anexo).

Desde el pensar el tema, las preguntas, aprender qué son preguntas abiertas y cerradas, como abordar una entrevista (también como práctica laboral posible), entender y apropiarse del objetivo de la encuesta para poder explicarlo fácilmente a la persona a la que entrevistarán, aprender el uso de la calculadora (se usó la del celular), aprender a calcular porcentajes y hacer algún tipo de gráfico (barra, pizza) ( en matemáticas de 1° no se ve porcentajes, y los docentes de NTICs hacen milagros al dar su materia sin contar con equipos ni sala de informática).

Las preguntas se referían a si se asignaba algún tipo de dinero mensual, si se pagaba por tareas realizadas (escolares y/o domésticas), si se les daba dinero para comprar una colación para la escuela (dentro o fuera de ella, o de alguna otra forma). Si se respondía que sí a esta pregunta, entonces se preguntaba cuánto y por qué y se calculaba los montos semanales, mensuales y anuales. Se indagaba sobre si ese monto podría usarse para otro destino, y, por último, sobre la utilidad de la reflexión que intentaba provocar la encuesta.

Como resultados arrojó que las mujeres (madres/abuelas) eran quienes daban el dinero de forma sistemática (diaria o semanalmente), que tenían en cuenta la edad de los niños y su grado de conocimiento del dinero y responsabilidad en su manejo. En algunos casos, en el que no se les daba dinero, las mujeres eran quienes proveían de una colación (comida y bebida) comprada en un kiosco fuera de la escuela o en compra mayorista o mensual.

Por su parte los varones daban más dinero a los niños que las mujeres, porque en general, al no ser quienes lo hacían de forma cotidiana, era como “un regalo” (de papá/abuelo/tío/padrino).

En relación al “pago” por tareas (de la casa o escolares) surgieron en las respuestas “los valores” como tema distintivo, y ahí se mencionó el pago como premio

(también la existencia de su contrapartida como castigo o no permisos) en comparación de la postura de la responsabilidad en hacer las tareas, como un deber o un deber ser.

También apareció el planteo de enseñar a les niñes el manejo del dinero, como tema relacionado. En este caso se referían a la responsabilidad del cuidado (no perderlo ni “malgastarlo”), pero más se hacía hincapié en que servía para que aprendieran a sacar cuentas mentales.

A esto también se le agregaba el valor del dinero, relacionando la cantidad que se les daba con el valor de alimentos básicos o cuanto tiempo de trabajo de la madre/padre representaba (muchas familias obtienen sus ingresos de trabajos domésticos o changas donde se les paga por hora o día).

En la mayoría de los casos, aún quienes hacían compras mayoristas y/o mensuales, desconocían el monto total que destinaban a las colaciones escolares, por lo cual fue una sorpresa cuando les encuestadores hicieron el cálculo.

En cuanto a la utilidad de la encuesta surgió la respuesta de que de ahí en más iban a hacer alguna mejora en la administración. Aunque en líneas generales, y esto en relación a la pregunta ¿en qué se podría gastar ese dinero si no fuera destinado a las colaciones, la realidad es que se vio que el monto está supeditado al costo propiamente dicho de una colación comprada, ya sea en el kiosco de la escuela, en el de fuera de la escuela o en el supermercado, y la opción sería no comprar colaciones pero eso solo en el caso de quienes concurren a escuelas donde reciben una colación, porque el reemplazo de la misma por cosas hechas en casa, tampoco representaba ( por costo, trabajo y organización) una diferencia de gastos significativa para las personas encuestadas.

De esta posibilidad de que les niñes no lleven dinero y consuman lo que la escuela ofrece (en el sistema público de la zona, consta de 1 jugo o leche en envase de 200 c.c., un paquete pequeño de galletitas o un alfajor o barra de cereal y una fruta por día por niño).



## Experiencia en EES

Por otra parte, en cuanto a la experiencia respecto a la formulación de la presentación de los proyectos a realizarse en las EES, con población estudiantil adolescente, hay que tener en cuenta que se plantean para realizarse en el transcurso del 2º trimestre (junio, julio, agosto), para presentar el trabajo final en la Semana de la ESI a fines de agosto.

Respecto al trabajo de planificación y articulación con otras materias, comparto desde mi experiencia, que entre las materias posibles dentro de las que se dictan en la EES las que me resultaron más fáciles de encontrar contenidos que poner en juego en lo que se refiere al marco normativo de la ESI y algunos de sus contenidos básicos mencionados dentro de los 5 Ejes, ellas son: Derecho, Política y Ciudadanía, Construcción de la ciudadanía.

Por su parte, como la propuesta fue pensada como Proyecto de Investigación con uso de encuestas, por ello se puede incluir a las materias Matemáticas y NTICS para el espacio de los contenidos que tienen que ver con estadísticas y gráficos así, como el desarrollo de material digital.

La parte de la producción escrita puede quedar a cargo de la materia Prácticas del Lenguaje, y por supuesto para lo que es el trabajo final de presentación, se puede sumar Arte/Plástica.

## **Conclusiones**

Las experiencias, los encuentros entre nosotres y con nosotres mismas, superan los temores. Con compromiso y teniendo en claro ciertos parámetros de convivencia, compensamos la falta de tiempo docente y se logra una producción en el que el trabajo individual suele ser interno, de reflexión, y se da el trabajo grupal de construcción con otras.

Y esos otros son más que el grupo de compañeres y de docentes a cargo.

En CENS el impacto del proceso repercute directamente en la familia y allegados de los estudiantes. Son propagadores del conocimiento.

En la EES se espera y desea que esto se dé a nivel de pares e inter-curso/año, aunque también existen experiencias de adolescentes y jóvenes referentes comunitarios.

Para ello, habrá que seguir trabajando y recopilando los resultados, tal vez, para compartir en unas próximas Jornadas de Enseñanza de la Economía UNGS, a las cuales siempre reconozco y agradezco.

Para concluir.... Es así como, entonces, se logra trabajar e incorporar en la enseñanza de la Economía a la ESI de forma transversal e interdisciplinaria a través del ABP dentro del MOA.

#### **Anexo: Encuesta**

<b>ENCUESTA N°</b>
<b>NOMBRE:</b>
<b>EDAD Y GÉNERO:</b>
<b>CANTIDAD DE HIJOS ( Y EDADES):</b>
<b>¿Les das una mensualidad a tus hijos?</b>

<p>¿Les das dinero a tus hijas/os por tareas realizadas?</p>
<p>¿Les das dinero a tus hijas/os para comprar algo para la escuela?</p>
<p>¿Cuánto?</p>
<p>¿Por qué?</p>
<p>Cuenta: \$ ___ x 5(días) = \$ ___ x 4(semanas) = \$ ___ x 9(meses) = \$ _____</p> <p>\$ ___ X ___ (hijas/os) son: \$ _____ al año</p>
<p>¿Sacaste alguna vez la cuenta?</p>
<p>¿En qué podrías gastar ese dinero?</p>
<p>¿Te fue útil la encuesta?</p>

## Referencias y Bibliografía

Faur, E. (2011): *La educación en sexualidad*, en Revista El monitor N° 11, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Faur, E. (2017): *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. UNFPA.

Hanza, S. (2018): *Marco de orientación de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina* en Revista de enseñanza de la Física. Recuperado de

<https://www.google.com/search?q=Marco+de+Orientaci%C3%B3n+de+los+Aprendizajes+consejo+federal++argentina&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>

Marina, M., et.al. (2014): Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Santos, H. (2006): *Algunas consideraciones pedagógicas sobre la sexualidad*, en Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento.

## Documentos sobre ABP

Dirección de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2019) Documento de las 1ª jornadas 2019. Recuperado de [http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento\\_saberes\\_coordinados\\_y\\_abp.pdf](http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf)

-<http://abc.gob.ar/redescuelas/documento/aprendizaje-basado-en-proyectos>

-<http://abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/2aprendizajebasadoenproyectos0.pdf>

-[http://abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/guion\\_-\\_abp\\_1\\_0.pdf](http://abc.gob.ar/redescuelas/sites/default/files/guion_-_abp_1_0.pdf)

## **Documentos sobre ESI**

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Los ejes de la ESI*

Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>

-<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-valorar-la-afectividad.pdf>

## **Legislación**

-Ley N° 26.150/2006 Ley Nacional de Educación Sexual Integral

-Resolución CFE 45/08 “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional De Educación Sexual Integral - Ley Nacional n° 26.150”

-Resolución N° 330/17 Ministerio de Educación. *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.*

Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>

-Resolución del CFE N° 340/18

-Anexo Resolución del CFE N° 340/18

*La enseñanza de la Economía en primer año de la universidad: reflexiones y propuesta didáctica en el marco de la Alfabetización Académica.*

Ana Clara Donadoni<sup>1</sup> y María Eugenia Kehoe<sup>2</sup>

## **RESUMEN**

El presente trabajo busca reflexionar sobre las problemáticas que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Economía en el primer año de las carreras de Ciencias Económicas, para justificar así el diseño de una propuesta didáctica que, en el marco de la alfabetización académica, contribuya a favorecer aprendizajes significativos de los estudiantes, potenciando su inclusión en la cultura académica universitaria, e interpele a los docentes involucrados para la revisión de sus propias prácticas.

La propuesta pedagógica expuesta será desarrollada en la asignatura Principios de Economía I, perteneciente al primer año del ciclo básico de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC. La asignatura, constituye el primer contacto universitario que los ingresantes tienen con la Economía, y presenta la característica de contener un alto nivel de abstracción y modelización que requiere de procedimientos verbales, matemáticos y geométricos para analizar la relación entre variables que integran los modelos y teorías económicas. Aquí, se evidencian inconvenientes para realizar una lectura comprensiva de dichos modelos y relacionar situaciones problemáticas con el marco teórico correspondiente, de manera tal que la resolución de actividades termina siendo una descripción mecánica de procedimientos gráficos y algebraicos sin una apropiación reflexiva de los contenidos disciplinares que favorezca el análisis de situaciones económicas reales.

---

<sup>1</sup> [adonadoni@fce.unrc.edu.ar](mailto:adonadoni@fce.unrc.edu.ar), Facultad de Ciencias Económicas-UNRC, Ruta Nacional N° 36 Km 601, 0358-4676451.

<sup>2</sup> [ekehoe@fce.unrc.edu.ar](mailto:ekehoe@fce.unrc.edu.ar), Facultad de Ciencias Económicas-UNRC, Ruta Nacional N° 36 Km 601, 0358-4201155.

Partiendo de este diagnóstico, presentamos una propuesta de acción que intenta ser superadora de nuestras prácticas habituales y aportar para la resolución de algunas de las múltiples dificultades que limitan el desempeño de nuestros estudiantes en la asignatura, principalmente en los procesos de lectura y escritura disciplinar, y en torno a las problemáticas de fracaso y deserción en la universidad.

## **I. INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo busca reflexionar sobre las problemáticas que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Economía en el primer año de las carreras de Ciencias Económicas. Particularmente, se centrará en aquellas problemáticas identificadas a partir de la experiencia docente en la asignatura Principios de Economía I (modalidad presencial), perteneciente al segundo cuatrimestre de primer año del ciclo básico de las tres carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

Este diagnóstico sirve como fundamento para repensar la práctica docente e invita a construir alternativas que puedan ser superadoras de la práctica en el aula. Por ello, el propósito central de este artículo es presentar el diseño de una propuesta didáctica para el trabajo en la clase de prácticos de la asignatura que, en el marco de la alfabetización académica, contribuya a favorecer aprendizajes significativos de los estudiantes y potencie su inclusión en la cultura académica universitaria. Dicha propuesta se organiza durante la clase práctica, en torno a tres dimensiones, e intenta redefinir las formas en que el estudiante de la asignatura construye el “saber hacer” dentro de la disciplina, su propio vínculo entre la teoría y las mediciones de la actividad económica real, y las categorías y relaciones propias del campo disciplinar, atravesando los procesos de lectura, relectura y escritura. Lo que implica también, como lo señala Ezcurra (2005), un compromiso del docente con el alumno real y sus aprendizajes. Debido a que se propone aquí un cambio en las prácticas de la enseñanza que no ha sido aplicado aún, no se dispone de resultados cuantitativos. Sin embargo, se espera que, cuando se aplique, genere mejoras en los índices de desempeño cuantitativo y favorezca también procesos de construcción del conocimiento disciplinar por parte de los

estudiantes y de su propia forma de *ser estudiantes universitarios* en la universidad pública.

## II. PUNTOS DE PARTIDA

### Contextualización de la práctica docente

La propuesta de práctica docente aquí expuesta será desarrollada en la materia Principios de Economía I (modalidad presencial), perteneciente al segundo cuatrimestre de primer año del ciclo básico de las tres carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), correspondiente al Plan de Estudio 2003: Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía.

La cantidad media de *inscriptos* en la asignatura es de alrededor 400 estudiantes que tienen, en promedio, entre 19 y 21 años. En cuanto al origen de residencia, el 60% es de la propia ciudad de Río Cuarto y el resto de localidades de la zona y otras provincias (este porcentaje se repite de manera muy similar año tras año). Un aspecto que puede resultar significativo para la caracterización es que, del total de los estudiantes, el 47% proviene de escuelas con orientación en las ciencias económicas (alguna vez tuvieron la materia Economía), mientras que el resto (53%) nunca estuvo vinculado en el nivel medio a temas relacionados con la teoría económica. Con esto último, se detecta un conjunto de estudiantes que nunca ha trabajado previamente los términos propios o característicos de la disciplina.

La *modalidad de dictado* de la asignatura consiste en:

(a) clases teóricas dos veces por semana (de dos horas cada una), para un total de 150 estudiantes aproximadamente, con el sistema tradicional de clase expositiva o “clase magistral” en donde, si bien el docente responsable “intenta” generar un acercamiento, la cantidad de alumnos no habilita un espacio de reflexión y participación; y



(b) una clase de prácticos de dos horas una vez por semana, para 50 estudiantes por comisión, donde se intenta generar un espacio con mayor participación del estudiante (aunque, sin ser muy significativa) en el trabajo sobre la guía de ejercicios prácticos.

En cuanto a los *resultados obtenidos* al finalizar la materia (relevados al momento de cierre del cuatrimestre), éstos son preocupantes: del total de estudiantes que se inscriben a principios del cuatrimestre, quedan regulares alrededor del 40%. Se considera que este resultado es consecuencia, entre otros aspectos, de diferentes cuestiones relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. En los exámenes parciales y sus respectivos recuperatorios, por ejemplo, se evalúa a los estudiantes en forma escrita siendo que, a lo largo del cuatrimestre, nunca existió un espacio en donde se habilitara, enseñara, discutiera o trabajara sobre la escritura en el campo disciplinar. En cuanto a las operaciones discursivas demandadas en las consignas sobre las que trabajan los estudiantes, no se tiene claridad al interior de la cátedra sobre lo que implica cada operación comunicativa y, en consecuencia, no se les comunica a los alumnos sobre ellas ni se prevén instancias de ayuda previa sobre cómo resolverlas. Si bien en las clases de prácticos se trabaja sobre consignas, se lo hace en forma oral mientras que la evaluación en exámenes parciales es en forma escrita. Estos aspectos explicitados anteriormente podrían explicar, en parte, los resultados obtenidos en los exámenes parciales.

En relación a los exámenes finales, los resultados tampoco son satisfactorios. Alumnos que regularizaron la materia, incluso sin atravesar instancias de recuperatorio, no logran aprobar en la evaluación final. Surge, nuevamente, un problema como el mencionado anteriormente: se solicita al estudiante que relacione temas, unidades y conceptos, aunque durante el cursado no se trabajó de esta manera. En definitiva, se estaría pretendiendo que, en ese espacio cargado de emociones como es el momento en donde son evaluados, los estudiantes transformen el conocimiento disciplinar, en línea con lo que propone el modelo de Scardamalia y Bereiter (1987) (en Vázquez y Jakob, 2016), y no que sólo lo reproduzcan, con el fundamental inconveniente de que nunca se trabajó sobre este proceso durante el desarrollo de la asignatura.

Sumado a lo anterior, que refiere a aspectos específicos de la materia, este estudiante se encuentra a su vez, en términos institucionales, transitando al mismo momento por asignaturas simultáneas con alta carga horaria semanal y de duración cuatrimestral, que condensan el aprendizaje de los contenidos en 14 semanas, dificultando así la profundización sobre los textos y la apropiación de los contenidos disciplinares.

### **Supuestos y propósitos de la acción**

Esta realidad descrita anteriormente, impulsó algunas reflexiones y lecturas que luego se transformaron en ejes y marcos estructurantes para la propuesta didáctica que aquí se propone. Entre ellos, la idea de que los “(...) procesos de exclusión y abandono se concentran en primer año, no sólo, pero sí principalmente [y que] el primer año, es el momento de choque con la universidad, es un tramo crítico” (Ezcurra, 2011:23). Ante esto, la alfabetización académica emerge como cuestión central “para que los estudiantes se incorporen y se apropien de las reglas de juego del campo académico y puedan así ser parte de la vida universitaria” (Bracchi, 2016:11). La alfabetización académica se constituye, así, como apuesta para que aquellos estudiantes que ingresan a la universidad, puedan transitarla y permanecer en ella.

El concepto de *alfabetización académica*, difundido por Paula Carlino refiere a “un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13). En este marco, el aprendizaje en la universidad depende de la interacción entre docentes, estudiantes e instituciones y es por ello que hace necesaria la interpelación de los docentes de sus propias prácticas didácticas.

En orden a la reflexión sobre las propias prácticas y modos de ser docente, en este artículo se posicionará al docente como *docente tutor*, partiendo de la conceptualización de la tutoría como una “forma especial de ser docente” (Lázaro, 2004) y entendiendo que “el tutor es el docente con un rol redefinido, ocupando un lugar clave en los aprendizajes y en el marco de nuevos planteamientos curriculares y de concepciones sobre el currículo, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza” (Capelari, 2009).

La propuesta de práctica docente presentada aquí, se fundamenta, en parte, en los siguientes *supuestos*:

- La universidad pública, si pretende ser verdaderamente inclusiva, debe reconocer que “las raíces del abandono no sólo residen en los alumnos, sino también en el tipo de entorno educativo” (Tinto 2003, en Ezcurra 2010), y por lo tanto es necesario revisar las formas de aprendizaje en el aula, particularmente en el primer año.

- El ingresante *aprende a ser estudiante universitario*, encontrándose no sólo con los conocimientos y prácticas propias de la disciplina sino también de una *cultura universitaria*, “que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares ... y esto lleva un tiempo” (Vélez, 2005). La institución puede orientar este oficio de ser estudiante, no sólo en lo disciplinar sino también en lo social y afectivo, promoviendo el acceso a aprendizajes más significativos y autónomos.

- El compromiso con el aprendizaje del estudiante real, que implica no sólo “enseñar lo omitido”, sino propiciar un aprendizaje participativo, respetando y valorando al estudiante tal cual es, y alentándolo a comprometerse activamente. Así, como señala Ana María Ezcurra (2010), “las instituciones y los alumnos pueden tener éxito, a pesar de las desigualdades”.

Los propósitos u *objetivos* de este trabajo son entonces: (\*) resignificar la propia práctica docente, haciendo consciente lo que hacemos y por qué lo hacemos de una manera y no de otra, y también las motivaciones de dicha práctica (por qué hacemos lo que hacemos), y (\*) proponer cursos de acción que aporten a la resolución de algunos de los problemas aludidos en la contextualización, con miras a un aprendizaje significativo y autónomo de los estudiantes en la materia.

### **III. A MODO DE PROPUESTA**

Partiendo de los supuestos y de los propósitos explicitados anteriormente, se desarrolla en el presente artículo una propuesta de práctica docente que intenta ser superadora de las prácticas habituales en la asignatura y aportar para la resolución de algunas de las múltiples dificultades que limitan el desempeño de los estudiantes, y en torno a las problemáticas de *fracaso* que se señalaron en la descripción.

### **Dimensiones y sentidos de la acción**

Esta propuesta de acción tutorial se articula en torno a diferentes *dimensiones*: (\*) en relación a los *contenidos*, se propone abordar los contenidos mínimos de la materia que se presentan en el programa y que luego son evaluados en las instancias parciales y finales; (\*) en la dimensión *pedagógico-didáctica*, se intenta generar nuevos espacios de aprendizaje activo para tornar más accesible la apropiación del conocimiento y despertar el *deseo de saber*; y, finalmente, (\*) en la dimensión *relacional-pedagógica*, se centra en la idea del docente tutor como constructor de puentes que busca que los estudiantes reconozcan sus potencialidades y limitaciones para aprender los saberes disciplinares y, particularmente, estableciendo un vínculo con el estudiante en el espacio del aula (y fuera de él).

Así, esta propuesta de acción tutorial, en tanto busca estructurar las clases de prácticos de la asignatura como un espacio motivador y movilizador, adquiere el *sentido* de una apuesta de transformación de las prácticas de enseñanza.

### **Tareas a realizar y tiempos de ejecución**

En base a lo señalado hasta aquí, la propuesta consiste en reestructurar (respecto a la manera en que se venía desarrollando en años anteriores) las clases de prácticos de la asignatura Principios de Economía I que se dictan en el 2do cuatrimestre, de 2 horas de duración cada una. Las actividades planteadas buscan incorporar estrategias de lectura y escritura propias de la disciplina. Se llevarán a cabo a lo largo de diez encuentros durante el cuatrimestre, en el marco de las clases organizadas en comisiones de 50 estudiantes aproximadamente.

En relación a la *dimensión de los contenidos* y la *dimensión pedagógico-didáctica*, las tareas a realizar son:

Durante el desarrollo de la **CLASE 1**, la secuencia didáctica formulada tendrá como propósito central plantear estrategias para la lectura de textos académicos, con el objetivo final de lograr una mayor [comprensión lectora](#). Este es el momento en que los estudiantes se encuentran por primera vez con el texto académico con el que trabajarán durante el transcurso de la materia. Resulta de utilidad la distinción que considera Vélez (2004) acerca de los procedimientos puestos en juego antes, durante y después de la lectura, a fin de contribuir a mejorar el aprendizaje mediante la deconstrucción de las estrategias que implementa cada lector. Así, en esta primera clase, las tareas a desarrollar son:

#### 1- Actividades previas a la lectura

1. Contextualizar el texto a partir de la información de referencia y conocimiento previo de los lectores (teniendo en cuenta los datos de edición, autores, título y subtítulos, asimismo la portada).

2. Con los datos del inciso a), realizar inferencias respecto del género del texto próximo a leer y anticipar el contenido del mismo. Preguntarnos – ¿Qué sé de este tema? ¿Qué pienso que trata el texto? -, mirando el índice del mismo, - ¿Hay vocabulario desconocido? -, teniendo el programa de la materia en la mano, leer los contenidos mínimos de la unidad trabajada y vincularlos con el/los capítulo/s del texto.

#### 2- Actividades durante la lectura (del capítulo correspondiente a la Unidad 1)

1. En una hoja en blanco ir realizando preguntas sobre el contenido del texto y colocar comentarios frente a los párrafos si son necesarios para la comprensión.

2. Identificar conceptos clave vinculados con la temática de la unidad.

3. Releer partes confusas y anotarlas para luego compartirlas y observar si los diferentes grupos coinciden en ellas.

### 3- Actividades posteriores a la lectura

1. Realizar una síntesis del texto, respondiendo a la siguiente pregunta:  
¿Cuál es el tema principal?

2. Organizados en grupos, realizar un mapa conceptual de los contenidos trabajados.

Como actividad de cierre, realizar una puesta en común de las actividades solicitadas en el punto 3, donde cada grupo escuche y valore la síntesis de los compañeros: ¿Qué le agregarían a la síntesis? ¿Consideran que está completa? ¿Están contemplados los conceptos centrales?

Durante el desarrollo de las **CLASES 2 a 9**, se focalizará en trabajar la relación de los estudiantes con la lectura y escritura. En particular, se propondrán consignas en las que ellos mismos reflexionen acerca de qué escriben, tanto en lenguaje simbólico como en lenguaje natural, a partir de la justificación de un problema, pudiendo ajustarse a cierta audiencia -los propios docentes y compañeros- para aprender y comunicar lo aprendido. Se intenta lograr la articulación y contextualización de los contenidos teóricos abordados en la materia, para que de esta manera puedan constituirse como herramientas de análisis para la comprensión y resolución de situaciones prácticas. Las actividades planteadas serán:

1. Trabajar con dos ejercicios de la guía de prácticos de la unidad, y:

1. Realizar, en primera instancia, un análisis del enunciado, para ajustar las maneras de leer al esquema referencial de la disciplina;

2. Trabajar dentro del aula en pequeños grupos para la resolución de los ejercicios propuestos, con el objetivo de incentivar el “tiempo en tarea”;

3. Hacer una puesta en común de los razonamientos que los llevaron a la obtención de los resultados, con el propósito de explicitar las formas en que van construyendo el conocimiento disciplinar.

2. Realizar, como cierre, a través de una consigna de la guía de prácticos, una actividad de escritura de realización individual, donde se proponga al estudiante que establezca relaciones entre las categorías trabajadas durante las clases de la semana, y que justifique dichas relaciones. Finalmente, leer entre todos algunas respuestas y luego volver a los textos de la unidad para hacer una relectura en profundidad que ayude a poner sentido a lo que vienen leyendo. De este modo, se pone en cuestión la primera lectura que los estudiantes hacen del texto propuesta y provoca la necesidad de una relectura más ajustada.

En la **CLASE 10** (última del cuatrimestre), se realizará una actividad integradora de los contenidos trabajados durante el desarrollo de la asignatura (que puede adoptar la forma de un diagnóstico de una economía a partir de ciertos datos de una economía real). La misma se realizará en grupo de tres integrantes y culminará con una exposición oral de las principales conclusiones obtenidas por los grupos.

En relación a la dimensión *relacional-pedagógica*, las tareas a realizar, durante los diez encuentros planteados, serán:

- Durante los momentos en que los estudiantes están resolviendo las actividades (ya sea la etapa de prácticos o la instancia de escritura), el docente deberá hacer un recorrido por los bancos, acercándose al estudiante para ver cómo viene con la tarea, qué dificultades está encontrando, qué inquietudes le surgen. El objetivo es achicar las distancias con el estudiante, dar un espacio para la construcción de un vínculo individualizado que los habilite a hacer preguntas si no se animan a hacerlo ante el conjunto de la clase, y que permita también la detección de situaciones particulares

(como, por ejemplo, si un estudiante no tiene acceso al material bibliográfico) y posibles cursos de acción.

- Durante los momentos de puesta en común de las actividades, establecer que cuando alguien toma la palabra debe decir primero su nombre de pila y luego hablar sobre las tareas. El uso de la palabra será siempre rotativo, y todos los participantes de la clase tienen que intervenir al menos una vez durante la misma. De esta manera, al cabo de unas clases, se logra una mayor familiaridad dentro del aula y se refuerzan los mecanismos de afiliación, evitando que alguien permanezca invisibilizado.

### **Modalidad de seguimiento y monitoreo**

Las modalidades de seguimiento de la acción tutorial se organizan en torno a dos momentos:

*1. Durante el cursado de la materia:* se propone que los docentes tutores vayan registrando observaciones clase a clase y se reúnan quincenalmente para intercambiar experiencias y percepciones de la propia práctica, permitiendo cierta flexibilidad para la incorporación de cambios “sobre la marcha”.

*2. Al finalizar el cursado de la materia:*

1. Se propone a los docentes tutores que entreguen un informe final escrito al jefe de cátedra, donde: se revisen los objetivos propuestos y el desarrollo de los mismos durante el cursado, y se valore en términos personales la puesta en práctica de la propuesta (respondiendo a interrogantes del tipo: ¿con qué inquietudes empecé el trabajo en el aula? ¿qué aprendí? ¿qué interrogantes fueron surgiendo desde la práctica? ¿qué cosas quedaron pendientes?);



2. Se propone a los estudiantes la entrega de una reflexión donde señalen sus valoraciones sobre el desarrollo del curso, si fueron o no desarrollando nuevas habilidades para abordar el conocimiento disciplinar y para desenvolverse en la universidad, qué cosas esperaban del curso y qué cambios sintieron sobre su imagen como estudiantes universitarios y sobre aquello que pensaban que podían o no hacer, entre otros aspectos.

#### **IV. REFLEXIONES FINALES Y RESULTADOS ESPERADOS**

Debido a que en este trabajo se propone un cambio en las prácticas de la enseñanza que no ha sido aplicado aún, no se disponen resultados cuantitativos ni cualitativos respecto al impacto sobre el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura ni sobre los procesos de lectura y escritura disciplinar y demás aspectos de la alfabetización académica que se comprometen en esta propuesta. Sin embargo, se espera que, de ser aplicados, estos cambios generen, en lo cuantitativo, una mejora en los resultados de los exámenes parciales y finales y una reducción del número de veces que los estudiantes rinden el final de la materia antes de aprobar.

Pero, principalmente, se espera que los estudiantes logren procesos de aprendizajes más autónomos que involucren y atraviesen los procesos de lectura, relectura y escritura, apropiándose de las categorías y relaciones propias del campo disciplinar de la economía. Y que, en ese proceso, permanezcan en la universidad y se apropien también del *ser estudiante universitario* en el primer año. Porque, como señalan De Pauw y otros, la alfabetización académica “habilita [a los estudiantes para] la construcción de marcos de referencia desde los cuales interpretar el mundo y actuar en él” (De Pauw y otros, 2015:53).

En este sentido, y con base en una *pedagogía de la posibilidad*, la propuesta de acción aquí presentada, en tanto busca rediseñar las clases de la asignatura como un espacio motivador y movilizador, adquiere el *sentido* de una apuesta de transformación de las prácticas de enseñanza.

## V. BIBLIOGRAFÍA

Brachi, C. (2016): *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la Desigualdad, la Fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*. Revista Trayectorias universitarias, 2(3), 3-14.

Capelari, M. (2009): *Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación, 49(8), 1-10.

Carlino, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

De Pauw, C.; Pasqualini, V.; Di Pasquale, V.; Santía, L. y P. Cocco (2015): *Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de estudiantes de nivel secundario*. Argonautas, 5(5): 46- 63.

Ezcurra, A. (2005): *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*. Perfiles educativos, 27(107), 118-133.

Ezcurra, A. (2010): *Educación Universitaria: una inclusión excluyente*. En Vélez, G. y otras (Coords.), Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas. Río Cuarto, UniRío Editora.

Ezcurra, A. (2011): *Igualdad en Educación superior: un desafío mundial*. Instituto de Estudios y Capacitación. Buenos Aires, Argentina.

Lázaro, A. (2004): *Características y expectativas de la tutoría universitaria*. Documento de la Universidad de Alcalá de Henares.

Vázquez, A. y Jakob, I. (2016): *Escribir en la universidad, mucho más que escribir ideas sobre el papel*. En Vázquez, A. (Coord.), en “La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas”, 88-115. Río Cuarto, UniRío Editora.

Vélez, G. (2004): *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas - UNRC.

Vélez, G. (2005): *Ingresar a la Universidad: Aprender el oficio de estudiante universitario*. En Britos, M., y Schneider, M. (Coords.), *Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, Año 2(1).

Diana Isabela Lis<sup>1</sup>, Carolina Tarayre<sup>2</sup>

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar, describir y reflexionar sobre diversas acciones que se llevan adelante en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur para despertar el interés por la ciencia económica. Esta diversidad de acciones se fundamenta en cuestiones observadas en los distintos niveles educativos, con respecto a la complejidad que presenta la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina.

Las propuestas que se describen pretenden posibilitar un acercamiento disciplinar más ameno tanto para los alumnos como para los docentes, así como también, despertar la curiosidad y motivación por parte de los estudiantes, respetando el pluralismo teórico de la economía y enfatizando su carácter de ciencia social. En este sentido, las olimpiadas de economía, el café económico, el panel de profesionales, las prácticas educativas, las visitas a las escuelas secundarias, la muestra de carreras, entre otras, son algunas de las acciones que se han implementado con la finalidad de innovar y fortalecer la enseñanza y aprendizaje de esta ciencia.

Por último, se presentan algunas reflexiones, así como también algunos lineamientos para propuestas futuras.

---

<sup>1</sup> Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE). Mail: dlis@uns.edu.ar

<sup>2</sup> Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Universidad Tecnológica Nacional- FRBB. Mail: ctarayre@criba.edu.ar

## 1- Introducción

La enseñanza de la economía presenta ciertas singularidades dentro de la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, la dimensión epistemológica de la ciencia económica requiere una atención particular dado que influye en la enseñanza de esta disciplina; como señala López Castellano (2016), la epistemología de la economía se refiere a: "... los criterios y procedimientos que conducen a la construcción de modelos sociales" (p. 51).

Es así que, desde la filosofía de la ciencia, se abre una discusión sobre el contexto de validación y descubrimiento de la ciencia económica.

Esto último, nos conduce a la controversia que se manifiesta, ante todo, en el contexto de validación de esta disciplina. Es decir, la ortodoxia económica como cuerpo teórico dominante presenta al individualismo metodológico y a la racionalidad como los únicos postulados que permiten validar científicamente a la disciplina. Como menciona Golovanevsky (2012): "En la formación del economista el individualismo metodológico no es aportado como una alternativa metodológica, sino como la única metodología posible" (p. 3).

Las cuestiones indicadas repercuten en la formación de economistas y profesores en economía. A grandes rasgos, la incidencia y el peso que cobra el "mainstream" en los planes de estudio en general, puede redundar, en muchos casos, en un aprendizaje de la economía que no permite cuestionamientos ni posibilidades de un pensamiento plural.

Por ende, la economía se presenta como una ciencia difícil de comprender porque sus aspectos formales y la abstracción que supone, la alejan de las posibles y diversas respuestas que requieren las problemáticas socioeconómicas actuales, pareciéndose más a una matemática social atemporal (López Castellano, 2016) que a una ciencia social que investiga procesos sociales, relaciones en contextos, etc.

Es así que, la difícil tarea de incentivar el interés por estudiar economía invita a pensar acciones que favorezcan el acercamiento a esta disciplina. En este sentido, ofrecer diferentes puntos de acceso, que bien pueden complementarse con la enseñanza

escolar de la economía, posibilitan ampliar la mirada, tanto de los alumnos como de los docentes, hacia esta disciplina.

A propósito, el objetivo de este trabajo es presentar, describir y reflexionar sobre diversas acciones que lleva adelante el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur para despertar el interés por la ciencia económica. Esta diversidad de acciones se fundamenta en cuestiones observadas en los distintos niveles educativos, con respecto a la complejidad que presenta la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina.

Las propuestas que se describen pretenden posibilitar un acercamiento disciplinar más ameno para alumnos y docentes del nivel secundario, así como también, despertar la curiosidad y motivación, respetando el pluralismo teórico de la economía y enfatizando su carácter de ciencia social. En este sentido, las olimpiadas de economía, el café económico, el panel de profesionales, las prácticas educativas, las visitas a las escuelas secundarias, la muestra de carreras, entre otras, son algunas de las acciones que se han implementado con la finalidad de innovar y fortalecer la enseñanza y aprendizaje de esta ciencia.

Por último, se presentan posibles lineamientos para propuestas futuras y algunas reflexiones finales.

En el siguiente apartado se caracteriza muy brevemente a la Universidad Nacional del Sur y al Departamento de Economía, contexto en el que se desarrollan las acciones mencionadas.

## **2- Contextualizando las acciones**

La Universidad Nacional de Sur nace el 5 de enero de 1956, en la ciudad de Bahía Blanca, durante la Revolución Libertadora, en un contexto donde se intenta retornar a los principios de la Reforma de 1918, enfatizando la autonomía universitaria.

Su organización es a partir de departamentos, asemejándose al modelo de universidades de Estados Unidos y alejándose de la organización por facultades más próximo al modelo francés. Esta estructura departamental posibilita reunir en un mismo agrupamiento a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar

servicio, a través de sus cátedras, a los demás departamentos. Es decir, las materias propias de cada departamento se dictan también para las carreras de los otros departamentos que así lo soliciten.

Específicamente, es de interés en este artículo, hacer referencia al Departamento de Economía, dado que constituye el contexto concreto de las acciones que se desarrollan para motivar el interés por la ciencia económica.

La historia del Departamento de Economía, creado el 24 de marzo de 1956, acompaña a la Universidad Nacional del Sur desde sus inicios, poniendo en marcha la primera licenciatura en Economía de todo el país. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

Precisamente, el nacimiento de la licenciatura en Economía de la Universidad Nacional del Sur se da en un contexto y en una década (1955-1965) que es considerada la edad de oro del economista, por el apoyo a su formación de posgrado en el exterior, por la creación de nuevas carreras, asociaciones y entidades públicas y privadas guiadas por economistas reconocidos (Fernández López, 2001).

Lo señalado en párrafos anteriores enfatiza la trayectoria de la UNS con respecto a la carrera de economía, es decir es la universidad argentina que posee mayor antigüedad en la formación de economistas.

A continuación, se presentan y describen las acciones que lleva adelante el Departamento de Economía de la UNS en pos de incentivar la enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

### **3- Acciones y su desarrollo**

Las acciones están pensadas para motivar el aprendizaje de la economía y su entendimiento, brindar posibilidades para la comprensión de la realidad socioeconómica, destacar la importancia de la economía en la vida diaria, conocer las diversas actividades profesionales que en diferentes ámbitos pueden desarrollar los economistas y los profesores en economía, acercar a los alumnos del nivel secundario a

la universidad y articular entre niveles la enseñanza de la economía. A su vez, en línea con los propósitos que se señalaron en la introducción, las propuestas postulan y guardan relación con una mirada plural de la economía. A continuación se detallan y describen las acciones.

### **Panel de profesionales:**

Esta acción se lleva a cabo desde hace 10 años por pedido de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca en pos de articular niveles educativos. En este sentido, el Departamento de Economía de la UNS participa activamente con la asistencia a las escuelas de economistas y profesores en economía explicando las principales tareas que pueden desarrollar, en qué ámbitos pueden desenvolverse y qué cuestiones son propias de estas profesiones. Al mismo tiempo los paneles permiten una interacción cara a cara con estudiantes del nivel secundario y con los interrogantes que pueden surgir en ese momento. De esta manera, la riqueza de la presencialidad en esta acción revela gran interés y curiosidad en los estudiantes por la economía.

### **Recepción y atención de alumnos de nivel secundario:**

La recepción de alumnos se realiza durante todo el año según la demanda de escuelas y alumnos. Vale aclarar que Bahía Blanca posee una gran zona de influencia tanto de la región como del sur del país.

En esta instancia, se conversa sobre qué es la economía, sus alcances para trabajar de modo interdisciplinario con otras ciencias encontrando posibles soluciones a diversas problemáticas socioeconómicas, se informa sobre la diversidad de tareas que puede realizar un economista, se los interioriza sobre las carreras propias del Departamento de Economía, se conversa acerca de la vida universitaria y se responden las dudas espontáneas de los alumnos presentes.



### **Realización de prácticas educativas con alumnos del nivel medio:**

Con respecto a esta acción, la misma consiste en una serie de actividades con alumnos interesados en estudiar economía. Se divide en dos jornadas: la primera jornada consiste en charlas con profesores y alumnos del Departamento de Economía, investigadores y becarios de CONICET, así como también, se les permite presenciar una clase universitaria de materias introductorias de economía. Por otra parte, la segunda jornada, se enfoca en el ámbito laboral de los futuros economistas, para ello se organizan una serie de actividades para que los estudiantes simulen actuar como economistas. Esta propuesta resulta altamente exitosa y se ha difundido de modo tal que la demandan cada vez más escuelas.

### **Visitas a escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca y zona de influencia:**

El Departamento de Economía se acerca a las escuelas presentando sus carreras, explicando la modalidad de las mismas, planes de estudios, perfil de sus egresados, ámbitos de desarrollo profesional. A su vez, se exponen las características de la economía, su amplio significado, sus discusiones teóricas y su relevancia en la actualidad. Asimismo, se establecen las diferencias con las ciencias de la administración. También, se intenta responder a todas las dudas que surgen en las visitas.

### **Participación en las diferentes muestras de carreras de Bahía Blanca y la zona de influencia:**

También, el Departamento de Economía participa activamente de las distintas muestras de carrera de Bahía Blanca y la zona presentando sus carreras, atendiendo a estudiantes y público en general interesados por la disciplina, promocionando a su vez las diversas actividades que se desarrollan tanto en el Departamento como aquellas acciones que se realizan en las escuelas secundarias que solicitan ese acercamiento.

### **Café Económico:**

Esta actividad se realiza en el marco de la muestra anual de carreras -que organiza la UNS- y se desarrolla en la ciudad de Bahía Blanca para aquellos estudiantes del nivel secundario que quieran asesorarse sobre las carreras del Departamento de Economía de la UNS. De este evento participan economistas que desarrollan su actividad en el ámbito profesional, autoridades, profesores e investigadores del Departamento de Economía, investigadores del CONICET, alumnos del Centro de Estudiantes de Economía y el equipo de Tutores del Departamento.

### **Olimpiadas de Economía:**

Las Olimpiadas de Economía surgen como iniciativa del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur en el año 2016, a partir de la preocupación que varios docentes de los distintos niveles educativos manifiestan por la enseñanza de la economía.

Los destinatarios, son los estudiantes de 5° y 6° año de las escuelas secundarias de Bahía Blanca y la zona de las distintas modalidades vigentes.

Los principales objetivos propuestos se mencionan a continuación:

- Despertar el interés por la economía de los alumnos de nivel secundario de la ciudad y la zona, mejorando con ello su preparación en temas de economía.
- Servir como enlace entre el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) y la escuela secundaria.
- Reforzar vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa regional creando un entorno donde intercambiar inquietudes por parte de los profesores de economía de la localidad y la zona.

- Concientizar a los alumnos de la necesidad de formarse como ciudadanos de cara a un futuro cambiante y cada vez más incierto.
- Crear un ámbito de participación de alumnos de los últimos años de la escuela secundaria para favorecer el contacto y acceso a la universidad.

Las tres ediciones 2016, 2017 y 2018 han sido acompañadas por material didáctico de apoyo, que se ha materializado en un “Cuaderno de Actividades para Enseñar y Aprender Economía” editado por EDIUNS, cuya finalidad es presentar diversas actividades novedosas y artículos actuales sobre las principales nociones económicas para estimular diferentes capacidades en los alumnos como la comprensión, el juicio crítico, la resolución de problemas, la capacidad de análisis, el uso de la “caja de herramientas” que brinda la ciencia económica y la responsabilidad social, entre otras.

Por otra parte, con respecto a los contenidos del certamen, se respetan los diseños curriculares de las materias de economía que se dictan en el secundario en la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, Economía Política, Elementos de Microeconomía y Macroeconomía y los núcleos de aprendizaje básicos (NAP) de economía dispuestos por Nación.

Para llevar adelante la propuesta, todos los años, se convoca a docentes del Departamento de Economía a participar voluntariamente en la comisión organizadora de las Olimpiadas. Las principales funciones de esta comisión son: elaborar y editar el material didáctico, realizar la difusión, confeccionar las instancias de evaluación, corregir las mismas, atender consultas e inscripciones, recibir y guiar a docentes y alumnos en las etapas presenciales.

En el presente año, 2019, se realizarán las 4° Olimpiadas de Economía y se prevén algunos cambios en las instancias de evaluación. Es decir, se evaluará en consonancia con los Marcos de organización del aprendizaje (MOA, año 2017) y el Marco referencial curricular de la provincia de Buenos Aires (Año 2019). Es en este sentido que se prioriza el desarrollo de capacidades en los estudiantes referidas a la

resolución de problemas, el juicio crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, la responsabilidad local y global, entre otras, tal cual se postulan en los mencionados marcos nacionales y provinciales.

De esta manera, las 4° Olimpíadas, prevén enfocarse en la resolución de problemáticas socioeconómicas para que los alumnos en equipo y en colaboración con sus docentes de economía y otras ciencias sociales, presenten posibles soluciones considerando pluralidad de opciones y respetando esa diversidad.

Por último, esta nueva propuesta de evaluación requiere criterios explícitos y una evaluación conjunta del jurado de las Olimpíadas.

#### **4. Pensando acciones futuras**

Reflexionando sobre la importancia que adquiere motivar el interés por la ciencia económica, su enseñanza y aprendizaje, es que las acciones presentadas se consideran muy relevantes a la hora de planear su continuidad y también incorporar otras propuestas novedosas.

Dicho de otro modo, el acompañar a las escuelas desde la universidad pública, permite pensar acciones conjuntas en pos de mejorar la educación en los diferentes niveles educativos en general y la enseñanza de la economía en particular. Se considera que esta es una de las funciones sociales de la universidad pública ineludible que invita a participar a otros niveles educativos e invoca a su articulación e integración.

Precisamente, la integración consiste en pensar acciones conjuntas con el nivel secundario, avanzando un paso más. Por ende, se impulsa e incita al compromiso de ambos niveles para que trabajen y planifiquen en equipo.

Es en este sentido, que, desde el Departamento de Economía de la UNS, una de las propuestas futuras que se piensa, es la de articular con prácticas áulicas específicas de profesores de economía en el nivel secundario.

De esta manera, se puede colaborar con aquellos profesores de economía que utilizan la metodología de proyectos para trabajar en las aulas y participar activamente

desde la universidad con este tipo de enseñanza. Es decir, ser agentes activos de los proyectos de las escuelas, cumpliendo un rol de apoyo favoreciendo la consolidación y realización de las propuestas que surjan de las aulas del nivel secundario, fortaleciendo la enseñanza de la economía como ciencia social.

## **5. Algunas reflexiones finales**

Resulta conveniente generar instancias y acciones concretas que contribuyan a despertar el interés por enseñar y aprender la ciencia económica atendiendo a la formación integral del ciudadano; precisamente, en la actualidad, donde la economía cobra relevancia en el complejo y problemático contexto presente.

Esta difícil tarea de despertar el interés por estudiar economía, lleva a diseñar acciones que favorezcan el acercamiento a esta disciplina, a través de una participación activa tanto de docentes como estudiantes, tales como las que lleva adelante el Departamento de Economía de la UNS, descriptas en el presente artículo: panel de profesionales, recepción y atención de alumnos de nivel secundario, realización de prácticas educativas con alumnos de nivel medio, visitas a escuelas secundarias, participación en muestras de carreras, café económico y olimpiadas de economía.

En síntesis, se estima continuar con las acciones detalladas en el presente artículo así como también incorporar propuestas novedosas, como la mencionada, y acciones futuras para lograr los objetivos planteados que se corresponden con motivar el interés para enseñar y aprender la ciencia económica en los distintos niveles educativos.

## **Bibliografía**

Fernández López, M. (2001): *La ciencia económica Argentina en el siglo XX*. Recuperado de: [www.aaep.org.ar/espa/anales/pdf\\_01/fernandez-lopez.pdf](http://www.aaep.org.ar/espa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf)

Golavanevsky, L. (2012): *Individualismo metodológico, racionalidad y economía*. Ed. SIMEL Nodo NOA

Lampugnani, G.; Paso M. (2012): *La motivación del aprendizaje en la universidad. Una mirada a las prácticas de los docentes para activar el interés de los estudiantes en disciplinas básico- aplicadas y aplicadas*. Ponencia: IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias

López Castellano, F. (2016): *La deriva de la ciencia económica. Una mirada desde la epistemología* en "Hacia una economía más justa". Editores: Economistas sin fronteras. Madrid, España.

Marco Curricular Referencial, 2019. Pcia. de Buenos Aires. Recuperado de: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco\\_curricular\\_referencial\\_isbn.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf)

Marco de organización de los aprendizajes para la educación obligatoria Argentina (MOA). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>

### **Resumen**

En el presente trabajo se desea compartir una experiencia que surgió a partir de la aplicación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI), Ley Nacional vigente desde mayo del 2008.

Dentro de nuestros currículos y en virtud de la libertad de cátedra para seleccionar los contenidos, surgió la posibilidad de integrarlos junto a los lineamientos mencionados en la Escuela Secundaria.

Resultará extraño cómo pueden abordarse estas temáticas, consideradas “tabú” en otras épocas, desde los contenidos que compartiremos en el aula. He aquí el desafío y el rol docente para llevar adelante esta tarea intentando continuar con la reflexión que se realizará sobre el abordaje crítico de la propia experiencia docente, sosteniéndose que es menester integrarlo al proceso educativo y no encartonarse en viejas recetas formativas.

La experiencia que se socializará radica en compartir cómo desde los contenidos de Economía pueden abordarse temáticas relacionadas con ESI y:

ofrecer la oportunidad de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” (UBA) – Colegio Nacional de Buenos Aires (UBA), Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (GCABA). Email: elisaalvarenga@hotmail.com

<sup>2</sup> Propósitos formativos en Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Ley Nacional Nro. 26.150

En el presente trabajo se desea compartir una experiencia que surgió a partir de la aplicación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (ESI), Ley Nacional vigente desde mayo del 2008.

Dentro de nuestro Currículo en Ciudad de Bs.As. para el Profesorado en Ciencias Económicas, como así también en el preuniversitario de la UBA y en virtud de la libertad de cátedra para seleccionar los contenidos a trabajar durante el año, surgió la posibilidad de integrar contenidos de Economía, junto a los lineamientos mencionados para ESI en la Escuela Secundaria.

Quizás resulte extraño pensar cómo pueden abordarse estas temáticas, consideradas “tabú” en otras épocas, desde los contenidos que libremente podemos impartir en el aula. He ahí el desafío y el rol docente para llevar adelante esta tarea intentando continuar con la reflexión que siempre ha de realizarse sobre el abordaje crítico de la propia experiencia en el aula. Se sostiene que es menester integrarlo en el proceso educativo para no encartonarse en viejas recetas de formación.

La reelaboración constante de nuestros proyectos debe ser un resultado de los análisis que realicemos de nuestra propia labor y ser capaces de aceptar que los diseños deben adoptar modelos abiertos en los cuales los docentes podamos adaptarlos lo más cercano posible a la realidad que nos circunda, pues currículum es praxis en y sobre la acción.

El qué, el cómo y el para qué o quién, preguntas fundamentales que suelen realizarse en abordajes teóricos económicos, puedan adaptarse también a nuestro quehacer educativo, siempre que esa adaptación sea producto de la contraposición entre las buenas intenciones que tengamos al momento de dictar contenidos y la práctica real.

La experiencia que se socializará radica en compartir cómo desde los contenidos de Economía pueden abordarse temáticas relacionadas con la ESI y:

ofrecer la oportunidad de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y



responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas<sup>3</sup>

No es un detalle menor que en la actualidad nos encontramos inmersos en el marketing y en la cultura de la imagen. Allí está el otro desafío pues, al relacionarlo con los contenidos desde la Economía como ciencia social, pueden notarse como se utiliza el lenguaje sexual para incentivar las acciones, necesidades y consumos tanto de bienes como de servicios para luego orientarlos al consumismo de los mismos.

Como fundamentación teórica se han considerado los Lineamientos Curriculares antes mencionados, los Contenidos y Propuestas para el aula impartidos por el Ministerio de Educación de la Nación para ESI y la bibliografía específica de la cátedra y a Educación Sexual Integral seleccionada para fundamentar esta presentación.

Los instrumentos metodológicos empleados en el aula se circunscriben en el uso de publicidades fílmicas y gráficas, como también, de fragmentos de películas junto con el mencionado material bibliográfico de la cátedra<sup>4</sup>.

Para darle marco a esta presentación, se compartirá un tema abordado en clase con el abordaje teórico propio. Posteriormente se realizará un análisis que se socializará con los presentes, para finalizar con una muestra multimedial de algunos de los ejemplos de publicidades gráficas que se utilizan en el aula. Los alumnos pueden participar activamente en las actividades propuestas y aportar, desde su experiencia, otras actividades que se integran a la acción del aula.

Por ejemplo, podemos colaborar en la reflexión acerca de los “cuerpos ideales” considerados como tales para muchos en la cultura actual. Aquí, resulta óptimo compartir lo esbozado por Gabriela Larralde cuando al trabajar el tema relacionado con los patrones hegemónicos de belleza y la distorsión del cuerpo propio, dice:

---

<sup>3</sup> Propósitos formativos en Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Ley Nacional Nro.26.150.

<sup>4</sup> Dentro del marco de la exposición del presente trabajo en la Jornada, se utilizará un fragmento de la serie “Los Simuladores: El debilitador Social” (Temporada 2, capítulo 9. Telefé) y varias publicidades gráficas y fílmicas que se adjuntan al final del presente trabajo.

El ser una mujer bella en nuestra sociedad es más restrictivo que el ser un varón atractivo. Otras identidades de género también moldean su estereotipo de lo trans, lo gay, lo lesbo o lo queer. Los patrones hegemónicos de belleza tienen una incidencia directa en la autopercepción que tenemos de nuestros cuerpos y en la mirada sobre otras corporalidades. De allí surgen aceptaciones y desprecios que llevan a enfermedades muy expandidas, entre la infancia y la adolescencia, como la bulimia y la anorexia, entre otras<sup>5</sup>.

En este sentido, resulta fundamental aportar desde nuestros contenidos de Economía qué conductas son las que se experimentan al consumir un bien o servicio y profundizar allí qué implica ser un consumidor racional y que lo diferencia de ser un consumidor hedonista, para luego incursionar en el concepto de Necesidades.

Desde el Marketing y la Publicidad, se utilizan distintos métodos de convencimiento para incentivar el “hedonismo” que todos los seres humanos tenemos en nuestro interior y despertar ese deseo exacerbado de consumir lo que nos quieren vender. En este sentido, Gustavo Varela sostiene que:

la publicidad hizo del deseo humano su objeto de captura. En los comienzos y ahora. Su presencia se desliza más allá del afiche callejero o del anuncio en diarios o en televisión; más allá de los Banners actuales –insistentes, cargosos- distribuidos en todas y en cada una de las páginas web. La extensión de la publicidad, tan vertiginosa, tan moderna, es relativa al comercio, sí. Pero también a una forma de existencia en la que el consumo y las expectativas de felicidad se sueldan en una misma pieza (...) La publicidad narra la vida cotidiana, la incorpora en su decir, delinea cada momento, modela una forma y proyecta un ideal todo el tiempo.<sup>6</sup>

Analizar las publicidades que están destinadas a nuestros alumnos, actuales y potenciales, en las cuales muchas veces se utiliza el lenguaje sexual para incentivar en muchos de ellos el consumismo tan deseado por las grandes marcas. Es aquí, cuando podemos intervenir analizando estos mensajes en los cuales la sexualidad está implícita

---

<sup>5</sup> Larralde, Gabriela, “Diversidad y Género en la Escuela”, Editorial Paidós, 2019, pp 86.

<sup>6</sup> Varela, Gustavo, “La Guerra de las Imágenes: una historia visual de la Argentina”, Editorial Ariel, 2017, pp52/53.

y muchas veces, explícita. En este sentido, tomar para este aspecto sociocultural, situaciones relacionadas con la cultura de la imagen y en cómo su construcción es atravesada por publicidades o modelos irreales que dan como mensaje la búsqueda de los cuerpos perfectos, llama a considerar cómo, desde el marketing, se utiliza la sexualidad como estrategia de incentivar el consumo y luego el consumismo. La explotación del factor sexual no es una estrategia propia de los tiempos actuales. Viene utilizándose desde hace mucho tiempo, y lo expresaba ya Vance Packard cuando sostenía que:

la potencia del sexo como promotor de ventas no fue (...) un descubrimiento original de los comerciantes profundos. Los agentes de publicidad han apreciado las imágenes sexuales desde hace mucho tiempo, aunque puramente en su calidad de llamados de atención. Pero con el planteamiento en profundidad, el sexo comenzó a revelar recovecos, ramificaciones y sutilezas interesantes. Se buscó penetrar hasta los niveles más profundos de la conciencia.<sup>7</sup>

Y, claramente lo han podido lograr, sobre todo con la exacerbación que hemos tenido, sobre todo, con el desarrollo de los medios de comunicación, las redes sociales y la “virtualidad”, donde el acceso de los adultos está casi vedado.

Coincido con Hilda Santos cuando dice que:

La contradicción que se observa en nuestra sociedad es que mientras se duda si hablar o no de temas sexuales en la familia o en la escuela, los medios de comunicación social utilizan la sexualidad en distintos aspectos: para lograr mayor audiencia, banalizando las relaciones sexuales, usando el sexo explícito en series y telenovelas (...) Pareciera que lo que más asusta y molesta es poner palabras a la sexualidad, pero no la genitalidad de los actos<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Packard, Vance, “Las formas ocultas de la Propaganda”. Editorial Sudamericana, 1987, pp 96.

<sup>8</sup> Santos, Hilda, “Algunas consideraciones pedagógicas sobre la Educación Sexual”. Educación Sexual en la Escuela. Perspectivas y reflexiones. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento. GCABA.2006. Página 13.

Es por ello que colaborar en la reflexión y en la toma de conciencia de nuestros actuales y potenciales alumnos resulta un desafío y un compromiso de parte de todos aquellos que estamos frente a las aulas. Desarrollar estrategias, brindar información y herramientas que les permitan estar más alertas ante las distintas estrategias que desde el Marketing y la Publicidad, pretenden captarlos, es un compromiso que todos podemos asumir.

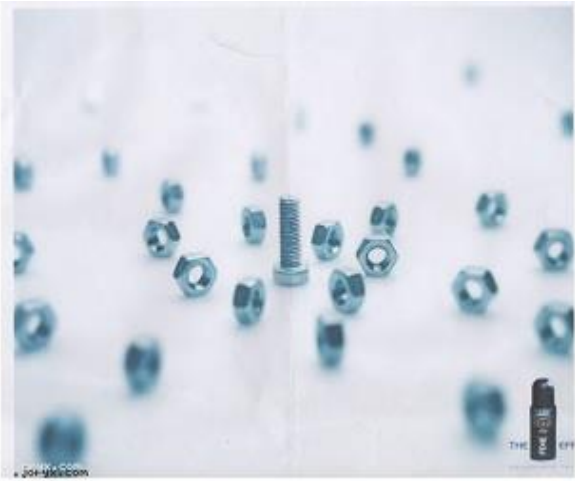
Para finalizar, se sostiene que en menester profundizar sobre esta temática que atraviesa nuestras aulas e intentar reflexionar en torno a sus emociones y experiencias diarias en virtud de los constantes mensajes que, desde el marketing, la publicidad y la propaganda, incentivan el consumo utilizando el lenguaje sexual para incentivar en los adolescentes, y por qué no en los adultos, el consumismo extremo.

Por ello, resulta pertinente retomar la pregunta que titula esta experiencia compartida, considerada valedera en virtud de lograr, con los resultados que puedan obtenerse, contestar: ¿Podrá ser posible abordar ESI desde los contenidos de Economía? Será un desafío experimentar la búsqueda de esa respuesta.

---

Anexo: publicidades gráficas





CONSIGUE PROTECCIÓN JUNIO 12

1] Adaptación al cine de la serie "Los Vigilantes de la playa". Dwayne Johnson tomó el encargo de interpretar a Mitch Buchannon, personaje originalmente interpretado en la serie por David Hasselhoff, es el líder del grupo de salvavidas.

Por otro lado Zac Efron será un ex nadador campeón que fue descalificado en la víspera de los Juegos Olímpicos de Beijing 2008, luego de emborracharse e intentar a un psicólogo para intentar liberar a su pareja. Ahora él está intentando darle un nuevo rumbo a su vida y se une al equipo de salvavidas. Sin embargo, el nuevo trabajo no es tan fácil como pensaba, ya que termina paralizado durante su primer encuentro con un tiburón, además de que no se lleva del todo bien con su jefe Mitch.

El personaje Sumner es una mujer inmortal salvavidas y es novia de Efron. Han sido amigos, pero cuando él se interesa por una mujer que está de vacaciones, Sumner empezará a sentir celos.

Esta película se estrenó el 15 de junio en los cines argentinos, es de valiente comedia. Participan los actores Dwayne Johnson, Zac Efron, Alexandra Daddario, Pilyaska Chopra, Bellido entre otros. En los Estados Unidos y tiene una restricción para mayores de 10 años.

2] MARCO TEÓRICO:

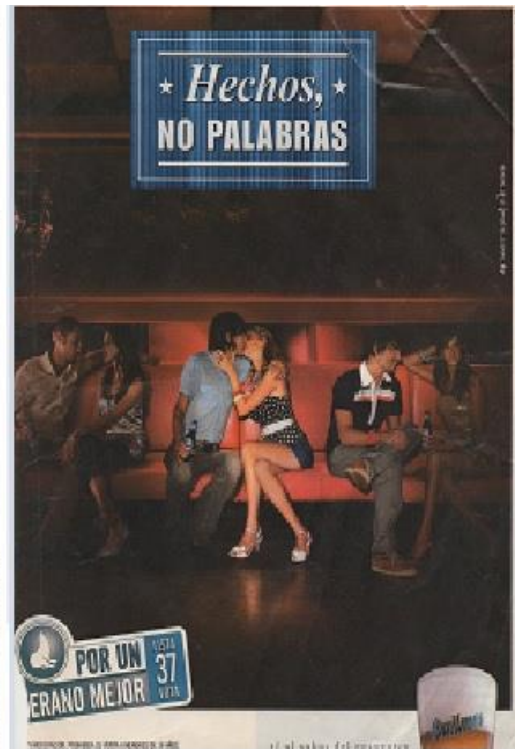
- Necesidad humana, sensorial; tiende a aumentar el bienestar del individuo.
- Necesidad humana, social; surge del individuo y surge a ser de la sociedad.
- Este, es todo aquello que satisface, directa e indirectamente, los deseos de los seres humanos.



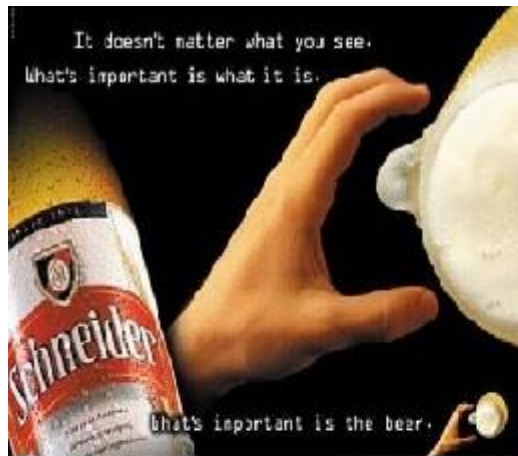
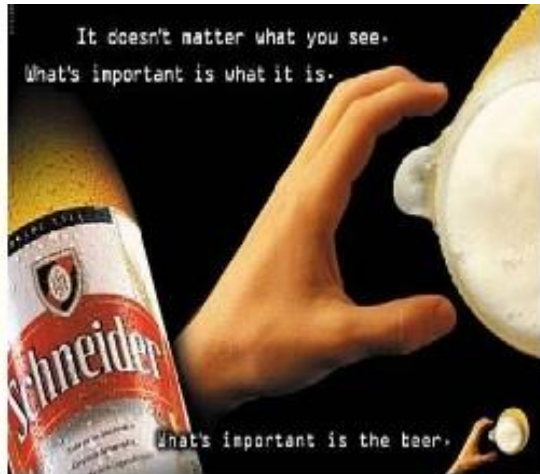


**PRIME** PRIME  
@PrimeArgentina

Haceme la contratapa #DíaDelPeriodista  
#SinHorarios #HaceElCopete







## **Capítulo II: Análisis y aportes sobre prácticas docentes, recursos didácticos y contenidos de enseñanza.**

Daniel Horacio Maidana y María Eugenia Leiva (UNGS): “Cooperativizar el saber; democratizar el poder”

Marina Álvarez Ortiz, Pablo Barneix, Verónica Cáceres, Pamela Gómez Bucci y Andrea López y Pablo Sisti (UNGS): “¿Qué Economía se enseña en la escuela secundaria argentina? Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Economía en el nivel secundario de Argentina desde los diseños curriculares”

Valeria Wainer, Alejandro Lamónica, Alejandra de Escalada Pla, Franco Cava, Facundo Sartirana, Mario Campana (ISP JVG): “Cada maestrillo, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía del Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González desde sus inicios (1962-2017)”

Hugo Gastón Arroyo (EETP No 462): “Una mirada sobre los materiales curriculares propuestos para la enseñanza de la Economía en Santa Fe”

Verónica Cáceres (UNGS): “Los diseños curriculares de economía: el caso de la provincia de Mendoza”

Pablo Sisti y Natalia Camargo Salvatierra (UNGS): “¿Qué onda con la ESI? Algunos datos y consideraciones sobre la implementación de la Educación Sexual integral en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires”

Diana Lis (UNS): “Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área”

### **Resumen**

En este trabajo describimos la formulación y avances de la puesta en marcha de un Repositorio Digital Temático y creación de un Vocabulario controlado (Tesauro) para la Economía Social Solidaria (ESS).

Por tratarse de un campo que involucra diversas disciplinas, la información disponible se encuentra dispersa en catálogos de editoriales reconocidas, o de bibliotecas de cooperativas y mutuales, existiendo problemas para la recuperación de la información y barreras entre usuarios y documentos. En algunos casos, a pesar de haberse avanzado en el diseño de catálogos, persisten fallas de normalización bibliográfica e implementación de estándares en la descripción de contenido.

Ambos instrumentos -Repositorio y Tesauro- permitirán reunir, registrar, difundir y preservar tanto la producción generada por los integrantes de la comunidad universitaria, como por los movimientos del cooperativismo, mutualismo y economía social, popular y solidaria, facilitando la información a estudiantes, investigadorxs y otrxs usarixs, principalmente de las organizaciones del campo de la ESS.

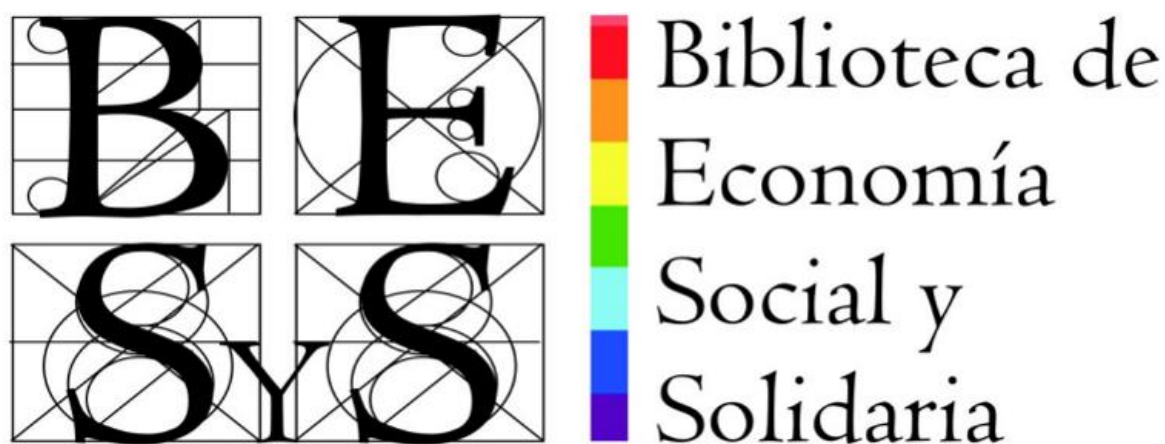
Esta iniciativa se inscribe en el marco de la Ley 26899 de "Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos" que establece una divisoria de aguas en materia de acceso al conocimiento, pero además operacionaliza conceptos largamente formulados -aunque escasamente implementados-

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento; e-mail: eleiva@campus.ungs.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento; e-mail: dmaidana@campus.ungs.edu.ar

en materia de co-construcción de conocimiento y reconocimiento de la diversidad de saberes.



## **Introducción**

En este trabajo describimos la formulación y avances del proyecto de puesta en marcha de un Repositorio Digital Temático y la creación de un Vocabulario Controlado (Tesauro) para la Economía Social y Solidaria (ESS).

Ambos recursos para abordar el estudio de este campo, están organizados a partir de criterios sobre de la producción de conocimiento que reconocen los aportes de lxs distintxs protagonistas implicadxs en este proceso (docentes, investigadores, estudiantes, organizaciones cooperativas y mutuales, promotorxs de la ESS, áreas estatales responsables de políticas públicas en este campo, etc.), fortaleciendo y democratizando sus interrelaciones.

Se trata de instrumentos que facilitan la articulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la investigación, la vinculación con la comunidad y la transformación social, interacciones sobre cuya necesidad y pertinencia existen amplios consensos, pero que no siempre cuentan con dispositivos técnicos y configuraciones institucionales adecuadas.

## 1. La Economía Social y Solidaria

Desde la Economía Social y Solidaria (ESS) asumimos *un modo de enfocar, un modo de conocer y un modo de actuar respecto de lo económico*, de manera que los adjetivos “social” y “solidaria” no implican recortes, sino que prefiguran una *perspectiva* para analizar el campo de conocimiento definido como “Economía”.

En este sentido, la ESS se inscribe dentro del conjunto de enfoques heterodoxos de la economía, en diálogo con otras corrientes como la “economía crítica”, la “economía feminista”, la “economía ecológica”, etc.

Este modo de entender lo económico refiere a un principio de acción y reflexión colectiva (cfr. Coraggio 2016:15) que, partiendo de las prácticas cotidianas de reproducción dirigidas a contrarrestar las tendencias socialmente negativas del sistema capitalista, busca promover su inscripción y agregación dinámica en estrategias de transformación, con miras a construir un sistema económico orientado hacia la reproducción ampliada de la vida (Coraggio 1998:63). De este principio deriva uno de los criterios cardinales para la transición hacia Otra Economía: la co-construcción de conocimientos entre actores sociales actual o potencialmente sujetos de otra economía. Partir de las prácticas cotidianas de reproducción -esto es la producción y gestión de recursos y satisfactores para atender necesidades básicas-, así como la co-construcción de conocimientos, remiten a corolarios epistemológicos y políticos:

- desde lo epistemológico:

- primado de la praxis como punto de partida y de llegada en el proceso de producción de conocimiento: no se parte de teorías preexistentes ni el objetivo es construir teorías como estación terminal de la producción de conocimiento, sino transformar la realidad.

- colegialidad en la producción de conocimiento y la diversidad de saberes en todos los sujetos

- multiactorialidad no limitada a la acción, sino extendida a la reflexión y al pensamiento crítico sobre la propia práctica

- desde lo político:

- la naturaleza defensiva de las prácticas cotidianas de reproducción no les confiere automáticamente un carácter contrahegemónico, sino que es necesario promover su inscripción y agregación dinámica en estrategias de transformación

- el horizonte de construcción de un sistema económico orientado hacia la reproducción ampliada de la vida, le confiere un sentido a los esfuerzos del pensamiento y la acción que exceden tanto el “activismo” como el “teoricismo”.

## **2. El Repositorio Digital<sup>3</sup>**

Este proyecto financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias, cuenta con la coordinación de la UNGS, la participación de la Red Interuniversitaria Argentina de Bibliotecas (RedIAB) y la Red Universitaria de Economía Social Solidaria (RUESS), así como diversas instituciones cooperativas como el Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC), el Centro Cultural de la Cooperación (CCC), la Fundación Idelcoop, la editorial Intercoop, el Colegio de Graduados en Cooperativismo y Mutualismo (CGCyM) y el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES).

La iniciativa surgió a partir del interés de las instituciones cooperativas en la realización de mejoras en bibliotecas existentes y la posibilidad de avanzar en su integración y accesibilidad, y es convergente con las políticas de acceso abierto impulsadas desde la universidad.

Por tratarse de un campo del conocimiento que involucra diversas disciplinas, la información disponible se encuentra dispersa en catálogos de editoriales reconocidas, o de bibliotecas de cooperativas y mutuales a los que no resulta fácil acceder, existiendo

---

<sup>3</sup>Los conceptos de este apartado están más ampliamente desarrollados en: Maidana, 2018

problemas para la recuperación de la información, provocando barreras entre usuarios y documentos. En algunos casos, a pesar de haberse avanzado en el diseño de catálogos, persisten problemas de recuperación por falta de normalización bibliográfica e implementación de estándares en la descripción de contenido.

A partir del acervo bibliográfico disponible en bibliotecas universitarias y en bibliotecas cooperativas, se incluirán publicaciones formales, tesis y sistematizaciones preliminares y se explorará el patrimonio cultural documental y librario del cooperativismo, que cuenta con una rica tradición en esta materia, produciendo un plan de sugerencias en torno a su conservación y preservación. Mediante un trabajo interdisciplinario con lingüistas, bibliotecarios y referentes de la Economía Social se apunta a objetivos que van más allá de facilitar la tarea de investigadores y docentes, y que sobre todo se orientan a poner esta información a disposición de las cooperativas, mutuales, fábricas recuperadas y otras organizaciones socioeconómicas, así como de las políticas públicas abocadas a la promoción de la Economía Social y Solidaria.

Se realizará un proceso de capacitación de los actores involucrados en el uso, carga, cosecha y recuperación del contenido del Repositorio Temático y la instalación, configuración y desarrollo del Repositorio en el Servidor de la Asociación Redes de Interconexión Universitaria (ARIU) por acuerdo con la RedIAB. A su vez, este Repositorio será tributario del Sistema de Información Universitaria para la Economía Social (SIU/ECOSOC), proveyendo contenidos para el campo referido a “Trabajos académicos y de divulgación/publicaciones” (ver apartado 6.3).

Con relación al modelo de implementación del Repositorio, se han establecido una serie de lineamientos socio-técnicos en términos de políticas documentales y tecnológicas, orientados a garantizar el correcto cumplimiento de los objetivos del proyecto en el contexto de la singularidad particular del conjunto de instituciones y actores sociales que conforman la comunidad de prácticas consolidada en torno a la ESS. Entre estos lineamientos, destacamos los siguientes (Biset y/o, 2019):

- Control de autoridades: El esquema de gestión documental contempló la utilización y configuración de mecanismos de control activo y procesos de auditoría

para el control terminológico en los campos de metadatos definidos por el proyecto y según las fuentes de autoridad definidas por el proyecto.

- **Gestión federada:** implica la posibilidad operar según roles diferenciados todas las opciones de la herramienta para cualquiera de los nodos participantes
- **Sustentabilidad tecnológica:** Considerando las condiciones de infraestructura técnica, roles profesionales y financiamiento disponibles en el campo de la ESS, la solución tecnológica deberá poder operar en condiciones mínimas compatibles con los servicios de hospedaje web compartidos.
- **Replicabilidad técnica:** El modelo funcional y tecnológico deberá contemplar condiciones de réplica sencillas y no deberá requerir la intervención del equipo de desarrollo o la necesidad de un equipo técnico especializado. Se evita el uso de desarrollos específicos o propios que no dispongan de soporte y documentación provista por comunidades de desarrollo ya existentes.
- **Expresión local en condiciones de diálogo global:** Se adoptó un modelo de políticas de descripción capaz de soportar esquemas de metadatos coherente con la concepción de artefacto documental expresada en los lineamientos del proyecto, manteniendo condiciones de interoperabilidad con estándares de exposición e intercambio de metadatos.

### **3. El Vocabulario Controlado de Economía Social y Solidaria (Tesauro)<sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup>Los conceptos de este apartado están extraídos de: Biset y/o, 2019



Con la participación del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT) y la colaboración de las organizaciones involucradas en el Repositorio Digital, se encuentra en curso de implementación el diseño de los lineamientos para la elaboración de un Tesauro de la disciplina.

Para su desarrollo se utiliza la Herramienta Tema 3<sup>5</sup>, mediante un trabajo interdisciplinario con lexicógrafos, bibliotecarios y referentes de la ESS, prestando especial atención a las condiciones de visibilidad, para lo que se identificarán actores considerados significativos, especialmente aquellxs que pueden estar subrepresentados o invisibilizados en la bibliografía disponible.

A partir de este proyecto se propone avanzar en un programa permanente, mediante un mecanismo que ponga en diálogo los aportes surgidos de las reflexiones de la prácticas concretas (de los Consejos Sociales, los Congresos académicos, sociales y de Extensión, las prácticas de las organizaciones socioeconómicas y de enseñanza de la economía, etc.), confrontando y actualizando el Vocabulario mediante la interacción con las nuevas experiencias y prácticas reflexivas de los actores de la ESS, facilitando la interacción permanente del campo académico con otros actores sociales.

El diseño contempla inicialmente la definición de 5 macro-áreas: 1. Teoría y fundamentos, 2. Institucionalidad (incluye Legislación y arquitectura jurídico-institucional) y Políticas Públicas, 3. Gestión y 4. Experiencias

La elaboración y disponibilidad del Tesauro conlleva asimismo la implementación de una infraestructura de servicios terminológicos asociados que se describen a continuación:

- Servicio de control masivo de autoridades: Se trata de un servicio disponible públicamente que permite analizar masivamente listados de descriptores para la

---

<sup>5</sup> Herramienta Web para la gestión y explotación de vocabularios controlados, tesauros, taxonomías y otros modelos de representación formal del conocimiento.

determinar el grado de adecuación con respecto al Tesauro y la detección de descriptores candidatos para su eventual incorporación.

- Formulario de envío de sugerencias y correcciones: Se trata de una opción funcional que permite a la comunidad aportar mejoras y correcciones al tesauro. Contempla la posibilidad de proponer correcciones, términos o sinónimos nuevos.

- Herramienta de integración con herramientas de gestión documental: Se ofrece la disponibilidad de plug-ins orientados a mejorar la calidad de los metadatos a través de la integración con diferentes herramientas web de gestión documental (Dspace, OJS, Omeka, WordPress u otros)

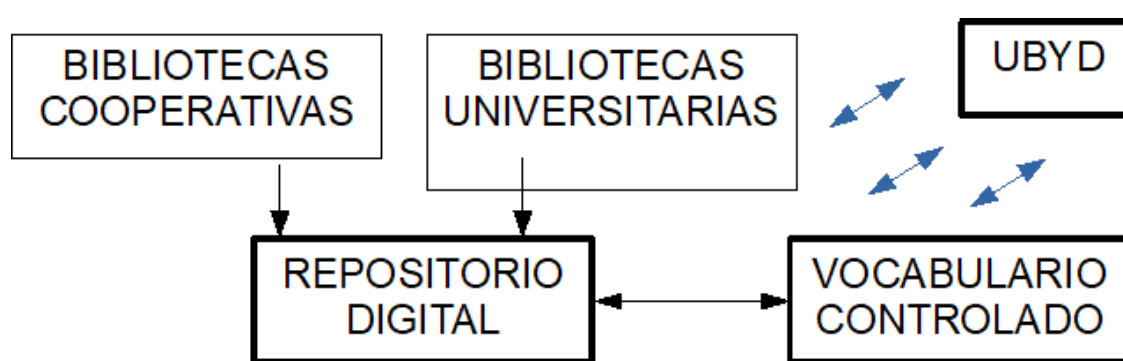
- Herramienta de integración con herramientas de búsqueda: Se ofrece la disponibilidad de un plug-in que permite disponer de los servicios de texto predictivo en los formularios de búsqueda.

- Asistente de clasificación: Se ofrece un servicio que permite analizar rápidamente un texto breve, identificar potenciales palabras clave y luego revisar si esas palabras forman parte del Tesauro de ESS. Finalmente, permite copiar los términos al portapapeles para su uso posterior.

- Adicionalmente, se implementarán otras herramientas terminológicas orientadas a la formalización del dominio disciplinar y campo de acción de la economía social (glosario de economía social, glosario de cooperativismo, etc).

Además, este vocabulario interactúa naturalmente con el Repositorio Digital, proveyendo criterios para la catalogación.

Ambos instrumentos -Repositorio Digital y Tesauro- permitirán reunir, registrar, difundir y preservar tanto la producción generada por los integrantes de la comunidad universitaria, como por los movimientos del cooperativismo, mutualismo y economía social, popular y solidaria, posibilitando recuperar la información a estudiantes, investigadorxs y otrxs usuarixs de la información, principalmente de las organizaciones del campo de la ESS, y también constituyendo una plataforma de diálogo y un protocolo de comunicación entre enfoques heterodoxos de la economía y disciplinas afines.



#### 4. La necesidad de una trama institucional apropiada

Las innovaciones tecnológicas no necesariamente tienen efectos innovadores ni mucho menos transformadores. Para lograr este objetivo requieren de una trama institucional que posibilite gestionar su implementación en el sentido deseado, de manera que sus resultados estructuren instituciones, relaciones sociales y dinamismos de creciente calidad democrática.

En todos los espacios institucionales coexisten -a veces en equilibrio inestable- inercias (auto)reproductivas junto a (pre)disposiciones transformadoras. Es necesario activar estas últimas para que las innovaciones no sean simples artefactos reproductores de lo existente.

En los siguientes apartados haremos referencia a esa trama institucional, tanto dentro como fuera de la UNGS.

## **5. Los espacios institucionales dentro de la UNGS:**

### **5.1. La Maestría en Economía Social (MAES)**

En palabras de José Luis Coraggio, la creación de la MAES tuvo el objetivo de formar profesionales

que hicieran trabajo académico (a partir de diagnosticar que) no hay una teoría de la economía social, que es un campo en formación, que tiene que ser muy multidisciplinario porque está refiriéndose a una realidad muy compleja, hay cuestiones culturales, está vinculado con la política económica, institucionales, hay cuestiones políticas... (Martínez, 2010:141).

Pero también se propuso “formar promotores para asesorar, que hicieran materiales, que pudieran asesorar a las organizaciones sociales” (Martínez, 2010:141), sin limitarse

a una propuesta académica sino que (sea) una fuerte impulsora de articulaciones y acciones con la comunidad (promoviendo que los) dispositivos (de) la docencia y la investigación no constituyan únicamente “puntos de llegada”, sino también instancias de apertura a nuevos vínculos y acciones con la comunidad (Maidana, 2013:133).

### **5.2. El Programa de Acciones Socioeconómicas con la Comunidad (PASEC)**

El objetivo del PASEC es la articulación de áreas, recursos, estrategias y herramientas institucionales e informativas que faciliten a las cooperativas y organizaciones de la ESyS, la visibilización y disponibilidad de los recursos que la universidad puede aportar para abordar situaciones problemáticas concretas, y promover la realización articulada de servicios y acciones con la comunidad en la perspectiva de la Economía Social y Solidaria (ESS), en diálogo con las actividades de investigación y docencia.

Es un Programa con lógica de Red (Programa-Red) de naturaleza transversal, que pretende dar respuesta a uno de los problemas que presenta la cultura universitaria en general: la tendencia a la fragmentación, el encapsulamiento de los equipos, la dispersión de las intervenciones y la atribución (y eventual disputa) de incumbencias sobre las diferentes áreas del conocimiento.

Hablar de “programa en red” significa que formar parte de este programa no implica pertenecer a un área formalmente establecida de la estructura orgánica, sino participar de una movida con intenciones compartidas y estrategias consensuadas, pero que mantiene la autonomía de decisiones en cada una de sus partes. Este programa necesita contar con los aportes que pueden proveerle miradas de diversas disciplinas: la Economía Política, Sociología, Políticas sociales, Ecología, Antropología, Trabajo Social, etc. Pero ninguna de estas áreas puede subsumirse dentro de un programa de acciones socioeconómicas con la comunidad, aún formulado con un sentido amplio.

El PASEC fue desarrollado entre 2016 y 2018 como proyecto desde la UNGS, pero también como propuesta de organización de las acciones con la comunidad en Economía Social para todo el sistema universitario, diseñando un Protocolo específico. Basado en el criterio que muy pocas universidades tienen competencias en todos los temas -y además por una cuestión de concepto- es fundamental pensarlo más allá de la cada universidad en particular, buscando la articulación con el resto del sistema universitario. La RUESS<sup>6</sup> es una herramienta para esa articulación que no debe ser considerada una simple alternativa de dilatación de las acciones individuales de cada universidad, sino como un nuevo *nosotros* en construcción, y no un "Plan B" de nuestras intervenciones. En otras palabras: la RUESS debe ayudar a pensar/nos como sistema universitario. El PASEC no puede ser únicamente una respuesta individualizada replicada en (o adaptada a) cada universidad.

En la UNGS, el desarrollo del PASEC ha inspirado la creación del Programa de Asistencia a Municipios en Economía social (PAMES) y a la creación de la Mesa de

---

<sup>6</sup> Ver apartado sobre la RUESS (6.4)

ESS, y continúa promoviendo el despliegue de acciones que apunten a configurar a la Universidad como actor y protagonista de la transición hacia Otra Economía.

Su aporte a este proyecto pasa por la promoción de las interacciones entre las diferentes áreas, personas y equipos de investigación de la UNGS que pueden ser usuarios y/o aportantes de contenidos para el Repositorio Digital y el Tesauro.

### **5.3. La Revista Otra Economía** (<https://www.revistaotraeconomia.org>)

La Revista Otra Economía (ROE) es un espacio de difusión, reflexión y discusión de prácticas, conceptos y teorías orientadas a fortalecer las iniciativas por otra economía, otra sociedad y otra política en América Latina.

Otra Economía es la primera revista latinoamericana de investigaciones vinculadas específicamente a la Economía Social y Solidaria. A través de esta publicación se pretende difundir, debatir y contribuir a estimular la investigación crítica, teórica y empírica, sistematizando experiencias y aprendiendo de ellas, identificando y discutiendo cuestiones relevantes para los movimientos sociales y fuerzas democráticas que luchan por una economía socialmente justa, priorizando la vida de todos y todas por sobre el lucro y la acumulación de capital.

Impulsada desde 2007 por la Red de Investigadores Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria (RILESS), durante el año 2018 amplió su Comité Editorial, incorporando miembros de las universidades nacionales de Córdoba, Quilmes, Misiones y Fundación Idelcoop, en el marco de la Red Universitaria de Economía Social Solidaria de la Argentina (RUESS), con la finalidad de ampliar la base de universidades que sostienen esta iniciativa.

Desde un principio, la ROE tuvo una fuerte interacción con el desarrollo del Tesauro, principalmente a partir del aporte de la base de palabras clave utilizadas en los 200 artículos publicados en los primeros 20 números, y proyectando recíprocamente la utilización del servicio de texto predictivo que proveerá el Tesauro.

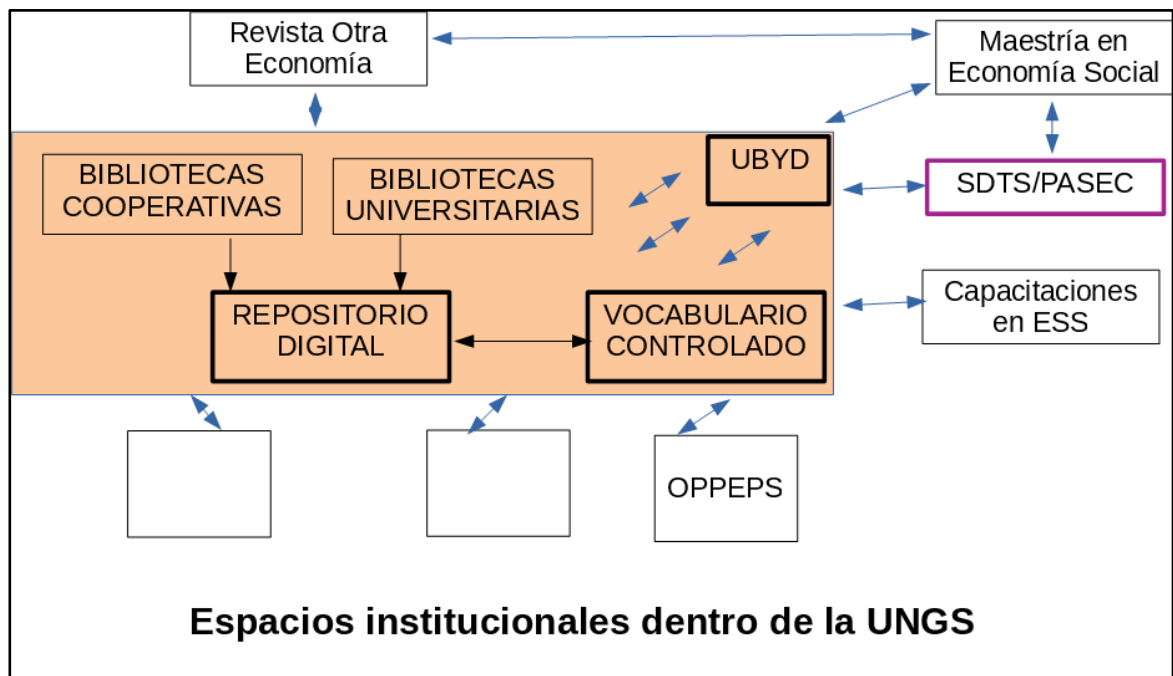
#### **5.4. El Curso Cooperativismo y Economía Social en contextos educativos**

Entre mayo y agosto de 2019 se realizó el curso de formación “Cooperativismo y Economía Social en contextos educativos”, que consta de 5 clases presenciales de frecuencia mensual con acompañamiento y tutoría virtual. Entre lxs docentes se cuenta con la participación de José Luis Coraggio, Flavia Terigi, Gustavo Ruggiero, Graciela Frigerio, Eduardo Rinesi y referentes de las Escuelas de Gestión Social nucleadas en la Federación de Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de Buenos Aires (FECEABA).

El curso está dirigido en primer lugar a trabajadorxs de las EGS, pero, además, siguiendo el criterio de no aislar a las escuelas de gestión social, sino que estas experiencias dialoguen y (se) enriquezcan mutuamente con el sistema educativo nacional, participan también docentes de SUTEBA y estudiantes y graduadxs de la UNGS en ejercicio de la docencia.

Este proyecto se inscribe en el marco de una vinculación estratégica entre la UNGS con FECEABA y SUTEBA, ambas instituciones integrantes del Consejo Social de la UNGS.

Además de dirigirse a un público naturalmente destinatario del Repositorio Digital y el Tesauro, los encuentros e intercambios generados abren auspiciosas perspectivas, ya que se trata de un curso con un excedente de sentido que desborda hacia una *vocación instituyente*, contribuyendo a una convergencia virtuosa entre dos campos temáticos con importantes desarrollos dentro de la UNGS: la educación y la economía social.



## 6. Espacios institucionales en el sistema universitario:

### 6.1. El Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad (PCESU)

El proyecto de Repositorio Digital y Tesoro -entre otros- fue financiado por el Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad (PCESU), perteneciente a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Iniciado en el año 2013, este programa promueve el fortalecimiento del vínculo entre las universidades y las entidades de la economía social, impulsando su desarrollo, innovación y promoción a partir del aporte de la universidad en la producción de investigación aplicada y la generación y transferencia de conocimientos y tecnologías, para “que el conocimiento no quede encapsulado en los ámbitos académicos, sino que sea compartido y coproducido con la sociedad” (Coraggio, 2008:9). Desde su creación, el PCESU realizó cuatro convocatorias entre 2014 y 2017 con el objetivo de financiar proyectos sobre Cooperativismo y Economía Social en el sistema universitario nacional.



## Las convocatorias

apuntaron a financiar proyectos de investigación aplicada dirigidos a promover el desarrollo, la innovación, la integración - vertical y horizontal; nacional e internacional- y la promoción de las entidades de la economía social. Se seleccionaron proyectos presentados por las Universidades con dos condiciones: a) participación directa y comprobable de Cooperativas, Mutuales y Entidades de la Economía Social, b) aporte de soluciones medibles, verificables y cuyos resultados estén en directa relación con los problemas identificados por las entidades del sector. (Costanzo, 2018:4).

Si bien los proyectos financiados se desplegaron en un amplio abanico temático, desde la fundamentación del PCESU se manifestó el interés en la educación cooperativa, rescatando la legislación en la materia (la Ley 16.583 de 1964 que declara el interés y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que establece la obligatoriedad de la enseñanza del cooperativismo), pero subrayando la necesidad de profundizar en su aplicación en todos los niveles de la enseñanza.

Si bien el PCESU tuvo su última convocatoria en 2017, hasta el momento continúa activo, y constituye una referencia significativa para el campo de la ESS, ya que los proyectos financiados han llegado prácticamente todos los equipos universitarios abocados a esta temática y a las organizaciones socioeconómicas vinculadas, todos ellos destinatarios privilegiados del Repositorio Digital y el Tesouro.

### **6.2. La enseñanza del cooperativismo y la ESS en las carreras de Contador y Abogado**

La Secretaría de Políticas Universitarias mediante Nota 160 del mes de Agosto de 2015 solicitó al CIN la incorporación de contenidos mínimos sobre Economía social, cooperativas y mutuales en dichas carreras, argumentando que “históricamente se ha omitido la consideración de las especificidades propias” del sector, y es necesario

valorar “el conocimiento de formas asociativas autogestionarias concretas” en las respectivas estructuras curriculares.

Dos años más tarde, el 8 de septiembre de 2017, esta iniciativa fue incluida en las resoluciones de aprobación de los contenidos curriculares básicos y los estándares para la acreditación de ambas carreras mediante sendas resoluciones (3400 y 3401) del Ministerio de Educación. Éstas a su vez estuvieron basadas en los Acuerdos Plenarios del CIN 146 y 147 del 29 de mayo de 2017.

Durante 2018, el INAES presentó una propuesta que despliega las recomendaciones sobre contenidos mínimos en los temas de Cooperativismo y Mutualismo en las carreras de Derecho y Contador Público Nacional. Para su elaboración fueron convocados diversos referentes en Cooperativismo y Economía Social y Solidaria, quienes aportaron sugerencias para enriquecer y desarrollar los contenidos curriculares básicos y los estándares para la acreditación de ambas carreras.

La propuesta del INAES está referida específicamente a Contenidos, Bibliografía y Prácticas Profesionales. En materia de Contenidos, se destaca especialmente la consideración de las empresas recuperadas en el apartado de “Empresas en crisis. La alternativa de recuperación a través de cooperativas”. Con relación a las Prácticas Profesionales en sectores de la Economía Social, el INAES suscribió un convenio de colaboración con entidades del sector para poner a disposición a las empresas cooperativas, asociaciones mutuales y organismos públicos.

Si bien las recomendaciones se refieren a cuestiones técnicas y de gestión, dejando de lado por ahora los aspectos conceptuales y los marcos teóricos, la relevancia de estas carreras y su proyección al resto del sistema universitario -particularmente en lo referido a la construcción de “sentidos comunes” sobre lo económico- convierten estos avances en un primer paso sumamente interesante para pensar “la economía” en plural y un auspicioso eje de trabajo para los equipos universitarios que trabajan en Economía Social y Solidaria.

La gestión de cooperativas y mutuales implica la comprensión de los fundamentos filosófico-económicos que conllevan el respeto a la libertad de asociación, a la dignidad

de las personas, la empresa con función social en la que la satisfacción de necesidades y prestación de servicios a las personas es el objeto

sostiene un documento elaborado por ese grupo de trabajo. (<https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-incorporaran-contenidos-sobre-cooperativismo-en-las-carreras-de-abogacia-y-contador>)

Ambas carreras (Contador y Abogado) constituyen un horizonte de intervención muy interesante para la enseñanza de la economía, ya que además de su relevancia cuantitativa tienen una incidencia cualitativa muy importante, no solo en la formación de profesionales en sus respectivas disciplinas, sino en la irradiación de sentidos comunes acerca de “lo económico” en toda la sociedad.

El Repositorio Digital de Economía Social constituye una herramienta valiosa para proveer recursos a docentes de estas carreras para cumplir con las recomendaciones realizadas acerca de estos contenidos.

### **6.3. El SIU-ECOSOC (“Mapa del conocimiento”)**

A partir de la experiencia recogida durante las cuatro convocatorias realizadas desde el Programa 1, y con la colaboración del SIU<sup>7</sup> se ha avanzado en el desarrollo de este sistema informático que permite visibilizar las actividades de formación, investigación, extensión y acciones con la comunidad que llevan adelante las universidades en el campo de la Economía Social y Solidaria (ESS), a través de una plataforma web de acceso público, poniendo en valor y articulando la convergencia de varios proyectos anteriores financiados por este Programa.

---

<sup>7</sup> El SIU es una dependencia del Consejo Interuniversitario Nacional que desarrolla soluciones informáticas y brinda servicios para el sistema universitario nacional y distintos organismos de gobierno, trabajando de manera colaborativa con las instituciones “para entender la realidad de cada una de ellas y desarrollar herramientas informáticas que acompañen las políticas de Estado y colaboren en la mejora de la gestión” (<http://www.siu.edu.ar/> (<http://www.siu.edu.ar/>)).

Con el objetivo de organizar la presentación de los recursos disponibles en las universidades en cuestiones vinculadas a la Economía Social y Solidaria, este sistema permite disponer de información acerca de espacios institucionales, proyectos, publicaciones, estudios, tesis, normativas, etc., así como investigadores, docentes y extensionistas, estudiantes, graduados y personal de apoyo administrativo dedicados a estos temas en las universidades.

En otras palabras, podemos definirlo como una “vista” del sistema universitario desde la perspectiva de la ESS, tanto en sus temáticas específicas como en las ramas del conocimiento, y sobre todo intervenciones concretas o investigaciones aplicadas que interesan a las formas cooperativas, autogestivas y asociativas de gestión de lo económico. Esto significa que el Sistema asume un enfoque amplio de la ESS como campo de problemas y sentidos sobre lo económico, y no como una disciplina acotada.

Además de brindar esta información, se trata de una herramienta que facilita la vinculación entre las universidades y las cooperativas, mutuales, otras organizaciones de la Economía Social, Popular y Solidaria y organismos de gobierno responsables de políticas públicas relacionadas con esta temática.

En una etapa inicial la aplicación tendrá carácter experimental, a efectos de probar el sistema y hacer los ajustes necesarios. Para un completo despliegue del Sistema será necesario contar con la activa participación de los equipos de Economía Social y Solidaria de cada universidad, que con este recurso verán facilitadas las comunicaciones entre colegas y el acceso a información sobre actividades de las demás universidades. Cuando el sistema alcance su pleno funcionamiento cada universidad será responsable de la carga de sus propios datos.

Para promover una utilización generalizada del Sistema se cuenta con la colaboración de la RUESS, que desde un principio ha participado en la concepción y diseño del sistema, participando varios de sus integrantes en diversas reuniones de trabajo, y realizando sugerencias para su implementación.

Obviamente, la utilidad del SIU/ECOSOC no estará limitada a las universidades, sino que permitirá a múltiples actores sociales disponer de información relevante acerca

de las capacidades y recursos del sistema universitario para acompañar las búsquedas y los esfuerzos de cooperativas, organismos estatales y organizaciones de la Economía Social y Solidaria.

El Sistema provee información ordenada según las siguientes categorías:

1. Áreas institucionales: Se trata de espacios de la estructura orgánica de las universidades, con mayor o menor grado de formalización, bajo alguna de estas modalidades:

1. su objeto principal o alguna de sus incumbencias está referida expresamente a la ESS o alguno de sus campos temáticos
2. su objeto principal está referido a cualquier campo del conocimiento, pero su perspectiva socioeconómica se inscribe en el concepto de ESS

Ejemplos de áreas institucionales: Centro, Instituto, Cátedra libre, Incubadora, Programa, Observatorio, Unidad de vinculación Tecnológica, Laboratorio

2. Formación: carreras de pregrado, grado o posgrado, asignaturas específicas regulares u optativas, cursos de formación continua extracurricular, cátedras libres, etc.

3. Redes de trabajo: redes entre universidades o entre universidades y otras instituciones con un horizonte temporal que trasciende una acción específica (al menos más de un año de trabajo). No se incluyen los proyectos acotados en el tiempo que involucran a más de universidades.

4. Trabajos académicos y de divulgación/publicaciones: libros, artículos o textos en general bajo cualquier formato, publicados o no. El Repositorio Digital

Temático en ESS proveerá las entradas a este campo.

5. Especialistas: personas abocadas a estas actividades (docentes, investigadores y/o extensionistas).

6. Normativas: resoluciones de las autoridades universitarias en sus diferentes niveles, relacionadas con la ESS. Resoluciones de creación de áreas institucionales, carreras o convenios cuya fundamentación defina un perfil de universidad favorable a la ESS.

7. Proyectos e Iniciativas: acciones socioeconómicas concretas que involucran personas, áreas o equipos.

En síntesis: Se trata de un sistema que busca configurar una *visión* de la Universidad desde la perspectiva de la ESS.

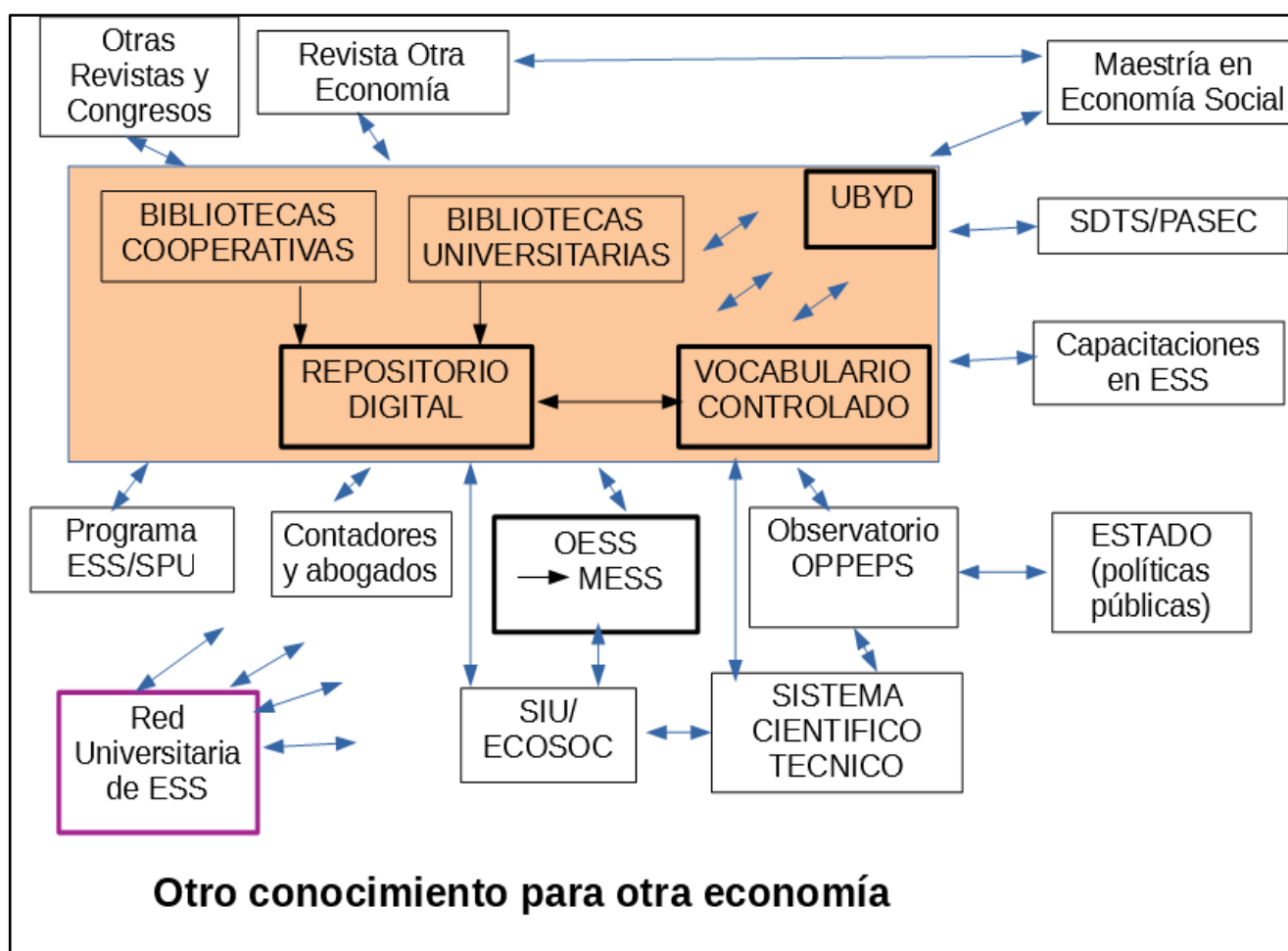
El Repositorio Digital adquiere pleno sentido en el marco del SIU-ECOSOC ya que refuerza la construcción de esta visión de la Universidad desde el acervo bibliográfico, en fuerte interrelación con el mundo cooperativo y mutual.

#### **6.4. La RUESS (<http://www.ruess.com.ar/>)**

Desde hace ya casi dos décadas las Universidades públicas argentinas vienen desarrollando diversas iniciativas en el campo de la Economía Social y Solidaria, que involucran tanto actividades de formación como de investigación, extensión e incubación. De este proceso, y a partir de la iniciativa de un grupo de universidades, fue creado en 2014 en el marco de la Red Nacional de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional (REXUNI/CIN) un Espacio de Economía Social, que posteriormente evolucionó para constituirse en la Red Universitaria de Economía Social

y Solidaria (RUESS, <http://www.ruess.com.ar/>), desplegándose también hacia áreas de docencia e investigación.

La RUESS es una propuesta de articulación, convergencia, visibilización y escala de las prácticas de intervención, investigación, docencia, acciones con la comunidad y vinculación territorial que nuclea actualmente equipos y personas de 35 universidades. Desde su creación se llevaron adelante dos encuentros nacionales: el primero en el Centro Cultural de la Cooperación (Buenos Aires), los días 3 y 4 de marzo de 2016, y el segundo en la Universidad Nacional de Misiones (Posadas), los días 19 y 20 de abril de 2018; la Primer Semana Nacional de la ESS, del 20 al 23 de noviembre de 2018; el Iº Congreso Nacional de ESS en la Universidad Nacional de San Juan, del 19 al 21 de abril de 2017 y el IIº Congreso Nacional, del 16 al 18 de septiembre de 2019 en la Universidad Nacional de Quilmes.



## Conclusiones

La ESS es una entrada posible para la comunicación de las distintas vertientes heterodoxas para la enseñanza de la Economía en los distintos niveles del sistema educativo y para su divulgación hacia el público en general, porque existen sólidos consensos para su difusión impulsados por actores sociopolíticos como el movimiento cooperativo y el movimiento de la economía popular.

Por otra parte, el proyecto de Repositorio Digital y Tesouro se inscribe en el marco creado por la Ley 26899 de "Creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos" que establece una divisoria de aguas en materia de acceso al conocimiento. Pero además el proyecto avanza hacia la operacionalización de conceptos largamente formulados -aunque escasamente implementados- en materia de co-construcción de conocimiento y reconocimiento de la diversidad de saberes.

Sobre el objetivo de estas VII JEE de “continuar construyendo un espacio de reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la economía en la educación secundaria y superior”, creemos que este proyecto (con vocación de programa) contribuye a operacionalizar este objetivo y le provee herramientas concretas.

La trama institucional que aquí presentamos tiene algunas articulaciones ya existentes, otras en curso y varias por desarrollar. La estrategia que seguimos aquí es la de identificar una “constelación” de nodos institucionales apropiados, que deben ser tenidos en cuenta en un proceso de ida y vuelta, donde las herramientas (Repositorio y Tesouro) contribuyen y a la vez son fortalecidos por aquellos en una dinámica transformadora.

Pero, sobre todo, se trata de escenarios que habilitan la configuración de una universidad más allá de su lugar de “institución ceremonial” (Veblen) y protagonista no solo de la enseñanza, sino de la construcción de Otra Economía.



## VII Jornadas sobre Enseñanza de la Economía

Muchas gracias

María Eugenia Leiva (UByD – UNGS, [eleiva@campus.ungs.edu.ar](mailto:eleiva@campus.ungs.edu.ar))

Daniel Maidana (UNGS / RUESS, [danielhmaidana@gmail.com](mailto:danielhmaidana@gmail.com))

Contacto del Proyecto: [proyectoess@campus.ungs.edu.ar](mailto:proyectoess@campus.ungs.edu.ar)



### Referencias

Biset, Daniel; Ferreyra, Diego; Leiva, María Eugenia; Maidana, Daniel (2019): *Cooperativizar el saber, democratizar el poder. Puesta en marcha y sustentabilidad de un Repositorio Digital Temático en ESS y diseño de los lineamientos para la creación de un Tesoro en la disciplina*. Trabajo presentado en la 51ª Reunión Nacional de Bibliotecarios de la República Argentina (ABGRA 51), Córdoba.

Coraggio, J. L. (1998): *Economía Urbana. La perspectiva popular*. Ediciones AbyaYala, Quito. Recuperado de: [https://digitalrepository.unm.edu/abya\\_yala/156/](https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/156/)

Coraggio, J. L.; compilador (2016): *Economía social y solidaria en movimiento*. 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016. Recuperado de: [https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/706\\_Economia\\_Social\\_y\\_solidaria\\_en\\_movimiento\\_para%20web.pdf](https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/706_Economia_Social_y_solidaria_en_movimiento_para%20web.pdf)

Coraggio, José Luis (2008): *La Economía Social como un marco de sentido para las relaciones entre la Universidad y las Comunidades*, en: “Para que el conocimiento nos sirva a todos - Economía Social”. Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de

Gabinete de Ministros y Programa Nacional de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación

Costanzo, Valeria y Maidana, Daniel (2018): *Otra universidad para otra economía. Un análisis del Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad y su implementación en la UNGS*. Ponencia presentada en el XIV Seminario Internacional PROCOAS: La universidad pública y la transición hacia otra economía. Debates y desafíos en el centenario de la Reforma Universitaria, Córdoba. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1hJDSIccGkwwJOPBEC7E0wRF8FanvI-Qj/view>

Maidana, Daniel (2013): *Universidad Nacional de General Sarmiento: la relación universidad-sociedad*, en: Mirtha Lischetti (coordinadora): “Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación social”. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Maidana, Daniel (2018): *Las relaciones de producción de conocimiento y la Otra Economía. Otro conocimiento para Otra Economía*. Ponencia presentada en el XIV Seminario Internacional PROCOAS: La universidad pública y la transición hacia otra economía. Debates y desafíos en el centenario de la Reforma Universitaria, Córdoba. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1hJDSIccGkwwJOPBEC7E0wRF8FanvI-Qj/view>

Martínez, María Ángeles; Maidana, Daniel y Steinberg, Augusta (2010): *La innovación del aprendizaje en red. La experiencia argentina de la Maestría en Economía Social de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. En: Martín, Juan Carlos Gimeno y Rincón Becerra, Claudia Patricia (Eds.) (2010): “Conocimientos del mundo. La diversidad epistémica en América Latina”, Madrid. Recuperado de: [https://www.academia.edu/11802680/CONOCIMIENTOS\\_MUNDO\\_DIVERSIDAD\\_EPIST%C3%89MICA\\_EN\\_AM%C3%89RICA\\_LATINA?auto=download](https://www.academia.edu/11802680/CONOCIMIENTOS_MUNDO_DIVERSIDAD_EPIST%C3%89MICA_EN_AM%C3%89RICA_LATINA?auto=download)

*¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares.*

Pablo Barneix, Verónica Cáceres, Pablo Sisti<sup>1</sup>, Marina Alvarez Ortiz<sup>2</sup>

Pamela Gómez Bucci y Andrea López<sup>3</sup>.

### **Resumen**

Este trabajo presenta los avances de una investigación exploratoria sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina, a partir del análisis de los contenidos curriculares de las distintas regiones y provincias que componen el territorio nacional.

El punto de partida es la pregunta acerca del vínculo entre Economía y sociedad presente en los contenidos curriculares del nivel secundario, desde el análisis acerca de cuál es el enfoque de la propuesta disciplinar: si predomina el paradigma neoclásico de la Economía o bien por el contrario, un abordaje multiparadigmático que incluya enfoques alternativos, críticos y heterodoxos. A esto se le agrega la indagación sobre qué orientaciones didácticas y de evaluación se hallan en los diseños curriculares, que permitan dar cuenta de la propuesta didáctica general y el perfil de estudiante que se busca formar. Presentaremos entonces algunas observaciones, preliminares, obtenidas en un primer acercamiento al objeto de estudio, que intentan aportar algunos elementos para una caracterización de los contenidos curriculares jurisdiccionales de Economía en

---

<sup>1</sup> Investigadores-docentes del área de Economía del IDH-UNGS. Contactos: pbarneix@ungs.edu.ar, vcaceres@campus.ungs.edu.ar, psisti@campus.ungs.edu.ar

<sup>2</sup> Becaria en investigación y docencia del área de Economía de la UNGS. Contacto: [12011986@gmail.com](mailto:12011986@gmail.com)

<sup>3</sup> Adscriptas en investigación del área de Economía de la UNGS. Contactos: [pamelagbucci@gmail.com](mailto:pamelagbucci@gmail.com) y [andreadelc.lopez@gmail.com](mailto:andreadelc.lopez@gmail.com)

la escuela secundaria. Para esto, nos propusimos identificar (en este primer acercamiento) en qué medida está presente la asignatura “Economía” en la escuela secundaria en las distintas jurisdicciones subnacionales (provincias y Capital Federal) de Argentina.

## **Introducción**

La Economía es una ciencia social cuyo objeto de estudio se centra en la comprensión de las formas en que las personas interactúan entre ellas es decir, se relacionan entre sí, y con su entorno, con la finalidad de producir y consumir productos del trabajo que cubran sus necesidades. Por tal motivo, la Economía se encuentra en constante diálogo con otras ciencias sociales tales como: la Historia, la Política y la Sociología.

La ciencia económica se ha ido modificando a través del paso del tiempo, produciendo una gran variedad de “marcos conceptuales y sistemas analíticos” en virtud de las inquietudes intelectuales y prácticas (Furio Basco, 2005, p. 35), demostrando que no existe ningún razonamiento económico que pudiera explicar la actividad sin discriminar las distintas sociedades y momentos históricos.

Si bien la Economía como ciencia data de mediados del siglo XVIII, su enseñanza como disciplina tiene una “débil tradición escolar” (Lopez Accotto y de Amézola, 2004, p. 16), encontrándose su didáctica aún en construcción. Tal como sostiene Arroyo (2018, p. 13) “la didáctica de la economía se ocupa de la enseñanza intentando dar respuesta a algunos interrogantes tales como: ¿Qué nociones económicas se enseñan?; ¿Cómo las enseñamos?; ¿Qué debemos enseñar acerca de ciertas nociones económicas?; ¿Qué debe ser y hacer la escuela?”.

La Economía como disciplina escolar se presenta como un saber fuertemente ideologizado, donde los discursos y recortes realizados por los docentes mediante la elección de los contenidos y materiales con los que trabajar no resultan azarosos. En este sentido, ese conocimiento disciplinar del que proviene la Economía escolar presenta diversos enfoques teóricos y metodológicos, que en varios aspectos aportan visiones contrapuestas para un mismo fenómeno económico, que se agrupan en paradigmas,

sistemas teóricos o escuelas económicas. No podemos pretender así que exista una sola Economía o bien, que se pueda abordar la Economía desde un único paradigma, sino que se trata de enseñar la Economía por paradigmas, dando cuenta de su carácter de ciencia social.

La enseñanza de la Economía en la escuela secundaria se incorpora como asignatura en el marco de la reforma educativa que implementó el gobierno de Carlos Menem en 1993, tras la Ley Federal de Educación N°24.195. En ese marco, la Economía se incluyó “dentro de las ciencias sociales que debían ser significativas en la formación de niños y jóvenes en Educación General Básica (EGB) y Polimodal” (López Accotto, 2004, p. 2). La EGB era obligatoria y tenía una duración de 9 años, a la que le seguía el Polimodal con una duración de 3 años el cual contaba con cinco modalidades: “Ciencias Naturales”, “Arte y Diseño”, “Producción de Bienes y Servicios”, “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales” (Resolución N° 57/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación). Sin embargo, la Economía como disciplina escolar fue incorporada sólo en las dos últimas.

No obstante, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 (LEN), la enseñanza de la Economía cobra mayor relevancia. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios<sup>4</sup> (NAP) brindan el marco por el cual se promueve la comprensión del carácter social de la Economía, como disciplina que contribuye a explicar las actividades económicas, las relaciones de producción, intercambio y distribución, y su impacto en las condiciones de vida de las sociedades y la calidad del ambiente.

Es a partir de esta última modificación que planteamos este avance de investigación, en el cual presentaremos algunas observaciones preliminares, obtenidas en un primer acercamiento al objeto de estudio, que intentan aportar algunos elementos para una caracterización de los contenidos curriculares jurisdiccionales de Economía de Argentina. Para esto, presentaremos una breve y sucinta descripción de qué lugar ocupa

---

<sup>4</sup> Los NAP son los contenidos comunes del sistema educativo argentino. Conforman un conjunto de saberes que ningún alumno debe dejar de aprender en cualquier escuela del país, más allá de las particularidades sociales o territoriales.

la Economía en los diseños curriculares de la escuela secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Corrientes, Jujuy, Mendoza, Misiones, Santa Fe y Río Negro. La elección de esos distritos responde a poder contar con al menos un caso representativo de las principales regiones del territorio nacional, a saber: la pampeana, la patagónica, cuyo, el noroeste y el noreste. Si bien lo que presentamos a continuación es un avance muy preliminar, la propuesta de investigación nos resulta sumamente relevante la escasa o nula producción de estudios de este tipo. A esto se le suma, la necesidad de dar cuenta de particularidades regionales y jurisdiccionales en la enseñanza de la Economía, pero, al mismo tiempo, detectar problemáticas comunes que permitan generar propuestas didácticas superadoras para los y las docentes.

### **Un vistazo a los diseños curriculares del nivel secundario de Argentino.**

A continuación, realizaremos una resumida caracterización del espacio dado a la asignatura “Economía”, en los diseños curriculares de los siguientes distritos: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Jujuy, Mendoza, Santa Fe, Corrientes, Misiones y Río Negro. Se presentará una sucinta caracterización de la conformación de la escuela secundaria orientada en cada jurisdicción y en qué medida se implementó la Ley de Educación Nacional.

#### **Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)**

En el año 2014 se implementa la Nueva Escuela Secundaria (NES) en la Ciudad de Buenos Aires con la particularidad de que esta no reemplazó al Polimodal (ya que fue una de las pocas jurisdicciones que no se implementó).

La escuela secundaria en la CABA está estructurada en 5 años y dos ciclos: uno Básico de dos años (1ro y 2do) y otro Orientado de tres años (3ro, 4to y 5to). En este último ciclo hay 13 orientaciones: Agro y Ambiente, Arte (Artes Visuales, Música ó Teatro), Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación,

Economía y Administración, Educación, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física y Turismo

Economía aparece como materia transversal en el 3er año del Ciclo Orientado, con una carga horaria de 3 horas cátedra. También la encontramos como asignatura específica en 2 Orientaciones: “Economía y Administración” y “Agro y Ambiente”.

En la orientación en Economía y Administración, en 4to año con una carga horaria de 3 horas. Se sugiere<sup>5</sup> en 5to año otra Economía de 3 horas o bien, alguna materia de Administración.

En la orientación en Agro y ambiente se sugiere la materia “Economía orientada al agro” ó “Economía y producción agraria”, en ambos casos con una carga horaria de 3 horas.

### **Provincia de Buenos Aires**

El nuevo diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires se implementa en el año 2012. De esta forma la escuela secundaria de la PBA queda estructurada en 6 años y dividida en 2 ciclos: uno básico de 3 años (1ro a 3ro) y un ciclo orientado (4to a 6to). Dentro de este último, existen 7 orientaciones: Economía y Administración, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Comunicación y Arte.

La materia “Economía” está incluida en 2 orientaciones de la educación secundaria orientada y en una de la técnica.

En la Orientación en Ciencias Sociales, hallamos la materia “Economía Política” en el 5to año con una carga horaria semanal de 2 módulos.

---

<sup>5</sup> La sugerencia es porque las escuelas pueden optar entre dos alternativas para la oferta de materias específicas de la Orientación.

En la Orientación en Economía y Administración, hay dos materias: Elementos de Micro y Macroeconomía, en 5to año (con una carga semana de 2 módulos) y Economía Política, en 6to año (con 3 módulos por semana).

Dentro de la modalidad técnica, existe una orientación llamada “Tecnatura en Administración de las Organizaciones” en las que existen las siguientes materias ligadas a la Economía: Costos (5to año), Economía (6to año) y Economía y Desarrollo (7mo año).

## **Jujuy**

En Jujuy, la adecuación del sistema educativo provincial a la Ley de Educación Nacional es muy reciente. La cartera de educación provincial aprobó en 2017 la resolución N° 7621 con el objetivo de adecuar el nivel secundario a la nueva ley nacional y reformar el Polimodal.

La escuela secundaria jujeña actual es de 5 años y está dividida en 2 ciclos: uno básico (que comprende 1ro y 2do año) y otro orientado (de 3ro a 5to). El ciclo orientado tiene una oferta de 13 orientaciones dentro de las que se encuentra una en “Economía y Administración”. En esta orientación, hay 3 materias vinculadas a la Economía: “Economía I”, con 3 horas cátedra en 3er año, “Economía II”, con 3 horas cátedra en 4to año y “Problemas económicos contemporáneos” en 5to año, con 3 horas.

## **Mendoza**

La adecuación del nivel de educación secundaria en Mendoza a lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional, se produce a partir de 2014. La estructura de la escuela secundaria mendocina es de 5 años, dividida en 2 ciclos, Básico y Orientado, de 2 y 3 años de duración respectivamente. Dentro del Ciclo Orientado, aparecen unas 11 Orientaciones distintas dentro de las que aparece una en “Economía y Administración”. Las materias de Economía que se encuentran en el Ciclo Orientado de la escuela secundaria de Mendoza son “Economía I” y “Economía II”. Ambas materias forman parte del tramo específico de la Orientación en



“Economía y Administración”, ubicándose en 4to y 5to año respectivamente con una carga horaria de 3 horas cátedras. Aparece también una materia denominada “Economía Social” que aparece dentro del tramo general y común del Ciclo Orientado en 5to año.

## **Santa Fe**

La provincia de Santa Fe adhiere a la Ley de Educación Nacional en el año 2014. Actualmente su escuela secundaria se estructura en cinco años, los primeros 2 corresponden al ciclo básico y los 3 finales al ciclo orientado. Este último tramo consta de 10 orientaciones: Arte, Ciencias Naturales, Comunicación, Educación Física, Informática, Lenguas, turismo, Agro y Ambiente, Ciencias Sociales (y Humanidades) y Economía y Administración. En estas últimas tres, se encuentra la materia “Economía”, aunque no con los mismos contenidos.

Si bien en las modalidades Agro y Ambiente y Ciencias Sociales (y Humanidades) la asignatura de nuestro interés se encuentra presente (en un año), es en la orientación específica “Economía y Administración” donde se brinda mayor relevancia ya que la materia se presenta en los años 4to (Economía I) y 5to (Economía II) del ciclo orientado.

## **Corrientes**

Corrientes tiene el diseño curricular jurisdiccional desde el año 2015 con Resolución N° 3651/15, presentando modificaciones en el año 2016 con Resolución N° 2553/16. La estructura curricular comprende dos ciclos, por un lado la formación general con un ciclo básico de tres años (1ro a 3ro) y por otro la formación específica con un ciclo orientado de tres años (4to a 6to), otorgando, en la modalidad específica de economía, el título de “Bachiller en Economía y administración”.

El plan de estudios presenta, en 5to año, la materia Economía con 4 horas semanales, siendo la única específica de un total de 10 materias en el año. En 6to año, Economía repite la carga horaria de 4 horas, de un total de 10 asignaturas. A su vez, este diseño curricular presenta un espacio de definición institucional de 4 horas, en el cual

cada institución define, según su criterio, el contenido educativo a desarrollar en los espacios curriculares de la formación específica.

## **Misiones**

La provincia de Misiones posee el diseño curricular jurisdiccional del ciclo secundario orientado desde el año 2013. En el cual quedó plasmada la Educación secundaria obligatoria de 5 años dividida con dos ciclos, uno básico (1ro y 2do) y otro orientado (3ro a 5to). Las orientaciones que presenta el diseño son: Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y administración, Informática, Turismo, Comunicación, Lenguas, Agro y Ambiente, Agro en Alternancia, Arte y Educación Física.

En la modalidad Economía y Administración, el plan de estudio detalla recién en 6to año, la materia Economía Política con una carga horaria de 3 horas semanales, siendo esta la única materia específica en toda la formación del ciclo orientado.

Es importante rescatar que dentro del marco de la Ley Nacional esta provincia toma para su jurisdicción la asignatura Economía Política.

## **Río Negro**

La provincia de Río Negro por su parte, llevó adelante un cambio curricular en el año 2016. El cambio que se buscó es generar en los estudiantes saberes que les permitan ser aplicados en la vida real; intentando, de este modo, correr el foco en la mera acumulación de datos e información que poca vinculación tiene con el egreso de los estudiantes de la escuela secundaria.

En la orientación de Economía y Administración se centró en "generar una formación en los estudiantes que desarrolle la apropiación de saberes específicos a través de conocimientos y herramientas metodológicas que favorezcan el análisis y la interpretación de la realidad Socioeconómica. Análisis e interpretación de procesos que implican abordajes en sus aspectos económicos, organizacionales, administrativos desde una visión situada e interrelacionada con las dimensiones sociales culturales y

políticas macro de una sociedad. Busca generar en los estudiantes el desarrollo de procesos de análisis y reflexión acerca de las funciones del Estado, las organizaciones y los sujetos sociales en los contextos en que interactúan." (Diseño curricular ESRN, 2016, 238). Esto indica un cambio de perspectiva, quitando de eje un egresado/a con conocimientos funcionales al mercado laboral; para centrarlo, en los análisis de la realidad socioeconómica que vive, posicionándolo como un sujeto transformador.

Se presentan, en tal diseño, los siguientes ejes de abordaje para la orientación:

*\* La Economía, su comprensión y abordaje a través de herramientas conceptuales que posibilitan el análisis socio-económico de la realidad.*

*\* La Administración, como disciplina científica elabora teorías, modelos e hipótesis sobre las organizaciones. Su estudio y reflexión permite el acercamiento a los fenómenos administrativos, que enmarcan el accionar de una organización.*

Este proceso de cambio en la mirada que se aborda el proceso de enseñanza/aprendizaje permite cuestionar y revertir el modo en que entendemos la Economía y la Administración.

### **Conclusiones provisionarias**

La importancia de la enseñanza de la Economía se encuentra en la complejidad que reviste la realidad, permitiendo articular e integrar el análisis de los fenómenos de producción, de distribución de la renta y de los bienes y servicios como así también las relaciones sociales y luchas de clases que se dan en cada etapa histórica. Y esto reviste particular importancia para la formación ciudadana antes que para los estudios superiores o la inserción laboral de los egresados de la escuela secundaria.

Como primera cuestión, observamos que la Ley de Educación Nacional no fue implementada por todos los casos analizados en igual tiempo ni forma. Las jurisdicciones consideradas, han variado la adaptación de su sistema secundario entre los años 2012 (iniciando la transformación en 2007) y 2017 (comenzando en 2013 con 1er año del ciclo básico). A su vez, la estructura de la educación secundaria obligatoria tampoco es homogénea, si bien la totalidad de los casos estudiados la dividen en un ciclo

básico (CB) y otro orientado (CO), 5 (de los 8 diseños curriculares) corresponden a una escuela organizada en 5 años – los 2 primeros de CB y los últimos 3 de CO-, mientras que los 2 restantes se organizan en 6 años – 1ro a 3ro de CB y 4to a 6to CO-.

Como segunda cuestión, damos cuenta que las orientaciones del CO varían entre 7 y 13 opciones según la jurisdicción observada. Si bien podemos hallar la orientación “Economía y Administración” en todas ellas, el espacio correspondiente a las materias específicas relacionadas a la Economía, oscilan de 1 a 3 en el mejor de los casos. Esto daría cuenta del limitado espacio que tiene la Economía en la propuesta curricular de la escuela secundaria en general y en particular, dentro del ciclo orientado correspondiente a Economía y Administración.

Es entonces que surgen algunas preguntas, que dejamos abiertas hacia adelante: ¿cómo es el abordaje de contenidos propuestos según las distintas regiones y jurisdicciones? ¿se enseña un único paradigma o por el contrario se presenta pluralidad de enfoques teóricos? ¿qué grado de adecuación a los NAP presentan los contenidos a nivel provincial? ¿qué orientaciones didácticas y de evaluación se plantean en los diferentes diseños curriculares? ¿qué tipo de bibliografía y recursos didácticos se sugiere a los y las docentes en los planes de estudio?

## **Bibliografía**

Arroyo, H (2018): *Una mirada sobre los materiales curriculares propuestos para la enseñanza de la Economía en Santa Fé*

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.

Furio Basco, E. (2005): *Los lenguajes de la economía*. Edición digital, Consultado 7/09/13 a las 14:00 [www.eumed.net/libros/2005/efb](http://www.eumed.net/libros/2005/efb)

López Accotto, A. y Amézola, G. (2004): *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía*. Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Palazuelos Manso, E. (2000): *Contenido y método de la economía: El análisis de la economía mundial*. España: AKAL

### **Documentos oficiales**

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2010) *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco general para el ciclo superior*.

Dirección General de Escuelas (2015) de la provincia de Mendoza: *Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Economía y administración*.

Ley de Educación Nacional N° 26. 206/06

Ley provincial N ° 6970 de Mendoza

Ministerio de Educación de la Nación. Resoluciones de Consejo Federal de Cultura y Educación: Resolución N° 57/97, N° 142/11, N° 156/11, 190/12 y 192/12.

Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires (2015): *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires*.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fé (s/d): *Diseño curricular de Edcuación Secundaria Orientada*.

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones (2013): *Diseño curricular jurisdiccional del Ciclo Secundario Orientado*.

Ministerio de Educación de Corrientes (s/d): *Diseño curricular jurisdiccional del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*.

Ministerio de Educación (2018) de la provincia de Jujuy: *Diseño curricular para la educación secundaria*.

**Páginas web consultadas:**

<https://www.argentina.gob.ar/educacion>

<http://www.bnm.me.gov.ar/>

*Cada maestríto, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía en el Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (1962-2017).*

Wainer, Valeria<sup>1</sup>; Lamónica, Alejandro<sup>2</sup>; de Escalada Pla, Alejandra<sup>3</sup>; Cava, Franco<sup>4</sup>; Sartirana, Facundo<sup>5</sup> y Campana, Mario<sup>6</sup>.

## **Resumen**

¿Cómo podríamos caracterizar la bibliografía que se utilizó en la materia Economía a lo largo del más de medio siglo de vida del Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”? Esta es la pregunta cardinal que esta investigación se propone responder, a través del análisis de la bibliografía citada en los programas de la materia Economía desde el año 1962 hasta 2017. Esta materia corresponde a los Profesorados en Ciencias Económicas (1962-2014) y en Ciencias de la Administración y en Economía (desde 2015), y se ha mantenido como curso de introducción a la Economía a lo largo de los diferentes planes de estudio hasta la actualidad.

De ese relevamiento y su análisis encontramos que el libro “moda” o representativo del universo analizado es: de autoría extranjera, de autor masculino, editado en Buenos Aires, de legibilidad algo difícil o normal, de naturaleza principalmente teórica, que no tiene acercamiento epistemológico, portador del enfoque o paradigma neoclásico y difícilmente ubicable en la biblioteca del Instituto. Esperamos que esta investigación sirva como insumo para la reflexión de los docentes de materias

---

<sup>1</sup> Profesora en el ISP JVG y Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA (valeria\_wainer@hotmail.com).

<sup>2</sup> Profesor Titular en el ISP JVG (alejandrolamonica@live.com.ar).

<sup>3</sup> Graduada del Profesorado en Ciencias Económicas en el ISP JVG (adeescalada@fibertel.com.ar).

<sup>4</sup> Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Economía (francocava@gmail.com).

<sup>5</sup> Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Administración (sartiranafacundo@gmail.com).

<sup>6</sup> Estudiante del Profesorado de Educación Superior en Economía (mario.campana88@gmail.com).

de Economía en torno a la importancia de la selección bibliográfica como herramienta de la planificación docente anual.

## Introducción

En este trabajo nos propusimos indagar en el currículum de Economía, en particular en el “currículum moldeado por los profesores”<sup>7</sup>, a partir del análisis de la bibliografía seleccionada por los profesores para el caso de la materia introductoria de Economía en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (ISP JVG)<sup>8</sup>.

Parafraseando a Fernández López (2006) podríamos decir que distintas respuestas podrían darse al por qué y al para qué formar nuevos profesores en ciencias económicas. Al menos dos: enseñar para entender la realidad económica, o enseñar para cambiarla. En ambos casos, sin embargo, la transmisión de la ciencia a quienes la desconocen ha necesitado como complemento uno o más textos. Los profesores son necesarios para adquirir una ciencia, pero también lo son los libros. Cabe señalar que, a pesar de la importancia que tienen los libros en la enseñanza del nivel superior, son escasos los estudios que se han realizado al respecto.

Por ello, esta investigación tiene como objeto de estudio el libro que es citado en una planificación anual de Economía para la formación de formadores. Nuestra **pregunta de investigación** es la siguiente: ¿cómo podríamos caracterizar la bibliografía que se utilizó en la materia introductoria de Economía a lo largo del más de medio siglo de vida del Departamento de Ciencias Económicas del ISP JVG? Esta pregunta se relaciona con la selección bibliográfica, la cual se vincula a su vez con la selección de contenidos y, como dice Apple, ésta es un problema tanto *epistemológico* (porque implica decisiones acerca de qué conocimiento es considerado relevante) como *político*

---

<sup>7</sup> Siguiendo la clasificación realizada por Martínez Bonafé (2002, pp. 40- 41).

<sup>8</sup> La presente ponencia expone los resultados del Proyecto de Investigación: “Cada maestrillo, ¿con qué librito? Una indagación del currículo de la materia Economía a la luz de los programas y su bibliografía en el Departamento de Ciencias Económicas del ISP JVG desde sus inicios (1962-2017).” Esta investigación fue realizada con financiamiento de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del ISP JVG – Convocatoria XXI Concurso Proyectos de Investigación – Año 2017.



(ya que la selección del conocimiento constituye una de las dimensiones donde se hace presente la lucha de intereses entre clases sociales). (Apple, 1989, p. 90)

En otras palabras, la selección bibliográfica que realiza un docente es una declaración de un posicionamiento no solamente pedagógico sino también epistemológico y político. De allí que nos resulta sumamente interesante y relevante investigar cuál fue la selección bibliográfica realizada durante un período tan extenso, de 1962 a 2017, en la enseñanza de una materia de Economía para la formación de formadores en el caso particular del ISP JVG. Creemos que esto en sí mismo constituye un aporte para la reflexión sobre la enseñanza y la didáctica de la Economía.

Para la presente investigación se llevó a cabo una amplia recopilación y análisis de la bibliografía citada en los programas<sup>9</sup> de la materia introductoria de Economía del Departamento de Ciencias Económicas del ISP JVG desde 1962 a 2017.<sup>10</sup> De acuerdo a los programas recopilados, esta materia se denominó “Economía (primer curso)” de 1962 a 1971, “Economía I” de 1972 a 2005, e “Introducción a la Economía” de 2006 a la actualidad.

La selección de la materia introductoria de Economía se fundamenta en elegir una de las materias iniciales de la formación de profesores en Ciencias Económicas<sup>11</sup>, considerando que los contenidos de esta materia pueden (y suelen) ser bastante amplios, lo cual nos permitirá realizar una primera aproximación en nuestra investigación bibliográfica, teniendo en cuenta los pocos antecedentes que existen sobre investigaciones similares en el nivel superior. Precisamente, si bien existe una gran cantidad de investigaciones sobre el uso de los libros de texto (o textos escolares) en la educación, no se han encontrado antecedentes sobre la cuestión de la selección

---

<sup>9</sup> Por “programa” entendemos la planificación anual realizada por el/la docente a cargo de la materia en cada año. Dichos programas incluyen información sobre la cátedra, los contenidos de la materia, recursos didácticos, forma de evaluación, fundamentación teórica y la bibliografía del curso.

<sup>10</sup> Cabe aclarar que en algunos programas figuran además otro tipo de recursos como por ejemplo links directos a páginas Web (Wikipedia, bibliotecas, blogs, etc.), los cuales fueron considerados para su análisis al no estar citados como parte de la bibliografía.

<sup>11</sup> Corresponde al Profesorado en Ciencias Económicas (1962 a 2015) y a partir del plan 2015 al Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Administración y al Profesorado de Educación Superior en Economía.

bibliográfica para la enseñanza en el nivel superior, por lo cual creemos que existe una vacancia del tema, en especial en el área de la didáctica de la Economía.

El análisis de la bibliografía para el caso de estudio nos ha permitido observar qué recorte del conocimiento fue realizado por los profesores a lo largo de ese período, qué contenidos fueron legitimados como el conocimiento económico relevante, qué autores y a cuál enfoque ideológico responde dicha selección.

### **¿De qué se nutre la selección bibliográfica?**

El problema de la selección bibliográfica para la enseñanza de una materia de Economía está atravesado por las concepciones del docente acerca de qué es la economía, pregunta a su vez vinculada con el objeto de estudio de la ciencia. Según Fucci:

Cuando se intenta responder al interrogante acerca del objeto de estudio de la ciencia económica se hace necesario estudiar los diversos problemas económicos que se plantean dentro de un marco histórico y social. Es allí donde aparecen dos tipos de definiciones: aquellas que plantean la existencia de una Economía Política y las más modernas y difundidas por los manuales de estudio que hablan sobre la Economía. (Fucci, 2004, p. 12)

De acuerdo con Pablo Sisti (2016, p. 128):

La diferencia entre Economía Política y Economía no es una cuestión puramente nominal o sólo formal. Esta distinción, encierra distintas concepciones acerca de la Ciencia Económica ante lo cual nos preguntamos: ¿de qué se ocupa entonces la Ciencia Económica desde una y otra concepción?

El surgimiento de la Economía Política hay que rastrearlo en el período de la transición del feudalismo al capitalismo que tuvo lugar en Europa durante los siglos XVI, XVII y XVIII:

Durante ese período la sociedad europea atraviesa profundos cambios en todos los campos, creándose condiciones para el desarrollo de las ciencias sociales. [...] hubo grandes transformaciones que hicieron que los problemas económicos sean mucho más complejos y por lo tanto resultó necesaria la elaboración de un sistema de ideas que pudiese explicar satisfactoriamente esa nueva realidad. (Fucci, 2004, p. 45)

En cambio, la concepción moderna de la Economía (que implicó incluso el cambio de nombre de la ciencia eliminando el nombre compuesto) surgió hacia fines del siglo XIX

como rechazo a los análisis precedentes de la Economía Política, en un momento histórico en donde aparecen las grandes empresas industriales, se desarrolla el sistema bancario y los intercambios comerciales se expanden aceleradamente en la economía mundial. (Fucci, 2004, p. 16)

Existe una fuerte influencia y poder de legitimación de ciertas visiones de la economía que tienen su origen en las hegemonías económicas y políticas a nivel mundial. Ya lo decía Joan Robinson (1960) hace más de 50 años, haciendo referencia a la influencia del pensamiento anglosajón en las ideas económicas:

Me preocupa particularmente el caso de la India y otros países en vías de desarrollo, la mayor parte de cuyas doctrinas económicas les llegan de Inglaterra y en inglés. ¿Lo que les damos es útil para su desarrollo? En Cambridge, casi cada año, uno o dos de nuestros alumnos más destacados proceden del subcontinente. (...) Estos jóvenes destacados que vienen a recibir nuestras enseñanzas (y también los no tan destacados) regresan con frecuencia a su país para convertirse a su vez en enseñantes, y sus alumnos también pasan a ser profesores y ejercen influencia sobre el pensamiento a través de otros canales. Además, los libros y temas seleccionados para los exámenes llevan la impronta de la enseñanza inglesa.

Por otra parte, luego de la Segunda Guerra Mundial tuvo lugar un proceso de “americanización” de la economía, tanto en los centros de investigación como en la enseñanza. Dicho proceso se dio a través de “cientos de becas otorgadas por el gobierno de Estados Unidos a estudiantes europeos, indios y japoneses, para llevar a cabo estudios de posgrado...”, lo cual se complementó con la reforma o creación en estos otros países de departamentos de economía a la imagen y semejanza de los existentes en Estados Unidos. (Misas Arango, 2004, p.209) Además, Misas Arango señala a India y Chile como dos casos especiales:

La formación de los economistas indios hasta antes de la guerra se había llevado a cabo bajo los patrones de formación existentes en Oxfordbridge, dejando, sin embargo, un amplio margen al pensamiento económico local, a los desarrollos autónomos para tratar problemas específicos de la India. Esta situación se modificó con la americanización de la economía. Dado el tamaño del país, la política de becas para estudiar en Estados Unidos se complementó con profesores visitantes que, en asocio con los economistas indios que habían estudiado en Estados Unidos, realizaron cursos y seminarios para los profesores de las escuelas de economía y estudiantes graduados a través de la India. Con fondos provenientes de la ayuda alimentaria (Public Law 480) se financiaron estos cursos, así como la impresión masiva de libros de texto, particularmente el de Paul Samuelson.

El caso de Chile es igualmente paradigmático. Para contrarrestar el pensamiento autónomo desarrollado por la CEPAL [...] desarrollaron una completa estrategia a través de becas a economistas chilenos para llevar a cabo sus estudios de posgrado en Chicago [...] (Misas Arango, 2004, p.209)

En conclusión, este proceso dio lugar a la consolidación de la dominación de la Economía a nivel internacional, en detrimento de la Economía Política. Por ello, hoy en día es cada vez mayor el reclamo por el pluralismo teórico en la enseñanza de la economía (un reclamo que tiene lugar tanto en nuestro país como en varios países del mundo). A su vez, esto plantea la cuestión de cómo llevar los debates que existen en el ámbito académico a la enseñanza de la disciplina, es decir, cómo introducir el conflicto

en el aula desde autores con distintas visiones sobre la realidad social, económica y política.

En la Argentina hemos asistido en la última década a un progresivo aumento de la investigación y el debate sobre la enseñanza de la economía en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, si bien son variadas las investigaciones sobre textos escolares de economía para el nivel secundario, existen muy pocos antecedentes de estudios sobre los libros que utilizan los profesores para la enseñanza de la economía en el nivel superior. ¿De dónde se nutren los profesores para elegir la bibliografía al momento de realizar una planificación anual? ¿De qué nacionalidad son los autores que eligen? ¿Cuántos son argentinos y cuántos extranjeros? ¿En qué medida la bibliografía elegida se vincula con la teoría económica dominante?

Lora y Ñopo (2009) realizaron un estudio bastante amplio comparando la formación de los economistas en cinco países de América Latina en donde analizan la currícula, los libros de texto, la dedicación de los profesores, los métodos de enseñanza y el uso de TIC, así como también elaboran un perfil socioeconómico de estudiantes de esta carrera. En relación a la bibliografía elegida por los profesores, Lora y Ñopo (2009) encontraron que:

[...] hay un total predominio de los textos de enfoque neoclásico en macro y microeconomía, muchos de los cuales son también los más populares en las universidades de Estados Unidos, no solo en los programas de pre-grado, sino también en programas de maestría (que son los años iniciales del doctorado). En macroeconomía, solamente el libro de Sachs y Larrain, que es citado entre los más utilizados en los cuatro países, es un texto adaptado a América Latina. Por consiguiente, es bien probable que muchos estudiantes lleguen a familiarizarse más con la Reserva Federal y con los bonos de deuda del Tesoro de Estados Unidos, que, con los problemas de credibilidad e independencia del Banco Central de su país, con la razón de ser de las metas fiscales, o con los debates sobre la estructura de monedas y plazos de la deuda pública. Debido a los reducidos mercados, hay muy pocos libros de texto de macroeconomía, y menos aún de microeconomía, orientados a países latinoamericanos individuales. (pp. 13-14)

Debido a esta escasez que mencionan Lora y Ñopo (2009), en las últimas décadas se han realizado esfuerzos por desarrollar libros de texto para el nivel superior adaptados a las realidades nacionales y/o regionales de América Latina, ejemplo de ello son los siguientes libros: Mochón y Beker (1993), Blanchard y Pérez-Enrri (2000), Mankiw (2004), Samuelson (2010)<sup>12</sup>. Sin embargo, todos estos manuales de economía se caracterizan por tener el enfoque teórico de la Economía, es decir, un claro predominio del paradigma neoclásico.

### **Cada maestrito, con su librito**

Para la investigación se realizó en primer lugar la recopilación de los programas de la materia introductoria de Economía desde el año 1962 hasta 2017 (en total se hallaron 67 programas que corresponden a 10 docentes) y luego la búsqueda de los libros citados en los programas. Del universo de los 127 libros detectados en los programas de los profesores, 8 no pudieron ser encontrados ni en el mercado ni en bibliotecas y, por lo tanto, se optó por buscar la información a través de Internet. Para 7 de estos libros se pudieron hallar ciertos datos y, por lo tanto, la información encontrada respecto de algunas de las variables proviene de fuentes secundarias. Por consiguiente, de los 127 libros solamente en un caso no se pudo completar ninguna variable.

A continuación, se presenta el análisis realizado a partir de las variables seleccionadas para examinar y describir los libros. Las siguientes estadísticas se obtuvieron de considerar los 127 libros sin tener en cuenta su frecuencia, es decir, su reiteración en la cantidad total de programas (ya que un mismo libro podía estar citado en más de un programa)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Mochón, F. y V. Beker (1993): *Economía. Principios y aplicaciones*. McGraw-Hill; Blanchard, O. y D. Pérez Enrri (2000): *Macroeconomía. Teoría y política económica con aplicaciones a América Latina*. Pearson-Prentice Hall, Bs.As; Mankiw, Gregory, (2004): *Principios de Economía, versión para Latinoamérica*. Cengage Learning Editores; Samuelson, P. (2010): *Economía, con aplicaciones a Latinoamérica*. McGraw-Hill.

<sup>13</sup> En las Conclusiones se hará una breve referencia a los resultados estadísticos teniendo en cuenta la reiteración de los libros en la cantidad total de programas. De esta manera se puede observar cada variable ponderada, considerando que mientras más veces haya sido citado un libro mayor será el peso de la variable sobre el total de libros.

## **1. Nacionalidad del autor**

Al analizar el tema de la nacionalidad del autor<sup>14</sup> encontramos que el 28,35% son argentinos, mientras que el 67,72% son extranjeros. Además, se analizó el país de origen de los autores extranjeros y pudo identificarse que, de los 86 textos de autores extranjeros, 51 corresponden a autores europeos, 33 a autores del continente americano y 2 a autores de otros continentes.

Nuestro interés en averiguar cuáles son los países que predominan en la selección bibliográfica se relaciona con la hipótesis de que el predominio de una nacionalidad puede señalar una relación con la hegemonía que ejercen ciertos países -en particular, EE.UU. y Gran Bretaña. Luego, del ranking de nacionalidades surge que si bien Argentina es la nacionalidad más elegida (28,35%), le sigue en segundo lugar EE. UU (21,26%) y Gran Bretaña en tercer lugar (12,60%), lo que hace un total de 62,20% entre estas tres nacionalidades. Le sigue Francia con el 8,66% y España con 5,51%.

---

<sup>14</sup> En caso que el texto tuviera más de un autor, el criterio utilizado fue analizar el/la primer/a autor/a mencionado/a en el libro.

Tabla 1

<i>Ranking</i>	<i>Nacionalidad</i>	Cantidad de títulos	% sobre el total
1	Argentina	36	28,35%
2	Extranjero - EE.UU	27	21,26%
3	Extranjero - Gran Bretaña	16	12,60%
4	Extranjero - Francia	11	8,66%
5	Extranjero - España	7	5,51%

## 2. Nacionalidad de la editorial

Del análisis de la nacionalidad de la editorial se observa que el 95,28% de los libros provienen de tres países: 48,03% de Argentina, 31,50% de España y 15,75% de Méjico.



Tabla 2

<i>Lugar de origen</i>	Cantidad de títulos	Títulos por país	% sobre el total
Buenos Aires, Argentina		61	48,03%
Barcelona, España	11		
Madrid, España	29		
España		40	31,50%
Delaware, E.U.A.		2	1,57%
Ginebra, Suiza		1	0,79%
Aldershot, Gran Bretaña	1		
Londres, Gran Bretaña	1		
Gran Bretaña		2	1,57%
Méjico, Méjico		20	15,75%
Montevideo, Uruguay		1	0,79%
<b>Total</b>		<b>127</b>	<b>100%</b>

La información permite observar que para el caso de estudio no existe una relación entre el lugar de origen de las editoriales y las nacionalidades de los autores. Se

observa que Buenos Aires encabeza la lista con un 48,03% aun cuando los autores argentinos alcanzaron el 28,35% de la bibliografía citada en los programas. España también tiene una muy buena posición con libros editados en Madrid y en Barcelona (31,50% del total de las editoriales), aun cuando los autores españoles sólo sumaron un 5,51%.

En consecuencia, el predominio de los tres países con más ediciones en la bibliografía elegida por los profesores (Argentina, España y Méjico) podría relacionarse con el prestigio de las editoriales y a la publicación en idioma español.

### 3. Sexo del/a autor/a

En caso que el texto tuviera más de un/a autor/a, el criterio utilizado fue analizar el/la primer/a autor/a mencionado/a en el libro. Esta variable nos permite observar la influencia de la mirada androcéntrica<sup>15</sup> en la selección de la bibliografía<sup>16</sup>, considerando que existen cada vez más investigaciones que señalan la discriminación de género o sexismo en el ámbito de la economía. Según Sañudo Pérez (2013, p.5):

[...] a lo largo de la Historia ha habido mujeres economistas que se han destacado en ese campo de estudio, en una época en la que las mujeres tenían restringida sus aportaciones

---

<sup>15</sup> El concepto de “androcentrismo” hace referencia a “la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad, sean hombres o mujeres. El androcentrismo conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de una mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres.” *Mujeres en red: “¿Qué significa androcentrismo?”* Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1600> (Consultado el 1/3/19.)

<sup>16</sup> Cabe señalar las diferencias entre el concepto de sexo y el de género: “El sexo está determinado por las características genéticas, hormonales, fisiológicas y funcionales que a los seres humanos nos diferencian biológicamente, mientras que el género es el conjunto de características sociales y culturales asignadas a las personas de forma diferenciada en función de su sexo.” (Sañudo Pérez, 2013, p. 7) En consecuencia, “el género es una categoría construida social y culturalmente y está sujeta a modificaciones.” (Sañudo Pérez, 2013, p. 8) Considerando que nuestro análisis se basa en la información que procede de los libros, el sexo (masculino o femenino) se deduce exclusivamente del nombre del/a autor/a principal de cada libro y, por lo tanto, la variable sexo resulta más apropiada que la de género.

educativas y profesionales y sus dominios se circunscribían únicamente a la esfera familiar. Importantes mujeres economistas que hicieron aportes al desarrollo de la teoría económica y a su difusión y divulgación. Sin embargo, a pesar de la labor que desempeñaron estas economistas, la mayoría de publicaciones dedicadas a la historia del pensamiento económico no las mencionan [...]

Al analizar estadísticamente el sexo de los autores de los libros, el 93,70% son de sexo masculino y solo el 3,15% de sexo femenino (considerando que tenemos 1 libro sin datos y 3 libros que pertenecen a instituciones, por lo cual no aplica esta variable). Si tenemos en cuenta que el 60% del grupo de docentes cuyos programas analizamos son mujeres, ello estaría señalando que la influencia del androcentrismo se da por igual en ambos sexos.

#### **4. Nivel de legibilidad**

Para analizar el grado de facilidad en la lectura de la bibliografía seleccionada por los profesores, se utilizó la Escala de INFLESZ<sup>17</sup>. Cabe aclarar que esta herramienta fue elegida a falta de otra mejor. El índice INFLESZ puede proporcionarnos una idea de la dificultad en la legibilidad de un texto, pero deja por fuera cuestiones como la dificultad en la comprensión de los conceptos utilizados, la capacidad de abstracción necesaria para abordarlos, las herramientas matemáticas que son moneda común en gran parte de los libros de economía, la información agregada en notas al pie de página, el uso de otros idiomas sin su traducción, etc.

---

<sup>17</sup> Para averiguar el Nivel de Legibilidad, es decir, el grado de facilidad de lectura de un texto, se utilizó la Escala de INFLESZ desarrollada por Inés María Barrio Cantalejo (Barrio Cantalejo y otros, 2008).

Tabla 3

<i>Nivel de Legibilidad</i>	Cantidad de títulos	% sobre el total
Bastante fácil	10	7,87%
Normal	45	35,43%
Algo Difícil	55	43,31%
Muy Difícil	8	6,30%
S/D	7	5,51%
No aplica	2	1,57%
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100%</b>

Del análisis estadístico se puede observar que el 43,31% de los libros tiene un nivel de legibilidad “algo difícil”, mientras el 35,43% es “normal” y solo un 6,30% de los textos tiene una legibilidad “muy difícil”<sup>18</sup>.

## 5. Temática

Al analizar la temática de los libros, observamos que, si bien hay un mayor porcentaje de textos de Economía, esa cantidad alcanza solo al 22,05% del total, es decir que menos de un cuarto de la bibliografía citada en los programas se refiere a Economía general. En orden de prioridades le siguen con el 12% cada una: Economía Política,

---

<sup>18</sup> Cabe señalar que uno de los textos no pudo ser evaluado en esta variable por tratarse de varias obras del autor y el otro por ser un texto con abundante uso de funciones y ecuaciones matemáticas. Además, hay dos libros que están en inglés, y si bien no fueron analizados por no hallarse dichas obras disponibles, podemos conjeturar que son de difícil lectura por tratarse de textos en idioma extranjero.

Historia del Pensamiento Económico y Macroeconomía, sumando entre las tres temáticas un 36%. Le siguen textos de Microeconomía y Teoría Monetaria (8% cada uno) y el 35,43% restante repartido en 21 temáticas diferentes.

Tabla 4

Ranking	Principales temáticas de los libros	Cantidad de títulos	% sobre el total
1	Economía	28	22,05%
2	Economía Política	12	9,45%
3	Historia del Pensamiento Económico	12	9,45%
4	Macroeconomía	12	9,45%
5	Microeconomía	8	6,30%
6	Teoría Monetaria	8	6,30%
7	Cuentas Nacionales	5	3,94%
8	Historia Económica	5	3,94%
			<b>70,88 %</b>

## 6. Naturaleza

Al analizar esta variable observamos que un 65,35% de los libros son predominantemente teóricos. Sólo un 9,45% son textos completamente aplicados a casos reales y un 23,62% tienen una parte teórica complementada con aplicación a casos reales. Esto manifiesta una tendencia en la elección bibliográfica que hicieron les

profesores en la que queda clara la preferencia por textos de carácter teórico. Ello puede connotar una preferencia por aquellas estrategias de enseñanza más tradicionales, como la de exposición y demostración, frente a otras más innovadoras centradas en el análisis de casos.

## **7. Enfoque teórico**

En este caso, el desafío consistió en encontrar criterios simples y objetivos que permitieran a cada miembro del equipo de investigación poder clasificar cada libro de acuerdo con las categorías definidas para dicha variable. Para ello, y a fin de poder operacionalizar esta variable, decidimos utilizar el texto de Santarcángelo y Míguez (2009) según el cual se pueden diferenciar los enfoques teóricos del pensamiento económico en dos: Economía y Economía Política. La división en dos categorías se correspondía mejor con el método de análisis de los libros que utilizamos (lectura de tapas y contratapas, índices, prólogos y capítulos más relevantes)<sup>19</sup>.

Analizando las estadísticas se pudo identificar el 57,48% de los libros con un enfoque en Economía y el 19,69% con un enfoque en Economía Política (el 21,26% de los textos no pudo ser analizado con esta variable ya que la temática de los mismos se relaciona con otra disciplina, por ejemplo, Historia o Ciencias de la Administración, y por lo tanto no utilizan las teorías económicas como marco teórico).

## **8. Tipo de publicación**

Otra de las variables analizadas fue el tipo de publicación, para lo cual se establecieron dos categorías: libros de texto (aquellos pensados específicamente para su

---

<sup>19</sup> Cabe aclarar que las categorías Economía y Economía Política se utilizaron tanto para la variable “temática” como para la variable “enfoque teórico”. En el caso del enfoque se hace referencia a las diferencias que se mencionaron en el marco teórico en relación con el objeto de estudio. Mientras que en el caso de la temática se hace referencia a los temas y contenidos de un libro (que pueden ser temas generales de Economía o de Economía Política, en cuyo caso coinciden con sus respectivos enfoques teóricos).

uso en el aula) y libros de carácter científico o académico (con fines de divulgación, como libros, ensayos, documentos de trabajo, tesis, artículos científicos, etcétera). Del análisis surge que los libros académico/científicos representaron el 51,18% y los libros de texto con una cifra cercana del 46,46% (la diferencia del 2,36% corresponde a textos sin datos). Sin embargo, en el análisis ponderado se observa una clara inclinación de los profesores hacia el uso de los tradicionales manuales de economía versus textos académicos: 61% y 36%, respectivamente<sup>20</sup>.

## 9. Tipo de bibliografía

Al analizar los programas detectamos que en todos los casos presentaban una bibliografía principal (posiblemente obligatoria o sugerida) y otra suplementaria o secundaria. Se han mantenido las leyendas utilizadas por los docentes en sus programas, pero agrupadas en estas dos categorías. En los programas los profesores denominaron la bibliografía de diferente manera; por ello, se decidió nombrar como *Bibliografía A* toda aquella que figurara primero y como *Bibliografía B* aquella que figurara después en el orden del programa, con independencia de la denominación que usó el/la docente.

Del análisis se observa que el 38,58% de los libros analizados pertenecían a Bibliografía Principal y el 61,42% a Bibliografía Secundaria. (No ha sido motivo de nuestro análisis actual, pero posiblemente exista una relación entre el alto porcentaje que representan estos textos de Bibliografía Secundaria y la variedad de temáticas que se han encontrado.)

---

<sup>20</sup> En la investigación también se realizó un análisis ponderado para cada variable calculando las estadísticas sobre el total de repeticiones de los libros en el total de programas (ya que varios libros fueron citados en varios programas durante varios años), lo cual da un total de 727 entradas. De esta manera podemos observar cada variable ponderada, considerando que mientras más veces haya sido citado un libro mayor será el peso de dicha variable sobre el total de libros. No obstante, por cuestión de espacio en esta ponencia haremos referencia principalmente al análisis no ponderado, incluyendo en algunos casos una breve referencia a los datos ponderados.

## **10. Libros que están en la Biblioteca del ISP Dr. Joaquín V. González**

Teniendo en cuenta los 127 textos citados en los programas de la materia Economía, surge de nuestro análisis que sólo el 16,54% se encuentran en la actualidad en la Biblioteca del ISP JVG. Los demás textos, el 83,46% se podrían ubicar en otras Bibliotecas como la de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, la Biblioteca Nacional, UADE, del Consejo Profesional de Ciencias Económicas, entre otras.

## **11. Profesores que usan bibliografía de su autoría**

En la bibliografía relevada sólo encontramos un caso en que en el programa coincide el/la profesor/a a cargo de la materia y la autoría del texto referido.

## **12. Lapso de tiempo entre la primera y la última cita de un libro**

El estudio sobre los períodos de tiempo que calculamos para cada texto como la diferencia en años entre la primera vez que se cita un libro en un programa y la última muestra que –en líneas generales- esos períodos son breves<sup>21</sup>. [21] El análisis contempla un total de 55 años (1962-2017) y de los datos surge que el 71,65% de las obras analizadas fueron citadas en un intervalo de tiempo de 7 años o menos. Por lo tanto, podemos concluir que hay una fuerte propensión a la renovación de los textos en la bibliografía.

---

<sup>21</sup> Cabe aclarar que el lapso entre el primero y el último año que un libro fue citado no implica que en todos esos años haya sido citado en los programas; es decir, no implica cantidad de años que fuera citado en programas sino únicamente la diferencia o lapso entre la primera vez y la última vez que se mencionó un libro en un programa.



Tabla 5: Los libros que perduran (en lapso de tiempo)

Autor		
Lipsey, Richard G.	Introducción a la economía positiva	41
Due, John, F.	Análisis Económico	38
Fourastié, Jean	Por qué trabajamos	38
Valsecchi, Francisco	Qué es la economía	38
González, N. y Tomasini, R.	Introducción al estudio del Ingreso Nacional	30
James, Emile	Historia del pensamiento económico	29
Olarra Jiménez, Rafael	Evolución monetaria argentina	29
Rodríguez, A. C. y Rivera Pereyra, C. A.	Los indicadores económicos. Cuáles son. Cómo se elaboran. Qué indican	29

En cuanto al 30% restante, podemos decir que los casos de libros asociados a períodos de tiempo más extensos (lapsos de 14 años o más) representan el 20,47% y si tomamos lapsos de más de 20 años el porcentaje alcanza sólo a un 10,24 %.

En la Tabla 5 se enumeran aquellos textos que aparecen en lapsos de tiempo de 29 años o más (de mayor a menor); es decir, estos textos fueron considerados relevantes por los profesores aún después de pasados 30 o 40 años. Como punto a ser destacado en este grupo, si quitamos los libros de James (1991) y Lajugie (1960) que corresponden a

otra disciplina (Historia), los restantes –que tocan temas económicos- se encuadran en el paradigma de la Economía. Ninguno dentro de la Economía Política.

### **13. Cantidad de programas que citan un libro**

En relación con la cantidad de programas que citan un libro<sup>22</sup> los resultados muestran una clara tendencia: la gran mayoría de los libros citados no tienen una presencia importante en el total de programas analizados, es decir, se repiten poco. Por ejemplo, el 57,47% de la bibliografía sólo fue seleccionada en una, dos o tres ocasiones (programas). Nominalmente hablamos de 73 libros sobre un total de 127. Por otra parte, si tomamos las 20 obras más citadas -se corresponden con 12 programas o más- el porcentaje que representan apenas alcanza un 15,75%.

Si analizamos estos 20 libros, observamos que el enfoque teórico de la Economía ejerce una clara hegemonía por sobre la Economía Política: 11 contra 4, respectivamente (el resto de los libros no se corresponde con la categoría de análisis por pertenecer a otra disciplina distinta de la economía). En cuanto a la nacionalidad de los autores, un 55% corresponde a extranjeros y un 35% a libros de autores argentinos.

### **14. Cantidad de profesores que citan un libro<sup>23</sup>**

En el caso de la cantidad de profesores que citaron cada uno de los 127 libros, encontramos que el 71,65% de los libros fue citado solamente por un/a docente a lo largo del período de análisis 1962-2017. Esto denotaría en cierta forma que cada docente

---

<sup>22</sup> Cabe recordar que un programa es una planificación anual realizada por el/la docente para cada año y para cada curso. Por lo tanto, en un mismo año un/a docente podría tener dos programas (por tener dos comisiones o dos cursos en diferente profesorado, ya que la materia se dicta desde 2015 para ambos Profesorados de Educación Superior en Economía y en Ciencias de la Administración) y citar el mismo libro en ambos, por lo cual ese libro estaría citado dos veces ese año.

<sup>23</sup> En total son 10 los profesores que figuran en el conjunto de programas con los que contamos (ya que hay algunos programas en los que no figura el nombre del/a docente).

elige con bastante independencia su propia bibliografía. Dentro del 30% restante hay muchos libros que fueron citados por dos profesores (17 libros) y en menor cantidad libros citados por 3 profesores (9 libros) y por 4 profesores (8 libros).

Finalmente hay dos libros que fueron los más citados por los profesores: el manual de economía de **Mochón, F. y V. Beker: “Economía. Principios y aplicaciones”** (1ª ed. 1993) fue citado por 5 profesores y en 40 programas a lo largo del período de 1997 a 2017; y el libro de **Due, John: “Análisis económico”** (1ª ed. cast. 1967) fue citado por 6 profesores y en 19 programas desde 1972 hasta 2009.

Del análisis surgen algunas observaciones interesantes. De los 19 libros citados por 3 profesores o más, encontramos que sólo 5 libros son de autores de nacionalidad argentina, por lo tanto hay un claro predominio de autores extranjeros (74%) y entre éstos predomina Gran Bretaña (con 5 libros sobre 14). En el total de los 19 libros, la mayoría es de la temática Economía (36%), en segundo lugar Macroeconomía (26%) y en tercer lugar Economía Política (16%).

Tabla 6: Los libros más citados

Autor	Título	Primer / último año	Cant. Prog.	Cant. Prof.
Mochón, F. y Beker, V.	Economía. Principios y aplicaciones	1997 / 2017	40	5
Ferrucci, Ricardo J.	Instrumental para el estudio de la Economía Argentina	1987 / 2011	24	4
Samuelson, P. A. y Nordhaus, W. D.	Economía	1993 / 2017	24	4
Due, John, F.	Análisis Económico	1972 / 2009	19	6
Rodríguez, A. C. y Rivera Pereyra, C. A.	Los indicadores económicos. Cuáles son. Cómo se elaboran. Qué indican	1981 / 2009	18	3
Lipsey, Richard G.	Introducción a la economía positiva	1977 / 2017	17	4
Valsecchi, Francisco	Qué es la economía	1972 / 2009	16	4

En cuanto al enfoque teórico, de los 19 libros más citados solamente 3 corresponden al enfoque de Economía Política. En consecuencia, el enfoque que predomina es el de la Economía, que además cuenta con la mayor cantidad de programas que citan estos libros, como se observa en la Tabla 6 donde se presentan los libros citados en más de 14 programas. De estos libros, a su vez, los más citados son dos manuales de economía con gran tirada a nivel nacional: **Mochón y Beker** (1ª ed. 1993) y **Samuelson y Nordhaus** (1ª ed. en castellano 1985); y un manual de economía de autor argentino, el libro de **Ferrucci** (1ª ed. 1976).

## Conclusiones y síntesis de resultados

A partir del análisis realizado en esta investigación podemos realizar una síntesis sobre las características de la bibliografía citada por los profesores en los programas de la materia introductoria de Economía en el ISP JVG desde 1962 a 2017:

1. Una importante mayoría son textos de autoría extranjera. Sólo encontramos 36 autores entre 127 libros con nacionalidad argentina, lo que representa un 28%. Si consideramos su ponderación a través de los años en los distintos programas y cátedras de la materia respecto del total de libros citados, aumentan su representación al 33%. Entre los autores extranjeros hay un claro predominio de EE.UU. (21%) y en segundo lugar Gran Bretaña (12%); le siguen Francia (8%) y España (5%). Mostrando una clara señal de la influencia de dichas naciones en la selección de bibliografía en el caso de estudio.

2. El origen de las editoriales está equilibrada entre Buenos Aires (Argentina) y otras ciudades del mundo. Encontramos 61 entre 127 libros referidos con editorial argentina, lo cual representa un 48%. Si consideramos su ponderación, aumentan a un 55%. Del análisis de la editorial se observa que el 95% de los libros proviene de tres países: el 48% de Argentina, el 31% de España y el 15% de México. Por lo tanto, la información permite observar que no existe una relación entre la nacionalidad de las editoriales y las de los autores.

3. Escasísima autoría femenina. Sólo encontramos 4 entre 127 libros referidos con autora de sexo femenino, lo que representa un 3%. Si lo contabilizamos considerando su ponderación, conservan el pobre 3%. En este aspecto se confirmaría la influencia de la mirada androcéntrica en la selección de la bibliografía para el caso de estudio.

4. La bibliografía presenta un nivel de legibilidad entre algo difícil y normal (tomando como indicador INFLESZ)<sup>24</sup>. Encontramos 90 entre 127 libros referidos para

---

<sup>24</sup> Hay que tener en cuenta que la metodología de cálculo de legibilidad utilizada (INFLESZ) podría subestimar su dificultad ya que no considera la utilización de herramental matemático como fórmulas o gráficos.

ambas categorías sumadas. Lo que representa un importante 71%. Si lo contabilizamos considerando su ponderación se incrementan a un 82%.

5. En cuanto a las temáticas, los libros de Economía fueron los más elegidos (22% del total). Le siguen los textos de Economía Política, Historia del Pensamiento Económico y Macroeconomía, sumando entre las tres temáticas un 36%. Asimismo, en el análisis ponderado las temáticas Economía, Macroeconomía e Historia del Pensamiento Económico se ubican entre las de mayor mención. La temática de Economía Política también ha tenido una frecuencia de repetición alta, aunque menor que las anteriores.

6. La bibliografía es principalmente teórica. Encontramos 83 entre 127 libros de naturaleza teórica. Lo que representa un 65%. Si consideramos su ponderación, se incrementan ligeramente a un 67%. Ello podría sugerir una preferencia de los profesores por aquellas estrategias de enseñanza más tradicionales como la de exposición y demostración.

7. La bibliografía no contextualiza a su objeto de estudio en el conjunto del conocimiento ni incluye tratamiento epistemológico de su saber: sólo 3 entre 127 libros están referidos a la temática epistemológica.

8. Hay un claro predominio del enfoque teórico de la Economía. Entre la bibliografía encontramos 73 casos para Economía sobre un total de 98 (no sobre un total de 127 porque hay libros que no se pueden clasificar según el marco teórico referido ya que son de otra disciplina), lo que representa un importante 75%. Si consideramos su ponderación se mantiene el mismo 75%. Por lo tanto, la bibliografía incluye secundariamente el enfoque de la Economía Política.

9. En relación al tipo de publicación, los resultados muestran que los libros académico/científicos representan el 51% y los libros de texto el 46%. Sin embargo, en el análisis ponderado se observa una clara inclinación de los profesores hacia el uso de los tradicionales manuales de economía versus los textos académicos: 61% y el 36%, respectivamente (la diferencia corresponde a textos sin datos).

10. La bibliografía citada por los profesores escasea en el acervo de la biblioteca del ISP JVG. Apenas 21 textos sobre un total de 127 identificados se encuentran en la misma. Lo que representa un escaso 17%<sup>25</sup>.

11. En relación con la cantidad de docentes que citó cada libro<sup>26</sup>, nos da una *Moda* de 1, un *Promedio* de 2, y una *Mediana* de 2. En consecuencia, entendemos que la bibliografía seleccionada en los programas tiende a ser reemplazada por los nuevos profesores. La bibliografía no “sobrevive” en la materia más allá del docente que la incluyó, excepto en algunos pocos casos. Y luego ésta se mantiene relativamente estable mientras dura el/la docente en su cargo. Los pocos cambios en la misma, cuando ocurren, suelen observarse en su segundo año, para luego perdurar.

A manera de corolario, pero sin pretensión exhaustiva y menos aún reduccionista, en consecuencia, podríamos decir que el libro “moda” o representativo del universo analizado es: de *autoría extranjera*, de *autor masculino*, editado en *Buenos Aires*, de legibilidad normal a *algo difícil*, de naturaleza principalmente *teórica*, que *no* tiene acercamiento *epistemológico*, portador del *enfoque de la Economía* y *difícilmente ubicable* en la biblioteca del ISP JVG.

## **Bibliografía**

ALONSO, Juan D. (2000): *El rol de la investigación bibliográfica en el diseño curricular docente de la carrera de Economía: el caso de la materia Econometría*, en “Boletín de Lecturas Sociales y Económicas”, año 7, N° 34, noviembre. Pontificia Universidad Católica Argentina.

APPLE, Michael W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

---

<sup>25</sup> Esto no da cuenta del profesionalismo de su personal, lo que positivamente puede verificarse cotidianamente, ni de las buenas intenciones de los docentes, sino de una escasa articulación intra-institucional para el aspecto referido.

<sup>26</sup> Recordar que son sólo 10 los docentes que firmaron los programas analizados, ya que hay algunos programas en los que no figura el nombre del docente.

BARRIO Cantalejo, I. M., Simón - Lorda, P., Melguizo, M., Escalona, I., Marijuán, M. I. & P. Hernando (2008): *Validación de la Escala INFLESZ para evaluar la legibilidad de los textos dirigidos a pacientes*. “Anales del Sistema Sanitario de Navarra”, vol. 31, Nº 2, mayo-agosto (págs. 135 a 152). Consultado el 21/06/18. Disponible en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1137-66272008000300004&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272008000300004&lng=es&tlng=es)

DIRIÉ, Cristina (coord.) (2012): *Acerca de la enseñanza y el currículum*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Manuel (2006): *Los textos en la enseñanza de Economía Política en la Universidad de Buenos Aires (siglo XIX)*. Comunicación presentada en la sesión ordinaria privada del 13 de diciembre de 2006.

FUCCI, Pablo (2004): *Economía Política y Economía*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

LORA, E. y H. Ñopo (2009): *La formación de los economistas en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo, Documento de Trabajo del BID, IDB-WP-119, diciembre.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ed. Morata.

MISAS ARANGO, G. (2004): *El campo de la economía y la formación de los economistas*. Cuadernos de Economía, vol. 23, Nº 40, pp. 205-229, Bogotá, enero/junio. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-47722004000100009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-47722004000100009&script=sci_arttext&tlng=en)

ROBINSON, Joan (1960): *La enseñanza de la economía. La ruta de la India*. Publicado en *Economic Weekly*, Bombay, enero de 1960. Disponible en: [http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoInt/Lecturas/Joan%20Robinson\\_ensenanza%20de%20la%20economia.pdf](http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoInt/Lecturas/Joan%20Robinson_ensenanza%20de%20la%20economia.pdf)

SANTARCÁNGELO, J. y Míguez, P. (2009): *La economía a la luz de la economía política*. En Wainer, V. y Maza, G. (coord.), “Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía”. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



SAÑUDO PÉREZ, Roberto (2013): *Igualdad de género y economía*. Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3988/Sa%F1udoPerezRoberto.pdf?sequence=1>

SISTI, Pablo (2016). De la Economía Política a la Economía: *¿Ciencia de la escasez o escasez de la Ciencia?* En M. Treacy (comp.): “Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad”. Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Año 3, Vol. 2, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

## **Resumen**

El objeto de este trabajo es un intento de comprender y desentrañar las nociones económicas que presentan los materiales curriculares que se proponen para la enseñanza de la Economía en las Escuelas Secundarias de Santa Fe. La lectura de los materiales curriculares se abordó a partir de una investigación inscripta en el campo metodológico cualitativo-interpretativo y sobre la base de entrevistas a docentes del ciclo orientado. Se llevó a cabo el estudio de dos casos en escuelas situadas en diferentes contextos sociales. Una de ellas ubicada en el casco céntrico de la ciudad de Santa Fe, donde asisten jóvenes predominantemente de clase media y la otra en la zona periférica de la misma ciudad, caracterizada por un contexto social vulnerable.

## **Introducción:**

El presente trabajo es una aproximación al campo de la didáctica específica de la Economía, con el objeto de hacer visible, a partir de un análisis sobre distintos materiales curriculares seleccionados, las *nociones económicas* propuestas como socialmente válidas y poner en evidencia los criterios a partir de los cuales los docentes de escuelas secundarias de la Ciudad de Santa Fe seleccionan los materiales que median en sus procesos de enseñanza de la Economía en el Ciclo Orientado.

Los materiales curriculares, particularmente los impresos o *materiales técnicos*, han gozado de una gran impronta y legitimidad en los ámbitos educativos en general y, particularmente, en la enseñanza de la escuela secundaria, conformando una tradición al interior de los espacios pedagógicos situados. Han sido instituidos como una matriz

---

<sup>1</sup> Profesor de Economía-Magister en Didácticas Específicas (UNL - FHC)- Posgrado en Gestión de la Economía Social y Solidaria (UNQ)-Especialista en Educación y TIC Nivel Superior. Docente de Escuelas Secundarias de Santa Fe. [Agaston25@gmail.com](mailto:Agaston25@gmail.com)

central de los procesos de enseñanza y, desde la dimensión pedagógica y didáctica del campo de la Economía, operaran como dispositivos de información hegemónicos, principalmente los manuales, donde el saber hacer didáctico queda sujetado, condicionando tanto la acción del docente como así también la dinámica de alumnos y alumnas, en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva que entiende a la Economía como disciplina escolar capaz de brindar las herramientas necesarias a los fines de desarrollar un pensamiento crítico, un pensamiento referencial en la resolución de los problemas cotidianos de índole económica, es fundamental desnaturalizar tanto las nociones como así también los criterios que configuran las prácticas de enseñanza de dicho espacio curricular. Nos encontramos en Latinoamérica y particularmente en Argentina con problemáticas que se configuran en torno a los desafíos del empleo, la distribución del ingreso, la inserción en la economía mundial, la integración regional, una economía basada en el desarrollo de conocimientos, el desarrollo sostenible, lo que demanda una forma de pensar y actuar ante la realidad compleja y dinámica.

En el contexto de esos desafíos antes mencionados es donde la enseñanza de la economía en general, y en la escuela secundaria orientada en particular, adquiere un papel relevante y sin precedentes, fundado en la necesidad de que los ciudadanos y las ciudadanas adquieran una formación en los principios de la disciplina, en las herramientas de análisis y en las nociones relevantes que permiten una comprensión de las problemáticas actuales así como también constituirse en ciudadanos críticos y responsables en la toma de decisiones. En otras palabras, desarrollar una alfabetización económica en la formación de los ciudadanos.

### **La didáctica de la Economía**

El campo de la didáctica actualmente se ha configurado desde una perspectiva compleja y de difícil demarcación y delimitación en cuanto a las especificaciones que lo conforman. Esto ha implicado el replanteo en el seno de cada una de las dimensiones: ¿dónde comienza el abordaje y hasta dónde llegan sus límites en pos de un objeto?, “los objetos de estudio de una disciplina cambian a medida que lo hacen las teorías

científicas; ciertos puntos de vista son abandonados o bien, en otro momento de la historia de la ciencia, pueden ser admitidos” (Klimovsky, 1994:23). No obstante, la didáctica como disciplina social, y particularmente la didáctica de la economía como campo en construcción, no es ajena a este dilema, pero con un condimento más, ya que su particularidad como disciplina social está demarcada por su intervención en el campo de lo social, es decir, es una acción que implica intervención. En este sentido se plantea la problemática de la enseñanza, es decir, el hecho del cual se ocupa; entendiendo por *hecho* -siguiendo los aportes de Klimovsky- a la manera en que las cosas o entidades se configuran en la realidad, en instantes y lugares determinados o en general: “será un hecho, por tanto, el que un objeto tenga un color o una forma dada, que dos o tres objetos posean determinado vínculo entre sí o que exista una regularidad en acontecimientos de cierta naturaleza” (Ibídem:25).

La didáctica de la economía se ocupa de la enseñanza intentando dar respuestas a algunos interrogantes tales como: ¿qué nociones económicas se enseñan?; ¿cómo las enseñamos?; ¿qué debemos enseñar acerca de ciertas nociones económicas?; ¿qué debe ser y hacer la escuela? Puesto que las formas de transmisión de conocimiento o la problematización de saberes que viabilizan los procesos de enseñanza y aprendizaje son cruciales en la construcción de la sociedad y, en consecuencia, del tipo de sociedad que de ello resulte. De aquí la importancia de las preguntas anteriormente formuladas.

Pensar a la didáctica de la economía como disciplina en construcción involucra pensarla desde los espacios sistémicos de producción de conocimiento que implican una diversidad de elementos, tales como, por ejemplo, “estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los métodos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas” (Camilloni, 1997:36), y en su vínculo estrecho con las distintas disciplinas y teorías científicas es donde la didáctica se convierte, a decir de Camilloni, en una teoría de la enseñanza “heredera y deudora” de muchas otras disciplinas, pero que, en su búsqueda sobre la acción pedagógica, encuentra la reciprocidad en tanto “oferente y dadora” de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

Cabe mencionar que son los aportes teóricos de la escuela crítica, donde el debate epistemológico recibe contribuciones que le permitirán a la didáctica tomar un distanciamiento del positivismo e ir situando como eje central en el análisis “la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente distintos de las ciencias naturales de base experimental” (Davini, 1997:46).

No obstante, es a partir de las corrientes críticas donde se recupera la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia, en tanto operaciones sistemáticas del sujeto cognoscente; en lo político se revaloriza la importancia de la ideología y sus usos, lo metodológico va a estar signado por la hermenéutica, perspectiva que recupera la complejidad cultural y la mediación del sujeto. Es esta misma perspectiva la que introduce la interpretación como la forma de aprehensión de la totalidad en lo particular, y será a través de la cual se podrá arribar al significado de la experiencia situada.

Este carácter situacional extrapolado a la problemática de la enseñanza impulsará la búsqueda de “soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa, incentivando a la investigación como componente del desarrollo del currículum y la participación directa de los docentes en el proceso” (Ibídem: 48). La perspectiva de la hermenéutica produce un giro en la perspectiva metodológica en el terreno de la didáctica, no sólo en lo atinente al campo de la investigación de la disciplina sino esencialmente en lo que atañe a la enseñanza, produciendo en este campo un giro de mirada, es decir, se pasa de la dimensión de las “reglas de los procedimientos más generales y abarcadoras que permitían operar a quienes enseñan” (Ibídem:50), a la dimensión que recupera la importancia del docente como sujeto reflexivo y crítico con capacidad para comprender y operar sobre sus propias prácticas, reconstruyendo la trama de significados precedentes de su propia experiencia cristalizados en sus trayectorias escolares previas.

Este cambio de perspectiva originó en el campo de la didáctica un nuevo dilema que gira en torno al siguiente interrogante: ¿la formación y la reflexión en los docentes son los elementos constitutivos de una mejor enseñanza, impulsada desde la comprensión de los fenómenos complejos y totalizadores? El texto ya citado de Davini sostiene dos cuestiones; una de ellas se refiere al propósito de mantener la reflexión y la comprensión de la totalidad de lo particular dentro del proceso de formación de los

docentes, de modo tal de lograr fortalecer su juicio y su papel de intelectuales en la organización de la cultura.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la didáctica de la economía, en cuanto a su dimensión normativa, busca que los hallazgos teóricos representen conocimientos públicos, accesibles a otras personas, y que no queden como patrimonio intransferible del sujeto que investiga o que enseña, sino que esta capitalización pueda contribuir a la transformación de las relaciones socioculturales en la escuela y en la enseñanza, en la práctica concreta y no sólo en los principios teóricos.

Por otro lado, la didáctica es una acción que implica intervención, una acción dirigida a la dimensión social, por lo que corresponde una responsabilidad activa, y es en esta acción-intervención-responsabilidad social, donde la didáctica se ve obligada a recurrir a los aportes de las distintas ciencias sociales. Es, por lo tanto, a partir de esta relación donde la didáctica como teoría de la enseñanza se convierte en heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Sin embargo, en el proceso de construcción de la acción pedagógica logrará aportar sus desarrollos teóricos al campo de la acción social y del conocimiento.

Establecer una demarcación entre la didáctica general y la didáctica específica de la economía es una tarea muy compleja, dada las resistencias múltiples, las incomprensiones, y los debates. Desde las didácticas específicas se han ido configurando escenarios donde la especificidad configura los modelos de cada una de ellas.

El desarrollo de la didáctica de la economía centrada en las nociones económicas propuestas para la enseñanza, en los distintos contextos específicos conlleva un planteo epistemológico plausible para buscar, focalizar la producción en una o más dimensiones, dando lugar al sentido de la especialización en torno a especificaciones de un objeto.

Es preciso que el docente, al abordar la enseñanza situada, presente vastos saberes de la ciencia que enseña, particularmente en economía sus discusiones actuales, además de saberes sobre la didáctica, es decir, cómo acercar lo que sabe según las particularidades del contexto, y todo instrumento que genere mayor interpretación sobre el conocimiento humano.

La enseñanza es una tarea compleja, ser docente es una tarea compleja: conlleva una acción de un grado de cognición muy elevado, ya que el docente es quien primero debe lograr una aprehensión de saberes para él mismo, para su formación, y luego poder acercarlos a los educandos de distintos contextos sociopolíticos, culturales y económicos, franjas de edades, condiciones de educabilidad diversas con las cuales ingresan los educandos a los contextos escolares. De aquí, la trama de complejidad del accionar docente, que debe lograr que los alumnos y las alumnas aprendan, y en consonancia a que la mayor cantidad posible de estudiantes puedan adquirir hábitos de aprendizajes generales, que puedan capitalizar como herramientas para la aplicación de una gama diversa de situaciones de aprendizajes particulares. Por esto vamos a sostener que el aprendizaje implica un proceso de enculturación: los educandos no pueden aprender conceptos sin aprender las culturas “los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través del uso, lo cual supone adoptar el sistema de creencias de la cultura en la que son empleadas” (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007:29).

### **Líneas de investigación sobre materiales curriculares.**

Indagar desde la didáctica de las ciencias sociales, y particularmente desde la didáctica de la Economía los materiales curriculares, implica adentrarnos en una de las principales líneas de investigación sobre el currículum que se inicia con los grandes proyectos curriculares de tradición descentralizada (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008:4).

Si bien no se ha alcanzado un consenso en cuanto a la delimitación conceptual de dicho tema, entendemos por materiales curriculares aquellos instrumentos que funcionan como soportes analógicos o digitales, diseñados específicamente con la finalidad de desarrollar el currículum o de guiar y orientar al educador durante dicho proceso.

Desde este enfoque se distinguió entre “materiales técnicos y materiales deliberativos” (López Sánchez y Travé González, 2013:2), entendidos los primeros

como aquellos cerrados y diseñados sistemáticamente por expertos para ser dosificados en clase (Libro de Texto); y, en segundo lugar, aquellos diseñados por los docentes, en colaboración o no con los expertos, y abiertos a posibles adecuaciones según el contexto y los sujetos implicados.

Algunas de las líneas relevantes dentro de este campo de estudio: en primer lugar, las investigaciones referidas a los “aspectos ideológicos que transmiten los materiales curriculares. Estos estudios examinan los valores e ideología que sustentan y promueven los materiales en la práctica” (Travé González, Pozuelos Estrada, Cañal de León, y De las Heras Pérez, 2013:5). Las conclusiones de estos trabajos señalan 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 descualificación 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 (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008:5).

En una segunda línea, hay un conjunto de investigaciones centradas en el “análisis didáctico de los materiales curriculares” (Travé González, Pozuelos Estrada, Cañal de León y De las Heras Pérez, 2013:6) que estudian principalmente la fundamentación y los elementos curriculares que contienen, destacando las ventajas e inconvenientes que ofrecen a los docentes. Estos trabajos se centran en las dimensiones sincrónicas y diacrónicas de los libros de texto ligados a los espacios de conocimiento escolar,

“algunas de las conclusiones, destacan la evidencia de los numerosos errores científicos y didácticos encontrados en los textos escolares analizados, siendo según los investigadores, más restrictivos que las propias orientaciones oficiales de la administración educativa”. Resaltando la paradoja de “cómo los libros de texto enseñados a millones de alumnos-as no han validado su capacidad educativa al eludir



los procesos de experimentación curricular en la práctica de aula” (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008:5).

La finalidad de estos trabajos radica en ofrecer al profesorado pautas de referencias para orientar la selección de los materiales curriculares.

Una tercera línea de trabajo se refiere a las investigaciones sobre la “elaboración de materiales” (Ídem) de desarrollo curricular docente. Dentro de estas investigaciones se consideran los problemas y dificultades que presentan en la práctica los materiales, con la pretensión de elaborar nuevas propuestas tendientes a mejorar la enseñanza de las áreas de conocimiento.

### **Los materiales curriculares según las nociones económicas.**

El análisis de las nociones económicas que presentan los materiales curriculares, se realizó a través de las siguientes tipologías: las *nociones económicas factuales*, presentan un tipo de material curricular que contempla básicamente formatos de materiales técnicos, donde las nociones económicas estarían sujetas a su lectura y posterior memorización. Este tipo de noción factual, configura una enseñanza en base a estrategias de lectura del texto y reproducción verbal, con las consultas necesarias para facilitar la retención. El libro convencional o material técnico que desarrolla contenidos factuales puede ajustarse oportunamente a la función de recurso para aprendizaje de hechos por ejemplos, como así también los programas de enseñanza asistida por ordenadores también pueden contribuir.

En el caso de las *nociones económicas conceptuales*, haciendo referencia a conceptos y principios, las estrategias presentan una complejidad de orden superior, configurándose cualitativamente diferentes a la simple acción de repetición verbal de unas ideas, definiciones o enunciados. La enseñanza de este tipo de nociones económicas demanda estrategias que sitúen a los alumnos y las alumnas en experiencias que fomenten la comprensión, propongan el establecimiento de relaciones y la aplicación de lo aprendido a distintas situaciones. Si bien un material técnico puede ofrecer alguna de estas actividades secuenciales y posibilitar su aprendizaje, a menudo

la simple lectura de un texto será insuficiente, especialmente si el texto consiste en una definición superficial.

No obstante, el texto escrito puede contribuir a crear las condiciones de posibilidad del aprendizaje, pero es “imprescindible el concurso de las experiencias, la contraposición de las ideas entre los profesores y alumnos, y otras actividades que promuevan la acción mental que exige la comprensión de los conceptos y principios a aprender” (Zabala Vidiella, 1995:183). El aprendizaje de las nociones económicas tales como Pobreza - Riqueza - Desarrollo Económico - Crecimiento Económico, o los principios de la distribución de la riqueza, por ejemplo, sobre todo en la enseñanza secundaria orientada, no puede limitarse a una lectura y posterior repetición verbal de las definiciones.

Las propuestas de enseñanza de nociones económicas de orden conceptual, así como las interpretaciones más adecuadas sobre su aprendizaje, y por lo tanto, más alejadas de las perspectivas de corte transmisivo, ponen en cuestión el carácter hegemónico del cual han gozado los materiales técnicos en formato de libros de texto (principalmente manuales), en los cuales se encontraba un compendio de todo saber escolar, y la forma en la que estaba escrito correspondía a la misma concepción de una clase expositiva: una descripción ordenada según unos mojones epistémicos que se buscaba memorizar más o menos literalmente.

Estas nociones económicas conceptuales, se presentan como un desafío a la hora de elaborar las propuestas de enseñanza, y sobre todo de enseñanza situadas en contextos específicos con determinadas condiciones de aprendizaje, por lo que resulta de gran importancia preguntarnos ¿cómo los instrumentos conceptuales pueden permitir construir un conocimiento sobre los por qué de los hechos económicos, de los procesos económicos, de las relaciones económicas, sobre las razones que lo explican?

No obstante, si bien de manera general, se podría decir que cada medio, cada material curricular ofrece potencialidades específicas, y estas particularidades son las que hay que resaltar ante la “tendencia a la simplificación que a menudo encontramos en la enseñanza que se traduce en valoraciones superficiales de los materiales curriculares. Así pues, podemos encontrar tanto descalificaciones globales, por ejemplo, en las fichas o en los libros de texto, como elogios superlativos a algunos medios, por

ejemplo, los informáticos o audiovisuales” (Ibídem: 184), lo central es que cuando se construye un control por parte del educador, los medios son simplemente esto, sólo medios, y de este modo la función que el profesor quiere otorgarle determinará su valor. En este punto nos encontramos ante una de las decisiones centrales que asume cada educador de manera apriorística, una decisión de orden política, que antecede a toda intervención situada en contexto áulico, y la misma se construye desde el momento de seleccionar las nociones económicas a enseñar en una unidad didáctica, es decir, en las macro decisiones didácticas, hasta los materiales curriculares con los cuales va a intervenir en el proceso de enseñanza. Estos dispositivos tendrán un papel determinante de las condiciones de posibilidad del aprendizaje según la función que se le otorgue en las propuestas y en las secuencias didácticas.

### **Nociones Económicas.**

Este concepto nos lleva a centrarnos en la pregunta sobre qué se entiende realmente por nociones económicas e intentar delinear esta categoría en relación a su alcance. Una primera aproximación que nos permite abordar la complejidad de la cuestión nos la brinda Travé<sup>2</sup> (2016):

A la pregunta que formula en relación a las categorías que componen las nociones económicas, le respondo con otra gran pregunta que todo docente se cuestiona: ¿Qué conocimiento escolar debemos enseñar en economía? La respuesta a esta pregunta compleja responde igualmente a causas multidimensionales. Qué enseñar o qué categorías nos sirven para definir el conocimiento dependerá, por una parte, de los planteamientos actualizados de las ciencias económicas, por otra, de las evidencias obtenidas de las ciencias de la educación, donde tendremos que analizar las concepciones y necesidades que posee el alumnado en esta materia, así como la formación del profesorado; y, por último, de las conclusiones obtenidas de la práctica docente<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> La Ponencia retoma aportes del trabajo de Tesis, intercambios a través de correo electrónico durante el trabajo de investigación con el Profesor Gabriel Travé.

<sup>3</sup> Travé González, G. Profesor Titular de Universidad Dpto. Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Huelva. 18/06/2015.

Entonces, la selección de las nociones económicas a enseñar exige la adopción de criterios relacionados con la materia, el alumnado y la propia sociedad, aunque en la práctica hayan primado aspectos exclusivamente disciplinares.

### **Una aproximación a la promoción y distribución de los materiales curriculares.**

¿Quién elabora los materiales curriculares, por qué y para qué? ¿Una política de elaboración y difusión de los materiales curriculares influye decisivamente en la configuración y desarrollo de la enseñanza de la economía en las escuelas secundarias orientadas?

La prescripción legal y técnica que conlleva la difusión de materiales que han de ser utilizados por todos los docentes, constituye una seria amenaza para la concepción del profesor como un investigador que planifica, diseña, desarrolla y analiza su práctica: “la política de materiales que impone prescriptiva y minuciosamente a los profesores lo que tienen que enseñar, cómo lo tienen que hacer y qué objetivos deben conseguir, les deja sin capacidad de maniobra, de reflexión y de adaptación” (Santos Guerra, 1991:29). No obstante, un patrón que se hace visible en los casos analizados está signado por la creencia de pensar la idea de que el uso de buenos materiales curriculares, donde las nociones económicas están bien seleccionadas, la secuenciación didáctica es clara y coherente, su articulación es correcta, las actividades son propicias y las formas de evaluar prescriptas gozan de justificación y sentido, entonces se están haciendo bien las cosas. Cuanto mejor organizado el material seleccionado en su estructura, mejor y mayor calidad en términos educativos.

Esto nos pone frente a una paradoja didáctica, es decir, la calidad en la organización de las nociones económicas en los materiales curriculares termina atentando contra los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje de la economía, en la medida en que los materiales prescriben legal y técnicamente el qué, cómo, cuándo y hasta por qué enseñar ciertas nociones económicas. Por lo que, en lo que respecta a los criterios de selección de un material para ser abordado en la enseñanza generalmente

subyace la idea de los materiales de economía básica a secas, sin lugar a cuestionamientos sobre su base epistemológica, su perspectiva didáctica y pedagógica, sus aspectos éticos, etc. Se presentan grados de legitimidad en torno a los materiales curriculares existentes en las escuelas, la secuenciación de las nociones económicas, las actividades propuestas, la propuesta de evaluación, entre otros elementos que justifican una legitimidad que expresa una convencionalización, una aceptación que pone de manifiesto la institucionalización de los materiales en el campo de la cultura escolar, pero no necesariamente tiene un correlato con un enfoque pedagógico y didáctico de manera colegiada al interior de la institución, donde estas decisiones permitan constatar opiniones, posturas y enfoques epistemológicos sobre la disciplina como así también abordar las cuestiones del qué, cómo y para qué enseñar ciertas nociones económicas.

Como consecuencia de lo anterior se da una asincronía entre la convencionalización de los materiales curriculares en el plano de la cultura escolar y el reflejo pedagógico institucional en términos de una postura donde se aboga por un currículum abierto, con autonomía docente en la elaboración de la enseñanza situada en el aula, participación y colaboración didáctica, articulación con otras disciplinas. Es legítimo, se valora positivamente, pero, sin embargo, existen problemas de orden epistemológico en la evaluación de los mismos, se los toma taxativamente, sin cuestionamientos. Por lo que cabe preguntarnos, si esos materiales han dinamizado el proceso de aprendizaje en el aula, han ayudado a pensar al profesor (en lugar de haber atentado contra su pensamiento crítico), o han dado lugar a la creación de otros materiales.

### **Conclusiones y reflexiones finales**

Pues bien, nuestro estudio, en particular por tratarse de un abordaje de carácter exploratorio, no pretende una conclusión a secas sino revisar, repensar, reflexionar sobre aquellas nociones, conceptos, categorías que acompañaron el recorrido desde el marco teórico inicial y que se resignificaron y reconfiguraron a lo largo del proceso de indagación.

En primer lugar, hacemos visible la hegemonía de las nociones económicas factuales en los distintos materiales curriculares analizados, lo que conlleva que el material curricular contemple básicamente formatos de materiales técnicos, donde las nociones económicas están sujetas a su lectura y posterior memorización. Estos materiales curriculares técnicos, desde el punto de vista metodológico, poseen una presencia hegemónica a la hora de proponer y desarrollar las propuestas de enseñanza, lo que pone de manifiesto el carácter determinante sobre las variables metodológicas que intervienen en los procesos de enseñanza formales o el grado de flexibilidad que presenten sus propuestas; son a su vez condicionantes de las decisiones didácticas tanto micro como macro. Paralelamente hacemos visible que la organización y secuenciación de los núcleos de aprendizajes prioritarios queda sujeta a la existencia de este tipo de materiales, también la posibilidad de abordar trabajos personalizados, adaptados a las condiciones de educabilidad que presentan los alumnos y alumnas en función de potenciar sus capacidades, las secuencias didácticas en general se configurarán en función de los materiales técnicos.

En cuanto a los criterios destacamos en primer lugar la homogeneidad en el enfoque y sentidos que se construyen en torno a la selección de los materiales curriculares como así también en el enfoque epistemológico predominante sobre las nociones económicas consideradas socialmente válidas, hacemos visible la existencia de materiales curriculares mayoritariamente *técnicos o libros de textos* en cada uno de los casos seleccionados. Si bien, de manera unánime los docentes manifiestan que están desactualizados, esta desactualización se interpreta desde el punto de vista de la renovación de las partidas de textos, no así desde los enfoques, ya que estos textos en su mayoría datan de la década de los noventa, cuando fueron divulgados por la gestión de gobierno en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195, en su estructura Polimodal, sancionada en abril de 1993.

Desde entonces se han institucionalizado y gozan de cierta legitimidad entre la comunidad de docentes, ya que estos mismos *materiales técnicos* pasaron a ser considerados como materiales de “economía básica”, sin un análisis de orden epistemológico que ponga en consideración las *nociones económicas factuales* como así también las *nociones económicas conceptuales*. En este punto identificamos, develamos un primer criterio con un fuerte carácter homogéneo, sobre la base de la

convencionalización del material al interior de la cultura escolar, es decir, de sus prácticas y perspectivas pedagógicas y didácticas, con un fuerte correlato con una perspectiva de la economía como disciplina social, y disciplina escolar subordinada a la contabilidad, en este sentido la economía como disciplina escolar no logra una identidad propia en el imaginario docente, mucho menos da lugar a planteos de orden epistemológicos y didácticos de la misma. Si bien desde los fundamentos de los núcleos de aprendizaje prioritarios se la enmarca fuertemente desde el campo de las ciencias sociales, en cambio los Núcleos Interdisciplinarios de Contenido no contemplan a la Economía dentro del espacio de ciencias sociales, por otro lado, al interior de los espacios educativos aún no cobra relevancia desde dicho enfoque (no forma parte de ese departamento), se la puede visualizar más ligada al departamento contable que representa la organización de uno de espacios los disciplinares escolares.

Una segunda dimensión de criterios que se identificó se encuentra fuertemente enraizada sobre la base de condiciones de educabilidad con la cual ingresan los alumnos y alumnas a los contextos escolares situados y sus condiciones de posibilidad de desarrollar un proyecto de vida propio, configurándose como un elemento dinámico y elemental de los criterios de selección de nociones económicas a ser enseñadas.

Un tercer criterio recurrente pone de manifiesto una alfabetización económica en términos de formación del ciudadano o ciudadana, visibiliza un criterio donde se aparta de la idea de inferencia o supuesto sobre las posibilidades de desarrollo de los estudiantes, y se centra más en desarrollar un pensamiento situado, en claves socioeconómicas.

Por su parte, el análisis de los *materiales curriculares técnicos* de economía nos permite una conclusión provisoria en la que estos forman parte de una oferta editorial que data de la etapa del Polimodal y que aún sigue vigente, institucionalizados y estrechamente relacionados con el conjunto de normas, valores y creencias que configuran el sentido común de los y las docentes que enseñan economía y la cultura de la escuela. Donde el enfoque epistemológico de las nociones económicas en estos materiales curriculares predominantes, convalida y legitima, un modelo socioeconómico y una visión sobre el mundo de la economía cristalizado en el sentido común de orientación netamente neoliberal,

este pensamiento ortodoxo marca una separación entre los sucesos económicos y la realidad social, elimina cualquier tipo de consideración subjetiva que involucre la vida cotidiana de las personas y presenta los fenómenos económicos como ahistóricos y aislados que se dan de forma natural y escindido de lo moral (Vega y Wainer, 2014:5).

Así por ejemplo, dentro de las nociones económicas que se identificó con mayor presencia en los materiales, como así también en los abordajes de las prácticas de enseñanza, hacemos visible la noción de “escasez”, como una de las categorías centrales de la disciplina, una piedra angular a la hora de enseñar economía en la escuela secundaria, pero, esta noción se presenta como una perspectiva universal, que lapida, censura las diversidad y diferencias de los sistemas económicos, clausura la dimensión particular y propia de cada espacio y tiempo histórico, es decir las condiciones epocales, los elementos y hechos de relevancia situados. Dicha noción la visibilizamos en un continuo entre la perspectiva conceptual, incluida como concepto fundamental y el enfoque de la toma de decisiones, que busca el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento económico, mediante la comprensión de situaciones cotidianas y reales. Tratando de relacionar los conceptos busca hacer comprensibles aspectos económicos de la realidad, por ejemplo; La escasez obliga a las personas. Todos los sistemas económicos están preocupados por la escasez de recursos y las necesidades ilimitadas. Esto nos permite hacer visible una fuerte conclusión tanto en los materiales como en las perspectivas epistemológicas predominantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la síntesis sobre la economía, como ciencia de la escasez.

Estos materiales presentan un estereotipado manejo de las nociones económicas otorgándole una verdad lógica con propiedades de inmutabilidad, objetividad e infalibilidad, apartándose de la perspectiva de interpretación de la realidad que las teorías implican. Nociones económicas presentadas como visiones ahistóricas, descontextualizadas de la realidad situada, coadyuvan a la reificación de verdades. Estas se sustentan fuertemente en un complejo de interacciones cuasi-matemáticas, con la potencialidad de ser representadas en gráficos y ejes cartesianos, sin dar cuenta de otras perspectivas opuestas o incluso complementarias, no se evidencia una hermenéutica que permita interpretar el mundo económico desde otros enfoques de la economía contrapuestos, reafirmando tanto desde las nociones económicas que propone, como desde las secuencias didácticas que muestra el diseño.



Una visión dogmática de la economía, sobre gráficos y fórmulas matemáticas, de hecho, puede ser muy atractivo y pintoresco desde el punto de vista didáctico para crear la ilusión de una perspectiva epistemológica rigurosa, unas nociones económicas robustas, pero, no deja de ser un modelo didáctico simplificado y con capacidad de simplificar la realidad socioeconómica para que encuadre en dichos esquemas y configurando el pretendido análisis objetivo. Evidenciándose un tratamiento lineal de la temporalidad histórica que subyace a las nociones económicas. Nada más lejos de la realidad cuando nos acercamos a la más elemental empiria, cuando partimos de trayectorias situadas de procesos socioeconómicos inmediatos a las experiencias de vida de los alumnos y las alumnas.

El triunfo de la perspectiva neoliberal en la enseñanza de la economía en las escuelas secundarias se hace visible en la instauración de imaginarios colectivos y la construcción de una cultura escolar, donde este andamiaje conceptual se naturaliza pasando a formar parte del sentido común, de lo obvio, de los estereotipos didácticos que configuran apriorísticamente la enseñanza de la economía. La realidad más inmediata que nos atañe, es de hecho la que encontramos de manera hegemónica en los materiales curriculares técnicos, y de manera igualmente hegemónica en nuestras propuestas didácticas. Y son estos dispositivos didácticos, los que en gran parte constituyen las condiciones de posibilidad para que dicha perspectiva epistemológica de la economía se presente como la verdad, la única e indiscutible verdad.

Concluimos de manera provisoria que las nociones económicas no se presentan como herramientas conceptuales para forjar interpretaciones de lo real situado, sino más bien como conjunto de proposiciones verdaderas. Como hipótesis *ad hoc* fuertemente ligadas a las matemáticas, sin contemplar elementos espurios, de orden político, histórico, social y ético, las nociones económicas se plantean didácticamente emancipadas, desconectadas, asépticas e inmutables de los contextos sociales situados.

Esta consecuencia didáctica derivada reclama un abordaje desde un *continuo* entre la elegancia matemática mediada por distintos soportes, usados como herramientas didácticas, y un análisis socio-histórico que enfatice desde una hermenéutica, la enseñanza de las distintas nociones económicas conceptuales habilitando la

interpretación y la comprensión. Las nociones económicas no son neutrales, se las puede situar en un sustrato espacio-temporal, y no están dissociadas de la dimensión ética.

Una segunda conclusión aproximativa está signada por la enseñanza de la economía y tiene que ver con su imperiosa tarea de servir de puente para pensar; una didáctica robusta de la economía tiene que aportar herramientas para pensar y desarrollar dicha actividad. Enseñar nociones económicas sirve para hacer pensar, es un saber pensar lo social, los alumnos y alumnas adquieren capacidades para pensarse como ciudadanos situados, no formamos economistas en las escuelas secundarias, ni capacidades para producir conocimientos en economía. Si tomamos como horizonte que la escuela de hoy es la institución social fundante de una formación ciudadana activa, ¿cómo contribuyen las ciencias sociales, y particularmente la economía a esta función?

### **Bibliografía consultada.**

Abramovich, Ana Luz (2014): *El trabajo de investigación como herramienta de aprendizaje*. En Wainer, Valeria (comp.). “La Enseñanza de la Economía en el marco de la Crisis del Pensamiento Económico” (175-187). Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Achilli, Elena L. (2005): *Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde.

Barrera, Facundo (2014): *De mitos vive la ortodoxia: relato de una experiencia de enseñanza de economía crítica*. En Wainer, Valeria (comp.). “La Enseñanza de la Economía en el marco de la Crisis del Pensamiento Económico” (115-131). Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Basualdo, Victoria y Karina Forcinito (comps.) (2007): *Transformaciones recientes de la estructura económica argentina. Tendencias y perspectivas*. Buenos Aires, Prometeo.

Bonafe Martínez, Jaume (1992): *¿Cómo analizar los Materiales?* Cuadernos de Pedagogía, 203, 14-18.

Bourdieu, Pierre (2003): *El oficio del científico, ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.

Cáceres, Verónica (2013): *Aportes para el debate crítico: la mercantilización de la naturaleza y la contaminación*. DELOS. Desarrollo Local Sostenible, 6(18), 1-12.

Camilloni, Alicia R. (1997): *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En Camilloni Alicia y otras: "Corrientes didácticas contemporáneas" (p.17-39). Buenos Aires, Paidós.

Camilloni, Alicia R.; Cols, Estela; Basabe, Laura y Silvina Feeney (2007): *El Saber Didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Consejo Federal de Educación (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Ciencias Sociales*. Res. N° 180/12. En [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf)

Davini, María Cristina (1997): *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales*. En Camilloni Alicia y otras. Corrientes didácticas contemporáneas (41-73). Buenos Aires, Paidós.

Foucault, Michel (1975): *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, José (1991): *Los materiales y la enseñanza*. Cuadernos de pedagogía, 194, 10-15.

González Medina, Andrés (2011): *La enseñanza de la Economía como respuesta a una necesidad social*. eXtoikos, 1, 94-98.

Klimovsky, Gregorio (1994): *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires, AZ.

Kuhn, Thomas (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

López Sánchez, Francisco Javier y Gabriel Travé González (2013): *Materiales curriculares de elaboración propia en Internet. ¿Una alternativa al libro de texto para el área de conocimiento del medio?* EDUTECH. Revista Electrónica de tecnología Educativa, 44, 1-13.

Martínez, Nicolás; Valls, Rafael y Francisco Pineda (2009): *El uso del Libro de Texto de Historia en España en Bachillerato: diez años de estudios, 1993-2003, y dos reformas (LGE- LOGSE)*. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 23,3-35.

Mejías, Darío y Julio Tealdo (2014): *El arte, ¿estrategia didáctica de la economía?* En Wainer, Valeria (comp.): “La Enseñanza de la Economía en el marco de la Crisis del Pensamiento Económico” (133- 145). Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Méndez Garrido, Juan Manuel (2011): *El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa*. Revista de Educación XXI, 3, 221-229.

Pagès Blanch, Joan (2005): *La educación económica de la ciudadanía*. Kikiriki, 77, 45-48.

Pagés Blanch, Joan (2016): *Entrevista con el Dr. Joan Pagés Blanch la didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado*. Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica, 13, 1-12.

Parcerisa Aran, Artur (1996): *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó.

Wainer, Valeria (comp.): *La Enseñanza de la Economía en el marco de la Crisis del Pensamiento Económico* (59-77). Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Santos Guerra, Miguel A. (1991): *¿Cómo evaluar los materiales?* Cuadernos de Pedagogía, 194, 29-31.

Scaramo, Eduardo R. y Gustavo L. Marqués (comps.): *Epistemología de la Economía*. Buenos Aires, A-Z.

Sisti, Pablo (2014): *Dificultades en la enseñanza de la economía política en la escuela secundaria bonaerense: una mirada desde la capacitación y la práctica docentes*. En Treacy, Mariano (comp.): “IV Jornadas sobre la enseñanza de la Economía: aportes para repensar la tarea educativa”. Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Sisti, Pablo (2017): *De la Ciencia Económica a la Economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Buenos Aires, FLACSO.

Travé González, Gabriel (2006): *Investigando las actividades económicas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla, Díada.

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

Travé González, Gabriel; Pozuelos Estrada, Francisco; Cañal de León, Pedro y María de los Ángeles de las Heras Pérez (2013): *Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social*. Investigación en la Escuela, 81, 5-20.

Travé González, Gabriel; Prieto García, Francisco Javier y Francisco Javier López Sánchez (2012): *Alfabetización y participación económica de la ciudadanía: análisis de libros de texto*. En De Alba Fernández, Nicolás; García Pérez, Francisco F. y Antoni Santisteban Fernández (eds.): “Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales” (467-476), Vol. 1. Sevilla, AUPDCS/ Díada.

Wainer, Valeria (2009): *Currículum y Hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la Economía en la Escuela Media*. En Wainer, Valeria y Griselda Maza (coords): “Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía”. Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Wainer, Valeria (comp.) (2001): *Enseñar economía hoy: desafío y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.

Wainer, Valeria (comp.) (2014): *La Enseñanza de la Economía en el marco de la Crisis del Pensamiento Económico*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.

## **Resumen**

La ponencia presenta una aproximación a los diseños curriculares de economía en la provincia de Mendoza, Argentina. Enfatiza la mirada en la selección de contenidos económicos y en la propuesta de enseñanza. Reconoce el potencial que tiene la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos económicos en la comprensión y transformación de la realidad.

La ponencia primero describe los cambios en la escuela secundaria y la inclusión de economía en la enseñanza; segundo presenta los NAPs para economía en el ciclo orientado; y luego caracteriza los diseños curriculares de economía de la provincia de Mendoza.

## **1. Introducción**

La provincia de Mendoza es una de las 23 que existen en Argentina, país que tiene un sistema federal de gobierno que reconoce a las provincias como jurisdicciones de primer orden que eligen sus autoridades y establecen su constitución. Las instituciones educativas dependen de las autoridades de cada provincia. En Mendoza, en 2002, se sancionó la Ley 6970 que reconoce a la educación como un derecho natural y social fundamental para el desarrollo de las personas y “una obligación indelegable, imprescriptible e inalienable del estado provincial” (artículo 3).

---

<sup>1</sup>Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora y docente profesora adjunta del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigadora adscripta del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Lucas Gioja, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Luján. [vcaceres@ungs.edu.ar](mailto:vcaceres@ungs.edu.ar)

La Dirección General de Escuelas es el órgano responsable de implementar la política educativa provincial y cuenta con dos subsecretarías medulares: por un lado, la Subsecretaría de Educación que ejecuta la política educativa en los niveles de educación obligatoria de gestión estatal y privada y en las modalidades de educación técnico profesional, especial, permanente de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, rural, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad, artística y de gestión social y cooperativa. Por otro, la Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa responsable de llevar adelante los diseños y desarrollos curriculares y la formación y capacitación docente. Entre las direcciones que integran la subsecretaría se encuentra la Dirección de Educación Secundaria.

Como se conoce la educación secundaria en las últimas décadas ha transitado una trayectoria marcada por la descentralización y por cambios en la estructura, propósitos, orientaciones, y en los diseños curriculares. La economía como espacio curricular se incorporó en el marco de estos cambios, puntualmente con la reforma educativa que llevó adelante el primer gobierno de Carlos Menem (1989-1994), mediante la Ley Federal de Educación N° 24.195. Es decir, en el apogeo de la ideología neoliberal y su naturalización de una particular visión del mundo. Tras la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación 26.206 en 2006 y la definición posterior de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs)<sup>2</sup> para el ciclo orientado de la secundaria, se mantuvo la enseñanza de la economía y su comprensión de su carácter social en tanto como disciplina “contribuye a explicar las actividades económicas, las relaciones de producción, intercambio y distribución, y su impacto en las condiciones de vida de las sociedades y la calidad del ambiente” (Consejo Federal de Educación, 2012).

Esta ponencia presenta una primera aproximación a los diseños curriculares de economía en la educación secundaria de Mendoza. Parte del reconocimiento del potencial que tiene la enseñanza y aprendizaje de conocimientos económicos para la comprensión y transformación de la realidad. En la primera sección se caracteriza la

---

<sup>2</sup>La Ley de Educación Nacional N° 26. 206/06 estableció que el Ministerio nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación debe definir núcleos de aprendizaje prioritarios para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria, con el propósito de asegurar la calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/innovacionycalidadeducativa/coordinacionpedagogica/preguntasfrecuentes>

inclusión de la economía en la enseñanza en la escuela secundaria; posteriormente se enfatiza la mirada en la estructura curricular de la jurisdicción considerada; y luego se caracterizan los diseños de Economía Social, Economía I y II.

## **2. La secundaria orientada en Mendoza y la inclusión de economía**

La inclusión de la economía en la enseñanza en la escuela secundaria coincide con una etapa de apogeo de lo que se conoció como el *pensamiento único*, con imposición de la ideología neoliberal, de la economía por sobre otras aristas de la vida social, de privatizaciones de los bienes públicos, de desregulación de la economía, y de preeminencia de los mercados financieros, etc. En este sentido Ramonet (1997) explica que el *pensamiento único* tiene como centro la mercantilización apremiada de las palabras y de las cosas, de los cuerpos y los espíritus. Este pensamiento, de acuerdo a Rapoport (2002) no se responsabiliza por las consecuencias en términos de desempleo, desigualdad de ingresos, pobreza y brechas en educación en contrapartida con la fuerte acumulación de riquezas.

La inclusión de la economía como disciplina escolar coincidió con una profunda reforma del estado que afectó la política educativa que quedó bajo la órbita de los estados provinciales, tras un proceso descentralización y transferencia<sup>3</sup>. Es de recordar que Argentina asume la forma federal de gobierno aunque su historia se encuentra atravesada por un proceso de centralización que cobró relevancia a fines del siglo XIX en el marco de la conformación del Estado nacional<sup>4</sup> y que posibilitó que el nivel central asumiera un conjunto de funciones ligadas a las áreas de educación, salud y prestación de un conjunto de servicios básicos. Esta situación comenzó a revertirse hacia la década del setenta del siglo XX y se incrementó a inicios de la década del noventa con la descentralización y transferencia del sistema educativo y, también el de salud. La

---

<sup>3</sup> Tal como explican Ozslak y O'Donnell (1976:18) una política pública involucra una toma de posición del Estado frente a una *cuestión* socialmente problematizada, es decir un reclamo, demanda o necesidad en un contexto histórico específico e incluyen también las “omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención” (Ozslak y O'Donnell, 1976:18).

<sup>4</sup> Cabe señalar que las provincias preexisten a la nación.



reducción del gasto público nacional y no la búsqueda de mayor participación ciudadana, de consideración de las diferencias territoriales, etc. fue lo que validó los cambios en la estructura educativa.

La reforma que estableció la Ley Federal de Educación (1993) reemplazó la estructura de niveles integrados, hasta entonces, por 7 años de educación primaria y 5 de secundaria por 9 años de Educación General Básica (EGB) obligatorios y 3 años de Polimodal. Las orientaciones del Polimodal: “Ciencias Naturales”, “Arte y Diseño”, “Producción de Bienes y Servicios”, “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales”. Los diseños curriculares se elaboraron durante 1997 y 1999 en cada jurisdicción a partir de la consideración de los denominados Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal aprobados a nivel federal (Resolución N° 57/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación). La reforma estuvo influenciada por el capitalismo transnacional, por criterios mercantiles y con fuerte apoyo financiero de organismos, como el Banco Mundial, y se impuso en la mayor parte del país. Sin embargo, durante su vigencia no se implementó en la Ciudad de Buenos Aires gobernada por Fernando de La Rúa, con claras intenciones presidenciales por entonces, igual que en Río Negro y en la provincia de Neuquén con fuerte resistencia docente.

Puntualmente la economía como asignatura se incluyó “dentro de las ciencias sociales que debían ser significativas en la formación de niños y jóvenes en EGB y Polimodal” sólo en las orientaciones: “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales” (López Accotto y Amézola, 2004: 2).

En el caso de la provincia de Mendoza se demoró unos años y la implementación de la reforma dio lugar a un heterogéneo conjunto de orientaciones. En la orientación Ciencias Sociales y Humanidades lo efectuó como Economía social y Economía, ambiente y desarrollo regional con tres horas de carga horaria semanal. En la orientación Economía y Gestión de las Organizaciones se incorporó en sus especialidades Gestión contable, Impositiva, y previsional; Microemprendimientos, pymes y cooperativas; Comercio exterior; Informática aplicada a la gestión, entre otras como materias Economía I y II con cuatro horas de carga en (modificada mediante la Resolución 4497/06).

Ya en 2006, mientras la provincia de Mendoza introducía cambios en algunas modalidades al Polimodal, a nivel nacional se sancionaba la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que modificó la estructura del sistema educativo nacional, y acordó la educación como un bien público y la obligatoriedad de los estudios. La norma sostiene que la Educación Secundaria tiene un triple propósito: a) habilitar a los/ las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, b) para el trabajo y c) para la continuación de estudios.

Así también la ley promovió los denominados Acuerdos Federales en el marco del Plan de Educación Obligatoria, y estableció metas vinculadas a la renovación de los diseños curriculares. Vale señalar que, en forma previa a la sanción, desde 2004, el Ministerio de Educación Nacional y todas Jurisdicciones comenzaron un proceso de construcción federal de acuerdos curriculares para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Esta decisión intentó otorgar cierto grado de unidad y coordinación al sector educativo que presentaba altos grados de fragmentación y heterogeneidad.

Vale señalar que, en Mendoza, la ley provincial 6970 que regula desde 2002 la educación provincial estableció, en forma anticipada, a la educación como un derecho social.

En el marco de reformulación de los propósitos, fines y estructura de la escuela secundaria y de la conformación de los NAPs, en 2011 se inició en Mendoza un proceso de adecuación a la nueva secundaria y tras la paritaria docente, con el gremio Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación, se firmó un acuerdo de modificación de los diseños curriculares. Es de recordar que la Ley N° 26.206 establece que son las jurisdicciones provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quienes son responsables de la formulación de los diseños curriculares, como una propuesta político-pedagógica que exprese las particularidades regionales y provinciales, a la vez que haga eco de las que han sido acordadas como orientaciones comunes. En Mendoza los diseños se modificaron en comisiones mixtas y, en 2014, comenzó su implementación gradual.

La actual Educación secundaria de Mendoza tiene una oferta de 5 años para la Educación Secundaria Orientada y la Educación Técnico Profesional de 6 años. Se estructura en dos ciclos: un Ciclo Básico, común a todas las modalidades, que tiene una duración de dos años; y un Ciclo Orientado, diversificado de tres años tanto para la

Educación Secundaria Orientada y la Educación Artística Especializada y de cuatro años para las de Educación Secundaria Técnico Profesional. En ambos ciclos los conocimientos están organizados en la formación general y específica.

Para el caso de la Educación Secundaria Orientada se observan como orientaciones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física y Educación. Estas orientaciones siguen los marcos de referencia aprobados por el Consejo Federal de Educación mediante las Resoluciones N° 142/11, N° 156/11, 190/12 y 192/12. Cabe señalar que los planes de estudio tienen una extensión mínima total de 3800 horas de las cuales 700 horas corresponden a la formación específica.

### **3. Los NAPs en Economía en el ciclo orientado de la Educación Secundaria**

Los NAPs para la educación secundaria se dividen en dos grupos: por un lado, los destinados al ciclo básico común y por otro, los identificados para el ciclo orientado. Ambos fueron elaborados mediante un proceso que incluyó distintas instancias a lo largo de 2004-2012. Para el ciclo orientado fueron aprobados mediante Resolución del Consejo Federal de Educación N° 180/12<sup>5</sup>. En el caso de los NAPs de Ciencias Sociales se acordó que la enseñanza de la economía pueda llevarse a cabo mediante uno, dos o tres años en función de las definiciones de cada jurisdicción. Los contenidos de los NAP, que son objetos de enseñanza, para Economía se presentan en la tabla 1.

---

<sup>5</sup> Los NAP están definidos para: Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Economía); Ciencias Naturales (Biología, Física y Química); Educación Artística (Artes visuales, Música, Danza, Teatro y Artes audiovisuales); Formación Ética y Ciudadana; Filosofía; Lengua y Literatura; Matemática y Educación Física.

Tabla 1: NAPs para economía en la educación secundaria de Argentina

<b><u>CIENCIAS SOCIALES: ECONOMÍA</u></b>
La interpretación de los principios, valores, intereses, creencias, y pautas culturales subyacentes en las prácticas económicas y de su contribución al bienestar común. Esto supone la reflexión en torno a casos de la realidad local, nacional y/o latinoamericana que pongan de manifiesto la dimensión ética de las prácticas económicas, identificando la diversidad de intereses y racionalidades coexistentes
La comprensión del alcance y las limitaciones de las categorías: crecimiento, desarrollo y desarrollo sustentable. Esto supone un análisis comparativo entre casos de la realidad considerando indicadores que den cuenta de procesos económicos asociados a estas categorías
La reflexión crítica acerca de las relaciones económicas internacionales en el marco de las asimetrías de poder entre estados, a partir del análisis de los procesos de construcción histórica de los territorios.
El reconocimiento de los agentes económicos que intervienen en una economía y la comprensión de las relaciones asimétricas de poder existentes entre ellos, atendiendo a las tensiones entre los representantes de intereses económicos y el poder político.
La comprensión del rol del Estado en su carácter de regulador y promotor de las actividades económicas, atendiendo especialmente a la redistribución de la riqueza.
El conocimiento de las características generales de los modelos económicos y la comprensión de su impacto económico, social y ambiental, a partir de indicadores como: PBI P/C, distribución del ingreso, nivel de empleabilidad, nivel de pobreza e indigencia, IDH, e indicadores relacionados con la dimensión ambiental, entre otros.
El análisis crítico de las políticas económicas que promueven los estados y los intereses que representan, a partir de la comprensión de los principales postulados de las doctrinas económicas (liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo y marxismo).
El conocimiento de organizaciones socio-productivas de distinta naturaleza y la comprensión de su impacto económico, social y ambiental, en relación a: el nivel de empleabilidad, la distribución del ingreso y la calidad de vida. Esto supone el análisis de la centralidad del trabajo y del conocimiento en el proceso de creación de valor en diversos tipos de organizaciones.

Fuente: Resolución del Consejo Federal de Educación N° 180/12

#### **4. Economía social y Economía I y II en los diseños curriculares de Mendoza**

En la provincia de Mendoza, tras la readecuación y creación de la Escuela Secundaria Orientada, la economía como espacio curricular denominado Economía social, con una carga de 3 horas cátedras, se incluyó en todas las orientaciones en quinto año de la Educación Secundaria Orientada, como parte de la formación general, y común

en conjunto con los espacios de Lengua y Literatura, Matemática, Lengua Extranjera, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, y Formación para la vida y el Trabajo. Así se le destinó el 7,89% de la carga horaria semanal, como para Lengua y Literatura, Lengua extranjera, y Educación Física.

Mientras la economía, como disciplina, en las principales casas de estudio a nivel mundial se encuentra dominada por la corriente neoclásica que, entre otras cosas, no reconoce el potencial de las familias como productores, el diseño curricular que acordó la provincia de Mendoza promueve la inclusión de la Economía Social, que ciertamente es un enfoque en construcción de sus marcos teóricos a la luz de experiencias concretas. En los NAPs se promueve el abordaje de la economía social y solidaria, y en Mendoza eso implicó directamente la designación de una materia. En este caso se plantea a la Economía Social como un espacio curricular que aborda prácticas transformadoras que apuntan al desarrollo de una economía alternativa al sistema capitalista. En este sentido se propone estudiar

“una economía sustentada en acciones transformadoras para la sociedad, donde la solidaridad es el fundamento de las iniciativas de los diferentes actores sociales y de sus prácticas económicas dentro de contextos de asimetrías territoriales, en la búsqueda de un genuino desarrollo local” (Dirección General de Escuelas, 2015:126).

Dado el enfoque de la propuesta la materia podría llamarse el espacio Economía Social y Solidaria en tanto no solo se reconoce a los actores tradicionales que intervienen en las prácticas de economía social y las organizaciones socio-productivas, como cooperativas, mutuales, asociaciones sin fines de lucro, etc. sino que permite debatir el rol de los nuevos actores y movimientos sociales como Agricultores en red, Movimiento Internacional del Comercio Justo, etc. Tal como señala Coraggio (2016:17) el

concepto de economía social apunta a la relación entre economía y sociedad en su conjunto, y como práctica se dirige a construir un sistema económico alternativo. Al agregar “solidaria” se anticipa que tal sistema tendrá como principio fundamental el de la solidaridad antes que el de la competencia de todos contra todos, y eso incluye las cooperativas, mutuales y asociaciones.

En este sentido la economía social solidaria

es un proyecto de acción colectiva (incluyendo prácticas estratégicas de transformación y cotidianas de reproducción) dirigido a contrarrestar las tendencias socialmente negativas del sistema existente, con la perspectiva —actual o potencial— de construir un sistema económico alternativo que responda al principio ético ya enunciado [la reproducción y desarrollo de la vida]”. (...) “La solidaridad es, sin duda, un valor moral supremo, una disposición a reconocer a los otros y velar por ellos en interés propio. Pero también a cooperar, a sumar recursos y responsabilidades, a proyectar colectivamente (Coraggio, 2016).

El espacio se encuentra articulado, como se presenta en la tabla 1 del anexo, en torno a tres ejes: *Los actores de la economía social, sus prácticas económicas y asimetrías territoriales* con el propósito de pensar las nuevas “relaciones de producción, intercambio y consumo que generan movimientos sociales y la incorporación de territorios dedicados a forjar una Economía Social, en pos del “bienestar común”; *El derecho por los recursos en una economía social* donde se promueve la comprensión de las causas del desarrollo desigual considerando las teorías del desarrollo; y *Los procesos socioeconómicos y el desarrollo local en una economía social* donde se abordan los criterios ecológicos y protección ambiental en las prácticas de la economía social y solidaria para valorar el desarrollo sustentable; el rol que de las empresas transnacionales en la explotación de los recursos naturales y la marginación de los pequeños productores en el comercio mundial, lucha de los movimientos sociales por la apropiación de los recursos naturales mediante acciones coordinadas con productores, organizaciones y consumidores, etc..

La inclusión del espacio en la formación general de la Educación Secundaria Orientada conforma un hito importante en el proceso de aportar elementos para la comprensión del funcionamiento económico de la sociedad, el desarrollo del pensamiento social y la organización de la representación del mundo social (Estepa, 1999). La propuesta se aleja del enfoque hegemónico en economía, la escuela neoclásica, y de una cultura predominantemente mercantilista donde el Estado no ocupa un rol activo en la promoción de arenas públicas y en la redistribución de la riqueza.

Además de Economía Social, como espacio de la formación general, puntualmente en la orientación del Bachiller en Economía y Administración, como parte de la formación específica, la Economía se relaciona con la Administración, la Contabilidad y el Derecho. Así el tronco orientado se inicia con Sistema de Información Contable que permanece en los tres años y que ocupa el 13,15% de la carga horaria semanal, siendo la más importante en términos de la carga horaria destinada, al igual que sucede en otras jurisdicciones como la provincia de Buenos Aires. A Economía se le destina el 10,52% de la carga horaria semanal durante el cuarto y quinto año, mismo porcentaje a Administración y Derecho del cuarto año y a Teoría y Práctica Impositiva del quinto. Cabe señalar que Matemáticas y luego Lengua y Literatura son las disciplinas escolares más relevantes de la formación en la orientación en términos de la carga horaria, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2: Distribución horaria semanal del Bachiller en Economía y Administración en Mendoza

1 AÑO		2 AÑO		3 AÑO		4 AÑO		5 AÑO	
Materia	% carga	Materia	% carga	Materia	% carga	Materia	% carga	Materia	% carga
Lengua	15,78	Lengua y literatura	18,42	Lengua y literatura	10,52	Lengua y literatura	7,89	Lengua y literatura	7,89
Matemática	15,78	Matemática	18,42	Matemática	10,52	Matemática	10,52	Matemática	10,52
Lengua Extranjera	7,89	Lengua Extranjera	7,89	Lengua Extranjera	7,89	Lengua Extranjera	7,89	Lengua Extranjera	7,89
Educación Física	7,89	Educación Física	7,89	Educación Física	7,89	Educación Física	7,89	Educación Física	7,89
Ciencias Sociales: Geografía	15,78	Ciencias Sociales: Historia-Formación ética y ciudadana	15,78	Geografía	7,89	Proyecto Integrado de Ciencias Sociales	10,52	Economía Social	7,89
Ciencias Sociales: Historia-Formación ética y ciudadana	15,78	Ciencias naturales	13,15	Historia	7,89	Química	10,52	Formación para la Vida y el Trabajo	7,89
Ciencias naturales	10,52	Educación artística (teatro, música,	5,26	Física	10,52	Sistema de información contable II	13,15	Formación Ética y Ciudadana	7,89

		artes visuales)							
Educación artística (teatro, música, artes visuales)	5,26	Comunicación social	5,26	Biología	7,89	Administración de las organizaciones	10,52	Proyecto y gestión de micro emprendimiento	10,52

Educación artística (teatro, música, artes visuales)	5,26	Educación tecnológica	7,89	Prácticas artísticas	7,89	Economía I	10,52	Sistema de información contable III	10,52
9 espacios curriculares	38 hs/c	9 espacios curriculares	38 hs/c	Comunicación	7,89	Derecho	10,52	Teoría y práctica impositiva	10,52
				Sistema de información contable I	13,15			Economía II	10,52
				11 espacios curriculares	38 hs/c	10 espacios curriculares	38 hs/c	11 espacios curriculares	38 hs/c

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección General de Escuelas (2015)

En el caso de Economía I, presente en el cuarto año, se ubica a la economía desde el campo de las Ciencias Sociales como responsable del estudio de “los fenómenos económicos y el comportamiento individual y colectivo de las personas, considerando las dimensiones micro y macroeconómicas, enmarcadas en un contexto político, jurídico, socio-cultural y ambiental”. El espacio está organizado en tres ejes temáticos, el primero se denomina *La actividad económica*, con una introducción a microeconomía, dado los contenidos relacionados a los agentes económicos, los bienes y necesidades, fases del proceso económico, la frontera de posibilidades de producción y el costo de oportunidad. El segundo *Doctrinas económicas* propone, por un lado, el abordaje de parte del pensamiento económico con la consideración del liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo y marxismo (sin referenciar autores, lo cual tendrá que definir el docente); y por otro, la caracterización de indicadores económicos como Producto Bruto Interno, Producto Bruto Interno per Cápita, Distribución del Ingreso, Nivel de Empleabilidad, Nivel de Pobreza e Indigencia, Índice de Desarrollo Humano,



sumado a indicadores ambientales como la contaminación del aire y del agua, para analizar su incidencia en la vida de las comunidades. El tercer y último eje, *Economía de mercado*, retoma aspectos de microeconomía como mercado, oferta, demanda, elasticidades, precios de bienes y servicios, el nivel de salarios, el margen de beneficios y las variaciones de las rentas. En este se introduce al Estado y su relación con el mercado y los programas de asistencia a microemprendedores y jóvenes empresarios.

Cabe señalar que la orientación Economía y Administración le otorga importancia al campo de los microemprendimientos tanto así que le dedica una asignatura que equivale al 10,52% de la carga horaria del quinto año.

Por su parte, Economía II enfatiza en la dimensión macroeconómica y en el estudio de los fenómenos económicos, del sector público y las políticas que lleva adelante y las relaciones internacionales. La mirada está puesta en la realidad nacional y regional y se organiza en torno a tres ejes: el primero, denominado *El enfoque macroeconómico* donde se estudia las variables agregadas; el segundo *Políticas del sector público* donde abordan una variedad de temas del presupuesto público, el déficit y su financiación, instrumentos de política fiscal y monetaria, función de los bancos y el dinero, encaje mínimo como medida regulatoria del Estado, elementos del Sistema Financiero Argentino, entre otros. El tercer y último eje *Relaciones económicas internacionales* donde se enfatiza la mirada en el comercio internacional, causas y restricciones, composición de la Balanza de Pagos e interpretación de sus saldos, mercado de divisas, acuerdos y uniones económicas.

## **5. Algunas consideraciones adicionales**

La inclusión de economía como espacio curricular dentro de las disciplinas escolares en la Escuela Secundaria Orientada tiene aspectos muy significativos. Uno de los cuales es la decisión de considerar Economía Social como espacio común dentro de la formación general en todas las orientaciones del Bachiller.

Mientras en buena parte de la formación en economía en las universidades aún predomina el pensamiento neoclásico, ortodoxia o mainstream (corriente principal), así

como en algunos diseños curriculares de la educación secundaria. Desde otras mirada, el bachiller en Mendoza promueve el abordaje de “prácticas económicas basadas en los principios de reciprocidad, solidaridad y equidad” y en ese sentido adquiere importancia la “enseñanza experiencias del ámbito de la economía social y solidaria, para evitar que dichas propuestas se centren solo en la transmisión de modelos y prácticas hegemónicas que disocien los saberes de sus implicancias sociales o de los conocimientos provenientes de otras disciplinas” (Dirección General de Escuelas, 2015). Así mientras la mirada neoclásica presupone la existencia de un homo economicus racional, movilizado por criterios egoístas, que realiza cálculos de costo-beneficio en cada momento; la propuesta del Bachiller apunta a recuperar el sentido de la solidaridad como valor medular de la vida económica en sintonía con la construcción de una cultura contra-hegemónica.

Otro aspecto relevante del diseño, que constituye un tema transversal en la enseñanza, es la mirada sobre la cuestión ambiental y la crítica implícita que se hace al capitalismo y la apropiación de los recursos naturales. En los NAPs se plantea la comprensión del alcance y límites del crecimiento, desarrollo y desarrollo sustentable como categorías. Cabe señalar que en un territorio semi-árido, donde compiten los usos del agua, la inclusión de criterios ecológicos en las prácticas de economía solidaria, la reflexión sobre la marginación de los pequeños productores en el comercio mundial, el debate sobre la ciudadanía del agua, su consideración como derecho humano en forma previa a la declaración de Naciones Unidas son temas de la realidad cotidiana y regional que se tornan valioso de trabajar y contribuyen a desarrollar conciencia crítica.

Tal como señala Brailovsky (2007) en el tratamiento pedagógico de los temas ambientales se requiere una educación “para que las personas desarrollen su condición humana” y en ese sentido “los hombres y mujeres pueden y deben proteger el conjunto de la vida que existe en este plantea, si adquieren las actitudes y los conocimientos necesarios para hacerlo”. La educación ambiental, propuesta como uno de los ejes transversales del Bachiller, adquiere importancia para reflexionar sobre el entorno, promover modificación de prácticas y valores, generar mayor resguardo de los servicios ecosistémicos y avanzar en la solidaridad intergeneracional. Ciertamente

“las instituciones escolares son los espacios propicios para promover la educación ambiental porque garantizan el mayor nivel de inclusión y permiten implementar distintas acciones que, a partir de realidades (socio) ambientales complejas y vinculadas directamente con las condiciones de vida locales, tengan como horizonte un desarrollo económicamente viable, socialmente justo y ecológicamente equilibrado” (Subsecretaria de ecología, 2011:6).

Por último, la inclusión de las teorías del desarrollo para comprender las causas del desarrollo desigual, aunque no se identifique desde que corrientes se abordarán, resulta interesante para reflexionar, desde la periferia, en la situación de subdesarrollo y desarrollo dependiente. En este caso ciertamente el docente requerirá afinar y recortar que corrientes sobre el desarrollo abordará.

Por otro lado, la distribución de los contenidos en las materias Economía I y II responde a una clasificación frecuente entre micro y macroeconómica. En la primera predomina el enfoque neoclásico que entiende que “la economía capitalista es pues una economía que busca, tiende y logra, si todo funciona adecuadamente, hacia el equilibrio y cualquier situación fuera del mismo sólo constituye un “desvío”, una imperfección y en los casos más testarudos, el de las crisis, son “excesos” que el propio mercado eliminará si se permite que actúen los mecanismos correctores de la ley de oferta y demanda en condiciones concurrenciales” (Azcurra, 2010:113). En este sentido consideran que el mercado es un mecanismo autoregulado en el que interactúan oferentes y demandantes y el resultado de las interacciones es que tienda de forma automática hacia posiciones de equilibrio. En estas posiciones los individuos obtienen la máxima satisfacción posible y ningún individuo puede beneficiarse sin perjudicar a otro. En el recorte de los contenidos no hay referencia a las clases sociales ni una mirada histórica.

En la segunda, se distingue el rol del Estado mediante un conjunto de políticas fiscales y monetarias, se enfatiza en el presupuesto público y en el sistema financiero argentino. En este caso llama la atención que no hay una mirada sobre la historia reciente de Argentina, referencias a las etapas de los modelos de desarrollo, sus crisis e incluso consideraciones sobre la economía en su escala local, en una provincia de tiene actividades regionales sumamente relevantes como la producción vitivinícola.

Los NAPs son considerados en la propuesta del Bachiller en Mendoza tanto para la formación general como para la específica en la orientación en Economía y Administración.

## **6. A modo de cierre**

La inclusión de economía en la escuela secundaria contribuye a desarrollar el pensamiento social y es un aspecto positivo que se incluya en la formación general de todas las orientaciones del bachiller en Mendoza.

La enseñanza de la economía se enriquece y complejiza en la medida que se recuperen problemáticas vinculadas a la realidad local y regional, y aspectos que hacen a los derechos de las personas. Los diseños considerados de la provincia de Mendoza permiten encontrar intersticios para esto y en la medida que se incluyan permite trazar lazos con la vida diaria de los y las estudiantes, los diversos intereses, los conocimientos previos, etc. y ofrecer herramientas para la reflexión crítica. Ciertamente los y las docentes y las instituciones escolares ocupan un rol importante en las planificaciones posteriores que se efectúen en consideración de los diseños.

En términos de cómo enseñar, los diseños proponen la planificación de estrategias innovadoras que hagan uso de la observación, la búsqueda de datos, indagación e interpretación crítica de la información económica. Las propuestas pueden incluir formatos tales como: el desarrollo de taller, la formulación de proyectos, análisis de casos de estudio, la investigación en campo, el uso de seminario, laboratorio, ateneo, etc. En especial se destaca la inclusión como recurso central las nuevas tecnologías y el uso y evaluación de recursos digitales y softwares específicos.

## **Bibliografía**

Azcurra, F. (2010): *Capital y excedente*. Ediciones Cooperativas: Buenos Aires

Brailovsky, A. (2007): *Historia ecológica de Iberoamérica. Tomo 2: De la Independencia a la Globalización*. Buenos Aires, Kaicrón- Le Monde Diplomatique.

Coraggio, J. (2016): *Economía social y solidaria en movimiento*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento

Dirección General de Escuelas (2015): *Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Economía y administración*. Mendoza, Argentina.

Estepa, J. (1999): *La comprensión de contenidos económicos* en Cuadernos de Pedagogía, n° 279.

Ley de Educación Nacional N° 26. 206/06

Ley provincial N° 6970 de Mendoza

López Accotto, A. y Amézola, G. (2004): *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía*. Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2011): *Marcos de Referencia para las orientaciones de la Educación Secundaria en Arte, en Comunicación, en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales y Humanidades, en Economía y Administración, en Educación Física y en Lenguas*. Resolución CFE N° 142/11. Buenos Aires: Autor.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 3° y 4° años / 4°, 5° y 6° años de la Educación Secundaria para las disciplinas Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Geografía, Economía, Biología, Física, Química, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Educación Artística-Música, Educación Artística-Danza, Educación Artística-Artes Visuales, Educación Artística-Artes Audiovisuales, Educación Artística-Teatro. (Anexos I a VIII)*. Resolución CFE N° 180/12. Buenos Aires, Autor.

Ministerio de Educación de la Nación. Resoluciones de Consejo Federal de Cultura y Educación: Resolución N° 57/97, N° 142/11, N° 156/11, 190/12 y 192/12.

Palazuelos Manso, E. (2000): *Contenido y método de la economía: El análisis de la economía mundial*. España, AKAL

Ramonet, I. (1997): *Géopolitique du chaos* (París: Galilée).

Rapoport, M. (2002): *Orígenes y actualidad del 'pensamiento único' en La Globalización Económico Financiera. Su impacto en América Latina*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101004010747/22.pdf>

Rodríguez, C. E. (2008): *Didáctica de las Ciencias Económicas. Reflexiones sobre su didáctica*. Buenos Aires, EDUCA

Subsecretaría de ecología (2011): *Curso de educación ambiental para docentes en servicio*. Provincia de La Pampa

## Anexo

Tabla 1: Diseño curricular de Economía social en el bachiller en Mendoza

Eje	Objetivos	Contenidos	Recursos
<p>Los actores de la economía social, sus prácticas económicas y asimetrías territoriales</p>	<p>Identificar e interpretar principios y nuevas relaciones de producción, intercambio y consumo que generan movimientos sociales y la incorporación de territorios dedicados a forjar una Economía Social, en pos del “bienestar común”.</p> <p>Reconocer y comprender el desarrollo desigual para promover compromiso frente a las problemáticas socio-territoriales, asociadas a la pobreza, exclusión y a la marginalidad.</p>	<p>Principios y valores que orientan las prácticas de los agentes que participan en la economía social. Comparación entre la globalización en el marco neoliberal y globalización con relaciones sociales y territoriales más sustentables.</p> <p>Reconocimiento de los actores que intervienen en la Economía Social y las organizaciones socio-productivas: cooperativas, mutuales, asociaciones sin fines de lucro, redes de emprendedores. El rol de los nuevos actores y los movimientos sociales (los Agricultores en red, Movimiento Internacional del Comercio Justo, entre otros), en la búsqueda de una Justicia Social y Territorial.</p>	<p>Textos, artículos periodísticos, estudios de caso</p> <p>cartografía, textos, artículos, imágenes satelitales entre otros</p>
<p>El derecho por los recursos en una economía social</p>	<p>Reconocer y comprender el desarrollo desigual para promover compromiso frente a las problemáticas socio-territoriales, asociadas a la pobreza, exclusión y a la marginalidad.</p>	<p>Las causas del desarrollo desigual, a partir del análisis de las teorías del desarrollo y de indicadores como Producto Bruto Interno, Índice de Desarrollo Humano e Índice de Pobreza Humana. Tensiones entre los representantes de los intereses económicos y el poder político. Rol del Estado en su función redistributiva de la riqueza en búsqueda de la equidad y</p>	

		la inclusión social. Construcción de territorios sustentados en los principios de la Economía Social, a través del uso de nuevas tecnologías.	
Los procesos socioeconómicos y el desarrollo local en una economía social.	Interpretar el modo de apropiación de los recursos naturales y sus implicancias sociales, económicas, tecnológicas y ambientales en el marco de la Economía Social. Identificar e interpretar los criterios que fundamentan los procesos económicos en emprendimientos comunitarios que promuevan el desarrollo sustentable.	<p>Criterios ecológicos y protección ambiental en las prácticas de la economía social y solidaria para valorar el desarrollo sustentable.</p> <p>Rol que juegan las empresas transnacionales en la explotación de los recursos naturales y la marginación de los pequeños productores en el comercio mundial.</p> <p>Impacto económico, social y ambiental de la actividad económica referida a las relaciones entre “empleabilidad”, “distribución del ingreso” y “calidad de vida”. □□</p> <p>La lucha que llevan a cabo los movimientos sociales en la apropiación de los recursos naturales, mediante acciones coordinadas entre productores, organizaciones y consumidores dentro de una economía solidaria.</p> <p>Reconocimiento de las relaciones entre sociedad y ambiente a través de la interpretación de fuentes diversas.</p> <p>Criterios de sostenibilidad y sustentabilidad en la realidad local, nacional y latinoamericana. El contexto natural y socio-cultural que permita la valoración de los proyectos</p>	

		<p>de emprendimientos socio-culturales comunitarios.</p> <p>Valor estratégico del recurso natural: agua, el acceso al mismo como un derecho humano y una apropiación responsable de la “Ciudadanía del agua”.</p> <p>Resignificación del aprovechamiento de los recursos naturales en una economía social, a través del uso de las nuevas tecnologías especialmente Sistemas de Información Geográfica, geolocalización y navegación virtual.</p>	
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección General de Escuelas (2015)

Tabla 2: Diseño curricular de Economía II el bachiller en Economía y Administración en Mendoza

<b>Eje</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Recursos</b>
<b>El enfoque macroeconómico</b>	<p>Identificar los conceptos del enfoque macroeconómico y los elementos que lo componen</p> <p>Identificar las Variables Agregadas de la macroeconomía, entendiendo el rol del Estado como regulador y promotor de las actividades económicas, y considerando especialmente la redistribución de la riqueza.</p>	<p>Conceptos de Macroeconomía y Política macroeconómica.</p> <p>Variables agregadas. Reconocimiento de los agentes económicos desde el enfoque macroeconómico.</p> <p>Conceptos de Producto o Ingreso Nacional, Consumo Privado y Público, Ahorro, Inversión, Tributos, Exportaciones Netas de Bienes y Servicios.</p>	<p>Propuesta de seminario, laboratorio, ateneo, observatorio, análisis de casos de estudio, salidas de campo.</p> <p>Incorporar TIC promover aprendizajes contextualizados y actualizados</p>



		<p>Intervención del Estado en la economía mediante la aplicación de políticas fiscales y monetarias para la redistribución de la riqueza.</p> <p>Comparaciones entre empleo y la distribución del Ingreso Nacional y desempleo y sus implicancias económicas y sociales.</p>	
<b>Políticas del sector público</b>	<p>Interpretar conceptos y reconocer instrumentos de la política fiscal y monetaria.</p>	<p>Características y componentes del presupuesto público, el déficit y su financiación. Instrumentos concretos de política fiscal, indicando las situaciones que resuelve. Reconocimiento de la función que cumplen los bancos y el dinero en nuestra economía, resaltando el encaje mínimo como medida regulatoria del Estado. Interpretación de la función y elementos del Sistema Financiero Argentino. Identificación de medidas e instrumentos de política monetaria en procesos inflacionarios</p>	
<b>Relaciones económicas internacionales</b>	<p>Argumentar las consecuencias y problemáticas de las relaciones económicas con el exterior, a través de la comprensión del movimiento de la Balanza de Pagos, en el marco de tratados y acuerdos internacionales</p>	<p>Comercio Internacional, causas, restricciones, datos estadísticos y su impacto social. Composición de la Balanza de Pagos e interpretación de sus saldos. Mercado de divisas y contrastación de la oferta y la demanda de</p>	

	<p>Identificar las consecuencias de las relaciones económicas internacionales en el marco de las asimetrías de poder entre Estados.</p> <p>Comprensión de las causas que dan origen a diferentes acuerdos y uniones económicas.</p>	<p>la moneda extranjera y los tipos de cambio.</p> <p>Diferentes acuerdos y uniones económicas. Comparación de los diversos tratados de libre comercio regionales y globales.</p> <p>Carga horaria: 4 hs semanal, 4,21% de las horas.</p> <p>Otras del tramo específico:</p> <p>SIC I, II, y III, derecho, Administración de las organizaciones, y teoría y práctica impositiva.</p>	
--	---	--	--

Fuente: Elaboración propia en base a Dirección General de Escuelas (2015)

*¿Qué onda con la ESI? Algunos datos y consideraciones sobre la implementación de la Educación Sexual integral en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.*

Natalia Camargo Salvatierra<sup>1</sup> y Pablo Sisti<sup>2</sup>

### **Resumen**

A más de 10 de años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) -Ley N° 26.150-, y en un contexto caracterizado por la lucha por la igualdad de género, la implementación de la ESI en las escuelas secundarias parecería realizarse “a cuenta gotas”. Si bien, en el último año el debate legislativo y social por la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) podría haber dado mayor impulso a la necesidad de la profundización de la ESI, esto no necesariamente se habría materializado en su mayor incorporación dentro del currículum de la escuela secundaria, en lo que refiere especialmente a la enseñanza en las aulas.

En este contexto, nos preguntamos ¿qué ocurre actualmente con la enseñanza de la ESI en la escuela secundaria? ¿Qué factores limitan o impiden su plena implementación en las aulas por parte de los y las docentes? ¿Falta de apoyo institucional? ¿Desconocimiento o poco conocimiento de la ESI por parte de los y las docentes? ¿Carencia de recursos didácticos apropiados? ¿Poca capacitación? ¿O bien, una suma de los mismos?

El presente trabajo se propone aportar algunos elementos empíricos que permitan echar alguna luz sobre estas preguntas. Para esto, se presentarán los resultados preliminares de una encuesta realizada a docentes de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires sobre la implementación de la ESI en las escuelas y en las aulas.

---

<sup>1</sup> Capacitadora-docente en Economía del CIIE y docente de Economía escuela secundaria. Contacto: [ncamargosalvatierra@gmail.com](mailto:ncamargosalvatierra@gmail.com)

<sup>2</sup> Investigador-docente del área de Economía del IDH - UNGS. Contacto: [psisti@campus.ungs.edu.ar](mailto:psisti@campus.ungs.edu.ar)

## **Introducción**

La sanción de la Ley 26.150, por parte del Congreso Nacional en el año 2006, convirtió la Educación Sexual Integral (ESI) en un derecho de todxs lxs estudiantes del sistema educativo argentino y, por lo tanto, en un contenido curricular exigible al estado y en especial, a las escuelas (tanto públicas como privadas). Esto implicó, desde el punto de vista de lxs docentes una obligación, en tanto agentes encargadxs de la enseñanza en las aulas. Al mismo tiempo, supuso también un respaldo normativo y legal para el tratamiento de ciertos contenidos que antes hubiera requerido expresa autorización de les adultes responsables de lxs alumnxs y de las autoridades escolares.

En 2007 el Consejo Federal de Educación aprobó los lineamientos curriculares de la ESI que, dadas las características federales de la forma de gobierno del país, funcionan como recomendaciones y orientaciones para su implementación en cada jurisdicción provincial y en cada nivel educativo dentro de éstas. Parte de estos lineamientos, establecen la necesidad de trabajar la ESI no sólo como un contenido específico en una materia y en un período de tiempo dentro del calendario escolar, sino como un contenido transversal que debe ser abordado desde todas las materias del curriculum.

En los últimos años, las luchas de los movimientos feministas y aquellos vinculados a la igualdad de género parecen haber cobrado mayor impulso a nivel nacional, regional y mundial. En nuestro país, las marchas del “Ni una menos” (ocurridas a partir de 2015) y en especial, el debate por la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), que tuvo una considerable presencia pública y mediática a partir de su votación en el Congreso Nacional en 2018, habrían impulsado la necesidad de profundizar la implementación de la ESI en las escuelas, incluso aquellos movimientos en oposición a la aprobación de la IVE se han manifestado en favor del tratamiento de

la misma en las escuelas. A esto se le suma el hecho de que en la actualidad, la ESI y su enseñanza en la escuela, cuenta con amplio consenso en la población argentina<sup>3</sup>.

En este contexto, nos preguntamos qué ocurre actualmente con la incorporación de la ESI en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Nos interesa saber en qué medida los docentes están implementando la ESI en las aulas y cuáles son los motivos y dificultades que encuentran tanto para hacerlo como para no hacerlo. Por otra parte, parece relevante entender qué tipo de contenidos son los que se trabajan en relación a la ESI y con qué tipo de actividades y recursos se los trabaja. Una cuestión no menor y que se relaciona estrechamente con todo lo anterior, es indagar en qué representaciones tienen los docentes sobre la ESI: si se la concibe ligada única y exclusivamente a cuestiones de salud sexual y reproductiva o bien, con aspectos más amplios y generales que hacen a nuestra propia subjetividad (lo cual incluye el género) y, fundamentalmente, a la posibilidad de construir una sociedad más justa e igualitaria.

El presente trabajo presenta los resultados preliminares de un estudio exploratorio sobre la implementación de la ESI en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En la primera parte, se presentan algunas cuestiones metodológicas introductorias. La segunda parte, está dedicada a la exposición de los datos obtenidos y diferenciamos los resultados obtenidos de manera general, de los relevados en docentes de las áreas específicas de Economía, Administración y Contabilidad. Por último, en la tercera parte, planteamos algunas reflexiones surgidas de un primer análisis de los resultados del estudio realizado.

### **Aspectos metodológicos**

El estudio realizado tuvo una estrategia metodológica de tipo cuantitativo dado que la principal pregunta que lo impulsó fue la de tener alguna aproximación a cuál es el grado de implementación de la ESI en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Para esto se tomó como unidad de análisis a docentes de escuela secundaria de

---

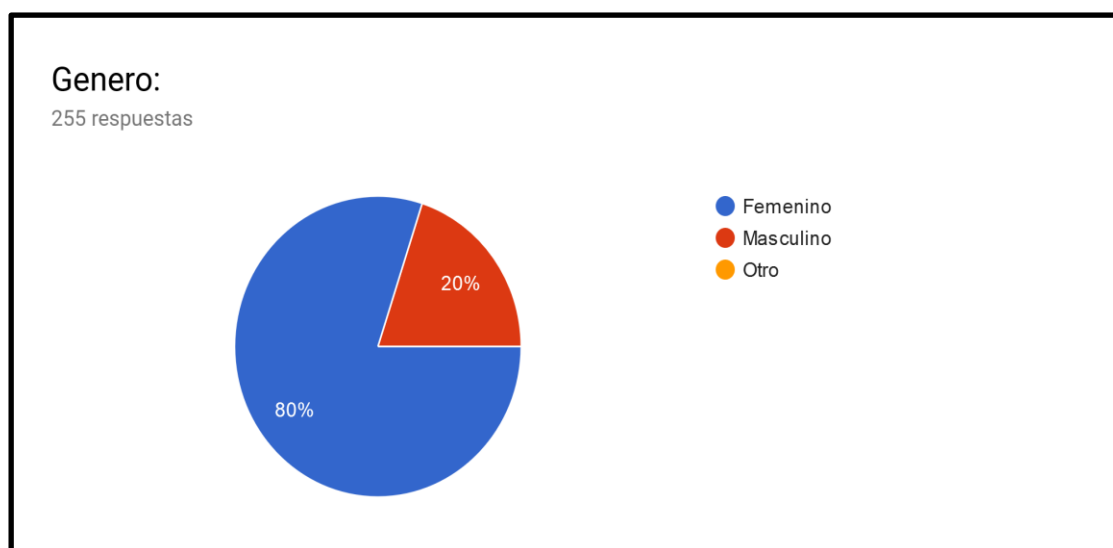
<sup>3</sup> Según datos de una encuesta de opinión realizada en 2008 de manera conjunta por CONICET y algunas universidades nacionales (UBA, UNR, UNSE y UNCuyo) más del 90% de la población está de acuerdo con que la escuela incluya contenidos de educación sexual en la enseñanza (Esquivel, 2013).

toda la provincia de Buenos Aires de distintas áreas disciplinares y de varias regiones del vasto territorio provincial con su enorme sistema educativo<sup>4</sup>.

Se realizó una encuesta mediante un formulario de Google que se aplicó entre los meses de febrero y abril de 2019 a más de 250 profesores y profesoras que trabajan tanto en escuelas públicas como en privadas, con diversa antigüedad en la docencia. Esto último, es importante señalar debido a que se tuvo la consideración de conformar una muestra que no quedara sesgada ni etaria o generacionalmente ni tampoco en cuanto a experiencia docente y antigüedad en el aula. La encuesta se basó en respuestas cerradas con el objetivo de poder cuantificar los resultados obtenidos.

En la composición por género del total de encuestadxs de la muestra, el 80% fueron mujeres (gráfico 1). Lo cual sería representativo de lo que ocurre de manera general con la profesión docente, donde nos encontramos una presencia mayoritaria de fuerza de trabajo femenina<sup>5</sup>.

Gráfico 1



---

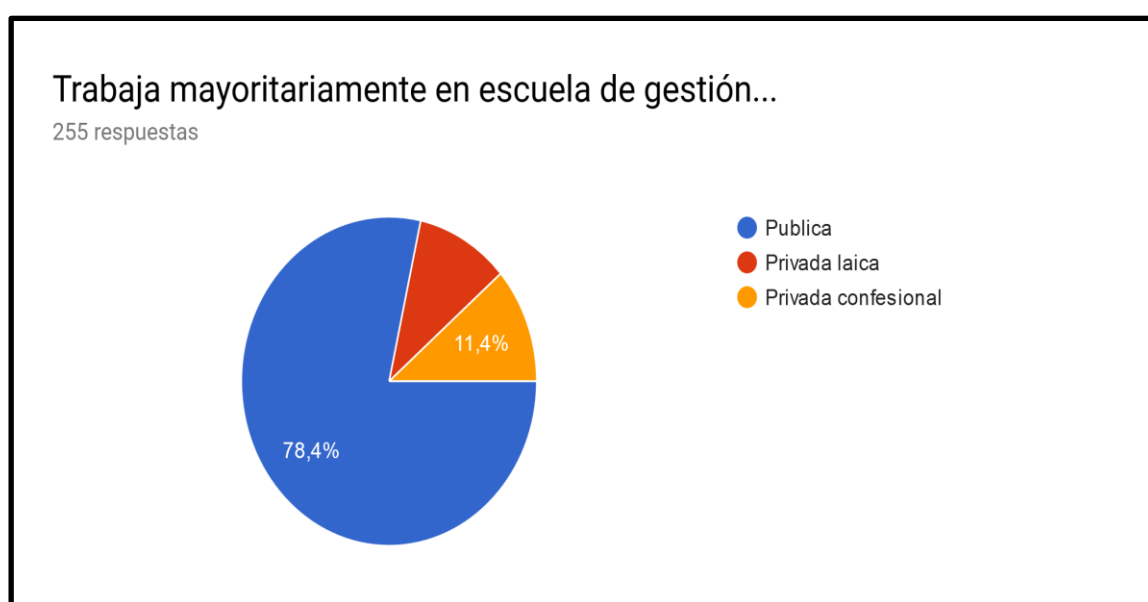
<sup>4</sup> La provincia de Buenos Aires es la más extensa del territorio continental argentino, con una superficie de más de 300.000 km<sup>2</sup>, y la más poblada (con más de 15 millones de habitantes). El sistema educativo de la provincia es por lejos el más grande de todo el país: concentra más del 30% del total de establecimientos educativos y casi el 40% de estudiantes.

<sup>5</sup> Un informe elaborado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, de 2016, revela que el 73,6% de la fuerza de trabajo ocupada en la enseñanza es femenina.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la proporción de docentes encuestados que trabajan en escuelas públicas frente a los de escuelas privadas, la muestra elaborada contiene mayoría de los del primer tipo de gestión (gráfico 2). Esto también tiene correspondencia con el universo investigado<sup>6</sup>.

Gráfico 2



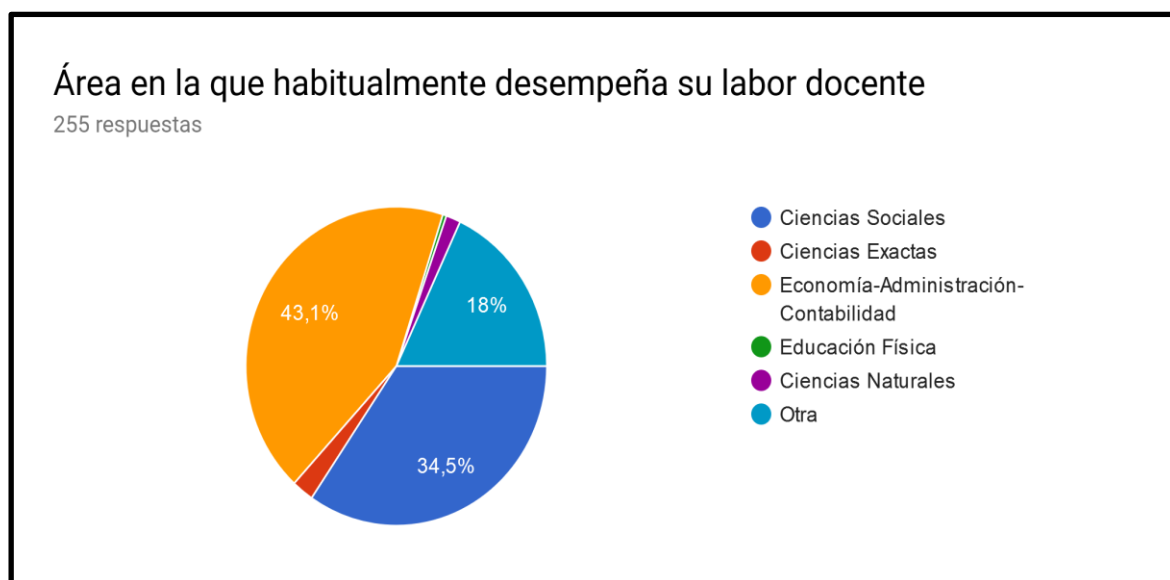
Fuente: elaboración propia.

Por último, se expone la participación por área disciplinar de la muestra de docentes encuestadxs (gráfico 3):

---

<sup>6</sup> Según datos del Censo Provincial de Matrícula Educativa de 2017, el 62,4% de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es de gestión estatal. Este porcentaje se eleva a más del 71% si se incorporan las escuelas municipales al cálculo.

Gráfico 3



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la pertenencia disciplinar de lxs encuestadxs es variada, aunque debe reconocerse cierto sesgo hacia la Economía, la Administración, la Contabilidad y las Ciencias Sociales en la muestra, explicado por el hecho de que más del 70% pertenece a esas áreas y materias, lo cual implica 109 encuestadxs sobre un total de 254.

### **Resultados obtenidos: Análisis para el total de lxs encuestadxs**

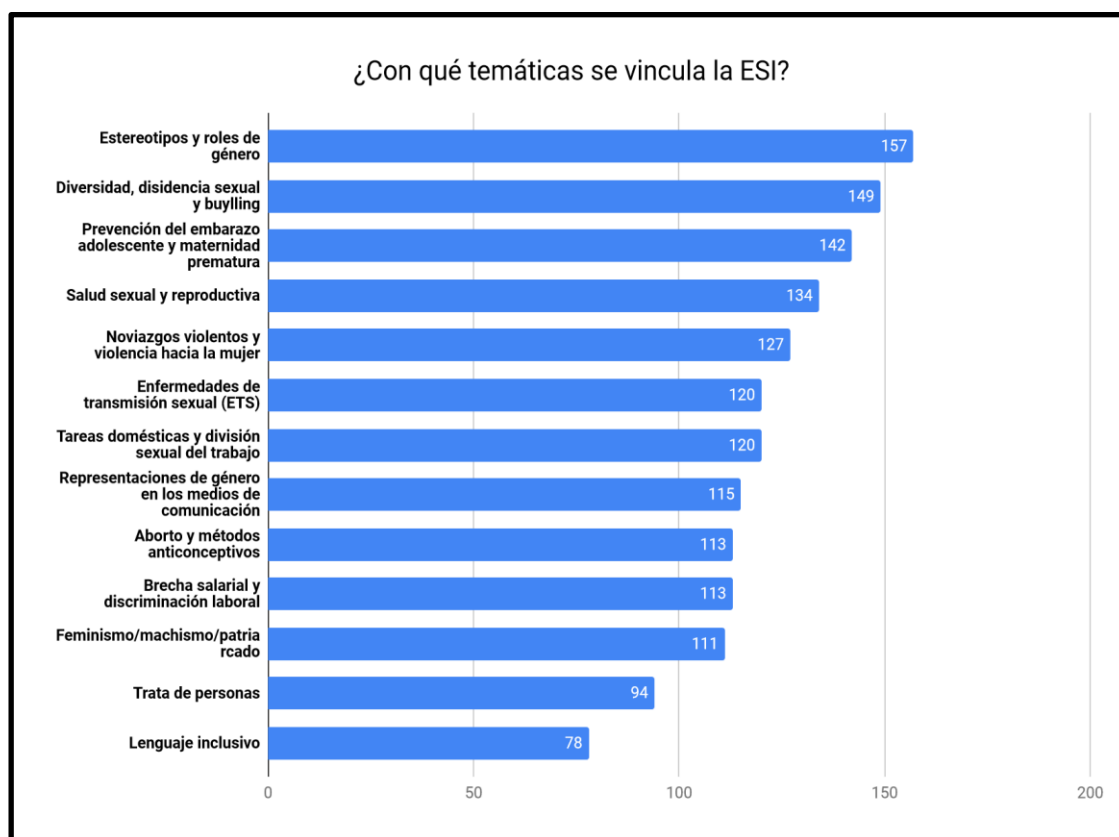
Presentaremos a continuación, algunos resultados generales del estudio y luego, a continuación, qué ocurre específicamente con lxs docentes del área de Economía y Administración.

Una de las primeras cuestiones que nos interesó indagar es qué representaciones tienen lxs docentes sobre la ESI. Para esto se preguntó: *¿cuáles son las temáticas con las que se vincularía la ESI?*, parte del objetivo fue intentar relevar el peso del enfoque “biologicista” y “sanitario” por parte de lxs encuestadxs. Lo que se pudo revelar es que, si bien las temáticas de corte biologicista y de salud sexual no fueron las más votadas, si tuvieron una presencia importante en las elecciones de lxs docentes, ocupando el 3er,



4to y 6to lugar de las preferencias (gráfico 4). Esto daría cuenta del fuerte peso que aún tiene el enfoque biologicista y sanitario en las representaciones docentes y que se revela en estudios de impacto de la ESI desde el punto de vista de lxs alumnxs<sup>7</sup>.

Gráfico 4



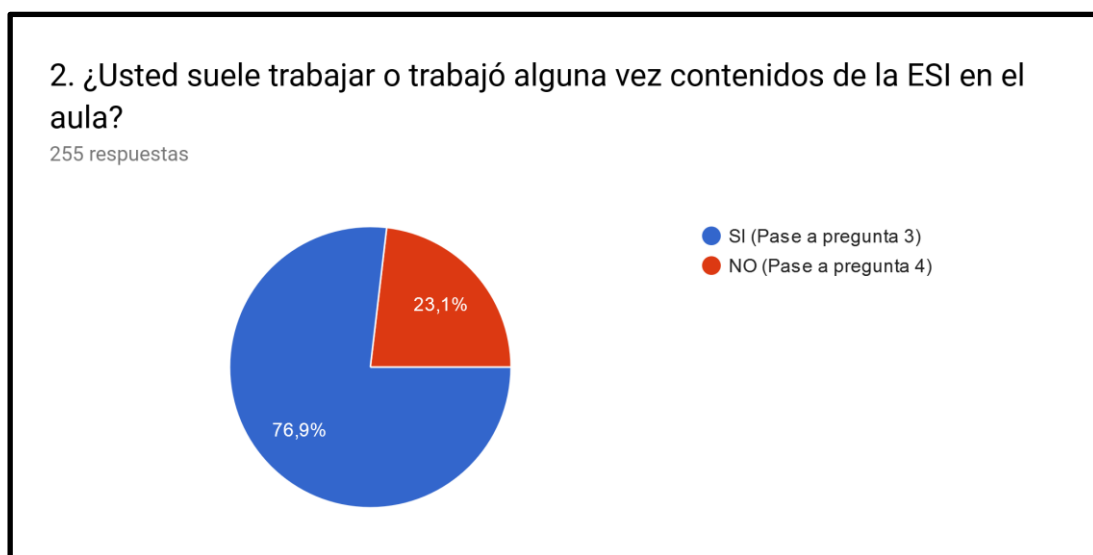
Fuente: elaboración propia.

Según lo manifestado por la mayoría de lxs encuestadxs, la ESI se trabajó en el aula. Y esto se desprende del siguiente gráfico en el que se puede observar que más del 75% respondió que, al menos alguna vez, trabajó temas vinculados con la ESI con sus estudiantes (gráfico 5).

---

<sup>7</sup> Un informe realizado por Libres del Sur y Mujeres de la Matria Latinoamericana en 2016 entre jóvenes de CABA, muestra que casi el 70% de lxs encuestadxs manifestó haber recibido ESI en la escuela secundaria. No obstante, los temas más trabajados en el aula sobre la ESI tuvieron que ver con el funcionamiento del aparato reproductor, métodos anticonceptivos y prevención de enfermedades de transmisión sexual. Otro estudio de la Fundación Huésped, hecho entre fines de 2016 y principios de 2017 entre chicxs de todo el país, llegó a similares resultados: el aparato reproductivo es el tema más abordado (86%) seguido de la prevención del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual (72%).

Gráfico 5

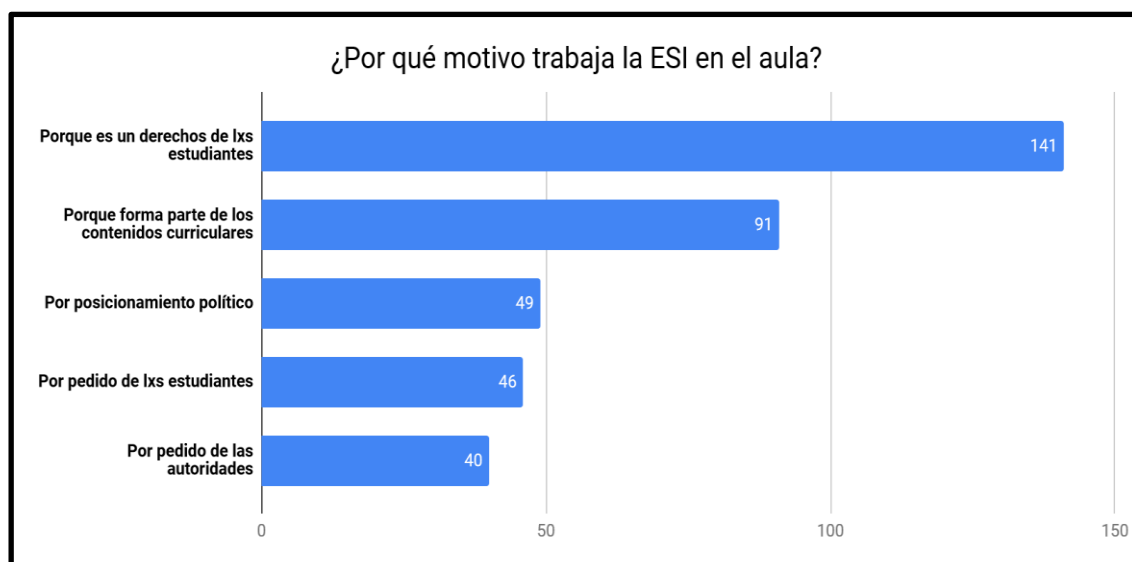


Fuente: elaboración propia.

Dentro de los motivos que explicarían la necesidad de trabajar la ESI en el aula (gráfico 6), el que menos se eligió fue el correspondiente a *un pedido de las autoridades*. Sin embargo, es interesante destacar que la demanda estudiantil por la ESI supera este motivo. Podemos dar cuenta así de cómo la ESI parecería responder más a un pedido que viene “de abajo” (de lxs alumnxs) antes que a una imposición por parte de las autoridades escolares.

La razón más escogida por lxs docentes fue la de garantizar el derecho de lxs estudiantes. También resulta relevante observar que el segundo motivo más votado fuera el del que *la ESI forma parte de los contenidos curriculares*. Esto parecería ser una muestra del conocimiento y reconocimiento, que tienen buena parte de los docentes que implementan la ESI, no obstante, será importante observar de qué manera estxs docentes intentan garantizar el derecho de sus estudiantes a partir del trabajo en el aula.

Gráfico 6



Fuente: elaboración propia.

En el mismo sentido, nos interesó indagar acerca de *cómo se trabaja la ESI* en las aulas (gráfico 7). Para esto se consultó sobre cuáles son las actividades y recursos más utilizados por los y las docentes para la enseñanza de la ESI con sus estudiantes. Lo que manifestaron lxs encuestados es que la actividad más utilizada es la “exposición oral, charla o diálogo” frente a otro tipo de recursos como las películas, los videos, los artículos periodísticos, las imágenes o las canciones. Esto podría responder a que existe una necesidad de “hablar del tema” con lxs estudiantes pero también a que los recursos didácticos disponibles puede que no sean los más apropiados para trabajar una temática relativamente reciente en la escuela secundaria y los contenidos curriculares<sup>8</sup>.

En efecto, parte de los resultados parecen hablarnos de la ausencia de libros, materiales o manuales que permitan abordar la ESI de manera integral y coherente. Es decir, de una producción literaria sistematizada que se fundamente en un marco teórico,

---

<sup>8</sup> Al respecto, resulta muy representativa la experiencia de producción de un material bibliográfico llamado “Dónde está mi ESI” que fue realizado en 2018 por estudiantes y docentes de una escuela secundaria de La Plata, ante la ausencia o insuficiente oferta actualizada de recursos didácticos. <https://www.pagina12.com.ar/182531-una-catarata-de-pedidos-por-donde-esta-mi-esi>

cita de especialistas, que se encuentre actualizada y aborde de manera integral los ejes de la ESI con los contenidos curriculares específicos.

De alguna manera, el tratamiento de las temáticas y ejes parecería darse en el marco de un *trabajo artesanal* en donde el docente escoge aquellos recursos que le proporcionan, según su criterio, el marco propicio para la discusión en el aula.

Gráfico 7



Fuente: elaboración propia.

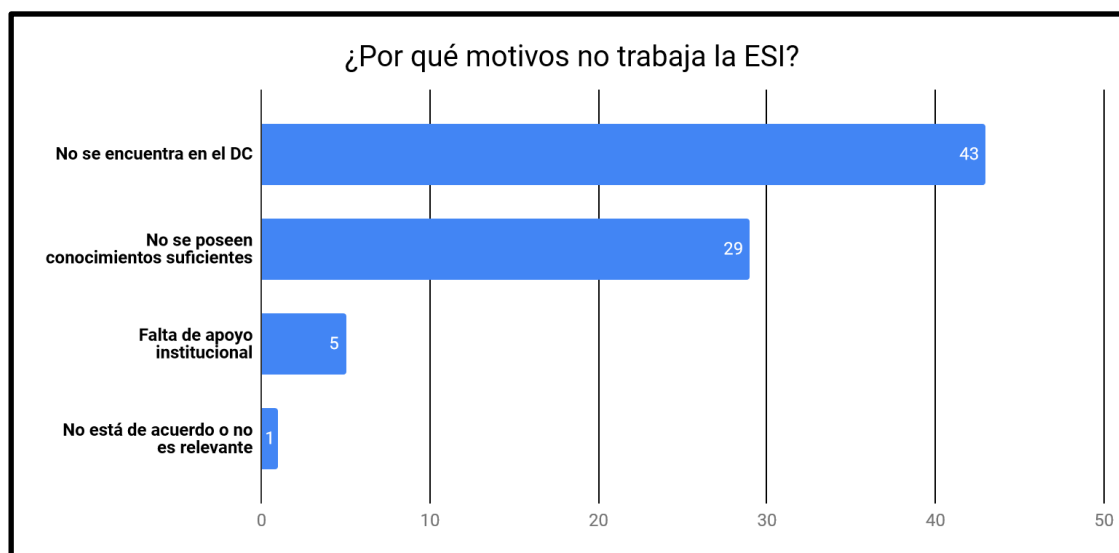
Dentro de los y las docentes que *no implementan la ESI*, preguntamos cuáles son los motivos por los que no lo hacen. Lo que se pudo constatar es que sólo unx de lxs encuestados, del total de todxs lxs que no implementaron la ESI, eligió el motivo “no estar de acuerdo o no considerarla relevante”. Tampoco tuvo un peso relativo considerable el motivo “falta de apoyo institucional”, el cual quedó notoriamente en el anteúltimo lugar de las opciones propuestas en la encuesta. Con lo cual, resulta llamativo el hecho de que aún entre quienes no implementaron la ESI, no aparezcan motivaciones

de tipo ideológicas y que tampoco la falta de apoyo institucional aparezca mencionada como obstáculo recurrente para lxs docentes.

Entre los motivos más elegidos para la *no implementación de la ESI*, encontramos el argumento de que “no se encuentra en el diseño curricular” y que “no se poseen los conocimientos suficientes para trabajarla en el aula” (gráfico 8). Ambos motivos, tendrían, a nuestro entender, una misma causa (y una misma solución) que se puede ubicar en la falta de capacitación docente sobre la ESI.

Por otro lado, esto mismo devela la falta de acuerdo entre quienes *sí implementan la ESI*, puesto que estxs docentes consideran que su tratamiento responde a que forma parte del diseño curricular. Puntos de vista tan contrapuestos, hablaría de la ausencia de políticas y programas de capacitación públicos que puedan clarificar el contenido de la ESI y las formas de abordaje en cada una de las asignaturas y orientaciones del nivel secundario.

Gráfico 8



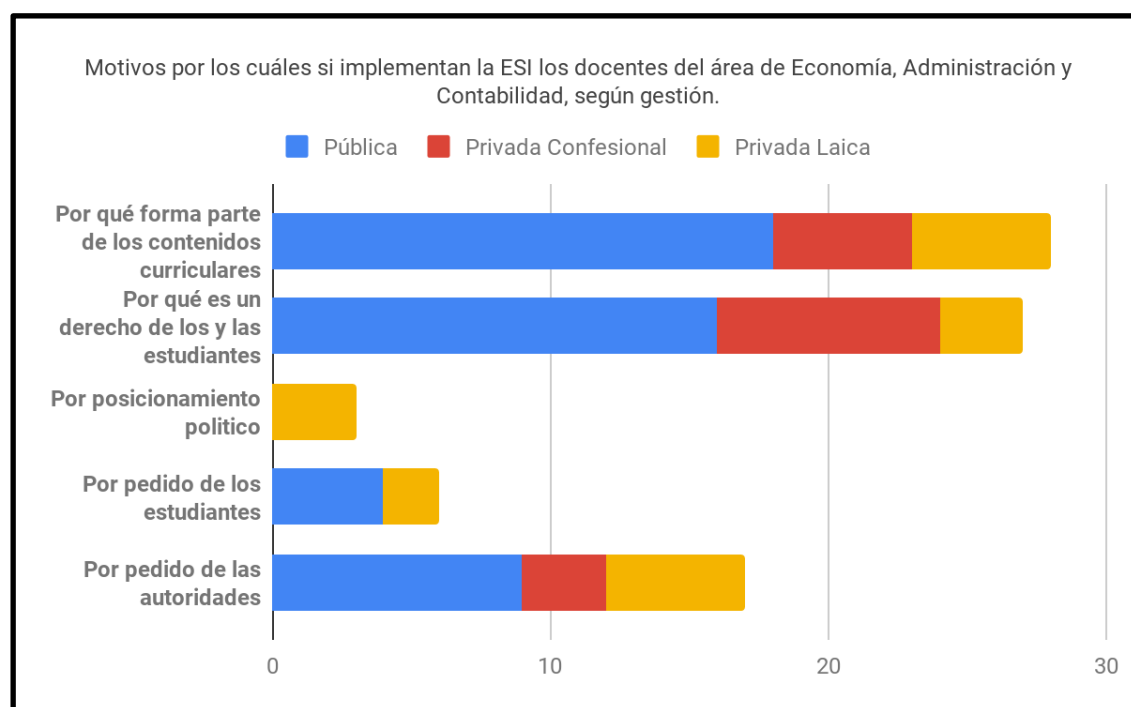
Fuente: elaboración propia.

## Análisis de los resultados obtenidos en docentes de Economía, Administración y Contabilidad

Respecto a lo acontecido en los docentes dedicados a la enseñanza de asignaturas vinculadas a la economía, la administración y la contabilidad puede observarse que del total de 110 docentes sólo el 30,91% no implementan la ESI mientras que el 69,09% sí lo hace.

Del porcentaje de docentes que *sí implementa la ESI* ya sea que se desempeñe en el ámbito público o privado, las dos opciones más votadas fueron: “por qué se encuentra en los diseños curriculares” y “por qué es un derecho de los y las estudiantes” (gráfico 9). Estos resultados son similares a los obtenidos en el total de docentes encuestados, lo cual resulta notorio puesto que, al parecer, más allá de la disciplina en la que se desempeñan los docentes, habría cierto acuerdo en dos aspectos básicos: los contenidos en los diseños y la garantía de derechos de lxs estudiantes.

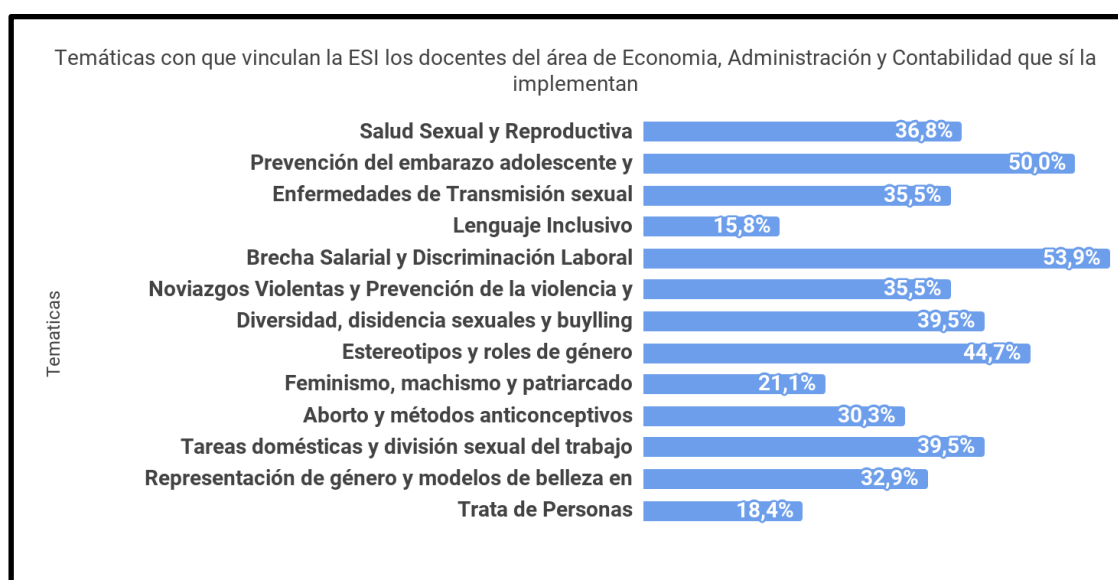
Gráfico 9



Fuente: elaboración propia.

Continuando con el grupo de docentes que *sí la implementan* (gráfico 10), el 53,9% vincula la ESI con la “brecha salarial y la discriminación laboral” seguida por la “prevención del embarazo adolescentes y la maternidad adolescente” -50%-. Otras temáticas con valores importantes fueron “estereotipos y roles de género” al igual que “tareas domésticas y la división sexual del trabajo”. En este sentido, si bien parecería ser que el aspecto disciplinar juega un rol importante a la hora de vincular las temáticas, la aparición en segundo lugar de la “prevención del embarazo adolescente y la maternidad” nos remite a la inquietud sobre si lxs docentes, en muchas ocasiones, deben atender a dudas y preocupaciones de lxs jóvenes referentes a estos temas, antes que tratar la ESI y el vínculo de la misma desde lo más específico del área de Economía. O bien, puede deberse a que en muchos casos predominan las representaciones de la ESI vinculada a temas de prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual por parte de los docentes.

Gráfico 10

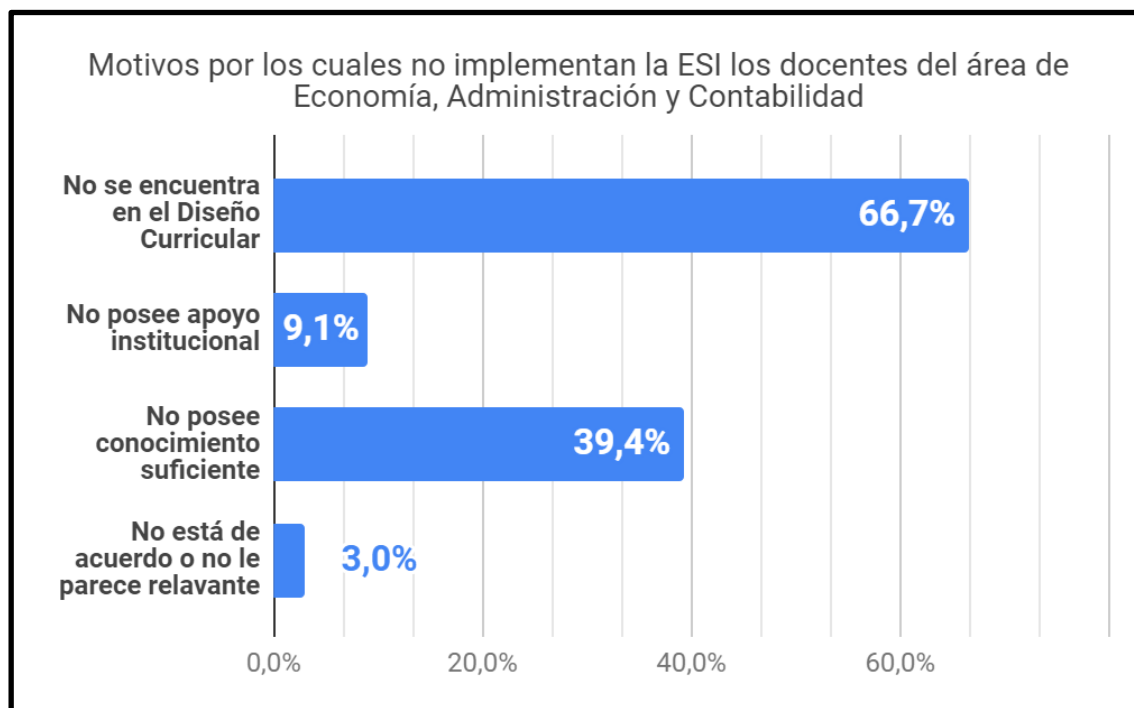


Fuente: elaboración propia.

Respecto al 30,91% de los docentes del área que *no implementan la ESI*, consultamos sobre los principales motivos por lo cual no lo hacen (gráfico 11). Entre los resultados se observa un valor preponderante a “no se encuentra en el diseño

curricular”- 66,7%-, así como también a “no posee un conocimiento suficiente”- 39,4%-

Gráfico 11



Fuente: elaboración propia

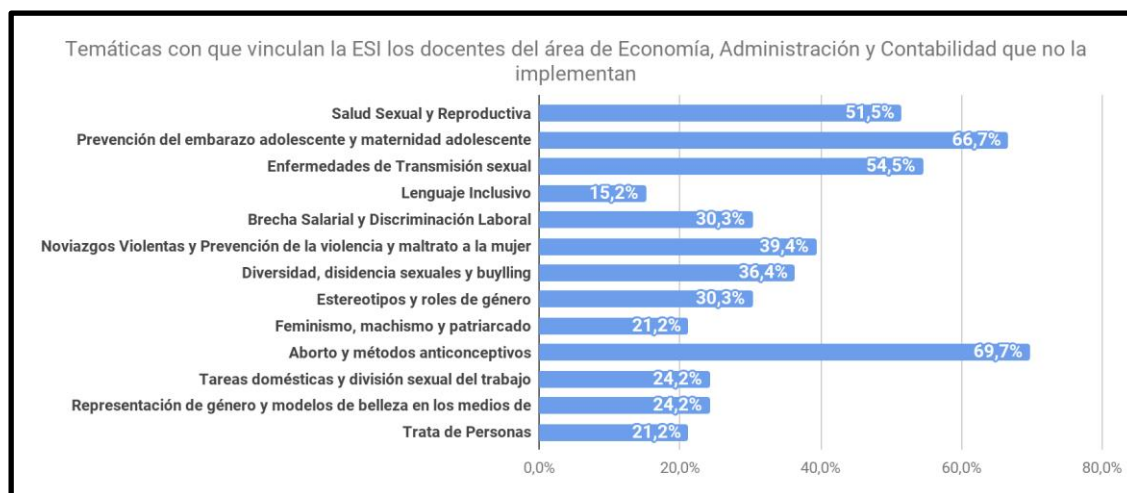
En efecto, el desconocimiento sobre los ejes que componen la ESI y que pueden tener relación con los contenidos curriculares de las materias, al igual que la falta de capacitación y de ofertas formativas que orienten el quehacer del docente son factores que fundamentales que impedirían o al menos, limitarían la implementación de la ESI en el marco de estas asignaturas.

Esto mismo se observó nuevamente cuando se le consultó a este mismo grupo de docentes acerca de con qué temáticas piensan se vincula la ESI (gráfico 12). La mayoría de respuestas se dio en aquellas vinculadas con el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, el aborto y los métodos anticonceptivos. Lejos quedaron en las preferencias, temáticas vinculadas directamente con el conocimiento disciplinar como la brecha salarial, los roles de género, la división sexual del trabajo y las tareas domésticas. Lo cual respondería al predominio de una concepción de la ESI



ligada a cuestiones estrictamente biologicistas y de salud sexual por parte de este grupo de encuestadxs.

Gráfico 12



Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

A lo largo del trabajo, nos propusimos dar cuenta de la implementación de la ESI en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Para esto, presentamos los primeros resultados de una encuesta realizada a docentes de escuela secundaria de toda la provincia y de distintas áreas disciplinares, aunque en la muestra elaborada predominan profesores y profesoras de Economía y Administración. Por tal motivo, diferenciamos la presentación y el análisis de los resultados en dos partes, una general (de todxs los encuestadxs) y otra específica, recortada en docentes del área de Economía y Administración.

En primer lugar, según lo manifestado por lxs encuestados, la ESI se estaría implementando en la escuela secundaria bonaerense ya que más del 70% así lo afirma. Ahora bien, cuando indagamos en las temáticas con las cuales vincula la ESI y, presuntamente, se trabaja la ESI, predominan aquellas vinculadas a la salud sexual y reproductiva. En consecuencia, pese a los años transcurridos, la perspectiva biologicista y sanitaria parecería continuar muy presente en lo que refiere al tratamiento de la ESI

en las aulas. No obstante, resulta interesante observar cómo han ido ganando terreno otras temáticas que forman parte de los ejes de la ESI pero fueron hasta hace poco tiempo los menos explorados - *estereotipos y roles de género, diversidad y disidencias sexuales*, al igual que, *noviazgos violentos y maltrato hacia la mujer*-. A tal respecto, cabe la pregunta si parte de estas incorporaciones se deberá a la demanda y la coyuntura que atraviesan los y las jóvenes que transitan por las escuelas, es decir, demandas que surgen desde “abajo” a las cuales el o la docente intenta responder.

En segundo lugar, en lo que refiere a las actividades y recursos didácticos con los que se implementa la ESI, aparece en el primer lugar de las preferencias la exposición oral o el diálogo con lxs estudiantes. Resulta llamativo que un recurso didáctico de los más tradicionales y utilizados en la escuela secundaria, como el manual o libro de texto, resultara tan poco elegido entre lxs encuestados. Esto podría deberse, por un lado, a cierta demanda estudiantil por “hablar estos temas en clase” de manera espontánea con lxs docentes. Pero, por otro lado, respondería a la poca (o nula) presencia de material didáctico especializado y actualizado para trabajar la ESI en el aula desde los contenidos curriculares específicos.

En tercer lugar, entre quienes manifestaron no implementar la ESI es importante destacar que los motivos de rechazo a la misma o de impedimento por parte de las autoridades educativas aparece con muy poco peso relativo en el total de respuestas. Lo cual daría cuenta que, entre quienes no incorporan la ESI en la enseñanza, no respondería ni a posicionamientos político-ideológicos contrarios ni a trabas institucionales para su implementación. Los principales motivos elegidos (tanto de manera general como en docentes del área de Economía y Administración) tienen que ver con no considerarla parte de los contenidos curriculares específicos y con no poseer los conocimientos suficientes. Ambas cuestiones podrían ser revertidas mediante instancias de formación continua y acompañamiento profesional. En el mismo sentido, sería importante resaltar que los diseños curriculares de las asignaturas correspondientes a la Orientación en Economía y Administración no poseen de forma explícita vínculo con algunos de los ejes de la ESI. En consecuencia, la adaptación o inclusión de algunos de los temas o ejes mencionados en la ESI requiere de un trabajo consciente y deliberado por parte del o la docente. Nuevamente, esto podría resultar más accesible y claro si lxs

profesorxs contarán con instancias de capacitación, intercambio y reflexión de la propia práctica para el tratamiento de la ESI.

## **Bibliografía**

Dirección Provincial de Estadística de la provincia de Buenos Aires (2018): *Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017. Provincia de Buenos Aires, Argentina.* Disponible en: [http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe\\_CPME-2017.pdf](http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf) (revisado 25/5/19)

Esquivel, J.C. (2013): *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la argentina democrática*, CLACSO, Buenos Aires.

Fundación Huesped (2017): *Informe sobre el impacto de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). Resumen ejecutivo*, Argentina. Disponible en:

<https://www.huesped.org.ar/comunidad-educativa/materiales-educativos/encuestas-sobre-esi/> (revisado 25/5/19)

Libres del Sur y MUMALA (2016): *Informe sobre Educación Sexual Integral en CABA, Ciudad de Buenos Aires.* Disponible en: [https://issuu.com/lauragvelasco/docs/informe\\_esi\\_ultima\\_version](https://issuu.com/lauragvelasco/docs/informe_esi_ultima_version) (revisado 25/5/19)

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (2016): *Las mujeres en el mundo del trabajo*, Argentina. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_ctio\\_documentodetrabajo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_ctio_documentodetrabajo.pdf) (revisado 25/5/19)

*Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área.*

Diana Isabela Lis<sup>1</sup>

### **Resumen**

Las investigaciones sobre enseñanza de la economía son escasas en general y esto dificulta la consolidación de su campo de estudio. El objeto de este trabajo es describir el estado de la cuestión del campo señalado y presentar una propuesta de cátedra del profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur.

En la primera parte del artículo se realiza un recorrido sobre el estado de la cuestión de las investigaciones. Luego, se mencionan algunas características propias de la enseñanza de la economía y por último se describe la propuesta mencionada. En síntesis, la propuesta impulsa a los futuros profesores en economía de la UNS a integrar el trabajo de campo, que se realiza en las cátedras específicas, con los contenidos teóricos para generar nuevos conocimientos en el área. En este sentido, el sustento de la investigación acción (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990) resulta apropiado para tal fin y promueve habilidades de análisis y reflexión.

Al mismo tiempo, la propuesta curricular estimula el desarrollo de valores, en los estudiantes del profesorado, como el respeto por la diversidad, la interculturalidad y la empatía, cuestiones apreciables para una profesión tan desafiante y humana como la docencia.

---

<sup>1</sup>Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE), Provincia de Buenos Aires, Argentina - Mail: dlis@uns.edu.ar

## **Introducción**

Las investigaciones sobre enseñanza de la economía son escasas en general y esto dificulta la consolidación de su campo de estudio. El objeto de este trabajo es describir el estado de la cuestión del campo señalado y presentar una propuesta de cátedra del profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur.

En la primera parte del artículo se realiza un recorrido sobre el estado de la cuestión de las investigaciones. Luego, se mencionan algunas características propias de la enseñanza de la economía y por último se describe la propuesta mencionada. En síntesis, la propuesta impulsa a los futuros profesores en economía de la UNS a integrar el trabajo de campo, que se realiza en las cátedras específicas, con los contenidos teóricos para generar nuevos conocimientos en el área. En este sentido, el sustento de la investigación acción (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990) resulta apropiado para tal fin y promueve habilidades de análisis y reflexión.

Al mismo tiempo, la propuesta curricular estimula el desarrollo de valores, en los estudiantes del profesorado, como el respeto por la diversidad, la interculturalidad y la empatía, cuestiones apreciables para una profesión tan desafiante y humana como la docencia.

## **El estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario**

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la economía en las universidades son escasas en general, sobre todo en América Latina. La mayor parte de las líneas investigativas apuntan a los contenidos de los planes de estudio y manifiestan críticas con respecto a los núcleos teóricos que se enseñan a los futuros economistas; otra proporción menor de investigaciones indaga los métodos y estrategias que se utilizan para enseñar economía. Por otra parte, estas investigaciones difieren de acuerdo con el contexto en el que son desarrolladas.

En cuanto a los contenidos que se enseñan a los estudiantes de economía, se pueden encontrar diferentes líneas, principalmente basadas en dos grandes corrientes: la

ortodoxia y la heterodoxia<sup>2</sup>. De hecho, la ortodoxia es el cuerpo teórico más enseñado en las diferentes universidades del mundo y es justamente el enfoque que más críticas recibe.

Si bien la necesidad de revisar los contenidos de los planes de estudio de las carreras de economía resulta imperiosa, no se discute en el mismo grado con qué estrategias se enseña economía, por lo que la literatura y las investigaciones en este sentido son más escasas.

Ante el panorama descrito, para revisar los antecedentes, se indagaron dos líneas diferentes de investigaciones, que pueden considerarse complementarias. La primera línea proviene mayormente de investigadores del área de educación y apunta a investigaciones referidas al aula universitaria; la segunda línea es llevada adelante por economistas y analiza cuestiones específicas de la enseñanza de la economía en las universidades.

Particularmente, con respecto al primer grupo de investigaciones, se puede mencionar a Zabalza, en España, que analiza cuestiones ligadas a la enseñanza en el ámbito universitario. Para ilustrar este enfoque, en principio podemos remitir a una de las investigaciones de este autor (Zabalza, 2009) en las que se describen, identifican y explican prácticas de enseñanza universitarias. Asimismo, en el contexto de América Latina, Ventura (2011) recupera las distintas perspectivas teóricas acerca de los estilos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza en la universidad.

En nuestro país, desde 1984, se desarrolla el Programa de Investigación en el área de Didáctica Universitaria: “Estudios sobre el aula universitaria”, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, que dirige Lucarelli, cuyas investigaciones son de gran relevancia para conformar dicho campo.

---

<sup>2</sup> A grandes rasgos, la ortodoxia se basa en los postulados del liberalismo económico, donde no se recomienda la intervención del Estado en cuestiones económicas. Por el contrario, la heterodoxia reconoce que el mercado, por sí solo, no puede resolver todos los asuntos económicos; por lo tanto, es necesaria la intervención del Estado. No obstante, en muchos casos esta dicotomía no queda clara, puesto que algunas corrientes críticas se incluyen en la heterodoxia más que nada para marcar distancia con la ortodoxia (Rikap y Arkaki, 2015).

La generación del programa señalado permitió que diferentes investigadores, a partir de las preocupaciones manifestadas por docentes universitarios con respecto a problemáticas en el aula, investigaran prácticas de enseñanza en la universidad. De este modo, se organizó un proyecto específico de investigación que se integra al proyecto institucional del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y se centra en la vida de las cátedras universitarias.

En la década del '90 el programa continúa con jornadas de difusión y de formación de asesores pedagógicos universitarios. Al mismo tiempo, las investigaciones se concentran en el eje de innovación en las aulas universitarias. Dentro del mismo programa, a partir del año 2000, las investigaciones indagan modos de enseñar referidos a la formación de aprendizajes complejos en relación con la práctica profesional de ciertas carreras de grado (Lucarelli, 2011).

Continuando con las investigaciones en el aula universitaria, Laudadio y Da Dalat (2014) examinan las formas de enseñar de docentes universitarios, tomando como muestra a profesores de universidades privadas de la Argentina. En esta investigación, los autores analizan estilos de enseñanza centrados en el docente y centrados en el alumno, lo que da por resultado la observación de una inclinación hacia el primer estilo.

Por otra parte, en la Universidad Nacional del Sur, se realizó una investigación sobre la didáctica de las cátedras universitarias (Monetti, 2015) y el estilo de los docentes en cinco de ellas.

Con respecto a la segunda línea, sobre el estado de las investigaciones referidas a la enseñanza de la economía, se puede mencionar el caso de Estados Unidos, donde la enseñanza de la economía es un tema destacado. Por cierto, la American Economic Association (AEA), ya desde fines de 1940, cuenta con un comité de educación que incentiva las investigaciones al respecto. Para ilustrar, Colander y Klamer (1987) han realizado una de las mayores investigaciones - más tarde, actualizada por Colander (2005) - que se concentra en la opinión de estudiantes de las mejores universidades de EE. UU. sobre los contenidos que se enseñan en la carrera de economía.

Vale aclarar que la mayor parte de las investigaciones referidas a la enseñanza de la economía se concentran en el que se enseña, es decir en los contenidos. Para

ilustrar, en el año 2000, en Francia, numerosos estudiantes cuestionaron las teorías económicas que se enseñaban, puesto que las consideraban alejadas de la realidad. Por otra parte, profesores de prestigiosas universidades de Reino Unido, como Cambridge y Leeds, en el año 2001, proclamaron por la inclinación hacia la ortodoxia de la enseñanza de la economía y el poco respeto a la pluralidad y diversidad intelectual lanzando un petitorio denominado “Opening Up Economics”. Las mismas protestas se repitieron en EE. UU., solicitando reformar la enseñanza de la economía con un enfoque más amplio. Así es como estudiantes de Harvard firmaron un petitorio para exigir cambios a favor de un pensamiento crítico de esta ciencia. Más aún, luego de la crisis del 2008, las protestas se ampliaron puesto que la economía ortodoxa no podía explicar la magnitud del endeudamiento que colapsó en esa crisis, generando, por consiguiente, nuevos espacios de discusión.

Al mismo tiempo, la disconformidad con respecto a la enseñanza de la economía y sus planes de estudio se ha manifestado desde la Post-Crash Economics Society, fundada en el año 2012 por estudiantes de la Universidad de Manchester, Reino Unido. Esta sociedad trascendió sus fronteras y también se expandió, por ejemplo, a España, donde se encuentra la Post-Crash Barcelona. A su vez, el reclamo de estudiantes y profesores sobre otro modo de enseñar economía que incluya la pluralidad se exhibió en la primera conferencia de la International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), que se realizó en Tübingen, Alemania, en septiembre de 2014. Ante todo, el reclamo expresó descontento con los planes de estudio de las carreras de economía que están sesgados hacia la teoría neoclásica, sin tener en cuenta un enfoque interdisciplinar y sin contemplar la economía en un contexto más amplio como el sociopolítico e histórico. Otro proyecto que surge desde los mismos cuestionamientos es el Curriculum-Open Access Resources in Economics (CORE econ), que parte de la iniciativa de un equipo internacional de académicos que actualmente desarrolla nuevos materiales y metodologías para la enseñanza de la economía.

En el contexto de América Latina, se pueden mencionar diferentes investigaciones. Por ejemplo, en el año 2003, la Universidad de Antioquía indagó sobre cómo se enseña economía en tres universidades de Colombia. Por su parte, en Chile, en el año 2006, Larroulet y Domper investigaron sobre contenidos de las carreras de



economía y administración y los perfiles de docentes y alumnos relacionados con estas carreras.

En el año 2009, una red de investigadores convocados por el Banco Interamericano de Desarrollo comparó la formación de economistas en cinco países de América Latina, entre ellos, Argentina. A grandes rasgos, los resultados indican que los estudiantes mantienen una visión negativa sobre los métodos de enseñanza de la economía y el alejamiento de los marcos conceptuales con la realidad inmediata (Lora y Ñopo, 2009).

Particularmente en la Argentina, la principal institución que nuclea a los economistas es la Asociación Argentina de Economía Política (AAEP), que data de 1957. Esta asociación, desde el año 1964, realiza una reunión anual donde se exponen numerosos trabajos de investigación; sin embargo, la temática de la enseñanza de la economía no es abordada de manera consecuente.

No obstante, en nuestro país, desde el año 2007, se organizan las Jornadas de Economía Crítica<sup>3</sup>, que constituyen espacios de debate sobre temáticas económicas diversas y también incluyen reflexiones sobre las carreras de economía en nuestro país.

Al mismo tiempo, y en el campo específico de la enseñanza de la economía, se llevan a cabo, cada dos años, las Jornadas de Enseñanza de la Economía en la Universidad Nacional de General Sarmiento<sup>4</sup>. Estas jornadas comenzaron en el año 2007, y su principal objetivo es construir un espacio de reflexión crítico acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la economía en diferentes niveles educativos. Para ilustrar, desde ese año se publican las actas de las jornadas con una selección de trabajos completos y específicos de este campo de estudio realizando valiosos aportes en su difusión y construcción.

---

<sup>3</sup> Para mayor información, puede visitarse el sitio de la Sociedad de Economía Crítica: <http://www.sociedadeconomiacritica.org>

<sup>4</sup> Para mayores referencias, visitar el sitio <https://www.ungs.edu.ar/evento/vii-jornadas-sobre-ensenanza-de-la-economia-de-la-ungs>.

También, el IDH - Instituto de Desarrollo Humano - contempla en sus investigaciones a la enseñanza de la economía: Problemas del campo disciplinar y su enseñanza y dentro de este eje dos líneas, la primera de ellas referida a problemas teóricos, metodológicos y de didáctica de la economía y la segunda dedicada a los principales problemas en la formación de profesores en Economía.

A continuación, para sintetizar se realiza un gráfico que muestra el estado de las investigaciones según las dos líneas mencionadas: las prácticas de enseñanza en la universidad y la enseñanza de la economía en este nivel.

Gráfico 1. Estado de la cuestión de las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario



Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, si la enseñanza de la economía fuera considerada en numerosas investigaciones, se podría robustecer su corpus propio para contribuir al desarrollo más consolidado de la didáctica de esta disciplina. En el siguiente apartado se abordan cuestiones relevantes a tener presente en su enseñanza.

## **Enseñanza de la economía y algunas cuestiones esenciales de la ciencia económica**

En primera instancia, es necesario reconocer que la ciencia económica, como cualquier otra forma de conocimiento, carece de neutralidad y esa carencia se sustenta principalmente en la ideología que atraviesa a sus principales cuerpos teóricos.

En este sentido, los economistas a lo largo del tiempo, han dado distintas respuestas posibles a problemas comunes, como el origen de la riqueza y su acumulación, los modos de producción, la distribución del ingreso, etc. Basta con mencionar a Adam Smith, David Ricardo, Karl Marx y sus aportes a la economía como ciencia para dar cuenta de las diferentes posturas que existen en relación con esta disciplina.

Los problemas económicos contemporáneos también encuentran repuestas en diferentes teorías permeadas por disímiles ideologías. A modo de ejemplo, el desempleo y la inflación son explicados por corrientes económicas contrapuestas, por ejemplo, por un lado, encontramos a los keynesianos y, por otro, a los monetaristas. Esto lleva al reconocimiento de diferentes paradigmas económicos que confluyen en explicaciones disímiles de un mismo fenómeno, complejizando la enseñanza de la economía.

A su vez, en los distintos niveles educativos, se ha observado el predominio muy marcado del paradigma neoclásico en la enseñanza de la economía, un paradigma cuyos modelos y teorías se encuentran ampliamente sustentados por su rigor metodológico y su formalización matemática (Tasca, 2007). No obstante, si estos modelos se enseñan fuera del contexto en el que se desarrollaron, su enseñanza no cobra el sentido que merece y se torna abstracta y ajena a la realidad actual. En otras palabras, poco es lo que los estudiantes pueden comprender y vincular con el contexto actual si se trabaja con supuestos cerrados muy alejados de la realidad. De esta manera, se observa el carácter performativo de la enseñanza de la economía, dado que, en ciertos casos, las teorías económicas se imponen a la realidad, que se acomoda a sus modelos.

A grandes rasgos, la enseñanza de la economía, en busca de su fortalecimiento, no puede negar ni la epistemología de esta ciencia ni la ideología que la atraviesa, como tampoco su reconocimiento como ciencia social. De hecho, las protestas de estudiantes

en diferentes países, precisamente lo que proclaman es una enseñanza plural de la economía para así dar respuestas a una realidad acuciante, permeada por crisis económicas y sociales que generan pobreza, desigualdad, exclusión y desempleo, entre otros tantos problemas.

A todo esto, varios autores critican que, en la formación de los economistas, algunos supuestos se presentan como únicas alternativas. Para ilustrar, Golovanevsky (2012) señala que el individualismo metodológico y la racionalidad de los agentes se presentan de ese modo, es decir la economía sólo se desarrolla si parte de ese "... agente individual, racional y maximizador..." (p.3). Al mismo tiempo, López Castellano (2016) menciona que la concepción de economía como ciencia exacta o matemática social se encuentra tan difundida que son los mismos textos de economía los que afirman esa postura y es así como se trasmite la enseñanza de la economía. Más aún, los mismos modelos económicos se construyen a partir de cierto reduccionismo que sirve para abstraerse de la realidad y estudiar una pequeña porción de la misma. En el afán por demostrar que la economía se sustenta en la formalización, es que se pierde la noción de la economía como ciencia social y se transforma en una técnica. Solow (1986) invita a reflexionar sobre esta polémica con las siguientes palabras irónicas:

Podrías enviar a un economista moderno a través de la máquina del tiempo (...) a cualquier momento histórico, y en cualquier lugar junto a su ordenador personal. Él o ella podría ponerse manos a la obra sin ni siquiera molestarse en preguntar de qué momento o lugar se trata (p.25).

Estas cuestiones señaladas no son menores, puesto que el modo en el que se enseña el contenido estructura a las prácticas de enseñanza de la economía. En el caso de sustentar la enseñanza de la economía desde un solo cuerpo teórico, como por ejemplo la ortodoxia, la modelización matemática, la formalización y el reduccionismo serían los elementos principales y es así que las prácticas estarían sujetas sólo a esas herramientas.

No obstante, resulta conveniente aclarar que la discusión no versa simplemente en torno a ortodoxia vs heterodoxia, sino que también, se construye desde distintas miradas que discuten si la actividad económica se encuentra incrustada en lo social, como lo manifiesta Polanyi (1994), o si la economía es definida y performada por la ciencia económica (Callón, 2008).

Si bien, se reconocen diferentes miradas y discusiones entre los extremos, los mismos son útiles en las investigaciones específicas sobre enseñanza de la economía por la señalización clara que brindan. A grandes rasgos, en uno de los extremos, el carácter fuerte de la modelización, formalización y abstracción de la ortodoxia opera como modelador de la economía considerada como práctica; y en el otro extremo opuesto de la heterodoxia, la economía estaría incrustada en las relaciones sociales, por eso, su entendimiento pasa por la consideración del contexto político, social e histórico.

En síntesis, el debate nunca resuelto entre los llamados formalistas y los llamados substantivistas o también denominado debate entre la ortodoxia y la heterodoxia, remite al sentido formal derivado de la economía neoclásica, también llamada “economía” vs. la economía política que contempla un enfoque plural alejado del reduccionismo económico.

En el siguiente apartado se describe la propuesta que se está llevando a cabo en el profesorado en economía de la UNS en busca de una formación amplia, humana y plural de los futuros profesores.

### **Propuesta del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur. Algunas posibilidades de acción para contribuir al campo de la enseñanza de la economía.**

Como ya se mencionó, el campo de la didáctica especial de la economía es aún incipiente y necesita consolidarse con aportes que pueden brindar investigaciones sobre la temática. Esta cuestión es una preocupación de la cátedra de Didáctica especial de la enseñanza de la economía y los Talleres Integradores de enseñanza de la economía desde donde surge una propuesta para mejorar tal problemática.

En este sentido, desde el segundo año del profesorado en economía, las materias mencionadas incorporan el trabajo de campo en su modalidad de enseñanza, para propiciar en los futuros profesores, la observación, el análisis y la reflexión. Es así que el trabajo de campo sustentado por la teoría y las técnicas, se traduce en construcción de nuevos conocimientos que son puestos a debate en las clases.

Además, el trabajo de campo permite prácticas de enseñanza que trascienden los límites del aula, incorporando nuevos conocimientos disruptivos de la lógica lineal del encierro áulico, que en muchas ocasiones se convierte en explicaciones de sábanas de contenidos poco significativos para los estudiantes. De hecho, el aprendizaje situado en las instituciones y en las aulas, en diálogo con estudiantes, profesores, directivos y demás personal es valorado por los alumnos al finalizar los cursos, de tal modo que enriquece al proceso de enseñanza y de aprendizaje. En tal sentido, los contenidos se resignifican en el contexto y así regresan al aula y se convierten en nuevos conocimientos de modo espiralado, fortalecidos y relevantes para los estudiantes. Como señala Maggio (2018):

Me resulta imposible no plantear esta afirmación: el espacio del aula de las organizaciones educativas modernas, en su conformación, es la caja de resonancia perfecta para la lógica acumulativa de los listados de contenidos, la explicación dominante, la secuencia progresiva lineal y la carrera contra el tiempo. La búsqueda de su rediseño, pero también su expansión, su explosión y su hackeo, muestran que es en el afuera donde lo que se enseña y aprende cobra sentido (p.91).

Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje se repite en los distintos años del profesorado creando capacidades para observar, analizar e investigar no sólo a lo largo de la carrera de grado sino en etapas posteriores propias de la práctica profesional, en este caso a largo del ejercicio de la docencia.

Por consiguiente, la propuesta pasa por incentivar a los futuros docentes para que realicen investigaciones antes y durante el ejercicio de su profesión, con el fin de fortalecer el campo de la didáctica de la economía y para ello se parte de los supuestos

que impulsan la idea del “profesor como investigador en el aula” (Stenhouse, 1989). Dicho de otro modo, la investigación acción surge desde el paradigma crítico y destaca que los profesores son una gran fuente de información y bien pueden investigar en el aula de manera intencional y sistemática. Como menciona Elliott (1990), la investigación acción se refiere a los problemas cotidianos que enfrenta el profesor y si logra elaborar un diagnóstico, explicar, interpretar, hacer inteligible y compartir lo que sucede está conformando conocimiento.

Al mismo tiempo, Carr (1985) sostiene que, a partir de la reflexión, los mismos profesores pueden construir conocimiento didáctico en base a lo que sucede en las aulas. De este modo, esa experiencia didáctica también genera conocimiento.

Asimismo, Giroux (1990) al referirse a los “profesores como intelectuales transformativos” otorga responsabilidad sobre lo que enseñan y cómo lo enseñan, en otras palabras, un educador social no puede dejar de lado la investigación de la propia práctica a la luz de la propia práctica.

En el caso de la propuesta del profesorado en economía, se considera que el contacto asiduo, en los distintos años de la carrera, con las instituciones educativas, el aula, los estudiantes y los profesores, además de construir conocimientos en el área, genera empatía, respeto por la diversidad y por otras culturas, valores que bien pueden entenderse desde un currículum que contemple a la docencia como una profesión social y comprometida.

Para ilustrar, en el año 2017 en las VI Jornadas sobre Enseñanza de la Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento, dos alumnas del profesorado en Economía de la UNS, presentaron su ponencia con su posterior publicación, referida a enseñanza de la economía en el nivel secundario, producto del trabajo de campo y la investigación realizada en una de las materias específicas mencionadas.

### **Reflexiones finales.**

Ante la debilidad del campo de la didáctica especial de la economía, se considera que su consolidación es una tarea que llevará años. Construir conocimiento en el área y

en los distintos niveles educativos es una cuestión que puede resultar sólida desde el compromiso de distintos agentes interesados en ese ámbito.

En síntesis, la propuesta presentada posee el objetivo principal de contribuir a la construcción del conocimiento señalado. Asimismo, se incita a los futuros docentes a integrar el trabajo de campo y la investigación con el aprendizaje y la enseñanza en sí misma, para promover nuevas habilidades y diferentes modos, tanto de acceso como de construcción de conocimiento.

Al mismo tiempo, fortalecer el campo de la enseñanza de la economía y su didáctica convoca a pensar en el compromiso social que involucra su enseñanza.

## **Bibliografía**

Callon, M. (2008): *Los mercados y la performatividad de las ciencias económicas*. Apuntes de Investigación del CECyP, n° 14.

Carr, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, Díada.

Colander, D. (2005): *The Making of an Economist Redux*, The Journal of Economic Perspectives, Vol.19, No 1

Colander, D. y A. Klammer (1987): *The Making of an Economist*, The Journal of Economic Perspectives, Vol. 1, No. 2

Elliott, Jhon (1990): *La investigación – acción en educación*. Ediciones Morata.

Giroux, H. (1990): *La superación de objetivos de conducta y humanísticos*, en: “Los profesores como intelectuales”, Paidós/MEC, Barcelona.

Golavanevsky, Laura (2012): *Individualismo metodológico, racionalidad y economía*. Ed. SIMEL Nodo NOA

Larroulet Vignau, C. y Domper, M (2006): *La enseñanza de economía y administración en las instituciones de educación superior* en Past Working Papers 22, Universidad del Desarrollo. Chile



Laudadío, M. J. y Da Dalt, E. (2014): *Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad*. Educación y Educadores, 17 (septiembre-diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781005>

López Castellano, Fernando (2016): *La deriva de la ciencia económica. Una mirada desde la epistemología* en “Hacia una economía más justa”. Editores: Economistas sin fronteras. Madrid, España.

Lora, E., & Ñopo, H. (2009): *La formación de los economistas en América Latina*. Revista de Análisis Económico, 24(2)

Lucarelli, E. (2011): *Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?* Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p417/22210>

Maggio, M. (2018): *Reinventar la clase en la universidad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Monetti, E. (2015): *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Ediuns / Noveduc.

Polanyi, Karl (1980): *Nuestra obsoleta mentalidad de mercado*. Versión proveniente de Polanyi, Karl, *Economie primitive, arcaïche e moderne*, Giulio Einaudi editore, Turín 1980. Artículo publicado originalmente en *Commentary* 13, 1947, 109-117.

Rikap, C. y Arakaki, A. (2015): *Contribución a la crítica de la enseñanza de la economía en la UBA*. Cuadernos de Economía Crítica. Recuperado de: <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/35>

Schwab, J. (1983): *Un lenguaje práctico como lenguaje para el currículum*, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez: “La enseñanza: su teoría y práctica”. Madrid, Akal Universitaria.

Solow, R.E. (1986): *Economics: is something missing?* en Parker, W.N. (ed.): “Economic History and the modern economist”. Basil Blackwell, Oxford

Stenhouse, L (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed: Morata, Madrid.

Tasca, J. C. (2007): *La economía es una ciencia social*. Ponencia presentada en “Primeras Jornadas de enseñanza de la economía, Universidad de General Sarmiento”. Recuperado de <http://blogs.unlp.edu.ar/econopoliticaftsunlp/files/2017/08/Tasca.pdf>

Travé Gonzalez, Gabriel (1998): *La investigación en didáctica de las ciencias sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*.

Ventura, A. C. (2011): *Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad. Un binomio que sustenta la calidad educativa*. Perfiles Educativos [en línea] 2011, XXXIII. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258013>

Zabalza, M. A. (2009): *La didáctica Universitaria* Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553099.pdf>

### **Capítulo III: Elementos para la crítica sobre el objeto de estudio de la Economía y la formación de economistas y docentes.**

#### **Parte 1: ponencias.**

Silvana Cynthia Paris y Matías Piatti (UNR): “Pedagogía crítica y Decolonialismo como marco para la construcción de una universidad más democrática y diversa”.

Martín Leandro Ezequiel Wasserman (UBA): “Oeconomica, o la economía pensada históricamente”

María Alejandra Agostinho (UNJ): “Economía Social para la Lic. Economía Política: Perspectivas de la asignatura para un diálogo teórico-contextual en Jujuy”

Mariano Arana (UNGS): “Estructuras sociales e interacciones para la investigación curricular de los economistas argentinos”

#### **Parte 2: Panel central de las VII JEE: “la formación docente en tiempos de ajuste: desafíos y propuestas.”**

Expositoras:

- Dra. Flavia Terigi, Decana del IDH de la UNGS.
- Lic. Mariana Schamne, Directora del CIIE de Malvinas Argentinas.
- Mgter. Betania Oreja, docente del ISFD N° 36 de José C. Paz y Coordinadora del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLU.

*Pedagogía crítica y Decolonialismo como marco para la construcción de una universidad más democrática y diversa.*

Silvana París<sup>1</sup>-Matías Piatti<sup>2</sup>

### **Resumen**

En un mundo cada vez más complejo y globalizado caracterizado por una inaudita creación de riqueza junto al empobrecimiento masivo de millones de seres y la explotación de los recursos naturales, resulta indispensable revisar los modos de producción e intercambio de conocimientos como parte de una estrategia más amplia que transforme el destino hacia la extinción al que se encamina la humanidad.

Se identifican dos niveles de análisis: por un lado, la ideología neoliberal que promueve un determinado tipo de relaciones sociales de producción y distribución entre los hombres. Por el otro, a un nivel subterráneo, más profundo, intersticial, se identifica la matriz a partir de la cual se generan las ideologías, se percibe e interpreta la realidad: la matriz epistemológica.

Por este motivo, las matrices empleadas en la enseñanza de la economía tienen consecuencias que exceden ampliamente las fronteras áulicas. Se vuelve necesario entonces identificarlas, analizarlas y reconstruirlas.

Las epistemologías decoloniales, esas que se generan desde un “pensar situado” y la pedagogía crítica de Paulo Freire, creemos, pueden alumbrar un camino revisionista, destructor de los paradigmas actuales a partir de los cuales transformar la apremiante realidad.

---

<sup>1</sup>Licenciada en Ciencia Política, Docente de la Cátedra de Economía, Licenciatura en Trabajo Social, UNR [silvana\\_paris@hotmail.com](mailto:silvana_paris@hotmail.com)

<sup>2</sup>Licenciado en Ciencia Política, Docente de la Cátedra de Economía, Licenciatura en Trabajo Social, UNR [matiaspiatti@hotmail.com](mailto:matiaspiatti@hotmail.com)

## **1. Breve historia de la Pedagogía: Nacimiento, crisis y Crítica**

El control del hombre sobre los fenómenos de su entorno aparece como un rasgo constante a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía mundial. Tribus precolombinas, Feudos medievales, urbes del incipiente capitalismo, civilizaciones mediterráneas: pese a la diversidad de coordenadas geográficas y de las brechas temporales, todas se caracterizan por la existencia de una organización institucional que regula, por acción u omisión, más o menos explícitamente, el “acontecer”, la cotidianidad frontera adentro.

Ya en las modernas sociedades occidentales la regulación y control de la vida de las personas será objeto de abordaje científico. Con el desarrollo del “método” surgirá un conjunto de disciplinas con pretensiones de “comprender” primero para “intervenir sobre”, después, aquellas situaciones consideradas inescrutables.

A lo largo de la historia de occidente, y hasta tiempos relativamente recientes, por ejemplo, la infancia no era considerada una etapa digna de atención: los niños eran fuerza de trabajo y sujetos punibles legalmente: no se diferenciaban demasiado de los adultos.

Fue durante los siglos XVIII y XIX que empezó a modificarse esta percepción a raíz de la atención que despertaban la niñez y otras dos situaciones humanas, concebidas todas como paradigmas de las limitaciones del racionalismo. Tres situaciones problemáticas en torno de las cuales se construyeron tres disciplinas que establecieron los cimientos de las ciencias humanas. Así surgieron, resistiendo a la razón, “el salvaje”, “el loco” y “el niño”. Los caracterizaba la sin razón en sus relaciones con la realidad, un comportamiento incomprensible, un gasto superfluo, una desmesura.

De la mano de estos tres objetos de estudio nacen las tres disciplinas que se propondrán hacer inteligible esos “desajustes”: la antropología, la psiquiatría y la pedagogía.

Luego, con la llegada de la Ilustración la pedagogía de Pestalozzi, Rousseau, entre otros, incorporará el romanticismo al abordaje del proceso de enseñanza, aunque siempre atravesado por la lógica verticalista y piramidal que caracteriza a las “superestructuras” de muchas civilizaciones a lo largo de la historia humana,

especialmente de la “burguesa, occidental y cristiana” en que vivimos actualmente en esta parte del mundo.

Las primeras críticas a la educación provendrán de las teorías reproductivistas ó estructuralistas que consideran al sistema educativo como uno de los dispositivos que permiten la reproducción de la ideología dominante. Se concentrarán entonces en problematizar la sociedad explicando la función de la institución escolar, identificándola como parte del entramado de relaciones de poder del sistema capitalista en cuanto a dominación, explotación y segregación

Ya avanzada la segunda mitad del siglo XX la pedagogía crítica con el impulso de Paulo Freire entenderá a la educación como espacio en el que los sujetos extraen contenidos de aprendizaje y alcanzan niveles de conciencia de la realidad con el objetivo de transformar las relaciones sociales entre el hombre y la naturaleza y con los otros hombres, es decir, convulsionando la “formación social” (y con ello especialmente las relaciones de producción y distribución) en un sentido democratizante, liberalizador y progresista.

## **2. Pedagogía y Matriz Epistemológica**

La pedagogía, como vehículo del conocimiento, como ciencia que estudia las metodologías y técnicas educativas no escapa a las tensiones que atraviesan al resto del campo científico.

Como disciplina nacida al calor del iluminismo, creció con el positivismo como la brújula que orientó gran parte de sus desarrollos, imponiéndole un conjunto de sacros mandamientos como condición para su admisión como ciencia, a saber:

- La preeminencia de las ciencias naturales sobre las sociales, con la colonización de sus métodos de estudio, de sus herramientas analíticas y de investigación; llegando al punto de que muchas de éstas renieguen de su carácter social y adopten de lleno las pautas de sus homólogas exactas. Caso paradigmático el de la Economía, como señala Mercedes D’Alessandro:

(...) [El] enfoque tradicional entiende a la economía como una ciencia neutral, ajena a las cuestiones políticas, que plantea leyes económicas que parecieran imponerse al mundo como la ley de gravedad a los cuerpos, sin que medie ningún tipo de voluntad. Esta visión es un poco naïf si pensamos en la economía real: ¿el economista está fuera del mundo, desligado de intereses económicos, políticos y sociales? (El Modelo Crusoe, por Mercedes D'Alessandro, en "El mundo bajo el prisma neoclásico, Página 12, 2/8/2010).

- La búsqueda de explicaciones y la elaboración de reglas a partir de la observación fáctica:

“...de la experiencia y de los hechos [se deducen] las leyes, elevándose progresivamente y sin sacudidas hasta los principios más generales. (...) Es necesario recurrir a los hechos, a sus series y a sus órdenes, como diremos una vez que hayamos llegado al método y a los principios según los cuales deben fundarse las nociones y las leyes generales (Bacon, F. 1984. 29 y 37).

- La imparcialidad y objetividad del observador, que debe permanecer ajeno al orden de cosas que investiga: “La mejor demostración es, sin comparación, la experiencia, siempre que se atenga estrictamente a las observaciones” (Bacon, F. 1984. 45)

Estos y otros pilares de la matriz Positivista impregnaron el desarrollo tanto de la pedagogía como de la economía que, como todo el espectro de las ciencias sociales, desarrollaron un modo de conocer, de pensar y de actuar sobre los fenómenos de la realidad de manera sesgada y compartimentada dando por resultado eso que Francisco Ferrara refiere como “la aridez de un mundo desencantado” (Ferrara, F. 2000. 28), en el que, obsesionados por encontrar el origen, el gen, el átomo, la conducta, nos alejamos “cada vez más de la comprensión integral de la complejidad”.

Estamos en presencia entonces de una matriz de conocimiento que en su afán por desagregar y simplificar crea serios obstáculos para pensar en términos integrales y

complejos. Esta estrechez del “Panorama” ayuda a explicar la desafiliación existente entre ciencia y ética, entre ciencia y desarrollo social, entre ciencia y humanidad.

Arribamos así, en la actualidad, a una situación paradójica: Encandilados por las luces de la ilustración, de las máquinas que creábamos y por los destellos que genera información, bienes y servicios viajando a velocidades inauditas, los hombres terminamos desorientados y en riesgo de supervivencia. ¿Por qué en un mundo donde los adelantos científicos en lugar de haber resuelto los problemas “genéticos” de la humanidad (hambre, guerras, enfermedades) parece que los incrementaran año a año?

Otra reflexión de Francisco Ferrara acerca del paradigma que rige el devenir de la ciencia moderna, marca una senda de análisis:

(...) los crecientes problemas acerca de la ética de algunas operaciones científicas (las armas nucleares, la clonación o la manipulación genética) nacen a partir de estas operaciones de simplificación. Un físico o un químico no tienen posibilidades, por su formación, de ocuparse de la vasta complejidad de los problemas éticos. La ciencia es precisa y exacta, aunque para eso deba aceptar que también es ciega (Ferrara, F. 2.000. 28)

Se vuelve imperioso, entonces, repensar los paradigmas que guían la producción de conocimiento en todo el campo científico y muy especialmente en el de las ciencias que se ocupan de transmitir, replicar y vehicular los saberes respecto al progreso económico de la humanidad.

Las ciencias económicas constituyen un pilar fundamental de sostén del orden vigente: constituyen la usina de conocimientos, de producción de técnicas y tecnologías orientadas a la reproducción acelerada del sistema económico, a la mejora de la eficiencia con que se maximiza el capital, a la expansión territorial de la globalización financiera.

En este marco, el “pensar situado” y la perspectiva decolonial, creemos, pueden aportar elementos para construir una nueva pedagogía de la economía. Sin embargo,



consideramos pertinente reparar antes, en algunos de los daños sufridos por la economía a lo largo de estos últimos doscientos cincuenta años de vida científica.

### **3. Economía y Economía Política: primer despojo del positivismo eurocéntrico**

La economía, surgida en los albores del capitalismo occidental, fue una de las primeras víctimas del positivismo eurocéntrico al que se hizo referencia anteriormente: obstinada en potenciar al máximo el ritmo de crecimiento y desarrollo del nuevo modelo de acumulación, se despojó de una porción de su propio ser: la política, ese concepto que incorporaba las relaciones sociales, la correlación de fuerzas, el papel regulador e interventor del Estado, en una ciencia que dice ocuparse del sustento material de los hombres, que se obtiene precisamente, a partir del trabajo mancomunado de todos ellos.

Se invisibilizaba así un aspecto central del análisis económico en aras de la especialización, la compartimentación, la especificidad. Durante buena parte del siglo XIX y XX se proyectarán a nivel macro los descubrimientos del nivel micro: de la empresa a la sociedad y de la sociedad al mundo. Emulando a la astronomía, que aumenta o disminuye la potencia focal según la distancia del objeto de estudio, la Teoría Neoclásica trasladará casi linealmente a la economía nacional las lógicas de la economía de una empresa:

Se utilizan modelos en donde se supone que toda la sociedad es equivalente a analizar a un solo individuo en una isla, un Robinson Crusoe, y que la producción social entera es asimilable a su producción: los cocos que obtiene de la palmera que crece en su isleta. (El Modelo Crusoe, por Mercedes D'Alessandro, en "El mundo bajo el prisma neoclásico, Página 12, 2/8/2010)

El principio de los rendimientos decrecientes, la ley de Say, entre otras, harán depender importantes agregados como el nivel de empleo, la demanda de la economía, los precios, de un conjunto de cálculos aritméticos alejados de la cotidianidad de las personas que trabajan, compran, pagan.

Se matematizarán así las conductas y decisiones humanas. Incluso al interior de las unidades productivas, tan bien relevadas por el Marginalismo: si siempre hay un modo matemático para asignar óptimamente los factores, ¿qué lugar ocupan la idiosincrasia local, las costumbres, afectividad, la solidaridad de clase, el clima de trabajo, la autoestima, en trabajadores-factores? Si matemáticamente siempre hay un máximo en términos de eficiencia y efectividad válido universalmente sin importar la localización geográfica o histórica de la dinámica económica en cuestión, ¿Qué espacio queda para el libre albedrío, la espontaneidad, la “creación”, en definitiva, la capacidad de “acción política”, la voluntad transformadora, eso que Hannah Arendt atribuye a la mismísima “condición humana”:

(...) Sin embargo, de las tres, la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En este sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por lo tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas. Más aún, ya que la acción es la actividad política por excelencia, la natalidad, y no la mortalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político. (Arendt. H. 2009. 23)

Se hace imperioso entonces, repensar los modelos vigentes para dar lugar a los particularismos, retomar la incidencia de la política en los procesos de producción y distribución de bienes y servicios; de lo contrario careceremos de marcos teóricos no ya para poner en marcha el aparato productivo sino para comprender la mismísima realidad, como nos alerta Mercedes D´Alessandro:

Esta visión de la economía tiene un sesgo ideológico muy pronunciado. Por una parte nos muestra un esquema de pensamiento en donde no hay conflicto de intereses. Este Robinson Crusoe es el trabajador, el capitalista, el dueño de la isla, ¡todo junto! ¿Cómo podría esta concepción explicarnos un piquete, un cacerolazo, cómo daría cuenta de los conflictos de distribución de ingreso que observamos en nuestro país a diario?

En este contexto, reivindicamos el pensamiento situado y decolonial como matrices de pensamiento que permiten construir conocimiento aplicado, conceptualizaciones y categorías de análisis, en definitiva, edificar ciencia (en este caso economía) y ayudar a transmitirla (pedagogía) con crítica, pluralidad, democracia, valores.

#### **4. Pensamiento situado y decolonial: democratizando la enseñanza de la economía**

Para acercar una definición del pensar situado se puede comenzar desagregando los dos términos de esta construcción. Por un lado, tenemos el “pensar” como operación intelectual, modo de reflexión, intercambio y producción de conocimiento y por otro lado “situado” que nos remite a “localización”, espacio.

Dicho de este modo resulta evidente la incidencia de uno sobre otro: toda acción de conocimiento se genera en un lugar determinado de la geografía mundial que lo condiciona, lo limita y a su vez lo habilita y produce. Sin embargo, el derrotero de la historia no quiso que ambos términos articulados por la obviedad expuesta permanecieran *así* unidos: un determinado modo de conocer se presentó ante el resto como “único”, “universal”, “verdadero”. Extendido por el mundo a fuerza de sangre y fuego impuso su particular cosmovisión, sus formas y estrategias de investigar, de producir, de educar, de regular, de obedecer y reaccionar.

##### **4.1 Totalidad Cultural Dominante**

Para entender la situación actual del conocimiento (y por extensión, del acontecer político y económico a nivel mundial) resulta válido el concepto de colonialidad eurocéntrica de Aníbal Quijano, entendida como una de las vértebras del patrón mundial de poder capitalista que se funda en la clasificación étnico racial de la población del planeta. El descubrimiento de América constituye un hito en la estructuración de esa colonialidad puesto que posibilitó la mundialización del capitalismo (recordemos que el oro y plata americanos calmaron la sed de metales de la primer globalización capitalista: el mercantilismo) y la configuración de "las nuevas

identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) y las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa)" (Quijano, A. 2007:94)

El ascenso del positivismo como "EL" (único) modo de producir conocimiento con sus rituales de "medición, cuantificación y objetivación" le aportará al incipiente capitalismo las herramientas cognitivas para contribuir a su desarrollo (innovaciones, tecnologías y nuevos "combustibles" para alimentar su marcha) y regular "las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos de producción (Quijano, A. 2007:94). Finalmente, la atribución de cualidades distintivas superiores frente a otras matrices de conocimiento (racional, inductivo, científico) y la asimilación con la "modernidad" sentenciaron la diseminación de la perspectiva eurocéntrica en todo el mundo y la ubicación de Europa en lo alto de un pedestal al que indefectiblemente todo el género humano ascendería en un "camino lineal, unidireccional y continuo" (Quijano, A. 2007:95). Mientras tanto unos (allí "arriba", "superiores", "racionales", "civilizados" y "modernos") dominan, explotan y educan a otros (la mayoría que espera en "el llano", "inferiores", "irracionales", "primitivos" y "tradicionales")

Sin embargo, con estos dos términos de la relación no alcanza para estructurar la asimetría: falta un componente que medie, articule y extienda el brazo "colonizador" sobre las estructuras dominadas: las élites locales del mundo "subdesarrollado". Formadas en la perspectiva eurocéntrica, serán la correa de transmisión de esta cosmovisión y las responsables de sostener, reproducir, amplificar e intensificar la "perspectiva cognitiva (...) de los dominantes del capitalismo mundial" en "el conjunto de los educados" (Quijano, A. 2007:94)

Se configuró así a lo largo de los años una "ego política" del conocimiento tal como la refiere Ramón Grosfoguel, que expresará el modo en que esta Europa "autogenerada, insulada, que se desarrolla por sí misma sin dependencia de nadie en el mundo" (Grosfoguel, R. 2007:64) produce "la verdad".

Ésta filosofía (un universalismo abstracto con sujetos des-localizados y atemporales, sin "sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua ni localización epistémica en ninguna relación de poder", Grosfoguel, R. 2007:64,) registrá

el avance de la historia de los últimos 400 años y acuñará la "totalidad cultural dominante" a que refiere Dussel.

## **4.2 Pensamiento Decolonial**

Pese al balance histórico deficitario para nuestros pueblos, por el peso de la dominación cultural, social política y económica del “centro occidental” sobre la periferia del mundo, contamos con contrapesos que pueden depararnos salidas auspiciosas. En esa línea puede inscribirse el pensamiento decolonial, ese que "emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida, [situación que] ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño; continuó luego en Asia y África]. (Mignolo, W. D. 2007:27)

Podríamos decir que en la génesis del entramado de dominación que tejió la "totalidad cultural dominante" estaba presente la semilla del decolonialismo como necesaria reacción ("natural" "consecuencia" diría Mignolo, 2007:28) a la matriz colonial de poder que se implantaba primero en América y luego en el resto del mundo. Siguiendo al mismo autor son exponentes de éste las manifestaciones disonantes que surgen en los "virreinos hispánicos" primero y en las "colonias inglesas y en la metrópolis" con las producciones de Anáhuac, Tawantinsuyu, Waman Poma, Otabbah Cugoano; y que se extenderá al resto del mundo (África y Asia) conforme avance la dominación imperial británica y francesa.

El pensamiento decolonial encarna la propuesta liberadora puesto que se asienta sobre “las heridas coloniales” infligidas a los oprimidos de todas las tierras al sur ecuatorial y por ello mismo permite establecer un “giro”, una “apertura” ó un “desprendimiento” de las categorías dicotómicas que construyó la modernidad para clasificar al mundo y liberar al pensamiento para construir otras por fuera de ellas (“economías-otras, teorías políticas-otras”, Mignolo, W. D. 2007:29). En este sendero no debe apelarse tampoco a las construcciones que linealmente se opusieron a las propuestas de la modernidad y que surgieron en su matriz de pensamiento (el socialismo y el comunismo como reacción al capitalismo, democracia liberal como reacción al autoritarismo, etc.). Ellos corresponden a una trayectoria histórica, a una localización

espacial y temporal ajena, europea y occidental. Ellos surgen como pasos dialécticos que engendran más tarde una síntesis invasora y totalizadora.

### 4.3 Pensar situado

Ahora sí podemos definir pensar situado enfrentando cara a cara los dos términos mencionados al inicio: La “totalidad cultural dominante” (Dussel) por una parte, desplegada en el marco de una “ego política del conocimiento” (Grosfoguel) centrada en Europa, que pretende universalizar a todo el globo sus esquemas comprensivos, marcos epistémicos, categorías de análisis, etc.; y el pensamiento “decolonial” por el otro, ese que “da vuelta a la tortilla pero no como su opuesto y contrario (...) sino como una oposición desplazada: (...) el de las variadas oposiciones planetarias al pensamiento único”. (Mignolo, W. D. 2007:33) y que nos permite recuperar la localización y la temporalidad como factores centrales en la dinámica de generación del conocimiento abandonando al mismo tiempo toda pretensión de universalización totalizante al modo del eurocentrismo racional moderno.

Como vemos, todo pensar es situado ó en términos de Mignolo, “todo pensamiento está localizado”. Con ello no se hace únicamente referencia a la localización en tiempo y espacio: ambas coordenadas trazan los límites de un marco “cultural” que posibilita el ejercicio del pensamiento y la acción. Se “piensa” *desde* una cultura es decir, desde determinado encuadre aportado por ese conjunto de valores, normas y prácticas internalizadas y compartidas por una diversidad de personas” (Bourdieu, P. 2011)

El problema con el pensamiento europeo es la “tendencia general a entender[lo] (...) como si estuviera des-localizado”. Ello, sumado a la “historia de quinientos años de invasión, diplomática o armada, en el resto del mundo” por parte de Europa Occidental y Estados Unidos, produjo el “legado pernicioso” (Grosfoguel, R. 2007:65) del que nos habla Grosfoguel.

En el camino hacia la definitiva liberación, los oprimidos y América Latina en particular, deberán explorar la pluriversalidad decolonial, esto es, la edificación de un “otro mundo” desprendido “de la retórica de la modernidad” (Mignolo, W. D. 2007:29)

## 5. Pedagogías críticas

Las pedagogías críticas aportan nuevos elementos a la discusión para la construcción de una ciencia de la enseñanza democrática, plural y transformadora de la realidad.

En ese sentido, la propuesta entiende el proceso de formación de sujetos como una práctica social, de sujetos inscriptos en la cultura, cuyas voces, percepciones y saberes son puestos en juego al momento de construir conocimiento, entendiendo por éste a “la producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra y a la vez nos oculta”. (E. Quintar) O en el decir de Moacir Gadotti, “concientizar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir”.

En el caso de nuestra ciencia económica, se trata de visibilizar que las personas somos sujetos de derechos económicos, que la destrucción de los mismos son parte de un proyecto excluyente, un “proyecto de fascismo social”, como lo define De Sousa Santos, y que la realidad nos interpela y nos compromete en su interpretación, en la construcción de nuestro pensamiento crítico y de nuestros mundos simbólicos.

Lo didáctico ha quedado entrampado en parámetros que lo determinan como recetario de modos de dar clases; en este sentido, es casi una de las únicas disciplinas que por su representación tradicional se niega a reactualizar sus pensamientos” “... Es desde estos planteamientos y desde una perspectiva epistémica- que responde a una tendencia particular crítico-interpretativa- con base en lo cual planteamos `pensar una didáctica no parametral como espacio que contribuya a reedificar un campo de acción profundamente humano. (Estela B. Quintar, La enseñanza como puente de vida, Instituto Politécnico nacional, Instituto pensamiento y Cultura en América Latina, A.C., México, 2006)

Estas interpretaciones conforman un sentido otro, entrelazando nuestros propios procesos históricos desde la recuperación subjetiva de construcción de símbolos, sentidos individuales y colectivos, y la interpretación crítica de dichos procesos en clave emancipatoria de los sujetos a la vez que transformadora de la realidad social.

La didáctica no parametral y la “epistemología del presente potencial” del Doctor Hugo Zemelman, aportan una instancia referencial de análisis de la realidad histórico-conceptual, implicando “el uso con sentido del conocimiento acumulado, dado, en la decodificación del presente” (Quintar), y al mismo tiempo en la re edición de la “traducción de saberes” de Boaventura de Sousa Santos y la pregunta por el sentido, o como diría Freire, “conocer no es comer conocimiento”, lo que incluye una dimensión política del acto educativo.

Esto nos lleva a pensar y pensarnos “haciendo sentido en nuestras propias prácticas”, produciendo conocimiento con otros, en términos de concientización y crítica de la realidad y de los saberes instituidos, territorializando nuestra mirada, inscribiéndola en una dimensión latinoamericana, resistiendo la configuración eurocéntrica de los paradigmas, lo cual no significa desconocerla o negarla, sino resistir a su pretensión de unicidad, de absoluto, de verdad/saber único.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de “decolonizar el saber”?

Por un lado, favoreciendo la transdisciplinariedad, en palabras de Santiago Castro Gómez:

la palabra trans tiene la misma raíz etimológica que la palabra tres, y significa por ello, la transgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, civilización/barbarie. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (esto o aquello) por una lógica inclusiva (esto y aquello). Decolonizar la universidad significa, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo.

Por otro lado, favoreciendo a la transculturalidad, la universidad “debería entablar diálogos y prácticas con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado míticos, orgánicos, supersticiosos y pre-rationales. Conocimientos ligados con aquellas poblaciones de Asia, Africa y



América latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo.” (S.Castro Gomez)

Esta instancia propositiva intenta construir un pensamiento integrativo en donde se legitimen otras formas de producción de conocimiento, en términos de ampliación y no de disputa.

“La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo”. (Boaventura de Sousa Santos)

En su Epistemología del Sur, Boaventura, propone una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. La primera refiere a la recuperación de aquellos saberes, sujetos, que han sido invisibilizados o no valorados por el saber hegemónico o científico. La segunda advierte sobre la recuperación de aquello que está siendo, lo emergente, y que no es tomado en cuenta tampoco por este saber hegemónico.

## **6. Posibilidades y posibilitantes de la epistemología crítica en el campo de la ciencia económica**

Una interpretación elitista de la ciencia y de la producción de conocimiento y, como consecuencia de ello, una idea de la universidad desvinculada de las preocupaciones y de las demandas populares, redujo la extensión universitaria a la mera divulgación, o en el mejor de los casos, a la transferencia de conocimientos...Es crucial porque a través de la extensión la universidad desarrolla un diálogo productivo para la generación de conocimiento válido. Imprescindible porque establece un intercambio que enriquece a todas las partes de esa interlocución. Ineludible porque la universidad, en particular la universidad pública, tiene una responsabilidad insoslayable en la construcción social, política y cultural desde el lugar que le es propio: la producción de conocimiento. (J. Bráncoli)

Estamos convencidos que la producción de conocimiento científico, propia del ámbito universitario-académico, es producción social y como tal está atravesada por el espacio y el tiempo, por lo coyuntural y estructural en términos sociales, políticos y

económicos. Como lo expresa Judith Sutz, “cuando la demanda es débil, la universidad se queda sola”. Y si entendemos que construir conocimiento significa “la producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra y a la vez nos oculta” (E. Quintar), pensamos a la docencia, la investigación y la extensión haciendo justamente esto: interpelando a la realidad social y siendo interpeladas por ésta. Si la universidad en todas sus funciones no puede pensarse a sí misma en una relación comprometida y responsable con la sociedad y las problemáticas que la rodean, entonces, pierde su legitimidad, pierde su sentido, “se queda sola”, no logra poner en valor social lo que produce. Retomando a Judith Sutz en su análisis sobre la calidad y la relevancia, “la universidad pública tiene deberes para con la sociedad”, es difícil a veces identificar la demanda, pero también allí la universidad puede contribuir, tanto a identificarla como a construirla. La inclusión social, la desigualdad, y esto también lo dice esta autora, “necesitan, deben ser relevantes para la investigación científica” y agregamos, también para la extensión y la docencia.

## **7. Reflexión final y Propuesta**

El positivismo, que tantos descubrimientos y avances le permitió concretar a la comunidad científica en los últimos quinientos años, está mostrando su incapacidad para responder con sentido a las demandas de una “aldea global” compleja, multicultural, y regada de contingencias e incertidumbres.

Con su apego obsesivo a la realidad, a los hechos, a la “evidencia” el Positivismo termina obturando el despliegue de otras capacidades humanas, como lo son la creatividad, la imaginación, ese “nuevo comienzo” (ARENDR. H. 1998. 383) en términos de Hannah Arendt, inherente a la “condición humana” (ARENDR. H. 2009. 23), que hace posible la novedad, el cambio, el devenir.

Actualmente el modelo de acumulación económica en nuestro país y muchos otros de América Latina corresponde a un modelo neoliberal/ neoconservador, alineado con los organismos de crédito internacional, excluyente, concentrador de la riqueza, que profundiza y naturaliza las desigualdades sociales a la vez que se conjuga con una

“democracia de baja intensidad” en donde se criminaliza la protesta social y se avanza en la destrucción de derechos.

En este contexto retomamos a Boaventura de Sousa y coincidimos en que la Universidad Pública debe renovar, recomponer y profundizar su compromiso político con la sociedad, necesitamos producir una Epistemología del Sur que traduzca nuestra vasta diversidad, nuestros saberes técnicos/académicos y populares, entendiendo que “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”. Las Universidades Públicas deben ser interpeladas por la realidad social que las rodea e intervenir en ella, a partir de prácticas democratizantes e inclusivas que construyan conocimiento y pensamiento crítico. La extensión universitaria en conjunción con la docencia y la investigación, permite articular estos significantes, problematizando, traduciendo y re-significando la producción de conocimiento.

En dos ejes puede traducirse una posible estrategia de acción:

**- Traer la realidad al aula (o traer el aula a la realidad)**

“Trabajar situadamente” resume la propuesta que implica contextualizar los hechos del pasado y el presente, observarlos con lentes latinoamericanos, despojarlos del “sentido” europeizante, “racional” y universalista que atraviesa los relatos oficiales y contar un “ayer” y un “hoy” que deshaga “la enmarañada red de dominación cultural que posee la hegemonía del control del pensamiento nativo a través de los medios de comunicación, en especial la prensa escrita, centros de estudios y universidades”.

Para ello resulta fundamental complementar las estrategias de extensión universitaria con acciones periódicas, cotidianas, no necesariamente estructuradas en proyectos sistematizados sino incorporadas como rutinas, como prácticas: fortalecer por ejemplo el principio de Asistencia Libre consagrado por la Reforma Universitaria de 1918 abriendo la participación en las cátedras a públicos diferentes, más allá de los alumnos registrados en el sistema. Convocando a jóvenes con regímenes de libertad asistida, a adultos mayores, a trabajadores vinculados a la currícula por su quehacer laboral pero carentes de las credenciales universitarias por circunstancias biográficas y

vulnerabilidades sociales, entre muchos otros, se fortalece el ejercicio de la función igualitarista y democratizante de la universidad.

Trabajar las temáticas de la currícula a partir de situaciones cotidianas que atraviesan los propios estudiantes, de modo tal que pueda visibilizarse el trasvasamiento entre teoría y práctica, entre concepto y caso, entre sujeto y objeto, también supone un ejercicio de intercambio entre aula y realidad. Múltiples soportes permiten generar esta dinámica: el análisis de artículos periodísticos en clave de conceptualizaciones trabajadas, la presentación de experiencias (en términos de proyectos, microemprendimientos, pymes, mercados populares) por parte de sus protagonistas, entre otras modalidades.

#### - **Democratizar el intercambio**

Desarrollar instancias de diálogo democrático e interdisciplinario, intercambiar experiencias y encontrarnos con el “otro” constituyen claves para reconstruir una mirada panorámica del espacio, un saber situado en y desde el propio territorio.

La promoción de instancias de problematización, de sensibilización y debate áulico, sobre la base de relaciones más horizontales e igualitarias entre alumnos y docentes, públicos y expositores, supone avanzar en una senda de construcción del saber democrática, plural. No se niegan las especificidades y singularidades, la diferencia de roles y trayectorias entre actores. En todo caso se reivindica la posibilidad de democratizar la interacción y recuperar los aportes de todos los participantes del escenario áulico para maximizar su aprovechamiento. En este sentido se pueden implementar diversos modelos que superan la tradicional “clase magistral”, como el conversatorio, la mesa de debate, el taller, los juegos de rol.

Se trata en definitiva de experimentar con ese segundo modelo del que habla Ovide Mengin, el

modelo participativo, básicamente dinámico (...) que hace posible un nuevo sistema de relaciones en la producción del conocimiento donde el papel del profesor es mucho menos

estereotipado que lo que ha sido por tradición: omnipotente, omnipresente, omnisapiente (hasta omnímodo en muchos casos) (...) (Mening, O. 2002:75)

En otras palabras, insistir en la herida narcisista de occidente, esa horadada por Marx, por Freud, por Althusser, por Foucault y tantos otros y abrir el debate a la participación de *los otros*, los no escuchados de ayer (el inconsciente, los salvajes, los locos, los niños, los trabajadores) y de hoy (pobres, viejos, mujeres, alumnos).

## **Bibliografía**

Arendt, H (1998): *Los Orígenes del Totalitarismo*. España, Taurus.

Arendt, H (2009): *La Condición Humana*. Argentina, Paidós.

Bacon, F (1984): *Novum Organum o Indicaciones relativas a la interpretación de la naturaleza*, Buenos Aires, Orbis-Hyspamerica.

Blanco, J. (2009): *Cartografía del pensamiento latinoamericano contemporáneo, una introducción*. Cuadernos Winak. Guatemala, Universidad Rafael Ladívar.

Bourdieu, P. (2011): *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Bráncoli, J. (2010): *Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

De Sousa Santos, B. (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Encuentro en Buenos Aires. Buenos Aires, FLACSO.

Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1998): *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México, Siglo Veintiuno Editores.

Dussel, E. (2005): *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*, (UAM-Iz., México City, 2005). También es el capítulo I de

Filosofía de la Cultura y la Liberación. Ensayos. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Ferrara, F. y equipo de cátedra (2000): *Crisis del sujeto contemporáneo. Problemas, herramientas, intervenciones*, Prólogo de Fernando Ulloa, Buenos Aires, Biblioteca de Iniciación, UNLZ.

Freire, P. (2002): *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez A. (2014): *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Galeano, E. (1989): *Nosotros decimos no. Crónicas (1963-1988)*. Madrid, Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2007): *Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas*, en Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (compiladores): “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”. Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Jauretche, A. (2012): *Política Nacional y Revisionismo Histórico*. Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación – Instituto Nacional Manuel Dorrego. Buenos Aires.

Mening, O. (2002): *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Mignolo, W. D. (2007): *El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura*, en Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (compiladores): “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Palermo, Z. y Ots. Logos, *La Universidad Latinoamericana en la encrucijada decolonial*, en Revista de Estudios Críticos, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político Decolonialidad e interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue, año I, Número 1, Neuquén.

Quijano, A. (2007): *Colonialidad del poder y clasificación social*, en Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (compiladores): “El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Quintar, E. (2006): *La enseñanza como puente de vida*, instituto Politécnico Nacional, México, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Vázquez, P. A. (2009): *Jauretche: medios y política*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Walsh, C. (2004): *Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización*. Ponencia presentada en el evento de la inauguración de la casa de ICCI *Geopolíticas del Conocimiento y la Descolonización de las Ciencias*, Disponible en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>

Zemelman, H. (2001): *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. Enseñar a pensar.

### **Artículos periodísticos**

D’Alessandro, M. (2 de agosto de 2010): *El Modelo Crusoe*, en El mundo bajo el prisma neoclásico, Página 12.

Lukin, T. (26 de julio de 2010): *El desafío del pleno empleo*. Página 12.

### **Material Audiovisual**

Video 2 Brancoli y prog org soc UBA. Clacso TV. Debates y experiencias en torno a la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 7 de septiembre de 2018 (fecha de carga). Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=NT0eFnXeYjc&feature=youtu.be>

Video 6 Sutz. Clacso TV. Debates y experiencias en torno a la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 7 de septiembre de 2018 (fecha de carga). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=A3XGTAQAqbo&feature=youtu.be>



## **Resumen**

La noción de *oeconomica*, recuperada de sociedades precapitalistas iberoamericanas, permite comprender que los mecanismos articulados para la asignación de los recursos, la legitimidad de las prácticas involucradas, la racionalidad de los actores sociales y la organización de "lo económico", se apoyaron en instituciones que difícilmente puedan circunscribirse a aquellas que sostienen la noción de mercado autorregulado impersonalmente. La noción de *oeconomica* permite comprender, entonces, que no hay economía por fuera de la historia: todo intento por describir a lo económico como una trama de leyes mercantiles universalmente válidas representa, antes bien, un esquema de legitimación normativa con el lenguaje de la caracterización. Economía e Historia no sólo representan disciplinas en diálogo: conforman realidades constitutivamente relacionadas.

## **I. Introducción**

Tanto el neoclasicismo marginalista como las vertientes que habilitan su despliegue operativo asumen el presupuesto de una identidad entre economía y mercado; una premisa medular, toda vez que habilita las posibilidades de legitimación. Aquella identidad conlleva no sólo una definición sobre la lógica mercantil, sino su postulación como mecánica normativa para la asignación de recursos: una naturalización que permite caracterizar al mercado como articulación autorregulada, impersonal y transhistórica.

---

<sup>1</sup> Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani" (CONICET-UBA).

Sin embargo, la historicidad intrínseca de las instituciones en las cuales opera la economía demuestra que el lugar de lo económico en la sociedad es cambiante, mutable. Histórico.

La noción de oeconomica, recuperada de sociedades precapitalistas iberoamericanas, permite comprender que los mecanismos articulados para la asignación de los recursos, la legitimidad de las prácticas involucradas, la racionalidad de los actores sociales y la organización de "lo económico", se apoyaron en instituciones que difícilmente puedan circunscribirse a aquellas que sostienen la noción de mercado autorregulado impersonalmente. La noción de oeconomica permite comprender, entonces, que no hay economía por fuera de la historia: todo intento por describir a lo económico como una trama de leyes mercantiles universalmente válidas representa, antes bien, un esquema de legitimación normativa con el lenguaje de la caracterización. Economía e Historia no sólo representan disciplinas en diálogo: conforman realidades constitutivamente relacionadas.

## **II. Naturalización del mercado de competencia perfecta**

Distintas vertientes del neoclasicismo lograron naturalizar una de las múltiples formas culturales que adopta la asignación social de recursos a lo largo de la historia: el mercado. Mediante una compleja conjugación de supuestos y leyes, se erigió un modelo básico que participa como axioma en el razonamiento occidental. En él hay supuestos que operan como premisas, tales como la presunción de una natural insuficiencia de los medios disponibles, o como la identificación del comportamiento racional con la maximización de beneficios individuales (Samuelson y Nordhaus, 2005, p. 4). Y hay leyes, apuntaladas sobre aquellos supuestos, tales como la elemental ley de la demanda -al aumentar el precio disminuye la cantidad demandada, ocurriendo lo contrario cuando el precio se reduce- (Mochón y Beker, 2003, p. 25; Samuelson y Nordhaus, 2005, p. 46), o como la crucial ley de la utilidad marginal decreciente -la utilidad que ofrece el consumo de una unidad adicional o *marginal* de cierto bien será inferior a la utilidad

que haya arrojado la unidad consumida previamente, ocurriendo la consecuente mecánica inversa con los costos marginales (Samuelson y Nordhaus, 2005, p. 83).<sup>2</sup>

Los supuestos y las leyes del mercado se multiplican y complejizan, pero, a imagen y semejanza de la física, se presentan como leyes naturales de cumplimiento inexorable en condiciones adecuadas, cuyo pleno funcionamiento determinará el comportamiento de los objetos involucrados de acuerdo a un ordenamiento naturalmente dispuesto. Las condiciones supuestas conforman, entonces, premisas de un razonamiento deductivo que permite inferir necesariamente el accionar de los actores con arreglo a leyes presuntamente inscriptas en la naturaleza<sup>3</sup>. En otros términos: el “mercado de competencia perfecta”, autorregulado por leyes internas autónomas, habría de constituir la forma natural de la economía<sup>4</sup>. Economía y mercado se postulan, de esta manera, como equivalentes.

Sin embargo, la aplicación de este bagaje herramental para el análisis de la economía requiere la abstracción de toda variable no sometida al análisis y asumir su inmutabilidad: es preciso suponer al resto constante. Entonces, un supuesto es incorporado como cláusula metodológica: *ceteris paribus* (Frantz, 2005, p. 61). Si la validez predictiva de aquellas leyes depende de transformar analíticamente en constantes a todas las variables económicas restantes, la pretensión de universalidad explicativa del modelo requiere entonces de la anulación de la dinámica de los factores que constituyen las condiciones de funcionamiento efectivo de las variables sometidas al análisis. Anular el reconocimiento de cambios contextuales, obviar las contingencias

---

<sup>2</sup> Entre tanto, el cumplimiento de esta ley redundaría en el cumplimiento de la función de la demanda (expresada en la pendiente negativa de su curva). Véase Samuelson y Nordhaus, 2005, p. 86.

<sup>3</sup> Este esquema explica que siempre que no se interfiera sobre la mecánica naturalmente predeterminada de las leyes del mercado, la economía podrá demostrar su virtuosa perfección: sería el caso de los “mercados de competencia perfecta”, garantes de un equilibrio en el que los precios se sitúan allí donde toda la oferta es demandada y toda la demanda es satisfecha; el libre funcionamiento de las leyes del mercado conduciría entonces a un sistema eficiente en la asignación de recursos disponibles.

<sup>4</sup> La mano del hombre debería circunscribirse a garantizar condiciones de asepsia, pues una mayor injerencia humana en aquella biósfera autónoma no generaría más que “fallas” -o mercados de competencia “imperfecta”-, perturbando con su contaminación las condiciones necesarias para que el ecosistema opere de acuerdo a sus propias leyes.

y, en suma, descontextualizar a las variables. La validez universal del modelo dependerá así de naturalizar al mercado, concibiendo a la economía como un conjunto de leyes naturales de cumplimiento inexorable en condiciones adecuadas. O, en otros términos, el modelo es válido sólo si la economía se interpreta deslindada de la historia.

La validez universal de los supuestos en los que este esquema se sostiene ha sido largamente cuestionada. Por caso, la clásica tesis de Marhsall Sahlins (1983) venía a demostrar que la escasez no es un atributo intrínseco de los recursos sino una relación, históricamente definida por cada sociedad, entre los medios y los fines. Amartya Sen (1986), entre tanto, puso en cuestión la equivalencia inmanente entre racionalidad y maximización del bienestar personal, toda vez que el supuesto de la búsqueda invariable del interés propio en cada acto implica la arbitraria exclusión de otras consideraciones, como el compromiso o la simpatía, igualmente constitutivas de la racionalidad económica<sup>5</sup>. Sólo es posible sostener la universalidad de estos supuestos si se deslindan del análisis económico las singularidades culturales y las contradicciones sociales históricamente situadas, omitiéndolas como datos constantes o relegándolas como exterioridades.

Al reconocer que a lo largo de la historia el sustento humano se halla encastrado en una amplia variedad de instituciones diferentes del mercado, Karl Polanyi logró advertir que el lugar que ocupa la economía en la sociedad no se circunscribe al sistema mercantil, ni a la caracterización dispuesta por un método analítico concebido para esa forma especial de economía (Polanyi, 2012 [1957], p. 89). De este modo, Polanyi postuló a la economía como un *proceso instituido*: un movimiento de relocalización y/o apropiación de elementos materiales, inscripto en un contexto institucional concreto que le otorga un sentido definido a aquel proceso material, diferente del que detenta ese proceso al instituirse en un contexto normativo distinto<sup>6</sup>. En este sentido, la economía

---

<sup>5</sup> Entre tanto, Polanyi Levitt (2018, pp. 181 y ss.) identifica al supuesto del “hombre económico” como una de las tres falacias, junto al determinismo económico y a la equiparación entre libertad económica y libertad personal.

<sup>6</sup> “La elección entre capitalismo y socialismo, por ejemplo, se refiere a dos diferentes formas de instituir la moderna tecnología en el proceso de producción.” (Polanyi, 2012 [1957], p. 93). Por caso, concibiendo a la propiedad como una relación social (y por ende histórica), distintas sociedades asumen como legítimas distintas relaciones de propiedad, legitimándolas como derechos refrendados en heterogéneos cuerpos normativos -esto es, instituciones- tales como los usos, la costumbre o los cuerpos legislativos.

se revela *instituida*, encastrada en instituciones sociales, políticas y culturales que le otorgan significado y motivaciones particulares. Y esa incrustación de lo económico en la sociedad se desenvuelve de distintos modos en función de factores históricos concretos: el lugar cambiante que ocupa la economía en la sociedad responde a “la manera en que se instituye el proceso económico en diferentes tiempos y lugares” (Polanyi, 2012 [1957], p. 93). Polanyi compartió con Marx, en este sentido, la acepción del mercado como una organización históricamente limitada de la vida económica, y la identificación del intercambio mercantil como la expresión de relaciones sociales (Polanyi Levitt, 2018, pp. 176, 184)<sup>7</sup>.

En suma, antes que operar en base a supuestos universales de los cuales se desprenden leyes naturales, el mercado se apoya sobre instituciones sociales concretas que habilitan el despliegue de mecanismos históricamente singulares (mercantiles) para la asignación de recursos con los cuales la sociedad se integra. La condición cultural e histórica de las instituciones sobre las que se apoyan los mecanismos mercantiles para asignar recursos puede constatarse observando su alteridad frente a otros contextos institucionales en la historia, que dispusieron otros sistemas normativos para conferir legitimidad y legalidad a otros modos de concretar los procesos de cambio en la apropiación y localización de los elementos materiales.

La *oeconomica* constituyó una institución en la que el intercambio material estuvo encastrado de un modo históricamente diferente, adoptando formas culturalmente distintas a las que el marginalismo contemporáneo asume como legítimas.

### **III. Alteridad institucional: *oeconomica***

---

El derecho individual de propiedad privada absoluta y exclusiva representa, por lo tanto, sólo un modo histórico de instituir socialmente a la relación de propiedad (Congost, 2003).

<sup>7</sup> En términos de Jakubowski: “La superestructura política y legal es tan real como la base. Ambas son relaciones sociales consistentes en relaciones humanas. Ambas existen en la idea, ambas son también realidades materiales. (...) La realidad de las ideas sociales, entonces, forma una parte necesaria y constitutiva de la realidad material de las relaciones sociales” (Jakubowski, 1976 [1936]: 57, trad. propia).

### **III.a. Usura, interés y prohibición: sublimación en el crédito económico**

Comentaba fray Tomás de Mercado hacia 1571 que la *justicia conmutativa* se “ejercita y resplandece principalmente en los contratos que entre sí los hombres unos con otros celebran”: por ello, que sean los contratos “justos y lícitos consiste en haber en ellos igualdad, esto es, que iguale lo que se trata en estima y precio, y el ser ilícitos, en ser desigual y no ajustarse”. Así, en los contratos de venta al contado, “si se da lo que vale, es justo contrato, porque el valor y lo que se compra, según el juicio del pueblo, vienen al justo.” Entre tanto, en

el vender al fiado por más del precio corriente, toda injusticia consiste en una desigualdad que es llevar más de lo que la mercadería de suyo vale. Y el trabajo que allí se pasa es declarar esta disparidad y cómo no los ajusta la dilación de la paga, ni alguno de los otros colores que los tratantes suelen dar para su disculpa.

En concordancia, Mercado reconocía que en

el préstamo, con ser obra tan excelente, se condena sólo el interés, que es la usura, porque sólo éste causa exceso y desproporción en el contrato. Que, si prestó cien ducados y le vuelven ciento y diez, ya en los diez excede lo que se paga a lo que se recibió y, por consiguiente, los diez son la injusticia.

Concluye Tomás de Mercado que “la justicia en todos los contratos es la igualdad que en ellos se ha de hacer, a lo cual -como extensamente probamos- nos obliga no sólo la ley divina, sino también la misma natural” (Mercado, 2002 [1570], pp. 47-48).

Habiendo interés hay desigualdad: el contrato es injusto.

Encontramos en Tomás de Mercado una clara expresión del sostén que el pensamiento académicamente validado ha brindado al régimen canónico de la usura, principio prohibitivo cuya imposición avanzaba desde fines del siglo XII y comienzos del XIII ante la imperiosa necesidad de subordinar el desarrollo de los mercados y las

finanzas a los poderes constituidos, fundados en una discriminación social institucionalizada entre clases jurídicamente desiguales mediante un esquema estatutario (Clavero, 1994, pp. 61-63). Con ello, se buscaba sojuzgar política y canónicamente a las prácticas mercantiles y financieras, para limitar sus utilidades con relación a las del señorío y, en general, con respecto a las ofrecidas por la renta territorial (Clavero, 1979, p. 94). La filosofía escolástica, configurando en la idea de la “justicia conmutativa” aquel principio prohibitivo, contribuía a solidificar su legitimidad. Se desarrollaba entonces el concepto de “usura”, en tanto lucro netamente económico que habría de prohibirse (Clavero, 1979, p. 50). La ganancia, enlazada al vocablo latino *lucrum* que reconduce a *logro*, es usuraria o “pura ganancia” cuando no se constituye como recompensa, como compensación salarial o precio, sino como rédito exclusivamente obtenido del mercado o las finanzas<sup>8</sup>. Así, el interés sólo era lícito cuando se constituía como compensación de las pérdidas y renunciaciones o satisfacción de ellas y no como simple beneficio económico. Por ello, la usura es ganancia pura mientras que el interés debe asimilarse a la compensación de una pérdida aunque, siendo infundado, el interés se constituye en usura<sup>9</sup>.

Si en una práctica crediticia de *antiguo régimen*, como lo era el censo consignativo, puede reconocerse la aplicación abierta de una tasa de interés, es porque ésta se hallaba legislada y aprobada bajo la categoría de renta, en la medida en que la operación era jurídicamente concebida como una venta y no como un préstamo: el acreedor -o *consualista*- compraba el derecho a la percepción de una renta anual -*réditos*- a cambio de la entrega de un capital -o *principal*- al vendedor, que en este caso

---

<sup>8</sup> Explica Clavero (1979, pp. 61, 65) que para Bartolomé de Albornoz “la llamamos (a la usura) en Castellano Logro, de *lucrum* que en Latín quiere dezir Ganancia, porque es Ganancia sobre Caudal y Renuevo”.

<sup>9</sup> Así, la Iglesia condenaba la actividad comercial ubicándola entre las profesiones prohibidas o los oficios deshonorables, argumentando dicha condena en la usura o lucro en tanto que objetivo, desentendido del trabajo creador o transformador que legitimaría la ganancia, a lo que se adjuntaba la inadmisión del dinero como engendradora de dinero por la sola mediación del tiempo: la concepción cristiana sobre el tiempo invalidaba la “venta” del mismo, toda vez que éste pertenecía exclusivamente a Dios (Le Goff, 1969 [1956], pp. 87 y ss.).

es el deudor, o *censuario* (Wobeser, 1994, p. 58; Martínez López-Cano, 2001, p. 63)<sup>10</sup>. De esta manera el pago de intereses se concebía en el censo consignativo como la justa retribución por una venta y no como el cobro de un porcentaje sobre la cantidad prestada, permitiendo a las partes pactar legalmente la existencia de réditos sin que ello se tornase ilegítimo (Wobeser, 1989, p. 5)<sup>11</sup>.

En otros términos, la renta en el censo consignativo no afectaba al principio prohibitivo dispuesto por el régimen canónico de la usura, el cual conducía a configurar discursivamente al préstamo de modo que se presumiese un contrato gratuito, en el cual el anticipo debía otorgarse graciosamente, sin interés<sup>12</sup>. Puesto que éste sólo se constituía como lícito en la medida en que fuese consecuente de un daño o de una pérdida, ajustándose *ex post* a la singularidad de tales perjuicios, quedaba prohibido el pacto previo de interés -excepto para el caso de mora, en el cual podía prefijarse a los efectos de afianzar la obligación-. Esta necesaria ocusión del interés se traducía, entonces, en el discurso y la semántica jurídica que informaba los contratos. Quedaba sublimada en el lenguaje contractual como su opuesto: el desinterés económico.

Al igual que en otras coordenadas de la Monarquía Hispánica, en el Río de la Plata durante los siglos XVII y XVIII buena parte de las deudas implicadas en la circulación comercial eran escrituradas notarialmente bajo un tipo de contrato conocido como *obligación de pago*, instrumento cuyo empleo llegaría a trascender la irrupción

---

<sup>10</sup> Desde 1608 esta tasa se mantuvo en un 5% sobre el principal entregado, tasa que los coetáneos identificaban como *veinte mil el millar*. Martínez-López Cano (1993, p. 48). Hasta 1534, en Castilla la pensión del censo era fijada por el censalista, situándose entre diez mil maravedíes el millar (10%) y seis mil maravedíes el millar (16,6%). Ese año, las Cortes legislaron que dicha tasa no pasase de catorce mil maravedíes el millar (7,14%) y que la paga fuese exclusivamente en dinero y no en especie. Será en 1608 cuando Felipe III redacte una pragmática prohibiendo la concreción de nuevos censos "al quitar" por debajo de los veinte mil maravedíes el millar (esto es, que no superase el 20%); Felipe IV reafirma la medida en una pragmática de 1621 (leyes del Título XV en el Libro V de la *Recopilación de las Leyes de España*, publicadas por Felipe II y Felipe IV). Véase Llamas y Molina (1852, p. 513); Ballester Martínez (2005-6, p. 39 y ss.).

<sup>11</sup> Como sugiere la autora, "mediante una argucia legal" fue posible "obtener intereses por el capital invertido sin estar expuesto a la condena por usura".

<sup>12</sup> Remarca Clavero (1979: 71) la distinción ofrecida por Francisco García, entre estos contratos gratuitos y los contratos interesales, en los que la dádiva no es graciosa sino "en recompensa de otra cosa": así comprar, vender, alquilar y cambiar entrarían en estos contratos interesales, en los que media consecuentemente una "recompensa" o "interés", lícito por fundado en el acto de compensación.



revolucionaria (Adelman, 1999). La *obligación de pago* –que en Buenos Aires no arrojaba diferencias tipológicas ni morfológicas con las escrituras de *deuda*, representando dos modos distintos de designar al mismo tipo documental- (Wasserman, 2018) constituía un contrato por el cual el deudor se obligaba a reintegrar a su acreedor un determinado monto dinerario en un plazo establecido. Conformaba por ello un negocio bilateral planteado en términos de obligación, cuyo objeto era una prestación patrimonial (la entrega de un bien por parte del acreedor, el reintegro de su valor monetario por parte del deudor); constituía, en suma, un vínculo de derecho por el cual necesariamente se estaba constreñido a pagar alguna cosa, como lo sostuviese Yrolo Calar en su manual para escribanos (Yrolo Calar, 1996 [1605]; Muñoz, 2002, pp. 23-59; Mijares Ramírez, 1997, p. 163). Por lo tanto, permitía a las partes formalizar legalmente toda transacción cuya retribución no fuese realizada al contado, habilitando la formalización notarial del reconocimiento de una deuda mediante el sometimiento del compromiso de pago a normas y sanciones legalmente dispuestas (Mijares Ramírez, 1997, pp. 163, 165; Muñoz, 2002, pp. 23-59). Un verdadero instrumento crediticio.

Si bien las “fuerças y atamiento” de estas obligaciones descansaban, de acuerdo a Monterroso y Alvarado, en tres elementos que conferían a los contratos calidad de *guarentigios*<sup>13</sup>, la escritura notarial era sin embargo ejecutiva aun cuando careciese de la tercera de esas cláusulas *guarentigias*, por cuanto la *fe pública* notarial dotaba de fuerza ejecutiva al documento, tal como lo indicase Hevia Bolaños (1652, f. 78)<sup>14</sup>. De este modo, la validez jurídica de la obligación era conferida por las formas que el escribano guardase, adecuando la singularidad del trato a cláusulas y renunciaciones predeterminadas. Y esa estructura discursiva confería fuerza vinculante al contrato toda

---

<sup>13</sup> “El primero es someterse el obligado a las iusticias de sus Magestades, de qualesquier fuero y juridicion que sean, y darles poder para que lo executen el contrato y obligacion. Lo segundo renunciar el fuero y juridicion y domicilio del obligado y la ley si convenerit de iurisdictione omuium iudicum. El tercero que diga que pueda ser executado como por sentencia difinitiva contra el dada y por el consentida y pasada en cosa juzgada.” (Monterroso y Alvarado, 1626 [1563], ff. 142v-143r). La ley *si convenerit de iurisdictione omnium iudicum* implicaba que no se podía ser convenido sino ante la justicia de la parte donde se es vecino: renunciar a ella para poder ser convenido por la justicia de otras partes contribuía a las *fuerzas* del contrato (Muñoz, 2001, p. 322).

<sup>14</sup> Al contar con la fe notarial la escritura pública detentaba fuerza ejecutiva, aun cuando en ella no se hubiese incorporado la cláusula *guarentigia* mediante la cual el otorgante “da poder a las justicias para que le executen como por sentencia pasada en cosa juzgada”, puesto que en tales instrumentos “la trae sin ella”, como constaba por la Nueva Recopilación.

vez que se adecuase, por lo tanto, a aquellos parámetros de legitimidad culturalmente dispuestos.

Por este motivo, en las escrituras de obligación concertadas en Buenos Aires ante el escribano público y de Cabildo, la *amistad*, la *buena obra* y el desinterés del acreedor solían enunciarse como los móviles que suscitaban la entrega de los valores por parte de aquél. Así, el deudor atribuía su obligación a unos montos dinerarios

que proceden e se los devo yo, el principal, por otros tantos que me presto en reales de contado, *sin ynteres* e por haserme *amistad e buena obra*<sup>15</sup>

A ellos podían adjuntarse la *gracia*, el *amor* y el ánimo de *hacer placer* presuntamente detentados por el acreedor. De este modo, la obligación asumida también podía atribuirse a sumas que “me presto en reales de contado, de amor en gracia e por haserme amistad”<sup>16</sup> o “que por me hacer plazer y buena obra me a prestado en reales, sin ynteres”<sup>17</sup> y, aún, “que por me hacer amistad y buena obra, de amor en gracia a mi, el dicho principal, me a prestado sin ynteres”.<sup>18</sup>

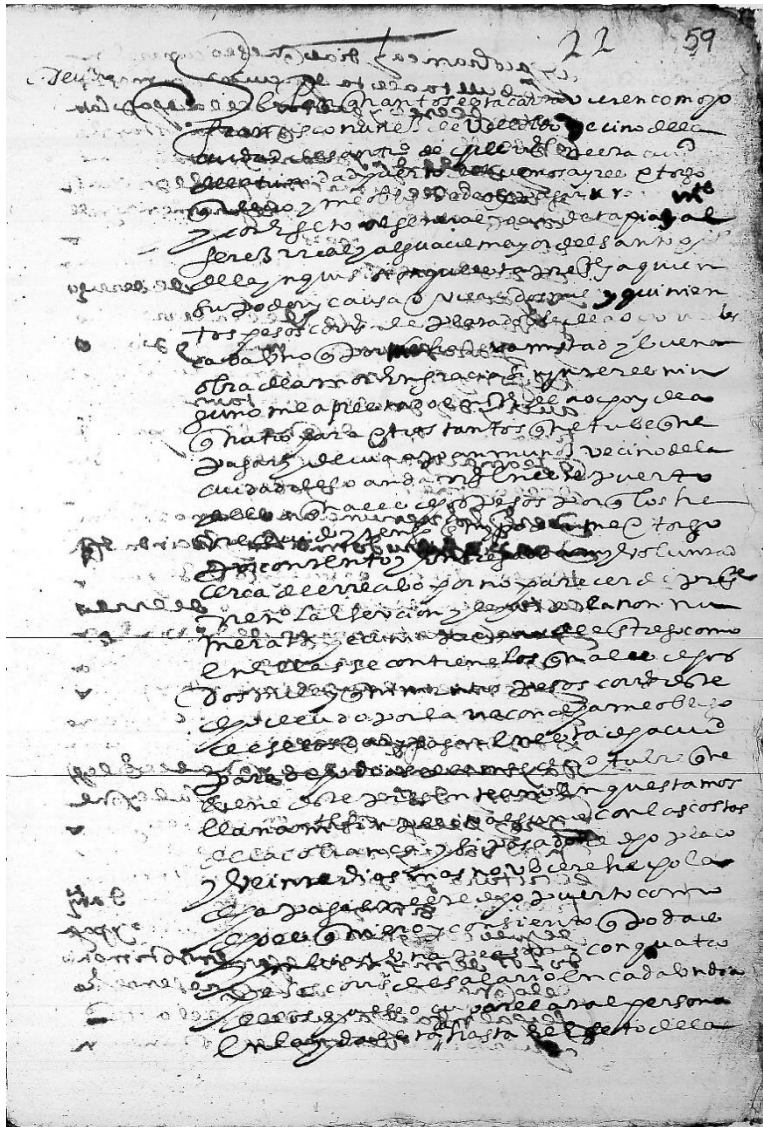
---

<sup>15</sup> Archivo General de la Nación de la República Argentina (en adelante, AGN), Sala IX (en adelante, IX), Escrituras Antiguas (en adelante, EA), Tomo 21, ff. 214r-215r, 21/07/1635. Énfasis nuestro.

<sup>16</sup> AGN, IX, EA, Tomo 22, ff. 423r-423v, 12/09/1636.

<sup>17</sup> AGN, IX, EA, Tomo 25, ff. 380r-380v, 01/05/1640.

<sup>18</sup> AGN, IX, EA, Tomo 25, ff. 107r-107v, 13/09/1639.



20 de febrero de 1639, Buenos Aires. Escritura de deuda otorgada por Francisco Núñez de Villoldo a favor de Juan de Tapia de Vargas por 2500 pesos de plata doble. Villoldo declara que debe a Tapia de Vargas los \$2500 “que por me hazer amistad y buena obra, de amor en gracia, sin ynteres ninguno, me a prestado en reales de a ocho y de a quatro para otros tantos que tube que pagar y devia a Joan Muñoz, vecino de la ciudad de Loanda”.

Fuente: AGN, Fondo Escribanías de Registro, IX-3947, f. 59r. Digitalización realizada por el Archivo General de la Nación.

Estas escrituras porteñas del siglo XVII constituyen la expresión documentada de una cultura en la que toda donación implicaba un derecho de gratitud obligada (Garriga, 2006, p. 112), siendo que la correspondencia era obligatoria sólo en la medida

en que formalmente respondiera a la gracia y la libertad (Clavero, 1991, p. 203), presumiéndose entonces un acto desinteresado por parte del acreedor<sup>19</sup>. De modo que, si para Tomás de Mercado los contratos sólo eran “justos y lícitos” en la medida en que hubiese “en ellos igualdad”, ésta se apuntalaba en la formal presunción de desinterés, gracia y libertad. Se procuraba, de esta manera, adecuar la licitud del trato económico a los preceptos que reglaban la casa o familia en extenso, esto es, ajustarla a la *oeconomica*: una red de deberes recíprocos exigidos por la piedad y modelados con arreglo al ordenamiento normativo doméstico<sup>20</sup>.

### **III.b. Oeconomica: lenguaje normativo para una cultura antidoral**

La *oeconomica*, modelo normativo tomado de las obligaciones intrínsecas a los vínculos familiares, desbordaba entonces los límites de la casa para permear al resto de las relaciones sociales, que por lo tanto debían referir a aquel esquema normativo doméstico para dotarse de legitimidad<sup>21</sup>. Las reglas domésticas de la *oeconomica*, que se sustraían a las reglas del discurso jurisdiccional (Agüero, 2008, p. 31), constituían la referencia en la que se fundamentaba la legitimidad del poder y de la estructuración institucional del gobierno, al proyectar la figura del *pater familias* sobre el poder del monarca para postular al gobierno de la república con arreglo al gobierno de la casa

---

<sup>19</sup> De esta manera, la incorporación del simbolismo antidoral en el discurso legal no conducía sino a apuntalar la función de regulación y legitimación que sobre el vínculo tenía la ley regia escrita, palabras tan obligatorias como legitimadoras. Véase Argouse (2014, p. 18).

<sup>20</sup> Véase al respecto Brunner (2010, p. 119): “La Oeconomica como teoría del *oikos* abarca la totalidad de las relaciones y las actividades humanas en la casa, la relación de hombre y mujer, de padres e hijos, de señor de la casa y servidumbre (esclavos) y el cumplimiento de las tareas puestas en la economía doméstica y agraria. Con ello se ha delineado ya la actitud frente al comercio. Éste es necesario y permitido, en cuanto sirve de complemento a la autarquía de la casa, pero es reprobable en cuanto se convierte en fin en sí mismo, es decir en cuanto tiende a la adquisición de dinero en sí.” De aquí se desprende, como señala Zamora (2017, p. 84) que lejos de la acepción liberal que sobre la servidumbre ofreciese Adam Smith como un elemento “antieconómico” por improductivo, “la servidumbre era la piedra angular de la antigua economía” –esto es, de la *oeconomica*–.

<sup>21</sup> En este sentido, puede compararse con Hespanha que la *oeconomia*, junto con la *iustitia* (que comporta los *debita legalia*) y la *monástica*, operaban como esferas normativas destacadas del Antiguo Régimen.

(Agüero, 2018)<sup>22</sup>. Pero si la *oeconomica* disponía de modelos paternos o domésticos de autoridad que legitimaban las formas de gobierno en las repúblicas católicas (Zamora, 2017), también permeaba las prácticas *chrematísticas* de las transacciones comerciales, puesto que el lenguaje *oeconomico* se presentaba como referencia de legitimación no sólo en el lenguaje político, sino también en el lenguaje que debían asumir los compromisos derivados de transacciones comerciales y financieras para detentar fuerza ejecutiva, tal como hemos señalado.

La economía, en este sentido, debía representarse como un asunto de naturaleza doméstica, esto es, como *oekonomia*: administración y ordenamiento de la casa y la familia en extenso, gobierno doméstico cuya lógica se extendía a los diversos cuerpos sociales del *antiguo régimen*.

De esta manera, un imaginario conformado por la caridad interna de la familia y el obsequio, el poder de los padres y la reverencia, la correspondencia y la amistad, conformaban mecanismos del gobierno de la casa –*economía*, administración (*nemein*) de la casa (*oikos*)-, dispuestos presumiblemente por un orden natural (y por ello indisponibles para el derecho humano) y ofrecían el modelo de la *antidora* –esto es, donación remuneratoria, o derecho de obligada gratitud- extendiendo ese esquema económico al resto de las relaciones sociales. Por ello, también el acto de prestar debía representarse como un acto de buena obra y la percepción de ganancia en ello alcanzaba el estatuto de un tabú, una suerte de *incesto del dinero*, un acto intrínsecamente impuro (Clavero, 1991, pp. 157-162, 202).

Las prácticas crediticias estaban permeadas entonces por las constricciones antidorales, que imponían un lenguaje *oeconomico* a las transacciones como condición para que éstas fuesen legítimas y las obligaciones implicadas detentasen, consecuentemente, fuerza vinculante<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Como lo explica Zamora (2018, p. 57) en una sólida recuperación conceptual, “durante los siglos XVI y XVII, se había ido asociando progresivamente la figura del rey a la de padre y pastor de sus súbditos, encarnando, en la potestad absoluta, también la *oeconómica*, que generaba un vínculo más grande y resistente que el temor, al estar fundada sobre el amor.”

<sup>23</sup> En este sentido acusamos un punto de diferenciación respecto de Brunner (2010, 135), quien señalaba que la *oeconomica* “nada nos dice precisamente sobre la historia económica como historia del mercado, porque ella no pertenece a la *Oeconomica*, sino a la *Crematística*, y tampoco dice nada sobre su

Por ello, la licitud de la obligación de pago presumía un acto *desinteresado* del acreedor, mientras que la naturaleza doméstica de las normas que ordenaban el trato pasaban a incorporarse en el discurso jurídico que le daba forma<sup>24</sup>. En suma, el lenguaje *oeconomico* dotaba de legitimidad y por lo tanto de fuerza vinculante al contrato de obligación pecuniaria, traduciendo en la transacción a la cultura *antidoral*<sup>25</sup>.

Es posible identificar en esa cultura antidoral y en su lenguaje *oeconomico* al cúmulo de constricciones que conducían a transfigurar simbólicamente, en el discurso del documento jurídico, al acto interesado en acto desinteresado, al trato mercantil en vínculo de amistad, a la estrategia comercial en gracia y a la voluntad de lucrar y desplegar recursos relacionales en una vocación por *hacer placer*.<sup>26</sup> Transfiguraciones

---

significación y la mentalidad que la domina.” Como puede observarse en nuestra demostración empírica, prácticas financieras precisaban referir al modelo *oeconomico* para volverse legítimas, proveyendo evidencias sobre una mayor permeabilidad entre *crematística* y *oeconomica*.

<sup>24</sup> Sobre las obligaciones domésticas como normas que se sustraen a las reglas del discurso jurisdiccional, véase Agüero (2008, p. 31). Zamora (2017, p. 84) explicita esto al clarificar que la economía –esto es, la *oeconomica*- podía identificarse con “la capacidad de mandar”, una potestad que “no era jurisdiccional ni valía para mandar a todos, sino para gobernar dentro de la casa”.

<sup>25</sup> Aún cuando no hubiese “una obligación que pueda ser exigida con todo el rigor de la justicia, sí que existe, en todo caso, una donación «antidoral» o remuneratoria, un derecho de obligada gratitud que no permite que se pueda hablar aquí de donación” (Hespanha, 1993, p. 172). “Es la *antidora*, una forma de conducta benéfica, un modo de relación obligada por amor y no de otro modo. Es un paradigma general. Podrá tener sin dificultad su entendimiento económico. Porque no salgamos de un terreno de conductas caritativas o motivadas por el amor y benéficas o actuadas por la bondad, porque prive la gracia, no se impide unas relaciones que resultasen reconocidamente remunerativas y socialmente obligadas. Bastaba con que fueran igualmente bondadosas y graciosas. Podía operar la obligación natural de la correspondencia social entre beneficios en su sentido más preciso.” (Clavero, 1991, p. 98). Por *antidora* puede comprenderse, entonces, la obligación natural de remuneración que derivaba de la dádiva benéfica: la *antidora* “permite que el beneficium sea obligatio, que el acto exento, caritativo y libre resulte, sin perder estas virtudes, de una correspondencia debida. Es la unión de unos contrarios, vinculación y libertad: obligación no obligatoria. Entraña agradecimiento y supone amistad.” (Clavero, 1991, p. 100).

<sup>26</sup> Adviértase que esta constricción antidoral no opera al excederse los márgenes sociales ibero-criollos, tal como sucede en los vínculos entablados interétnicamente con comunidades locales, lo cual queda ejemplificado allí cuando se tomaba dinero de las Cajas de las comunidades en juros y censos (Moutoukias, 2001/6). Por otro lado, la transliteración del acto interesado en desinteresado viene a complejizar, como expresión de una cultura históricamente situada, la distinción entre interés y amistad que suele identificarse recién a partir de la emergencia de un *nuevo espíritu del capitalismo* (confróntese con lo sugerido por Boltanski y Chiapello, 2002, p. 587).

que, sin embargo, lejos estaban de reposar como letra muerta en las escrituras: es la semántica del discurso que ellas configuran lo que vuelve ejecutable al contrato, otorgándole carácter vinculante a la obligación así entablada. Los tabiques impuestos al pacto y percepción de interés -o de réditos que pactados precedentemente dejarían de postularse como resultado de una obligación remuneratoria libre- (Clavero, 1991, pp. 116, 124) constituyen restricciones cuya transgresión socavaría el carácter ejecutivo del contrato y consecuentemente la efectividad del vínculo de obligación. Es que, tal como ya lo declaraban las Siete Partidas, “la promission que es fecha en manera de usura, non vale”<sup>2727</sup> y consecuentemente “la pena que es puesta por razon de usura, non la pueden demandar” (*Siete Partidas*, Ley 40, Tít. XI, Partida Quinta). Cuando leemos en Monterroso y Alvarado que “la obligacion es ninguna por lo qual huviese alguno prometido alguna cosa imposible o que fuese contra derecho o buenas costumbres” (Monterroso y Alvarado, 1626 [1563], ff. 140r-140v), comprendemos entonces la importancia legal que aquella transposición simbólica tenía para sostener el carácter ejecutivo del contrato.

Por ello en Buenos Aires durante el siglo XVII las constricciones antidorales tenían incidencia al momento de configurar un documento o de reconocerlo. Cristóbal García, morador en Buenos Aires y procedente de Luanda, declaraba en su testamento de 1682

ser deudor a Miguel de Basualdo de sien pesos en reales que me presto y por esta amistad que me hizo le ofreci sinquenta pesos ademas de los dichos, *voluntariamente*. Y *es mi voluntad* se le pagen dichos sien pesos en reales, que asi me presto. Y en quanto a los sincuenta de yntereses *que le ofresi*, pido y ruego al susodicho me los perdone, atendiendo a que estoy probe, adeudado y cargado de obligaciones de muger e hijos.<sup>2828</sup>

---

<sup>27</sup> Véase *Siete Partidas*, Ley 31, Tít. XI, Partida Quinta: “Veinte maravedis, o otra quantia cierta dando un ome a otro, recebiendo promission del, quel de treynta maravedis, o quarenta por ellos; tal promission non vale, nin es tenuto de la cumplir el que la faze, si non de los veynte maravedis que rescibio: e esto es, porque es manera de usura. Mas si diesse un ome a otro veinte maravedis, e rescibiesse promission del, que le diesse diez e ocho maravedis; tal promission dezimos que vale, porque non ha en ella engaño de usura; pues que rescibe menos de lo que dio.”

<sup>28</sup> AGN, IX, EA, Tomo 45, ff. 307v-312v, 28/04/1682.

El reconocimiento de las virtudes personales en el acreedor como móviles de su acto crediticio constituyó, así, uno de los elementos centrales del discurso jurídico que habilitaba al reclamo del reintegro volviendo ejecutiva la obligación, aun cuando la realidad de tales virtudes sólo se restringiese a dicho acto de reconocimiento<sup>29</sup>. En efecto, el mutuo desconocimiento interpersonal entre las contrapartes, habitual en este tipo de contratos crediticios notariados, se transfiguraba como el reconocimiento de virtudes personales en el acreedor por parte del deudor, como modo de ajustar el trato a la letra normativa y dotar a la obligación de fuerza vinculante (Wasserman, 2018). Atribuciones reconocidas formal y jurídicamente pasan entonces a constituir un capital simbólico<sup>30</sup> que operaba con eficacia y efectividad: transfiguración de naturaleza condicionante para la fuerza vinculante de la obligación, el modo de invertir económicamente dicho capital simbólico consistía, precisamente, en volver legalmente ejecutable al contrato de deuda.

Es que la simbología *antidoral* de la obligación económica es la que permite situar históricamente a estas formas *antediluvianas* del capital<sup>31</sup>: para poder negociar comercialmente y lucrar interesadamente, los actores debían invertir discursivamente su acción en el contrato como amistad, amor, gracia y desinterés. Era la forma de adecuar el contrato a la *oeconomica*, verdadera institución o sistema de normas que confería legitimidad al trato y, por lo tanto, fuerza vinculante sobre las obligaciones asumidas legalmente. La *oeconomica* constituía así un sistema de legitimación históricamente

---

<sup>29</sup> Dado que el escribano transformaba el mundo subjetivo de la “fe particular” en un mundo de “fe pública”, considerada como un mecanismo de prueba neutral que arrojaba “la verdad” puesto que en ella se presumía “inocencia, exactitud, fidelidad y veracidad” (Herzog, 1996, p. 4), la escrituración notarial de estos atributos tornaba simbólicamente eficaz su reconocimiento, volviéndolo un recurso simbólico del actor. Recuérdese que, aún a través de su formulismo y ritualización, los actos simbólicos en el orden del Antiguo Régimen americano expresan a la vez que revierten sobre los elementos de la estructura social (véase Garavaglia, 1996).

<sup>30</sup> El *capital simbólico* puede concebirse como la forma que adquiere cualquier tipo de capital detentado por el actor cuando es percibido “por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir) y reconocerla” (Bourdieu, 1997, pp. 108, 152).

<sup>31</sup> Formas de capital que, desde luego, “preceden largamente al modo capitalista de producción” (Marx, 2009, Tomo III, p. 765).



definido, una institución culturalmente estructurada que normaba el modo de desenvolver transacciones financieras.

### **III.c. El crédito desincrustado de la oeconomica: la irrupción del liberalismo en el Río de la Plata**

Un reciente trabajo sobre los fundamentos del poder político en el Río de la Plata durante la primera mitad del siglo XIX abrió un rico debate, al sugerir la pervivencia de la oeconomica como cimiento del poder en el lenguaje republicano, proponiendo que el modelo de gestión del *pater familias* continuó siendo una referencia para legitimar el gobierno tras la revolución de independencia.<sup>32</sup> Se puso así en discusión la caracterización del orden sociopolítico posrevolucionario como rupturista frente a aquella tradición de *antiguo régimen*, toda vez que las *facultades extraordinarias* empleadas (y reclamadas) por los caudillos rioplatenses para gobernar sorteando limitaciones al ejercicio del poder, podrían haberse anclado en aquella metáfora paternal inscripta en la tradición oeconomica de la cultura hispánica. Así, la oeconomica habría perdurado como fundamento legitimador del poder político avanzado el siglo XIX.

Pero atendiendo a la oeconomica como institución para la legitimación de transacciones financieras en el Río de la Plata, su devenir pareciera haber sido diferente. En este sentido, no es casual que Manuel Mansilla defendiera su tesis doctoral en la Universidad de Buenos Aires mediante una “Disertación sobre la tasa de interés del dinero” en 1834, año caracterizado por el debate sobre las *facultades extraordinarias* en el ejercicio del gobierno, tópico en torno al cual gira aquel debate sobre los fundamentos oeconomicos del poder político rioplatense entre 1830 y 1852 (Mansilla, 1834).<sup>33</sup> Pero 1834 también marcaba el final de un proceso de alta inflación iniciado en 1826, cuando los medios de pago en papel que sustituyeron a la moneda metálica se volvieron

---

<sup>32</sup> El debate está protagonizado por Alejandro Agüero y José Carlos Chiaramonte, y el disparador lo constituyó la aparición en 2018 del libro de Romina Zamora (2017).

<sup>33</sup> Agradezco a Cristian Poczynok por advertir sobre la existencia de este documento.

inconvertibles e iniciaron una acelerada depreciación, catalizada por las incertidumbres que generaba la coyuntura bélica con el Brasil desde 1825. El cumplimiento de obligaciones crediticias se constituyó, así como un campo de disputas, toda vez que acreedores y deudores discordaban sobre el signo monetario que debería aceptarse por reintegro para cancelar los compromisos concertados antes de iniciado el proceso inflacionario, la moneda metálica o el depreciado papel moneda (Amaral, 1989). La liberalización de la tasa de interés se posicionaba entonces como una herramienta al servicio de los acreedores, en un contexto de incertidumbres que aceleraron el *desincruste* de las transacciones crediticias respecto de las restricciones económicas - cuya normatividad hasta entonces legitimaba la obligación del compromiso-, para incrustarlas en otro ordenamiento normativo.

La disertación doctoral de Manuel Mansilla permite advertir este giro. Si en términos antidorales la usura era comprendida como ganancia pura, allí cuando el interés no era asimilado a la compensación de una pérdida (de modo que siendo infundado, el interés se constituía en usura), Mansilla sugeriría en 1834 que “la usura no es más que interés más o menos elevado del dinero prestado”, con lo cual la discriminación entre interés y usura pasa a ubicarse en el orden de las distinciones cuantitativas. En este sentido, prosigue Mansilla,

La usura es mirada con recelos, ella es antipática y provoca odios, pero el interés no puede sufrir sus consecuencias ni el dueño del dinero puede ser perjudicado obligándole a ganar lo que la ley quiera, si el favorecido con el préstamo no ve inconveniente en aceptarlo, desde que su trabajo y sus empresas le darán para que se beneficie el que arriesga su capital y para que se beneficie también el que lo usa.

La usura podrá ser culpable de daños y ruinas causadas por el abuso del que puede mucho contra el débil, pero el interés es inocente; la usura podrá hacer desgraciados, mientras que el interés hará felices, facilitándole los medios de adelantar y hacer fortuna (Mansilla, 1834).

Desligar al interés de la usura permitiría conferir licitud y legitimidad al primero. Esto expresa la irrupción de un nuevo sistema normativo apuntalado en otra acepción de libertad: si en el contexto antidoral la libertad era concebida como ausencia de pacto previo, permitiendo que la retribución se presumiera como donación graciosa y por lo

tanto obligatoria –dotando de carácter vinculante al contrato–, ahora la “libertad del pacto o convenio” es concebida como la inexistencia de leyes que impongan límites a la tasa de interés.<sup>34</sup> Mansilla concluía su disertación postulando “que a altura de la civilización que hemos alcanzado, es justo y necesario derogar cualquier ley que aun en nuestros días ponga tasa al interés del dinero” (Mansilla, 1834).

Este cambio de sentido está sostenido, como puede advertirse, en “una ciencia más moderna, la Economía Política y los autores más adelantados” (Mansilla, 1834), cuyos postulados liberales avanzaban desde el último cuarto del siglo XVIII, sistematizados y catalizados con la publicación de *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* por Adam Smith en 1776, recuperadas por Valentín de La Foronda para su despliegue en España y trasladados al Río de la Plata por obras como la *Representación de los Hacendados*, redactada en 1809 por Mariano Moreno en procura del libre comercio con Gran Bretaña (Zamora, 2017b; Chiaramonte, 1971, p. 11).

La economía se desincrustaba de la económica. Como explicase Zamora (2017b), los postulados de esta economía política liberal dejaban de asociarse a la red de deberes y obligaciones intrínsecos al modelo familiar, para pasar a sostenerse sobre los postulados de la propiedad privada, la seguridad económica y la libertad individual, fundamentos de un nuevo esquema jurídico orientado a su protección.<sup>35</sup> Las relaciones sociales modeladas por la referencia a la familia extensa y a otros vínculos de afiliación tradicionales dejan de operar como institución normativa para configurar los intercambios con arreglo a pautas legales y legítimas, desplazadas por otras instituciones económicas, tales como la propiedad privada absoluta y exclusiva (Polanyi Levitt, 2018, p. 175). Lo económico y lo doméstico pasaron así a constituir significantes para dimensiones sociales diferenciadas: “uno ligado a la producción y circulación de bienes

---

<sup>34</sup> La libertad del pacto o convenio en este caso es lo único que puede salvar al que precise dinero. Es lo lógico, y la disposición igual para todos.” (Mansilla, 1834).

<sup>35</sup> Hacía entonces su irrupción, simultáneamente, la falacia de la equiparación entre la libertad mercantil y la libertad personal (Polanyi Levitt, 2018), con base en el despliegue de un nuevo sujeto normativo: el individuo.

y servicios en un espacio cada vez mayor, como la región o el país, y el otro reservado para las cuestiones de la casa en general” (Zamora, 2017b).

#### IV. Conclusiones

Las instituciones culturales sobre las que tradicionalmente se habían montado la legalidad y la legitimidad de los tratos financieros y comerciales comenzaban a mutar: la economía se *desincrustaba* de la oeconomica.

Pero si la disertación de Mansilla en 1834 expresa el progresivo *desincruste* de las prácticas financieras respecto del cuerpo normativo oeconomico, ello sin embargo no implicó el *desincruste* de la economía respecto de otras instituciones.<sup>36</sup> Antes bien, implicó su nueva incrustación en renovados ordenamientos normativos dispuestos culturalmente, refrendados teóricamente y sancionados legislativamente.

La naturalización de las leyes del mercado condujo a identificarlas como inmanentes a la economía, ahistóricas. El ideal del mercado autónomo autorregulado por leyes internas, conjugado con aquella equiparación entre mercado y economía, obliteró la identificación de la economía como un proceso instituido: impuso un tabique para comprender que la economía se halla inherentemente encastrada en instituciones culturales, políticas y normativas históricamente definidas. No hay economía carente de regulación por instituciones sociales, aun cuando las formas adoptadas por estas instituciones contribuyan a invisibilizarlas, mimetizándolas con una impersonal naturaleza abstraída de la historia.<sup>37</sup> El desafío consiste, por lo tanto, en identificar

---

<sup>36</sup> Sobre el dilema de la economía siempre incrustada, véase Block (2003).

<sup>37</sup> Por caso, las redes de relaciones sociales, no siempre visibilizadas mediante una formalización jurídica, constituyen instituciones con incidencia efectiva sobre el decurso de la dinámica económica en la que participan sus miembros. Un caso paradigmático puede estudiarse en Greif (2006). Y los estudios de Granovetter (2003) permiten reconocer que aún luego de la industrialización y del crecimiento de los mercados en contextos de liberalismo económico, las redes de recursos relacionales continúan instituyendo a economías mercantiles (aun cuando la caracterización de Granovetter ofrece una equivalencia entre red y agentes, en lugar de asumir a aquella como una institución que condiciona la acción de éstos). De este modo, no sólo puede cuestionarse la impersonalidad del sistema mercantil sino, igualmente, la autonomía del campo de interacción mercantil respecto de otras formas sociales de interacción (Callon, 1998, p. 8).

cuáles instituciones regulan el funcionamiento económico y de qué manera en cada momento histórico.

La economía dispuso el sistema normativo para instituir a la economía, definiendo un lenguaje jurídico que discernía cuáles compromisos financieros eran obligatorios con arreglo a la legitimidad cultural del período; constituyó así una institución cuyas reglas normaban los intercambios crediticios eficazmente.<sup>38</sup> Tras la irrupción del liberalismo, las reglas con que determinados sectores sociales controlan el mercado son traducidas como inexorables leyes naturales, como reglas internas a un sistema impersonal que detenta autonomía respecto de las contradicciones sociales en cuyo seno se despliega. La legitimidad que a dichas leyes le confiere su naturalización permite postularlas como normas, y oponerlas a otros criterios de coordinación económica, no orientados por la maximización de utilidades individuales o corporativas, que caen en la ilegitimidad bajo la presunción de antinaturales. Esta oposición se perpetúa como axioma en el sentido común, traduciendo al sistema de legitimación teórica como políticas prescriptivas. O como un *paradigma mercado-normativo*, cuya

---

<sup>38</sup> Como puede advertirse, intercambio y ordenamiento institucional quedan conjugados para dar lugar a concretos sociales históricamente distintivos, que motorizan procesos socialmente estructurantes. La diversidad de enfoques teóricos existentes para abordar estas dimensiones económicas de la sociedad da lugar a interpretaciones diferentes sobre la historia de las economías y sobre las relaciones entre éstas y su ordenamiento institucional. En este sentido, Marx ya reconocía en la totalidad de las relaciones sociales de producción y circulación a “la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, y a la cual responden formas sociales y determinadas de conciencia” (Marx, 1945 [1859], pp. 9-10), colocando a los dispositivos institucionales en el plano superestructural; y en la medida en que la “superestructura no es el puro fenómeno de la estructura, también es su condición de existencia” (Althusser, 2005 [1965], p. 205, trad. propia), entonces “son partes constitutivas de un todo indivisible, el proceso de la vida social; estas partes están constantemente cambiando y afectando unas a otras” (Jakubowski, 1976 [1936], p. 56, trad. propia). Más recientemente, y desde una lectura unidireccional de la historia que corre el riesgo de caer en una concepción estática o legalista de los derechos (Congost, 2003), la Nueva Economía Institucional enlaza causalmente al reaseguro del derecho de propiedad privada con el crecimiento económico, primordialmente mediante el despliegue de instituciones que asegurando aquél conducen a minimizar una diversidad de costos involucrados en las transacciones; entre las obras de referencia pueden mencionarse North y Weingast (1989), North (1991), o Acemoglu y Robinson (2012). Abriendo un nutrido debate que desbordó los límites de la historiografía económica, sus postulados volvieron a advertir la importancia de interrogar los modos en que la propiedad es asegurada y los dispositivos históricamente empleados para ello, la incidencia de los costos implicados en la concreción de las transacciones, las modalidades de intercambio mediante las cuales los recursos son asignados, o el rol de la información en la dinámica de tales intercambios. Si todos estos constituyen factores medulares para comprender las singularidades del proceso de desenvolvimiento inicial del capital en distintos espacios y tiempos, resulta fundamental visibilizar la incidencia que sobre los modos de intercambiar recursos ejercieron aquellas instituciones invisibilizadas por su alteridad histórica.

decodificación viene a recordarnos que no existe economía por fuera de la historia. Que toda economía es histórica.

## **Bibliografía**

Acemoglu, D. y Robinson, J. (2012): *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. New York, Random House.

Adelman, J. (1999): *Republic of Capital. Buenos Aires and the legal transformation of the atlantic world*. Stanford, Stanford University Press.

Agüero, A. (2008): “Herramientas conceptuales de los juristas del derecho común en el dominio de la administración”, en Lorente Sariñena, M. (Dir.), *La jurisdicción contencioso-administrativa en España. Una historia de sus orígenes*, Madrid, Consejo General del Poder Judicial, pp. 19-44.

Agüero, A. (2018): *Republicanism, Antigua Constitución o gobernanza doméstica. El gobierno paternal durante la Santa Confederación Argentina (1830-1852)*, en “Nuevo Mundo Mundos Nuevos” [En ligne], Débats, mis en ligne le 05 octobre 2018, consulté le 10 mai 2019. URL: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/72795>; DOI: 10.4000/nuevomundo.72795

Althusser, L. (2005 [1965]): *On the Materialist Dialectic. On the Unevenness of Origins*, en For Marx, London, Verso.

Amaral, S. (1989): *Alta inflación y precios relativos. El pago de las obligaciones en Buenos aires (1826-1834)*, en *El Trimestre Económico*, Vol. 56, No. 221(1), pp. 163-191.

Argouse, A. (2014): «Ausente como si fuerdes presente». *Perdón, memoria, escribanos, Chile s. XVI-XVIII*, en *Mouseion, Canoas*, n. 18

Ballester Martínez, A. (2005-6): *Los censos: concepto y naturaleza*, en *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna*, 18-19, pp. 35-50.

Block, F. (2003): *Karl Polanyi and the writing of The Great Transformation*, en *Theory and Society*, 32, pp. 275-306.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

Brunner, O. (2010): *La «casa grande» y la y la «Oeconomica» de la vieja Europa*, en *Prismas, Revista de historia intelectual*, número 14, pp. 117-136.

Callon, M. (1998): *Introduction: The embeddedness of economic markets in Economics*, en Callon, Michel (Ed.): "The Laws of the Markets", Oxford-Malden, Blackwell Publishers/The Sociological Review, pp. 1-57.

Chiaramonte, J. C. (1971): *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina, 1860-1880*. Buenos Aires, Solar/Hachette.

Clavero, B. (1979): *Interesse: traducción e incidencia de un concepto en la Castilla del siglo XVI*, en Anuario de Historia del Derecho Español, 49, pp. 39-97.

Clavero, B. (1991): *Antidora. Antropología católica de la economía moderna*. Milano, Giuffrè.

Clavero, B. (1994): *Historia del Derecho: Derecho Común*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Congost, R. (2003): *Property Rights and Historical Analysis: What Rights? What History?* en Past & Present, n° 181, pp. 73-106.

Frantz, R. (2005): *Two Minds: Intuition and Analysis in the History of Economic Thought*. New York: Springer.

Garavaglia, J. C. (1996): *El «teatro del poder»: ceremonias, tensiones y conflictos en el Estado colonial*, en Bol. Inst. Hist. Argent. Am. Dr. Emilio Ravignani, 14, pp. 7-30.

Garriga, C. (2006): *Sobre el gobierno de la justicia en Indias (siglos XVI-XVII)*, en Revista de Historia del Derecho, 34, pp. 67-160.

Granovetter, M. (2003): *La fuerza de los lazos débiles. Revisión de la teoría reticular*, en Requena Santos, F. (Comp.): "Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones". Madrid, CIS-Siglo XXI.

Greif, A. (2006): *The Birth of Impersonal Exchange: The Community Responsibility System and Impartial Justice*, en Journal of Economic Perspectives, 20 (2), pp. 221-236.

Herzog, T. (1996): *Mediación, archivos y ejercicio. Los escribanos de Quito (siglo XVII)*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann.

Hespanha, A. (1993): *La gracia del derecho. Economía de la cultura en la Edad Moderna*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

Hevia y Bolaños, J. (1652): *Primera y Segunda parte de la Curia Filipica...*, Madrid, Melchor Sanchez.

Jakubowski, Franz (1976 [1936]): *Ideology and Superstructure in Historical Materialism*, New York, St. Martin's Press.

*Las Siete Partidas...* Barcelona, Imprenta de Antonio Bergnes y Cía., 1843.

Le Goff, J. (1969 [1956]): *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*, Buenos Aires, EUDEBA.

- Llamas y Molina, Sancho de (1852): *Comentario crítico-jurídico-literal a las ochenta y tres Leyes de Toro*. Madrid, Imprenta de la Compañía de Impresores y Libreros del Reino.
- Mansilla, M. (1834): *Disertación sobre la tasa de interés del dinero pronunciada y sostenida en la Universidad de Buenos Aires para recibir el grado de Doctor en Derecho*, Biblioteca Nacional Mariano Moreno, Fondo Marcial Rafael Candiotti.
- Martínez López-Cano, M. P. (1993): *Mecanismos crediticios en la ciudad de México en el siglo XVI*, en Ludlow, L. y Silva Riquer, J. (Comps.): “Los negocios y las ganancias de la colonia al México moderno”, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora e Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, pp. 36-59.
- Martínez López-Cano, M. P. (2001): *La génesis del crédito colonial. Ciudad de México, siglo XVI*, México, UNAM.
- Marx, K. (1945 [1859]): *Crítica de la Economía Política*, Buenos Aires, Futuro.
- Marx, K. (2009): *El capital*, Tomo III, Libro tercero. México, Siglo XXI.
- Mercado, T. (2002 [1570]): *Suma de tratos y contratos*. Alicante, Universidad de Alicante - Banco Santander Central Hispano.
- Mijares Ramírez, I. (1997). *Escribanos y escrituras públicas en el siglo XVI. El caso de la Ciudad de México*, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, México.
- Mochón, F. y Beker, V. (2003): *Economía Principios y Aplicaciones*, Bs. As., McGraw Hill.
- Monterroso y Alvarado, G. (1626 [1563]): *Practica civil, y criminal, y instruccion de escrivanos, dividida en nueve tratados...* Imprenta de Iuan de Rueda, Valladolid.
- Moutoukias, Z. (2001/6): *Peut-on faire l'économie d'une économie politique? (note critique)*, en *Annales E.S.C.*, 56, pp. 1111-1128.
- Muñoz, J. G. (2001): *Las obligaciones en Colchagua, Chile, en el siglo XVII*, en Noejovich Ch., H. (Ed.): “América bajo los Austrias: economía, cultura y sociedad”, Lima, PUCP, pp. 321-334.
- Muñoz, J. G. (2002): *Las obligaciones, préstamos y pagarés notariales en Santiago en el siglo XVI*, en *Contribuciones Científicas y Tecnológicas*, vol. 30, n° 130, pp. 23-59.
- North, D. C. (1991): *Institutions*, en *The Journal of Economic Perspectives*, v. 5, n° 1, pp. 97-112.
- North, D. C., y Weingast, B. R. (1989): *Constitutions and Commitment: The Evolution of Institutional Governing Public Choice in Seventeenth-Century England*, en *The Journal of Economic History*, 49 (4), pp. 803-832.



Polanyi, K. (2012 [1957]): *El lugar de las economías en las sociedades*, en “Polanyi, K., Textos escogidos”. Estudios introductorios de Jean-Louis Laville, Marguerite Mendell, Kari Polanyi Levitt y José Luis Coraggio, Buenos Aires, UNGS-CLACSO.

Sahlins, M. (1983): *Economía de la Edad de Piedra*. Madrid, Akal.

Samuelson, P. y Nordhaus, W. (2005): *Economía*. Madrid, McGraw-Hill.

Sen, Amartya. (1986): *Los tontos racionales: Una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica*, en Hahn, F. y Hollis, M., “Filosofía y Teoría Económica”, pp. 172-217. México, Fondo de Cultura Económica.

Polanyi Levitt, K. (2018): *De la gran transformación a la gran financiarización. Sobre Karl Polanyi y otros ensayos*. México, Fondo de Cultura Económica.

Wasserman, M. (2018): *Las obligaciones fundamentales. Crédito y consolidación económica durante el surgimiento de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo.

Wobeser, G. (1989): *Mecanismos crediticios en la Nueva España. El uso del censo consignativo*, en Mexican Studies / Estudios Mexicanos, vol. 5, n° 1, pp. 1-23.

Wobeser, G. (1994): *El crédito eclesiástico en la Nueva España*. México, FCE.

Yrolo Calar, N. (1996 [1605]): *La política de escrituras. Con estudio preliminar, índices, glosario y apéndices de Martínez López-Cano, María del Pilar, Mijares Ramírez, Ivonne y Sanchiz Ruíz, Javier*. México, Universidad Autónoma de México.

Zamora, R. (2017): *Casa poblada y buen gobierno. Oeconomia católica y servicio personal en San Miguel de Tucumán, siglo XVIII*. Buenos Aires, Prometeo.

Zamora, R. (2017b): *Trayectos constitucionales: de la oeconomía católica a la economía política*, en Travesía, Suplemento Electrónico N° 2: VIII Reunión del Comité Académico de Historia, Regiones y Fronteras – AUGM, pp. 81-99.

Zamora, R. (2018): *Jurisdicción económica, política económica, economía política. La función de policía y las justicias menores en el virreinato del Río de la Plata*, en Barrera, D. (Dir.), Justicias situadas. Entre el Virreinato Rioplatense y la República Argentina (1776-1864), pp. 47-72. La Plata: FaHCE-UNLP.

*Economía Social en la Licenciatura en Economía Política (LEP-UNJu): Perspectivas de la asignatura para un diálogo teórico-contextual en Jujuy.*

MARIA ALEJANDRA AGUSTINHO<sup>1</sup> y VARGAS, ROMINA INES<sup>2</sup>

### **Resumen**

Se sintetizan los ejes que fundamentan y justifican los contenidos analíticos y procedimentales de la asignatura Economía Social, en la Licenciatura en Economía Política, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu).

La realidad local desborda las categorías tradicionales, que son impotentes para dar cuenta de esta realidad compleja. Deben revisarse núcleos tenaces y dar consistencia desde una perspectiva alternativa.

Se problematiza la visión clásica de la economía, argumentando desde la decisión epistemológica de abreviar y reforzar un corpus teórico autónomo. La estructura curricular adquiere sentido desde la Otra Economía, y cuestionando el reduccionismo plasmado en la naturalización de la economía clásica formalizada como discurso oficial para la implementación de políticas, mutada en ideología.

La estrategia argumentativa se basa en seis ejes o tesis de trabajo, validada por la interpelación de las trayectorias contextuales. Ni la economía clásica, ni la interpretación eurocéntrica, pueden dar cabal cuenta de la complejidad del fenómeno de la Economía Social y Solidaria en América Latina, pero pueden ser herramientas de referencia para pensar nuestro contexto, en un diálogo enriquecedor. El estudio de la Economía Social requiere de una estrategia teórico-explicativa autónoma e interdisciplinaria, situada, y en diálogo teórico-contextual.

---

<sup>1</sup> Cátedra de Economía Social, Licenciatura en Economía Política, Facultad de Ciencias Económicas, UNJu; aleagustinho@gmail.com

<sup>2</sup> Cátedra de Economía Social, Licenciatura en Economía Política, Facultad de Ciencias Económicas, UNJu. rominainesv@gmail.com

## **Presentación**

El presente trabajo sintetiza los principales ejes de reflexión que fundamentan y justifican los contenidos analíticos y procedimentales de la asignatura Economía Social, en la Licenciatura en Economía Política, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Es una materia electiva que puede cursarse a partir de tercer año de la carrera. Se propone una estrategia para decodificar el concepto de economía, y a partir de sus resultados, redefinir la economía social desde un abordaje más complejo y adecuado.

## **Definiendo el punto de partida**

Economía social en Jujuy, la Economía Social en la teoría Económica... el discurso oficial local –académico y político- propone entender a la economía de la provincia como una matriz productiva “invertida”, realidad en donde el principal empleador es el Estado, y el sector privado<sup>3</sup> se conforma mayoritariamente con micropymes, las que presentan problemas estructurales como una baja productividad e innovación menor a la media nacional, y menos de una decena de grandes empresas dedicadas a la agroindustria o a la minería, con cadenas productivas integradas verticalmente, sin líneas de proveedores locales que faciliten consolidar un entramado productivo más o menos virtuoso. Una parte importante de la población se dedica a la producción rural, con casi tres mil Agricultores Familiares, actualmente con dificultades asociadas en particular a la desarticulación entre territorios con potencial de complementariedad, y a los crecientes niveles de vulnerabilidad.

Matriz productiva invertida....Definición por la negativa, suponiendo que ese estilo productivo redundaría en serios problemas, si aceptamos una lógica “virtuosa” del desarrollo capitalista moderno. La envergadura de esta “inversión de factores” es entonces interpretada como un déficit, al que se atribuye una determinada condición de pobreza territorial, social y de los hogares.

---

<sup>3</sup> El único censo industrial oficial realizado en la provincia durante 2014 identifica 996 establecimientos industriales en todo el territorio provincial. Seguramente en la actualidad esa cifra es menor.

Desde otra mirada, puede estar indicando la necesidad de reflexionar acerca de la existencia de fenómenos que no están siendo cabalmente abordados. ¿Es posible sostener que las prácticas sociales locales tienden a satisfacer sus necesidades con estrategias alternativas, poco convencionales, heterodoxas, para dar cuenta de la realidad? ¿Una parte significativa de esa situación podría ser explicada si partiéramos de la economía social como categoría analítica?

Algunos datos genéricos nos permitirán pensar la envergadura del fenómeno. En Argentina, con una población de más de 44 millones de habitantes, la Economía Solidaria representa casi el 10% del PBI, con un movimiento económico de unos 510.000 millones de pesos, más de 14 millones de asociados y cerca de 1.300.000 puestos de trabajo; organizado y gestionado por unas 30.000 Cooperativas y más de 5.000 Mutuales<sup>4</sup>. Esto sin sumarle todas aquellas experiencias que no se encuentran formalizadas, y que a menudo generan riqueza social a través de actividades no encuadradas en las definiciones disciplinares y oficiales. Si bien a nivel provincial no disponemos aún de información suficiente y sistematizada acerca de la escala real de la economía social, podemos aseverar que la misma tiene un peso propio, significativo para la generación de riqueza colectiva, mucha de la cual no se encuentra contabilizada. Solo a nivel informativo, entre los 720 mil habitantes de la provincia, más de 50 mil se identifican como integrantes de pueblos originarios, nucleados en más de doscientas comunidades oficialmente registradas. Asimismo, sabemos que la Dirección de Acción Cooperativa de la provincia, informa de alrededor de 800 instituciones conformadas bajo esta figura....

Si la estimación es acertada, la dimensión de la economía social local no resultará de ninguna manera marginal o irrelevante.... Para la Carrera de Economía Política entonces, la Economía Social debe proponer herramientas para comprender esta dimensión significativa del territorio que nos ocupa, abordándola desde una mirada

---

<sup>4</sup> En regiones como la Unión Europea, en donde la captación de información y su disponibilidad está muy sistematizada, contamos con estadísticas capaces de aproximar la escala que adquiere el sector. De acuerdo a La Confederación Empresarial Española de la Economía Social (Cepes) este sector empresarial en Europa cuenta con 2 millones de empresas y 14,5 millones de empleos que producen el 8% del PIB comunitario, equivalentes a 1,22 billones de euros, para un total de 512 millones de habitantes.

superadora a la definición por la negativa (economía informal, subocupación, baja productividad del trabajo, empleo estatal-parasitario, planes sociales, etc.)

¿Podemos seguir pensando la realidad local con categorías tradicionales, impotentes para dar cuenta de este fenómeno? ¿Qué núcleos tenaces deben ser revisados para proponer una mirada teórica consistente? Se proponen aquí algunas tesis generales que permiten revisar la visión clásica de la economía, y argumentar luego desde la decisión epistemológica de abreviar en una propuesta teórica alternativa, desde la cual la cátedra orientará su propuesta. Se cuestiona la habitual naturalización de la economía clásica (economía formalizada) como una forma a menudo reduccionista, discurso oficial para la implementación de políticas, que muta en ideología, y proponemos reflexionar acerca de la lógica de Otra Economía posible, fundamento analítico que da entidad a la estructura curricular propuesta.

Desde esta revisión, se propone jerarquizar a la Otra Economía, argumentar a partir de seis ejes, o tesis de trabajo, que interpelan el contexto, y proponen:

1. Decodificando el concepto de Economía. Existe una trayectoria compleja para la construcción conceptual que permite distinguir *entre una economía política acerca del capitalismo, y la dimensión de lo económico en la historia humana*. ¿Los aspectos económicos en el campo social, son adecuadamente abordados desde la teoría económica moderna? ¿Debemos seguir estudiando la economía social como un fenómeno periférico, marginal, producto de la pobreza, como efecto no deseado o bien como lastre de los problemas no resueltos de la mercantilización de la vida (institucionalización de los mercados de trabajo, de capitales, de bienes...), anulando o relativizando un campo económico con dimensiones no mercantilizadas? ¿Debemos imponer el mandato institucional de la Academia, que pretende la universalización de las teorías científicas por medio de la descontextualización como estrategia para acercarnos a la objetividad?

Finalmente, ¿La economía es política?, ¿puede haber economía sin política? Es posible y necesario integrar la economía con la política. Nuestros orígenes institucionales así lo expresaron cuando las carreras universitarias se nominaban “Economía Política”, y fueron censuradas en su segundo término con la dictadura militar del ‘76. En simultáneo, se instaura la ortodoxia neoclásica en la currícula como posición

oficial y hegemónica<sup>5</sup>. Es imperioso entonces que integremos este mandato de origen identitario en nuestra actividad docente.

2. Reflexionar acerca de prácticas sociales preexistente al valor del lucro. Es necesario visibilizar la existencia de *fundamentos sociales éticos y antropológicos*, preexistentes a los valores sobre los que se fundamenta una economía definida como administración de recursos escasos. La naturalización del homo-economicus como un actor por definición egoísta, debe ser revisada profundizando el estudio de los valores de solidaridad, reciprocidad y redistribución, entendidos como soportes sociales de la actividad económica, y cuestionando desde un principio la concepción de la riqueza socialmente fundamentada en el lucro. En especial en nuestro territorio, revalorizar estos tres soportes valorativos es también una reivindicación de las prácticas económicas del mundo andino en general. Vale aclarar que el cuestionamiento del egoísmo como una conducta naturalizada no implica relativizar el reforzamiento de la individualidad como base de la libertad en nuestras sociedades. La individualidad como construcción social puede y debe fundamentarse en valores solidarios y comunitarios. Es necesario superar la falsa dicotomía individuo-sociedad, propuesto en algunas corrientes teóricas de la sociología y la antropología.

3. Consideraciones sobre el trabajo y el valor. Argumentos para la construcción de otra mirada sobre la economía y la generación de valor: la función social del trabajo, *el trabajo socialmente “improductivo”*. *La lógica de la acumulación del capital* y el fundamento en la búsqueda de utilidad como la moral del capital. *¿Escala de satisfacción de necesidades, o Reproducción ampliada de la vida?*

4. El contexto latinoamericano, o acerca de cómo el capitalismo en América latina opera como un régimen ideológico generador de resistencia y conflicto,

---

<sup>5</sup> Julio Olivera enseñó que el economista debe ser un reformador social, y para serlo debe rechazar la idea de la ciencia económica como modelo predictivo. Debe aceptarla como una ciencia de la interpretación, un modo de traducir la realidad para que pueda ser entendida, una ciencia social que no es exacta. La carrera de Licenciatura en Economía Política fue creada en 1958 en la UBA. En 1976 se elimina del título la palabra “política”, y al suprimirla se ocultan aspectos esenciales que hacen al encuentro entre el saber económico con el aprender, tanto de conocimientos como de herramientas, necesarios para intervenir y transformar la realidad. Este momento de inflexión significó el comienzo de la hegemonía de la ortodoxia a nivel mundial, en la formación de economistas bajo la influencia del pensamiento neoclásico, y sus modelos técnico matemáticos, disociando lo económico de lo político y social. Se practica una fuerte pretensión hegemónica para negar el hecho de que la economía es política. Ambas conceptualizaciones son imprescindibles para comprender los procesos históricos y sociales de manera cabal.

incompleto, a menudo impotente. *El capitalismo de frontera*, el del norte argentino. *Intersticios* en los que la Economía Social y Solidaria perdura, resiste y se consolida en el tiempo, con un margen significativo de autonomía, resignificado desde las concepciones andinas de consolidación del mundo social.

5. La estrategia metodológica. *Para abordar la Economía social es necesario salir del modelo epistemológico clásico y practicar el diálogo teórico-contextual.* La importancia de construir una *mirada compleja que integre las experiencias* de organización cartográfica de lo económico, tanto vitales como oficiales, sin que la mercantilización sea el eje teórico constructor del sentido explicativo y político.

6. ¿Economía social... para qué? *¿La Economía como herramienta para acumular riqueza, o para lograr la felicidad de los pueblos a través del buen vivir?* ¿la economía social: como contracara de la economía moderna, como alternativa analítica? ¿para qué?

Luego de integrar argumentativamente las tesis expuestas, concluiremos el presente trabajo con una caracterización del programa de la materia, justificado en función de los ejes aquí expuestos.

### **Del devenir de prácticas contextuadas, fundamentos éticos y abordajes epistemológicos**

La denominada economía moderna encuentra su origen en un esfuerzo analítico para interpretar la cuestión del valor en las sociedades europeas, donde el capitalismo se va consolidando desde su origen como sistema dominante que llegará a globalizarse en nuestros días.

Desde hace siglos, deviene una construcción simbólica y cultural basada en la interpretación de la riqueza y la pobreza como dos caras de una misma moneda, como consecuencias inexorables de la distribución de la escasez, y derivadas de las relaciones económicas que se fundan en una lógica sobre la apropiación de recursos. En este marco, la reflexión acerca de la escasez adquiere validez sistémica, integrándose en las explicaciones racionales desde la ciencia positiva como presupuestos axiomáticos epocales.

El origen de la Economía Política responde también a la urgencia por explicar el dinero como la forma de representación de toda actividad económica, por los fundamentos sobre la administración social de lo escaso, y su consecuente distribución desigual según parámetros instituidos en el mercado. En este contexto Smith, Ricardo, Marx... formulan los núcleos analíticos, que son germen y fundamento de los principales ejes de comprensión teóricos actuales acerca de lo económico como administración de la escasez. Deviene en un proceso paulatino y sin pausa de naturalización y generalización de lo económico, como explicación del orden social, reforzada desde su voluntad de matematización. La disciplina no escapa en líneas generales a los fundamentos epistemológicos del positivismo, que entiende la racionalización (diferente de la racionalidad) como la única herramienta para aprehender la realidad del mundo.

La polisemia del término “Económico” como lo existente tanto en la realidad como en la teoría tiene una incidencia histórica y epistemológica fundamental, con un efecto de jerarquización interna en las dimensiones de lo importante y lo residual acerca de la historia de la sociedad como conjunto, como sistema. Esta predominancia de la teoría económica se manifiesta a menudo como un reduccionismo ideológico, identificando lo económico como las actividades que forman parte del sistema, institucionalizadas bajo la forma de mercado. Por el contrario, el resto de los procesos y fundamentos de la actividad humana sobre los diversos recursos disponibles va perdiendo entidad oficial, se invisibiliza, se ilegaliza, dejan de ser objeto de observación y/o medición para establecerse como una zona gris, a la que es recomendable integrar, o en su defecto desaparecer.

Simultáneamente, se desencadena un proceso de resistencia desde grupos intelectuales y políticos, vinculados al socialismo y al cooperativismo, los que son abordados como procesos inteligibles resultantes en debates teóricos, políticos y epistemológicos que logran conformar un campo intelectual iniciado por sectores académicos y políticos europeos. El núcleo tenaz sobre el que se sustentan remite a las formas organizativas para la administración de la escasez, mercantilizadas, pero sin fines de lucro, basadas en los principios democráticos modernos y los derechos individuales, y compatibles con las prácticas capitalistas.



Por otra parte, la consolidación del capitalismo en América Latina presenta contradicciones y resistencias, en tanto el sistema no logra colonizar todos los ámbitos de la existencia social en nuestro continente. La reflexión europeísta que se traspone en América con relación a la economía social durante el siglo XX, tiene como trasfondo la dicotomía “modelo capitalista vs. modelo comunista”. Con estos referentes como telón de fondo, a menudo la economía social tiende a interpretarse como una actividad que completa “incompletitudes”, entendidas como un paliativo, complemento o herramienta de las políticas de protección de las poblaciones por parte del Estado.

Sin embargo, en América Latina el punto de partida empírico es bastante diferente al del capitalismo europeo. Allí se consolida partiendo del agotamiento creciente de los recursos naturales disponibles en sus territorios y de la necesidad expansionista en sus diferentes modalidades históricas: mercantilismo, colonialismo, imperialismo, globalización. Aquí en cambio, el fenómeno que denominamos Economía Social suele encontrar anclaje en raíces originarias, que conciben a la naturaleza desde una mirada mucho más compleja y holística que la simple determinación de unos recursos naturales infinitos, a ser explotados exclusivamente como insumos productivos, pasibles de valorización por su incorporación en circuitos mercantiles. El desenvolvimiento de esta epistemología americana enraiza en interpretaciones contextualizadas que desenvuelven trayectorias en las que se jerarquiza la mirada sobre la explotación de los recursos naturales y de las poblaciones locales, en una perspectiva ambiental sobre los territorios. El esfuerzo se concentra en una integración analítica más armónica con el contexto, revisando la interpretación centrada en la organización y la administración, y consolidando una visión que se va asentando sobre la complejidad, la cartografía y las redes, intensificando la interpretación sobre los procesos de empoderamiento, basados en la superación de la inequidad, la desigualdad, el conflicto y sus resistencias, y la visibilidad de realidades culturales, políticas y económicas alternativas y sustentables en la vinculación con el entorno natural y social.

Estas diferentes trayectorias históricas, vitales para la comprensión de lo social en uno u otro lugar, nos ponen en la obligación de revisar los fundamentos de una teoría económica sustentada en condiciones de posibilidad contextualizadas, en acuerdo con un territorio históricamente definido, y que no pueden pretender aplicación universal de sus principios.

Un aspecto que expondremos en relación a nuestras tesis iniciales versa sobre las diferencias en el estilo de abordaje de la dimensión ética acerca de lo económico para ambos contextos. En América Latina, la ética del capitalismo pretende imponerse sobre valores antropológicos, sociales y culturales asociados a la solidaridad y a la reciprocidad arraigados en las culturas originarias, los que han sido operadores pragmáticos de las normas de uso, y también satisfactores existenciales para la reproducción ampliada de la vida.

Por una parte, la interpretación de la escasez monetaria como pobreza oculta la disponibilidad, integración y el estilo de gestión de las poblaciones locales sobre la naturaleza, la que en general no resulta escasa ya que, por el contrario, tiene la capacidad de brindar los recursos necesarios para la sobrevivencia de las poblaciones que sostiene, y a las que, de acuerdo a la evidencia, es incorrecto caracterizarlas como carentes, evidenciando que la relación a observar se centra en el vínculo, como formas específicas en el acceso a los recursos. Esta argumentación reconoce y obliga a considerar una frondosa evidencia a favor de la tesis que sostiene que este continente es el más desigual, pero no el más pobre, y que su principal recurso es su enorme biodiversidad.

Por otra parte, en sociedades americanas escasamente colonizadas por la mercantilización de la vida, la solidaridad de clase es una categoría de análisis insuficiente para comprender los procesos fundantes de lo social en los últimos siglos. La colonización impone barreras de acceso, y luego pretende encubrir las como “ausencias”. La pobreza entonces es un concepto pertinente para aquellos sectores sociales que resultan cooptados por la mercantilización, los que son posicionados en prácticas de escasez para la satisfacción de sus necesidades a través de la mediación del dinero. Complejos dispositivos tecnológicos, materiales e intangibles logran imponer la fetichización como un proceso de dominación. Pero en contextos escasamente colonizados por la mercantilización como principio universal constructor de sentido, la interpretación de la pobreza comienza a carecer de su sentido originario. Casos de organizaciones de base solidaria y cultura andina, en regiones apartadas de la Puna de Jujuy, son un fuerte indicio empírico para sostener esta aseveración.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> El caso de la Red Puna, ampliamente estudiado, va en este sentido.

Otro aspecto relevante a reflexionar en relación a la construcción de una perspectiva ética contextualizada se asocia a la manera de definir la acumulación como una manifestación del éxito y la felicidad. Las sociedades ¿organizan sus prácticas económicas para enriquecerse –disponer de mayor cantidad de bienes- y de esa manera lograr vivir mejor? ¿Es la acumulación de riqueza el camino más racional para acceder a la felicidad de los pueblos? ¿Será la riqueza una manifestación polisémica del buen vivir?

En este sentido, la jerarquía de las necesidades de Maslow es una buena síntesis para la primera tesis. Satisfecha una necesidad, voy por la siguiente, en una “escala infinita” en donde el sistema encuentra oportunidad para generar nuevas necesidades sociales –por lo general asociadas a la innovación tecnológica- que deberán ser incluidas en una trayectoria de demandas sin un final previsible. Desde una visión sistémica, esta manera de operar complejiza la sociedad sobre una lógica que opera por medio de la mediación e intermediación en cadenas de producción material y simbólica cada vez más extensas, y en consecuencia menos sustentables en relación a la naturaleza capaz de satisfacerlas. Su sofisticación se basa en el principio de expansión del capital manifiesto en el crecimiento indefinido, y en la progresiva concentración en cada vez menos manos. El paso siguiente es que esta necesidad del capital se transfigura como necesidad de los actores, en una nueva operación fetichizante que resulta en que la necesidad del capital es la necesidad de la sociedad como sistema total.

Como contraparte, sostenemos que la reproducción ampliada de la vida supone prescindir de aquellas prácticas y relaciones que no agregan valor sustancial a la actividad económica. Es posible vivir en la conformidad de una cantidad de mediaciones limitadas a la actividad económica localizada, con la finalidad de satisfacer necesidades individuales y sociales, con inclusión y diversidad, basadas en el respeto por la naturaleza y el entorno. Para esta manera de practicar la dimensión económica de la vida social, la ambición por acumular de manera ilimitada no constituye un objetivo moralmente valioso. La compulsión del sistema por una acumulación infinita es la práctica que se complementa con una concepción de la naturaleza que no tiene fin, a la mano, explotada sin límites, disponible enteramente para la generación de valor económico. La evidencia empírica desnuda esta falacia y nos acerca a la necesidad imperiosa de revisar los fundamentos procesuales en relación a la explotación de los

recursos. La política como el poder para la gestión de lo público, de lo colectivo, de lo social, de la naturaleza, es la dimensión necesaria para una economía social capaz de lograr la satisfacción ampliada de la vida perdurando en el tiempo, con responsabilidad por las generaciones futuras. No es posible Otra Economía, sin la dimensión positiva, propositiva, constructiva, del poder operando sobre fuerzas que se ostentan como autónomas e incontrolables.

Resulta oportuno aquí esbozar otro apartado, otra arista acerca de la concepción sobre la naturaleza. El capitalismo la sitúa como algo extraño a lo social; define lo social como lo “no natural”. Lo social es artificialidad, civilización; lo natural es biológico, salvaje, ‘lo otro’ a ser dominado. Sin esta voluntad de dominio, la acumulación originaria no hubiera sido posible, y por medio de ese dispositivo resultó el proceso fundante del capitalismo, cuando la expansión territorial se presenta como una de sus condiciones de posibilidad, antes y ahora. El mercantilismo primero y el colonialismo después, fueron estrategias expansivas, con la meta de disponer de recursos de la naturaleza, ya agotados en el territorio europeo. La globalización, etapa contemporánea, se fundamenta en prácticas depredatorias que, si bien operan con procedimientos específicos, tiene la misma finalidad: la acumulación y concentración continuas e ininterrumpidas, y con una tendencia creciente al cortoplacismo.

Esta concepción moderna ha sido y es resistida por vastos sectores sociales de América Latina, quienes no están exentos de la represión, la censura y a menudo la muerte, incluso la extinción de pueblos completos, vaciando territorios. El capitalismo de frontera, en América latina operó y opera como un régimen ideológico, pero con resistencias, incompleto, impotente. Intersticios en los que la Economía Social y Solidaria perdura, resiste y se consolida. La discusión de fondo refiere al modo de concebir los recursos naturales disponibles para la sobrevivencia de los individuos en un colectivo social. En conclusión, es necesario reconocer que la constitución simbólica sobre la naturaleza es profundamente política, en tanto pone de manifiesto una modalidad del poder que domina la actividad humana en relación a una naturaleza disponible. Como conclusión, la cuestión ambiental entendida como la relación humana con la naturaleza se posiciona en el centro de la reflexión y la práctica de la economía social como alternativa al capitalismo depredador global.

El Trabajo es la práctica por medio de la cual las sociedades resuelven la relación con la naturaleza, entendida como la única y primigenia proveedora de los recursos necesarios para la reproducción social. La condición humana del trabajo opera como el principal dispositivo mediador entre naturaleza y sociedad; constituye el ‘poder hacer’ como condición para la sobrevivencia de los colectivos humanos. Cada sociedad pone al trabajo en acción por medio de instituciones específicas, lo que permite comprender su devenir si seguimos los procedimientos metodológicos de la historia como disciplina<sup>7</sup>.

Entre las teorías de la economía política clásica, Marx es quien más profundiza la reflexión acerca de la naturaleza del trabajo como generador de valor. En esta perspectiva, el valor es siempre trabajo incorporado, que se ve entonces reflejado en acumulación de capital, acumulación monetaria, en riqueza. El trabajo como actividad socialmente necesaria en el capitalismo resulta discriminado en productivo (de valor-riqueza); o en improductivo, dando lugar a una masa social de trabajo que se realiza en el plano de lo concreto, pero que no genera riqueza para un proceso de valorización económica, ya que no se encuentra institucionalizado en las relaciones sociales entre capital y trabajo. El mercado de trabajo es la usina generadora de plusvalor, y se organiza como fuerza social de trabajo, que en los procesos políticos se manifiesta como clase trabajadora o clase obrera.

Un excelente ejemplo es el del trabajo doméstico y el cuidado de personas. Al respecto Marx problematiza el ámbito de la reproducción, cuando explica las etapas del proceso económico, otorgando un lugar teórico a la reproducción social, familiar, privada, de las clases, como ámbito para la reproducción social de la mano de obra, línea de análisis que es desarrollada en el siglo XX desde las corrientes que explican la reproducción social, cultural y económica desde la vida cotidiana. Es sugestiva aquí la propuesta de Offe, cuando denomina a esta dimensión no mercantilizada como trabajo vital, socialmente necesario pero periférico al principio universal de intercambio.

Esta síntesis ajustada de la batería de conceptos permite sostener que, entre los pensadores clásicos del valor, se encuentran abiertas las puertas de la continuidad

---

<sup>7</sup> Es necesario reconocer la propuesta filosófica de Hanna Arendt acerca de las diferencias entre labor, trabajo y acción.

analítica para explicar la Economía Social como una dimensión necesaria en la reproducción de una sociedad, ejercicio intelectual que diversas corrientes refuerzan a partir de mediados del siglo XX.

### **Urgencias metodológicas para justificar el ¿Para qué una teoría de la economía social?**

En América Latina, la resistencia como condición cultural continental defensiva, es caldo de cultivo que amalgama las experiencias de organización y que aspiran a prescindir de la mercantilización como la única experiencia posible cuando se sintetizan en prácticas de la Economía Social. En este punto es donde resulta necesario elaborar estrategias metodológicas, dado que la experiencia social e histórica aporta elementos para la resignificación del nivel de lo teórico, lo que aquí damos en denominar el diálogo teórico contextual. Y las que necesitan de una definición de la economía como un ámbito incluyente de las prácticas sociales tendientes a la reproducción ampliada de la vida para las generaciones actuales y futuras.

La Economía Social y Solidaria obliga a una visión conceptualmente constructiva como un campo teórico autónomo y especializado, y cuenta con fundamentos empíricos suficientemente densos como para conformarlo. Posibilita además prescindir de conceptos elaborados como contracara de lo que existe (mercado de capital, de trabajo, de bienes), o de lo que, por deficiencias analíticas, no es (informalidad, ilegalidad, precariedad, desocupación, etc.), o de lo ausente o deficitario para la felicidad de los pueblos (lo que el Estado o el Mercado no logran satisfacer), fundando las bases para una perspectiva propositiva. Permite superar la mirada “neutral y objetiva” y valoriza el poder social como herramienta para la comprensión en el plano teórico.

Teorizar adecuadamente sobre la Economía Social y Solidaria es también una herramienta para la transformación de la sociedad, posibilitando la desideologización de la teoría económica formal, oficial. Facilita a su vez la delimitación de campos analíticos en función de unidades de análisis adecuadamente definidas. Enrique Dussel propone una ética material (la vida humana es siempre en comunidad), presupone la libertad

como fundamento, y elabora una propuesta para la medición del desarrollo, en donde se reintegra la realización de los diversos modos de vida. En esta concepción, la medición del desarrollo rebasa al sujeto económico restringido al PBI o al IDH, insuficientes e impotentes para explicar la complejidad, ya que se constituyen por sí mismos como uno más entre los varios vectores incluidos en la interpretación del desarrollo capitalista como base para la felicidad de los colectivos humanos.

Una perspectiva analítica basada en la complejidad como estrategia de abordaje se potencia cuando ponemos la mirada en las relaciones, en la cartografía de unas redes capaces de conformar el soporte para una identidad diferenciada y autónoma en los sistemas sociales. Partir de la Unidad Doméstica como unidad de análisis es la punta del ovillo que deconstruye procesos colectivos y resignifica una economía política acorde a las cartografías de una economía social como única alternativa ante un capitalismo sin salida, insustentable. La economía es siempre social, la economía es también y siempre unidad indisoluble de recursos y poder, lo que en las teorías hegemónicas se presenta disociado, desde la voluntad de un programa reduccionista, con voluntad de dominio, intrínsecamente totalitario.

### **Recapitulando, resumiendo y justificando la propuesta**

La ajustada síntesis anterior evidencia que el estudio de la Economía Social requiere de una estrategia teórico-explicativa autónoma y especializada a nivel disciplinar. Ni la economía clásica, ni la interpretación eurocéntrica, pueden dar cuenta por sí mismas de la complejidad del fenómeno de la Economía Social y Solidaria en América Latina. Pueden ser sin embargo operar como herramientas de referencia para pensar nuestro contexto, en un diálogo enriquecedor. Nos encontramos entonces con la necesidad de una teoría situada, fundando un diálogo teórico-contextual.

En el nivel empírico, las propuestas y experiencias surgidas como respuesta a los problemas sociales del desarrollo del capitalismo europeo (cooperativismo, mutualismo, socialismo, sindicalismo) deben ser comprendidas y nunca obviadas, ya que han conformado trayectorias sociales significativas para nuestra región, donde se fusionan y resignifican como experiencias americanas específicas. Asimismo, han tenido enorme

relevancia en la organización política de los diferentes movimientos, integrando con ellas nuestras prácticas regionales.

Además, en el caso argentino en particular, han sido integradas durante el siglo XX como respuesta desde los estados nacionales ante la necesidad de visibilizar los procesos locales. Desde el mutualismo de la inmigración europea a principios del siglo, que instauro el sistema de cooperativas de consumo y de vivienda, pasando por la organización rural cooperativa durante el peronismo, las redes de resistencia al neoliberalismo en los noventa, o la inclusión de los principios constitucionales del buen vivir en Ecuador y Bolivia, una porción importante del bagaje en las estrategias organizativas, normativas e institucionales se basan y referencian en las experiencias heredadas de Europa.

### **¿Qué abordaje sobre Economía Social proponemos en los contenidos de la asignatura?**

En una época en que la Globalización pretende hegemonizar sobre el mundo los fundamentos de la doctrina neoliberal y la generalización de las relaciones sociales basadas en la mercantilización de la vida, nos parece más urgente y necesaria la reflexión sobre los fundamentos y niveles de abordaje de esta realidad social, cultural y económica tan característica, perdurable, y lógicamente diferenciada de las prácticas sistémicas del capitalismo. Si se conforma desde prácticas de resistencia a menudo atomizadas, la oposición al discurso único del neoliberalismo globalizado es la oportunidad para consolidar una perspectiva organizada y orgánica, una definición de identidad que Coraggio identifica en la manifestación un triple reconocimiento del fenómeno: desde las Organizaciones de la Economía Social y Solidaria, desde el Estado, y desde la Academia.

#### **Así los objetivos de sintetizan en:**

ü Poner a consideración algunas herramientas analíticas que aborden los problemas y límites estructurales que hacen del Capitalismo Neoliberal un sistema con



insuperables problemas de sustentabilidad social y ambiental, y abordando una visión integral de la reproducción ampliada de la vida, entendiendo que la base material de la Humanidad es económico ecológica.

ü Compartir una visión crítica de los procesos y teorías que pretenden autonomizar la esfera económica como mecanismo sin sujeto y reducir la naturaleza humana al homo oeconomicus, y sus motivaciones al utilitarismo egoísta.

ü Facilitar las herramientas teóricas y procedimentales básicas para acompañar y potenciar la consolidación y crecimiento de las organizaciones sociales y solidarias, entendidas desde una visión propositiva y autónoma, alejadas de la visión restrictiva que las considera “una estrategia para salir de la pobreza”.

ü Construir una visión integral acerca de la necesaria relación virtuosa entre la Economía popular, social y solidaria, y un Estado activo y proactivo en relación a esta relevante dimensión de las sociedades locales.

ü Perspectivar a la Economía Social y Solidaria en contextos locales de posibilidad, con el interés de demostrar la enorme capacidad de estas formas económicas para innovar y resolver problemas vinculados al buen vivir. El desafío es tratar sobre los sistemas de intercambio solidario como el mecanismo para organizar flujos económicos en redes de economía solidaria, evaluando su factibilidad y metodología de construcción.

ü Entre los objetivos procedimentales proponemos que los alumnos: se interioricen sobre las condiciones de posibilidad y el contexto en el que la Economía Social y Solidaria se consolida; que cuenten con herramientas para comprender las trayectorias históricas y conceptuales de este importante sector de la economía local; que dispongan de una batería de herramientas teóricas y procedimentales para operar sobre realidades de la economía social; que estén en condiciones de interpretar el nivel de avance en la formalización de este sector por parte de los estados; que consigan redimensionar la perspectiva dominante acerca de la “matriz productiva invertida” en la provincia

## **Ejes centrales de los procesos reflexivos:**

Partiendo de la sistematización teórica preliminar a la elaboración del Programa de la Asignatura, concluimos que la propuesta analítica más accesible se articula y sintetiza en el andamiaje teórico propuesto por José Luis Coraggio y su programa de trabajo, con una tradición disciplinar de más de tres décadas, y notable influencia en diversos ámbitos políticos y académicos de América Latina.

Ponemos el esfuerzo analítico procesos de la Economía Social y Solidaria abordados con definiciones propositivas, refutando posturas que la caracterizan desde “lo que no es” ... no formalidad, no estado, no mercado, no riqueza.... Concretando un proceso de comprensión histórica de los procesos organizativos, teóricos y de las políticas estatales, y revisando los supuestos conceptuales que se encuentran disimulados en las categorías analíticas ideologizadas (pobreza, informalidad...)

El núcleo inicial de la autonomización teórica de la Economía Social y Solidaria sin duda se encuentra en Karl Polanyi, cuando propone cuatro principios económicos de las sociedades: de Administración doméstica; de Reciprocidad, como intercambios asociados a las relaciones humanas; de Intercambio u oferta y demanda reguladas por precios de mercado; de Redistribución, en donde una parte de la producción social se cede a la administración de una autoridad central que redistribuye, según definiciones políticas sobre el bien común y el bienestar de los pueblos. En cualquier caso, la categoría más significativa de los procesos descriptos es el trabajo, y no el capital.

También se explicitan las diferencias analíticas entre Economía Popular, Economía Social y Economía Social y Solidaria, dado que corresponden a tipologías organizativas diferentes, tanto en su composición como en su dinámica. Es importante resaltar además los ámbitos territoriales en que operan, entendiendo lo rural y lo urbano como soportes del hábitat que inciden significativamente en los modos de practicarla.

También se pone el acento en la integración analítica de la dimensión medioambiental y de la naturaleza, para redefinirlas desde su integración en una economía para la vida. Mirar lo económico considerando la población en un territorio, la naturaleza, el medio ambiente y los recursos naturales, sin duda aporta a cuestionar la visión economicista hegemónica, que la postula como un recurso más, estimado desde

los costos implicados en la extracción (o la transformación de los “bienes” de la naturaleza en recursos aprovechables en procesos de valorización). La economía social es más que un fenómeno contingente, accidental, en un contexto histórico social particular. Es el cuestionamiento a un modelo social que no encuentra salidas para sus dificultades estructurales, y es probablemente una sólida alternativa de propuesta ante la crisis. El modelo analítico propuesto por Coraggio resulta una herramienta acabada y sintética, con una enorme capacidad explicativa sobre los procesos que tratamos de analizar. Basado en la Unidad Doméstica como núcleo explicativo de las prácticas (unidad de análisis), y en la dinámica de una economía mixta, desde su modelo es posible comprender la manera en que las trayectorias concretas fortalecen la Economía Social para el buen vivir.

El efecto inmediato a esta perspectiva es la reflexión crítica acerca de lo que se entiende por “sustentabilidad”. Sociedades salariales, informalidad, exclusión social y territorial, revisión sobre las escalas productivas y definición acerca de su adecuación al medio local; en síntesis, continuar con la lógica de la acumulación como finalidad económica o reorientar los objetivos a la consecución del bienestar de la población a través del ejercicio y garantía de derechos.

Otra unidad temática incursiona en las trayectorias históricas que aportan a la construcción de la Economía Social y Solidaria del siglo XXI: un apartado sobre los antecedentes históricos del movimiento cooperativo, las colonias agrícolas, el mutualismo. El segundo apartado sobre la importancia de la producción organizada en base al sistema cooperativo articulado con el Estado Nacional en Argentina, con especial énfasis en el primer peronismo. Un tercer apartado, presenta las nuevas realidades organizativas y las estrategias solidarias: ante la crisis de las sociedades salariales, las estrategias del trabajo auto-organizado, desde los Manos a la Obra y las empresas recuperadas, pasando por las cooperativas de trabajo, la agricultura familiar, las empresas sociales, entre otras experiencias tanto rurales como urbanas.

Se profundiza además sobre los fundamentos éticos en las organizaciones de la Economía Social y Solidaria, incursionando en principios como la solidaridad, la autogestión, la reproducción ampliada de la vida, la democracia como base para la administración económica, la cercanía como ejercicio y práctica deseable en lo

productivo y lo social. Aquí se introduce la práctica de los fundamentos éticos en los diferentes ámbitos de trabajo: producción de bienes y servicios; comercialización e intercambio; consumo; financiación; promoción y gestión participativa.

También se reflexiona sobre los diversos niveles de Institucionalidad adquiridos en las diversas trayectorias de la Economía Social y Solidaria como realidad latinoamericana, comenzando por la legislación sobre reconocimiento de derechos, y su manifestación efectiva en la estructura burocrático-administrativa de los Estados. Se propone reflexionar acerca de herramientas de política, tendientes a la visibilización, y la creciente formalización económica manifiesta en la estructura impositiva, brindando desde información sobre los Registros de productores (artesanos, rurales, etc.), y el monotributo social y agropecuario. Se recorren diversas alternativas en América Latina, con una aproximación a la máxima institucionalidad propuesta en los documentos constitucionales, expuesta en los diferentes casos nacionales (Ecuador, Bolivia, Venezuela, Brasil, Argentina).

Aquí también se analizan como experiencias micro, los casos de Banca pública, de fomento y desarrollo, la lógica de las Microfinanzas, y la densificación del Balance social como manifestación documentada acerca de la naturaleza de este tipo de organizaciones. En un primer nivel de análisis, este dispositivo pretende operar como un instrumento para interpretar, conocer, y en algunos casos determinar cursos de acción que permitan reflexionar sobre la situación socio económica, interna y externa, de las organizaciones de la economía social, y en particular de las cooperativas. O bien como una herramienta que permita identificar y dejar expuesto aquellos casos en que estas organizaciones se dejan atrapar por los principios de la eficacia y eficiencia empresarial, haciendo de las cooperativas organizaciones vaciadas de contenido social.

Este conocimiento acabado del Balance Social como dispositivo tecnológico permitiría a sus grupos de interés tener un discernimiento más acabado sobre la tarea que realizan y las razones por las cuales deben ser consideradas de manera diferente a las empresas capitalistas. La propuesta de investigación desde la asignatura se está orientando a la conformación de esta herramienta, resignificada para potenciar mediciones comprensivas sobre la Economía Social y Solidaria en tanto actividad social

demandante de herramientas técnicas que permitan interpelar su enorme complejidad y riqueza social.

Si bien los casos locales y regionales son el anclaje práctico en el desenvolvimiento de la asignatura, nos proponemos concluir el programa con la aspiración de interpretar la situación de la Economía Social y Solidaria en nuestra provincia, y en el NOA: se trabaja sobre la matriz productiva provincial, la estructura del empleo, el peso específico de las organizaciones, y la oportunidad de la biodiversidad cuando se desenvuelve en una escala adecuada. También aborda las dimensiones de lo rural y lo urbano, analizando si el contexto local responde a esquemas de articulación local o a un desacople interregional.

## **Bibliografía**

Agustinho, M. A. (2001): *Estructuras conflictivas y producción tecnocientífica: un enfoque desde la Ética del Discurso*. Tesis de maestría, Magister Scientiae en Epistemología y Metodología de la Ciencia. Facultad de Humanidades, UNMDP. Mar del Plata.

Bastidas Delgado, O.; Richer M. (2001): *Economía Social y Economía Solidaria: intento de definición* en CAYAPA, Revista Venezolana de Economía Social, Año1, N°1.

Caillé, A. et. al. (2009): *¿Qué es lo económico? Materiales para un debate necesario contra el fatalismo*. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS, Buenos Aires.

Capra, F. (2009): *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, Anagrama.

Coraggio, J. L. (2005): *Es posible Otra Economía (sin) otra política? El pequeño libro socialista*. Buenos Aires, Editora La Vanguardia-

Coraggio, J.L.; Laville, J-L.; Cattani, A.D. (Organ.) (2009): *Diccionario de la otra economía*. UNGS, Colección Lecturas de Economía social, Altamira, CLACSO.

Coraggio, J.L. (2014): *La Economía Popular y Solidaria. El ser humano sobre el capital 2007-2013*; Tercer Seminario Internacional “El rol de la economía popular y solidaria y su aporte en el sistema económico social y solidario”-2013-, Instituto Nacional de Economía Popular y Solidaria, Quito.

Coraggio, J.L., (2015a): *Desafíos en la formación profesional vinculados a la Economía Social, las políticas públicas y el desarrollo local. El rol de la Universidad*, en Revista+E, 5 Santa Fe, Ediciones UNL.

Coraggio, J. L. (2015b): *Economía Social y Economía Popular en América Latina*. En “I Congreso de Pensamiento Económico Latinoamericano”, Asociación del Pensamiento Latinoamericano, panel del 25 de setiembre, Buenos Aires.

Coraggio, J. L. (2018): *La economía social y solidaria ante la pobreza*, [www.vocesdelfenix.com](http://www.vocesdelfenix.com).

De Sousa Santos, B. (2006): *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de San Marcos.

Dussel, E. (2011): *Filosofía de la Liberación*. México, FCE.

Fernández Miranda, R. (2016): *La equidad en sus laberintos. Evolución de las concepciones y prácticas en el comercio justo*. En Revista IDELCOOP, N° 219 - Julio, Ediciones Instituto de la Cooperación, Buenos Aires.

García, R. (2006): *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

González Butron, M. A; Barkin, D. (2008): *Propuestas teóricas en construcción en América Latina y el Caribe frente a la Economía de Mercado*. San José de Costa Rica, DEI, Pasos, CLACSO.

González de Prada, M. V. (2018): *Contrato y reciprocidad. Hacia un derecho intercultural*. Buenos Aires, Astrea.

Hinkelammert, F.; Mora Jiménez, H. (2005): *Hacia una economía para la vida. Preludio una reconstrucción de la Economía*. San José de Costa Rica, Asociación Departamento Ecuménico de Investigaciones.

- Martínez, E., Et. Al. (2011): *Nuevos cimientos. Debates para honrar el bicentenario*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus, Instituto Nacional de Tecnología Industrial.
- Polanyi, K. (2012): *Textos escogidos*. Los Polvorines, Ediciones CLACSO, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Quirós, E. (1994): *Antropología de la informalidad*. En “La informalidad Económica, ensayos de Antropología urbana”, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Rose, S. (2001): *Trayectorias de vida. Biología, libertad y determinismo*. Barcelona, Granica.
- Sen, A. (1998): “*Capital Humano y Capacidad Humana*”, en Cuadernos de Economía, XVII, N°29, Bogotá.
- Zaiat, A. (2014): *Economía a Contramano. Cómo entender la Economía Política*. Buenos Aires, Ediciones BOOKET.
-

## **Resumen**

El trabajo examina los alcances de los conceptos de campo y red como elementos metodológicos para el estudio de la formación universitaria de los economistas a mediados del siglo XX. Como resultado se diseña un esquema multidimensional para un estudio de caso en Argentina.

## **Introducción**

La historia de la Economía Política se desarrolló generalmente observando a los grandes núcleos (ya fueran libros o autores) que profundizaron los aspectos biográficos más asociados a las razones del descubrimiento de ideas, resaltando la personalidad de los implicados, o las razones lógicas de su texto, pero con una escasa investigación sobre los contornos nucleares. Se concentró en los individuos como creadores de sus conexiones y contextos; de modo que se desestimaron los motivos y consecuencias de sus vínculos sociales (académicos, políticos, culturales) y los procesos, las instituciones y las políticas que configuraron esos saberes y que expandieron a la Economía Política como disciplina científica, política y pública desde mediados del siglo XX. A excepción de los casos destinados a resaltar la actividad de algún notable, tampoco hubo suficiente espacio destinado al saber en las aulas, en las universidades, en las instituciones de formación superior.

Sin embargo, las universidades no solo fueron espacios de reflexión, formación y formulación de teorías<sup>2</sup>, adaptación de ideas heredadas e importadas, practicadas en

---

<sup>1</sup> Licenciado en Economía de Universidad de Buenos Aires (UBA), Especialista en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE-UBA), Magíster en Economía Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e Investigador-Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento (IdeI).

<sup>2</sup> En el caso argentino, la idea del desarrollo cíclico Centro-Periferia que dominó la Economía Política latinoamericana a mediados del siglo XX ocurrió en las clases Raúl Prebisch. Un caso similar fue el de la



aulas, institutos, etc., lugares donde circularon revistas, libros, charlas, conferencias y se validaron y legitimación de saberes, sino que además, fueron un lugar de conexiones e influencias entre funcionarios públicos, profesores, estudiantes y (en menor medida) empresarios, aunque también de consolidación de instituciones que perduraron relativamente en el tiempo, como las carreras, departamentos, institutos y planes de estudios. No solo se asume que la formación de grado condiciona una parte del desarrollo profesional y académico del egresado, que podría formar parte del inventario de aquellos que se preguntan por las profesiones en términos de lo que hacen, sino y sobre todo, porque ese entramado forma parte poco reconocida de la historia de las ideas, de sus legalidades, de sus límites, y que contribuye al espacio de los que se preguntan sobre lo que los economistas saben, o supieron.

Una mirada general sobre el desarrollo de las Ciencias Sociales desde mediados de siglo XX muestra importantes desafíos documentales y metodológicos con los que se enfrentan tanto los estudios de tipo históricos-institucionales, como los *relacionales*. Una historia de la formación en Economía Política tiene que combinar grandes volúmenes de información en diversos formatos: necesita vincular personas, instituciones, relaciones en el tiempo, en un escenario que difícilmente pueda quitarles relevancia a las trayectorias de esas personalidades devenidas en elites profesionales de pequeños círculos sociales universitarios de la época. Requiere combinar características del currículo, planes de estudios, autoridades, profesores y estudiantes en diversas épocas y contextos, con múltiples fuentes de información como censos, entrevistas, programas de materias, digestos, revistas y libros, conferencias y cursos, etc. Una segunda dificultad metodológica resulta de la abundancia y diversidad de marcos teóricos que se ocupan de todo o parte de estos tópicos: los de la historia de las ideas, los intelectuales, saberes estatales, teorías del currículo, profesiones, campos, redes, elites, trayectorias y biografías que, aunque dialogan entre sí, frecuentemente se conformaran como espacios separados y en algunos casos, opuestos a la hora de estudiar el cambio social; seguramente distintos en la forma de diseñar el terreno de investigación y por ende de sus explicaciones.

---

*Teoría No Monetaria de la Inflación* publicada por Julio H. G. Olivera en 1960. Ambos ocurrieron en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

La sospecha de que los economistas han ascendido en Argentina como un grupo reducido cuyos conocimientos expertos estuvieron asociados a la acción estatal, originalmente provenientes de clases medias, cercanos al poder político y legitimados por el uso de técnicas complejas, entrenados para reducir la incertidumbre y orientados originalmente al desarrollo económico, parece confirmarse en los trabajos que indagan sobre esta profesión, tanto de forma general como situada en América Latina (Suárez, 1973; Markoff y Montecinos, 1994; Montecinos, 1996, Caravaca y Plotkin, 2007; Heredia, 2015). Los mismos trabajos señalan que el ejercicio de la profesión es indisociable del contexto político, de la forma de agrupación profesional, de los saberes obtenidos, de la forma en que se pusieron en práctica, etc. Si bien casi todos reconocen el logro de *expertise* y vínculos sociales a nivel de posgrado, ninguno se ha ocupado de estudiar lo que sucede a nivel de grado, lo que sucede antes del trabajo y de la especialización. Esta forma de investigar cobra relevancia particularmente en un momento de saberes económicos poco especializados y escasa práctica profesional. La Economía Política era una especialización de las Ciencias Económicas predominantemente contables hasta fines de los años 40 en Argentina, de modo que la selección de los contextos resulta prioritaria, no solo por lo que han mostrado los trabajos destinados al estudio de los economistas desde el neoliberalismo, sino y sobre todo, porque los contextos que afectaron la formación profesional fueron bien distintos a mediados de siglo XX. Uno de los presupuestos esenciales de este trabajo es que un examen del dominio curricular en la formación superior transforma el significado político acerca de los resultados universitarios y de la interpretación que se hace de las acciones. ¿Cómo contextualizar entonces? ¿Cómo se reconstruyen las regularidades históricas y las contingencias, los vínculos personales y sus condicionamientos? Este trabajo examina el alcance del campo y las redes como elementos metodológicos para el estudio de la formación académica de los economistas a mediados del siglo XX. Como resultado se diseña un esquema multidimensional para un estudio de caso en Argentina.

### **Sobre el campo científico y la universidad**

Acorde a Bourdieu la disputa por las clasificaciones sociales son parte de la lucha de clases y la lucha por el poder. El campo es uno de los espacios de disputa de esas fuerzas, una esfera de la vida social que se vuelve relativamente autónoma de otras

donde se dirimen las luchas sociales históricas con recursos particulares, diferentes de otros campos. Un campo se caracteriza por mecanismos específicos de *capitalización* que le son propios (capital simbólico, económico, cultural, político, etc.), es decir, aquello que otorga legitimidad, prestigio y autoridad de unos frente a otros (Corcuff 2015, Pág. 45); por lo tanto, el campo de producción simbólica es un espacio reducido de la lucha de clases que pone a sus integrantes en competencia con una distribución desigual de esos capitales y contribuye a la clásica división entre dominados y dominantes, de este modo, el estudio del campo está vinculado estrechamente a las condiciones sociales de producción en su doble sentido, en el desarrollo propio, interno y en la construcción de las ideas sobre su desarrollo.

La autonomía relativa de cada espacio y las lógicas internas diferenciadas admiten mediaciones con los sujetos involucrados, entregan grados de libertad a los motivos y acciones subjetivas. Si bien las relaciones individuales y las estrategias aparecen como independientes, autárquicas y autorreguladas, están estructuradas por relaciones de clase, por “estructuras estructurantes”. La estructura del campo es el estado de la relación de fuerzas entre agentes e instituciones. Bourdieu advierte acerca de la reducción de relaciones objetivas que constituyen el campo a las interacciones, estrategias, que son resultado de esas relaciones objetivas, sobre el “error interaccionista”, que reduce las relaciones de fuerza a relaciones de comunicación ([1977] 2011, Pág. 68). Es más enfático aún y dice, “El orden colectivo de la ciencia se elabora en y por la anarquía concurrencial de las acciones interesadas, al encontrarse dominado por cada agente -y con él, todo el grupo- por el entrecruzamiento en apariencia incoherente de las estrategias individuales” ([1976] 2011, Pág. 99).

El diálogo científico se presenta neutral, libre de interferencias políticas y libre de intencionalidad. En la historia de las ciencias se encuentran fácilmente interpretaciones armoniosas, de una “comunidad científica” que dispone de valores y normas propias y compartidas de forma indiferenciada sobre los miembros de dicha comunidad. ¿Qué sucede con los intereses que dominan dentro y fuera del campo? ¿Qué sucede con las jerarquías? ¿Como los sabios que acuerdan sus reglas llegan a ser sabios? Según Bourdieu, el campo científico es “...espacio objetivo de un juego donde se encuentran comprometidas apuestas científicas, se desprende que es un vano distinguir entre determinaciones propiamente científicas y determinaciones propiamente sociales de prácticas esencialmente *sobredeterminadas*” ([1976] 2011, Pág. 78). La lucha de

poder se separa de la imagen de una comunidad pacífica. Aquí se forman prácticas e ideologías de grupo y los dominantes son los que imponen las reglas de la ciencia. Las creencias son alimentadas por las técnicas, las referencias, el oficio y ciertos valores que están en juego, en el campo de juego. Para Bourdieu, el *habitus* es una mediación entre el campo y las estrategias individuales, es la interiorización de las estructuras, una forma común de valorar capitales específicos. Un concepto que establece un nexo entre la sociedad y el individuo, entre lo externo, lo dado y lo subjetivo, que da un marco para la acción. El *habitus* ordena el juego. Dice, “Para que funcione el campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes del juego.” (Bourdieu, [1976]1984, Pág. 136).

Este enfoque contrasta fuertemente con las historias tradicionales de la Economía Política, tanto cuando anuncian un *acuerdo general* en la disciplina, que elimina completamente el motivo de cambio dentro del campo, como cuando se concentran en la evolución e innovación de las ideas al interior de esta, soslayando el conflicto, los intereses, la desigualdad de los participantes, el gobierno de las reglas de juego y hasta la discriminación directa<sup>3</sup>. Por el contrario, la estructura del campo científico depende de la relación de fuerzas entre los protagonistas, cuyas estrategias y posibilidades dependen, a su vez, de sus capitales específicos.

Tanto la producción de ideas como la circulación y su reproducción estructuran comportamientos, los consagrados, aquellos que conservan el capital específico, se defienden de los “recién llegados”, los herejes, aquellos que disputan el campo en condiciones de debilidad, aunque para disputar deben reconocer y reconocerse en ciertos valores comunes instituidos en el campo. De modo que este enfoque invita a investigar sobre la conformación de grupos, clases, elites que gobiernan las instituciones de formación, a poner la mirada en el conflicto institucional, a revisar significados llevados adelante por cada grupo y, por ende, a concentrarse en el conflicto de ideas como elementos adicionales de la lucha por el poder.

---

<sup>3</sup> Un resumen de estos procesos en la academia anglosajona puede leerse en Lee (2009).

En la vida académica y de formación universitaria encontramos ciertos dispositivos como las instancias de consagración, premios, concursos y cátedras, editoriales y publicaciones, etc. que retroalimentan el círculo de legitimidad y forman posiciones epistemológicas; métodos para persuadir y realizar el capital simbólico. La inversión desplegada que permite la acumulación de ese capital favorece la conservación, actúa como una barrera de entrada a los nuevos capitales que podrían bajarle la rentabilidad o simplemente destruir a los consagrados y con ello al juego. Pero la inversión necesaria para entrar a la disputa se orienta, precisamente, a que los nuevos sujetos abstengan de destruir el capital invertido para entrar en el juego. De este modo, el dominio del campo arroja motivos para *enredarse* en él a quienes quieren acumular y legitimar su capital simbólico, independientemente si el motivo es de conflicto o conservación.

Un indicio claro de constitución del campo para este enfoque es la aparición de conservadores de vida y de obras, biógrafos y filólogos respectivamente. Aquellos portavoces, traductores de los clásicos, historiadores de vidas, los que interpretan y decodifican las grandes obras. El “efecto de campo” se produce cuando no se puede valorar una obra sin conocer la historia de su campo de producción (Bourdieu, [1976]1984, Pág. 139). Esta parece ser la principal razón por la que las historias de la Economía Política predominaron los conservadores de vida y de obras<sup>4</sup>. La inversión realizada retroalimenta a los valores que dominan en el campo. Asimismo, cuanto mayor es el establecimiento y volumen de estos capitales, de reglas compartidas y las posiciones distribuidas dentro del campo, mayor es la consolidación y probablemente su autonomía relativa (Heredia, 2016, Pág. 65). Sin embargo, si el campo es un lugar de lucha donde se dirimen capitales simbólicos desiguales ¿Qué sucede en la periferia? ¿Se juega con las mismas reglas y en terrenos similares? ¿Son campos tardíos, periféricos, dependientes? La autonomía del campo respecto de la lucha de poder político entrega posibilidades de divergencia circunstanciales, es decir, de corto y mediano plazo, denuncia al *imperialismo de lo universal*: las estrategias de universalización, de

---

<sup>4</sup> Algunos trabajos de Mark Blaug (*Economic Theory in Retrospect*, 1962 o *Who's Who in Economics: a Biographical Dictionary of Major Economics, 1700-1981*, 1983) y en el plano local, los trabajos de Manuel Fernández López (*Historia del Pensamiento Económico*, 1998) y de Juan Carlos de Pablo (*En qué anduvieron, y en qué andan, los economistas*, 2008) pueden ser una expresión de esta línea biográfica.

neutralización del contexto histórico y desarraigo geográfico que justifican la dominación (Bourdieu, [1992] 2011 y Bourdieu, y Wacquant, 1999), pero lógicamente, se aproxima poco a las relaciones desiguales al interior del campo específico, de las relaciones de dependencia, de los campos periféricos de la economía.

Es notorio el desarrollo de la Economía Política en América Latina nació internacionalizado y se expandió al unísono de las relaciones capitalistas de producción (Fourcade, 2006)<sup>5</sup>. Sus reglas de juego fueron construidas en otras regiones, primero en Gran Bretaña y luego en EE. UU. y condicionaron al resto a partir a la abundancia relativa de capitales simbólicos, económicos, políticos concentrados geográficamente como, en otros, las intervenciones de las agencias no gubernamentales como las fundaciones Ford, Carnegie y Rockefeller o las gubernamentales US-AID y el programa Fulbright (Beigel, 2010). Entre otros procesos, la colonización, la inmigración trabajadora, el establecimiento de instituciones educativas foráneas o de políticas educativas tendientes a adaptar ideas europeas (importación de profesionales, planes de estudio, etc.), sentaron las primeras bases para la acumulación de capital simbólico en la periferia. Sin embargo, tal como atestigua el *neomarxismo* en su expresión dependentista (Hirschman, 1980) o la *Originalidad de la Copia* cepalina (Cardoso, 1977), los procesos de difusión de la Economía Política no fueron lineales, o un mero reflejo de las formas de acumular capital en los campos centrales, como asume la visión más difundida de la *economics*, aunque tampoco de establecimiento similar pero tardío como podía señalarse desde enfoques *neoinstitucionalistas* como el trabajo de Colander y Ñopo (2007). De modo análogo a las formas de acumular capital económico, estas diferencias regionales e institucionales de sus formas simbólicas permiten hablar de un *desarrollo dependiente asociado* también en el campo.

Las definiciones sobre dependencia académica, desarrollo dependiente asociado u otra forma de enunciar dominación y condicionamientos de clase, tienen similares

---

<sup>5</sup> El énfasis sobre la internacionalización, transnacionalización, globalización o mundialización de la Economía no se trata aquí por un tema de extensión, sin embargo, basta decir por ahora que es notable el desarrollo de la conectividad disciplinar, al tiempo que también lo es la exclusión de las redes donde circula y se legitima conocimiento. Para una revisión de tres posturas diferentes sobre el tema consúltese Fourcade (2009), Beigel (2010) y Heredia (2016).

alcances que tuvieron en los enfoques dependencistas de la Economía Política<sup>6</sup>. Por lo pronto, el desarrollo del campo se estima desigual en diferentes regiones debido a la naturaleza del terreno de disputa, del acceso al capital y a las formas de producción intelectual. Los instrumentos de legitimación del saber que se expresan en relaciones de intercambio académico desigual debido a que el campo periférico o dependiente tiene fuertes vínculos establecidos con los centros de poder mediante instituciones académicas y becas, así como el acceso a organizaciones de producción y difusión multinacionales. El enunciado como desarrollo asociado pone mayor énfasis en los vínculos entre los que dominan en ambas regiones al tiempo que habilita la mirada sobre grupos o elites dominantes y los espacios intelectuales identitarios.

### **Sobre la dicotomía estructura-red**

El enfoque de Bourdieu fue criticado de diversos ángulos, uno de los más potentes se encuentra en la noción de red. Los estudios son múltiples y variados, pero básicamente coinciden en alejarse de la estructuración que presupone el concepto de campo e incluso el de *Habitus*, para concentrarse en los aspectos relacionales del vínculo -principalmente, aunque no exclusivamente- entre sujetos, los lazos sociales, sociabilidades, etc., como relaciones constituyentes de cambio social que dan una idea de una mayor autonomía de las decisiones humanas. Este apartado pretende revisar algunas posiciones al respecto, ubicarlas temporalmente y ejemplificar alcances para el caso de la formación de los economistas en Argentina.

Acorde a Boltanski (2002, Pág. 217) la red estudia las propiedades relacionales a los vínculos sociales de un modo contrario a las propiedades “asignadas” a dichos vínculos de forma predeterminada. Mantiene relaciones tensas con los enfoques que delimitan *a priori* condicionantes estructurales (como clases, campos, grupos, etc.). Si se coloca el énfasis en esta tensión, las dicotomías parecen evidentes entre un mundo estructurado o caótico, entre regularidades o contingencias, contextos externos o

---

<sup>6</sup> Alatas se refiere a siete tipos de dependencia académica: 1) de las ideas, 2) de su difusión, 3) de la educación tecnológica, 4) de la ayuda económica para la investigación y docencia, 5) de la inversión en educación, 6) de la demanda de habilidades proveniente de potencias del conocimiento y 7) del reconocimiento (2014, Pág. 34).

internos, determinaciones o posibilidades. La sociedad se descubre mediante el estudio de sus conexiones, no se supone organizada por estructuras, pero ¿La estructuración y la red se repelen necesariamente? ¿La red habilita la estructuración? ¿Cuál es la pertinencia histórica de la *generalización de la representación en red* de la que habla Boltanski para la actualidad?

Si bien el desarrollo de las Ciencias Sociales forma parte de procesos generales y mundiales que también tuvieron historias regionales, no es menos cierto que la conformación profesional se configuró con vínculos estrechos entre sus participantes. Si existían redes - ¿Cómo negarlas? -, ciertamente no eran demasiado complejas, pero ¿Vivía la sociedad en los años 60 de modo *conexionista*? El estudio de redes profesionales cobra sentido debido a la factibilidad de manejo de la información en un contexto de carreras de economía recién surgidas y espacios de creación en el trabajo acotados, una muy escasa cantidad de estudiantes de economía (tanto que la identificación personal era común entre los profesionales), donde la trayectoria de estos pequeños grupos configuró la dirección profesional y donde es relativamente sencillo identificar nodos. Independientemente que el enfoque de redes sea pertinente al estudio del cambio general de la sociedad a mediados del siglo XX, hay motivos para su uso en contextos de pertenencias grupales como parecen ser los que se formaron en economía.

Desde la psicología social Deaux y Martin (2003) describen de otro modo la dicotomía estructura-red expuesta por Boltanski. Las autoras oponen el modelo *Sociológico*, donde describen las propiedades estructurales donde los individuos se vinculan unos con otros, y al *Psicológico*, que enfatiza los mecanismos cognitivos y motivacionales que forman esas relaciones (Pág. 101). Las diferencias entre ambos – sostienen – son una cuestión de niveles de análisis de contexto. Pero ¿Es posible no comenzar por algún contexto? ¿Cuáles son los grados de libertad asignados a las relaciones individuales y la contingencia? Para responder estas preguntas proponen un modelo alternativo que define dos niveles de análisis: (1) *Categoría como contexto*, que releva espacios sociales e identidades colectivas y que dan soporte a las (2) *redes interpersonales como contexto*, donde se estudian las subjetividades. Ciertamente la estructuración aislada de las subjetividades se pierde una parte de las motivaciones, sin embargo, ¿el cambio social se produce por las motivaciones relevadas o reveladas? Las autoras eluden el problema de la causalidad y definen estos niveles como diferentes modos de concreción “...uno se refiere a un nivel más altamente simbólico de la realidad



social, que permite una expansión creativa de las fronteras propias y el otro, a los vínculos que existen en entornos reales y tienen consecuencias reales en la vida cotidiana” (Pág. 108).

Por otro lado, Tilly (2005) pone énfasis en dos dimensiones de la red que desestructuran la dicotomía en cuestión al sostener que, (1) las redes llegan a todos los espacios de la vida social, y (2) incluyen conexiones entre sitios sociales, no reducidas a individuos solamente sino organizaciones, localidades o posiciones sociales. Un subconjunto de la red es lo que denomina la red de confianza, definida por una serie de personas conectadas a través de fuertes lazos que llevan adelante colectivamente grandes empresas de largo plazo. Dice Tilly, “Las redes de confianza son, entonces, conexiones interpersonales ramificadas, establecidas principalmente sobre fuertes lazos, dentro de los cuales la gente pone recursos y empresas valorados, trascendentales y de largo plazo ante el riesgo de fechorías, los errores y los descuidos de los demás.” (Pág. 32). Al mantener la frontera entre sus integrantes y los que no lo son (los otros, los de afuera), los sitios de la red cohesionan y logran lazos de confianza. Excluyen y entregan recompensas. La red de confianza otorga motivos para enredarse. Este caso admite que las relaciones de confianza que forman el lazo social no excluyen a las instituciones como “sitios sociales”, no solo habilita, sino que requiere del estudio histórico.

Por su parte Moody y White (2003) utilizan modelos de redes para identificar cambios sociales mediante lo que denominan *cohesión estructural*: un dispositivo de operación de datos que utilizan para comprender cómo se vinculan los actores a través de cadenas de relaciones y/o trayectorias (Pág. 107). La robustez de la cohesión estructural de un grupo se establece por el mínimo de actores que, al ser removidos, desconectarían tal grupo. En este sentido, la idea de red permite establecer jerarquías entre los nodos (actores) que es útil para el seguimiento de las personalidades que lideraron la formación de economistas en un ámbito reducido como en Argentina los casos de Alejandro Bunge y el grupo Bunge, Raúl Prebisch y el grupo Pinedo-Prebisch o Julio H. Olivera entorno al instituto de investigaciones que se reconoció con su nombre en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Aunque resulte difícil incorporar la dimensión temporal en una red, que, en su definición gráfica no la incluye, esto no quiere decir que no se pueda realizar con un mínimo de esfuerzos en un diseño de base de datos relacional. No es complejo incorporar la temporalidad (en la medida que la cualidad sea

tipificable, claro)<sup>7</sup>, sin embargo, ¿qué asegura la cohesión de la red? Aquí se regresa al problema de la circularidad: la red como forma de estructurar información cuyo soporte espacial y condición temporal preexisten a dicha conexión.

Uno de los recientes estudios que destaca esta dicotomía campo-red es el de Heredia (2016). La socióloga señala allí que el enfoque del campo resultaba útil en los años 60, sin embargo, la reconfiguración de los economistas durante el neoliberalismo, al extender su reclamo fuera de las fronteras nacionales, con los límites geográficos e institucionales menos rígidas, se adapta mejor al estudio de redes sociotécnicas. A pesar de que reconoce la posibilidad que los economistas constituyan un campo al tiempo que participan de redes sociotécnicas, señala que la debilidad original del campo en el caso argentino alentó el desarrollo de redes y este mismo desarrollo obstaculizó el desarrollo de “campos específicos”. De ese modo, afirma que las prácticas relacionadas a las redes internacionales predominaron sobre aquellas que mantuvieron la disputa dentro del campo en el ámbito local (Pág. 67). Si se admite que campo es un espacio mundial y su desarrollo regional es desigual y combinado<sup>8</sup>, es posible que las disputas se hayan establecido al interior de este campo, pero bajo reglas más complejas a las que predominaban en los años 60, por ejemplo, en el establecimiento de carreras, esta vez de postgrados, en los cambios temáticos dominantes, como los del crecimiento/desarrollo hacia la macroeconomía/finanzas, en la matematización y el uso de conocimiento experto en prácticas profesionales transnacionalizadas, principalmente en Bancos Centrales y organismos multilaterales, en el predominio de la construcción anglosajona, en la coronación de credenciales mediante la medalla John Bates Clark o el premio en honor a Alfred Nobel, o las mediciones de *rankings* de *journals* o Departamentos de Economía en las universidades. El enfoque de la transnacionalización en redes del capital simbólico tiene problemas para caracterizar aquello que desarrolla, pero desigualmente, tanto al interior de la disciplina, como en las heterogeneidades entre

---

<sup>7</sup> Moody y White señalan la necesidad que futuros trabajos incorporen el tiempo en sus modelos (2003, Pág. 122).

<sup>8</sup> Heredia rechaza la existencia de un “campo transnacional” argumentando que en la etapa neoliberal no se observa ni la integración (en términos de creencias y pertenencias comunes), ni la autonomía relativa (reglas de competencia) en la extensión de la jurisdicción profesional de los economistas (2016, Pág. 86).

regiones. ¿Es que la red oculta o reemplaza la disputa? Aunque no lo impide necesariamente, ciertamente la noción de red no fuerza al investigador a descubrir desigualdades.

El caso que compete a este trabajo es de la formación en la universidad como lugar de conectividad que trasciende generaciones a lo largo del tiempo, de hecho, en muchos casos, parece anticipar a las redes. Este es un problema anterior a las características de la red, por ej., en términos del grado de distancia, densidad, incrustación (*embeddedness*) de los vínculos que allí se encuentran. La no tan metafórica base de datos refleja la escasa posibilidad del razonamiento circular, la compilación de datos a estructurar y poner en relación es una decisión metodológica que no escapa a la forma de construir el escenario o contexto. La red social no es el punto de partida, pero tampoco el de llegada, sino que, en este caso, la red puede o no ser soportada. Entonces, ¿reemplaza la red social la utilidad del campo? ¿En qué procesos históricos? ¿Qué sucede con transversalidad etaria de las instituciones? Corcuff (2015) intenta reformular las dicotomías entre individuo/sociedad, objetivo/subjetivo o material/ideal, dentro de un programa denominado *relacionalismo metodológico* (una tercera vía según el autor), como una alternativa a los clásicos individualismos u holismos metodológicos. El relacionalismo, dice, deja en segundo orden a los individuos y los colectivos y se concentra en las relaciones sociales, las realidades construidas, históricas, en cuanto elementos históricos que condicionan que otorgan márgenes de acción a los sujetos dentro de estructuras preexistentes.

### **Enfoque multidimensional del currículum**

¿Son el campo o la red los elementos que mejor se aproximan al funcionamiento y resultados de la educación superior? Los dos apartados anteriores dejaron una tensión entre los contextos cercanos y lejanos, entre la historia interna y externa, entre la estructura y la acción. Refiriéndose al conflicto de la legitimidad de las teorías científicas, Esther Díaz (2007), llama *epistemología ampliada* a aquella que está ubicada entre (1) la perspectiva clásica, que mira la historia al interior de la ciencia, normalmente de forma evolutiva, lineal, progresiva asociada y (2) la alternativa, que observa la ciencia desde sus contornos al relacionar el conflicto social a las formas del saber. El primer caso forma parte de un debate sobre la ahistoricidad, universalidad y neutralidad del

saber y, en el segundo, sobre la contingencia e interpretación de ese saber que esta atravesado por lo político social. El enfoque ampliado propone estudiar tanto el contexto de descubrimiento, así como el contexto de justificación, de aplicación, de explicación, etc., teniendo presente que si los valores legítimos de la ciencia son aquellos que pretenden juzgarla a través la neutralidad ética (1), resulta evidente que el aspecto (2) político queda esterilizado, y con él la responsabilidad de quien piensa el saber para comprender los procesos sociales que permitieron o actuaron para que un discurso domine la ciencia de tal forma que sea relevante su estudio. Si bien este abordaje epistemológico no se inclina hacia los extremos y propone el estudio de (1) y (2), deposita en el segundo aspecto la clave del significado político del primero. El enfoque *ampliado* coloca al saber y hacer académico-científico como una actividad política orientadora de medios hacia fines. Es una actividad política en sentido de la transformación que el científico espera actuar sobre la realidad, operar sobre ella en un ámbito de polémica entre poder y saber, pero ese ámbito al que el investigador, científico, docente o intelectual llega, es construido sobre bases heredadas. En otros términos, la normalización protagonizada por el “saber de observación” tiene una función que va más allá de las fuerzas productivas y las relaciones de producción económicas. El lugar de las relaciones de poder y formas de funcionamiento del saber (Foucault, 1998, Pág. 63).

Según Apple (1986), el estudio de la ideología es el estudio del conocimiento corriente, en cuanto conocimiento legitimado por grupos sociales en momentos históricos específicos; conocimiento que controla personas y significados ya sea mediante disposiciones formales u ocultas, voluntarias o involuntarias orientado encontrar las conexiones entre el currículum y los resultados sociales y económicos de la institución, en un modo que se evidencien las conexiones entre las actividades educativas con los intereses que las soportan, teniendo presente los currículos no son “meros productos” de simples fuerzas económicas. De una forma más concreta para el estudio de la formación superior, Alicia de Alba (1998) entiende por currículum “...a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que confirman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (Pág. 59) e identifica tres dimensiones:

(1) Social amplia: además de la cuestión educativa se encuentran los aspectos sociales culturales, económicos, políticos e ideológicos.

(2) Institucional: como espacio privilegiado del currículum donde se evidencia la propuesta académica-política y se concreta en valores, jerarquías, hábitos, conocimientos, contenidos, burocracias, certificaciones, etc.

(3) Didáctico-áulica: se refiere al encuentro cotidiano entre alumnos y maestros. La relación con el programa, el contenido, la evaluación.

Ya sea que indagemos la acción, la estructura o la relación, el establecimiento del significado político mediante las relaciones construidas en contextos diversos, resulta de primera instancia para el estudio corriente. En este caso, se propone una mirada aún más crítica de las instituciones que consolidan el saber. Podemos preguntarnos ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo legitiman, difunden, desarrollan? Hasta aquí, las palabras que se utilicen para preguntarnos cómo lo hacen, en todo caso, delimitan una ética de trabajo, una forma de desconfiarle a los textos, a los relatos, a los datos. Pero la respuesta tiene que estar orientada a describir y descubrir el cómo y el porqué de la creación, selección, organización y difusión del saber en determinados momentos y lugares; para el caso de estudio corriente, de los economistas en Argentina a mediados del siglo XX. Las respuestas pueden ser variadas y con buenos grados de aceptación, pero su significado sería muy distinto si se concentrara en las motivaciones solamente en lugar de hacerlo también en los condicionantes.

Existen algunos elementos que pueden reconocerse antes de iniciar el diseño de este enfoque multidimensional para el estudio del currículum en la educación superior. A diferencia de la evaluación curricular en ámbitos escolares, la formación superior cuenta con dificultades diferenciales. Lo más evidente es que la producción intelectual no ha estado orientada a la actividad universitaria. En primer lugar, ésta no es una actividad diseñada para influir en las mayorías a lo largo del tiempo, sino en una porción de aquellos que se profesionalizarán en el ejercicio de la disciplina. Esto plantea problemas para encontrar el vínculo entre la función social (laboral, educativa, acumulativa, etc.) de las prácticas escolares y el diseño curricular. Aunque en el caso de los economistas, estar cerca del poder haya sido parte tanto de sus tareas como de sus saberes (Suárez, 1973), al disponer de una muestra de la población relevada mucho menor, la posibilidad de éxito o fracaso en lo relevado aumenta, por ende, el estudio

muestral de cualquier profesión puede arrojar rasgos totalizadores y por ello, no definitivos. El riesgo de incurrir en este error es alto y se agrega a la dificultad sobre cómo reconstruir el vínculo social entre sujetos a los que no se les puede conocer sus motivaciones y, en caso de que pueda consultárseles mediante entrevistas, surge la pregunta sobre la validez de sus representaciones. Los estudios históricos corren con la dificultad de concentrarse en lo escrito debido a que quienes lo vivieron ya no están o, si se los encuentra, el problema de la representación del pasado afecta también a quienes dan su testimonio.

En segundo lugar, parece haber acuerdos en que la forma de red no predominó a nivel general de la sociedad como al interior de la disciplina a mediados del siglo XX, no obstante, la conformación de tempranas elites profesionales invita a revisar los lazos sociales establecidos entre sus integrantes. Se supone y propone que, en una sociedad dependiente, la forma de desarrollo asociado tiene cercanía con el accionar de estas elites. Para esto los enfoques estructurales cuentan con algunas desventajas, es necesario acercarse a la relación, la noción de red resalta el estudio de las relaciones sociales en el lugar donde ocurren, resalta el vínculo, y cobra mayor relevancia si se analiza desde una mirada sobre las elites y el poder.

En tercer lugar, el esquema debe habilitar el estudio de las particularidades del currículum y planes de estudios, las formas en que se reproducen, legitiman y cambian en el tiempo, en un contexto de investigación hostil debido a la complejidad de los materiales para la investigación: digestos, normas, entrevistas, censos, etc. Se podría hacer una historia oral del currículum, pero estaría incompleta, seguramente restaría importancia a los procesos institucionales. También se podría hacer una historia institucional de los planes de estudio, pero olvidando el currículum oculto que normalmente revelan las entrevistas. Se trata de optimizar la investigación sin perder consistencia. Para ello, este trabajo propone un esquema de interpretación sobre las dimensiones del currículum:

(1) El *contexto social amplio* incorpora tanto cuestiones de contexto mundial como el grado de desarrollo del capitalismo, la presencia de regiones competitivas, dependientes o vinculadas (socialismos, América Latina, procesos de industrialización en Asia) que hacen al significado político de las teorías y técnicas en estudio. Tanto el nacimiento, la internacionalización o transnacionalización de la Economía Política,

como del contexto nacional, en lo referente a los vínculos entre la política económica y las formas de acumular capital en el país con las demandas de economistas, como de la modelización de la oferta académica-profesional posgraduada por su influencia evidente en la formación de grado (las academias y asociaciones profesionales) y la acción de grupos de interés como egresados, corporaciones, fundaciones, la iglesia, etc., así como el contexto local, que se orienta a describir las particularidades de las actividades productivas y características de la población universitaria más cercana.

(2) El *contorno universitario* se concentrará en el tipo de gobierno universitario (facultades, carreras, departamentos, autoridades, normas), la manera en que se utilizan sus recursos físicos como pueden ser las locaciones, sus presupuestos financieros y académicos (bibliotecas, revistas, libros, etc.), la instrumentación y resultados de la investigación (en los institutos universitarios o centros de investigación) y en actividades extracurriculares, ya que éstas tuvieron mucho que ver en la formación de economistas en América Latina.

(3) El *núcleo curricular* contiene comisiones orientadas a actuar directamente con la formación superior (como es una comisión de plan de estudio, de doctorado, etc.), la evaluación de los planes de estudios que es donde se estructura la oferta profesional o científica, normalmente alrededor de contenidos de materias y correlatividades en conjunto con otros elementos pedagógicos como las formas y normas de instrucción y acreditación y los estudios de especialización y postgrados. En el centro del núcleo curricular se encuentran los profesores y estudiantes, cuyo accionar provoca, reproduce, habilita, bloquea o destruye las normas y procedimientos de la formación superior y los conocimientos, los métodos, la hacienda profesional y científica.

A modo de síntesis, un examen de los apartados anteriores arroja algunas premisas para el estudio curricular: 1) la no neutralidad del saber, es decir, la orientación política de lo académico debido a 2) acciones condicionadas (o dependientes) y 3) concentradas, que se encuentran simultáneamente en 4) formas sociales situadas en tiempo y espacio. 5) Contextos, no universales (como son las universidades en América Latina y en particular en Argentina a mediados del siglo XX), donde cobra relevancia la perspectiva de estudio de los 6) campos dependientes y asociados, y, por lo tanto 7) la dificultad para generalizar y seleccionar *a priori* los vínculos entre la estructura, las relaciones sociales y las subjetividades.

## Bibliografía

Alatas, S. F. (2014): *La dependencia académica: el desafío intelectual*. En F. y. Beigel, “Dependencia académica y profesionalización en el Sur” (págs. 33-41). Mendoza: EDIUNC SEPHIS.

Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

Beigel, F. (2010): *La institucionalización de las ciencias sociales en América Latina: entre la autonomía y la dependencia académica*. En F. Beigel (Dir.): “Autonomía y dependencia académica: universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina 1950-1980” (págs. 47-64). Buenos Aires, Biblos.

Boltanski, L. y. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Barcelona, Akal.

Bourdieu, P. ([1976]1984): *Algunas propiedades de los campos*. En P. Bourdieu, “Sociología y Cultura” (págs. 135-141). México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. ([1992] 2011): *Dos imperialismos de lo universal*. En P. Bourdieu, “Intelectuales, política y poder” (págs. 153-158). Buenos Aires, Eudeba.

Bourdieu, P. (2011): *Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase*. En P. Bourdieu, “Intelectuales, política y poder” (págs. 23-42). Buenos Aires, Eudeba.

Bourdieu, P. y. (1999): *Sobre las astucias de la razón imperialista*. Apuntes de investigación del CECYP, III(4), 9-22.

Caravaca, J. y. (2007): *Crisis, ciencias sociales y elites estatales: la constitución del campo de los economistas estatales en la Argentina, 1910-1935*. Desarrollo Económico, 47(187), 401-428.

Cardoso, F. H. (1977): *La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea de desarrollo*. Revista de la CEPAL(4), 7-40.

Colander, D. y. (2007): *The Making of a Latin American Global Economist. (0705)*. Middlebury: Department of economics. Middlebury College.



- Corcuff, P. (2015): *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates, 1980-2010*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- de Alba, A. (1998): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Deaux, K. y. (2003): *Interpersonal Networks and Social Categories: Specifying Levels of Context in Identity Processes*. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 101-117.
- Díaz, E. (2007): *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Foucault, M. (1998): *La verdad de las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.
- Fourcade, M. (2006): *The construction of a global profession: the transnationalization of economics*. *American Journal of Sociology*, 112(1), 145-194.
- Heredia, M. (2015). *Cuando los economistas alcanzaron el poder (o cómo se gestó la confianza en los expertos)*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Heredia, M. (2016): *Redes contra campos. La unidad y la diversidad de los economistas en la Argentina reciente*. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 21(34), 59-90.
- Hirschman, A. O. (1980): *Auge y ocaso de la teoría económica del desarrollo*. *El Trimestre Económico*, 47(188(4)), 1055-1077.
- Lattuca, L. y. (2014): *La elaboración del plan de estudios de la universidad. Planes académicos en contexto*. Buenos Aires, Universidad de Palermo - UP.
- Lee, F. (2009): *A History of Heterodox Economics. Challenging the mainstream in the twentieth century*. New York, Routledge.
- Markoff, J. y. (1994): *El irresistible ascenso de los economistas*. *Desarrollo Económico*, 34(133), 3-29.
- Montecinos, V. (1996): *Economist in political and policy elites in Latin America*. En A. W. Coats: "The Post-1945 Internationalization of Economics. Annual supplement to volume 28. *History of Political Economy*" (págs. 279-300). Durham and London, Duke University Press.

Moody, J. y. (2003): *Structural Cohesion and Embeddedness: A Hierarchical Concept of Social Groups*. American Sociological Review, 66(1), 103-127.

Suárez, F. (1973): *Los economistas argentinos. El proceso de institucionalización de las nuevas profesiones*. Buenos Aires, Eudeba.

Tilly, C. (2010): *Confianza y gobierno*. Buenos Aires, Amorrortu.

---

“La formación docente en tiempos de ajuste: desafíos y propuestas” Panel central de las VII JEE de la UNGS

Panelistas:

**María Betania Oreja Cerruti:** Profesora de Enseñanza primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en política y gestión de la educación. Jefa de trabajos prácticos de política educacional, en el departamento de educación de la Universidad Nacional de Luján. Coordinadora del profesorado de ciencias de la educación de la misma universidad. Docente en el Instituto Superior de Formación Docente N° 36 de José C. Paz.

**Mariana Schamne:** Licenciada en enseñanza de las ciencias con orientación en biología por la UNSAM, profesora de biología con orientación en ciencias naturales. Diploma superior en enseñanza de las ciencias (FLACSO). Directora del Centro de Información e Investigación Educativas (CIIE) de Malvinas Argentinas. Docente en escuelas secundarias de Malvinas Argentinas. Jefa de área de Química en el Instituto Superior de Formación Docente N° 36 de José C. Paz. Capacitadora-docente de Ciencias Naturales en nivel primario de la Dirección de Formación Continua de la provincia de Buenos Aires.

**Flavia Terigi:** Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias Sociales, doctora en Psicología. Decana del Instituto de Desarrollo Humano, de la UNGS, miembro de Red Estrado (Red de estudio sobre el trabajo docente), en cuyos seminarios participa como ponente, expositora y miembro del comité científico. Tiene antecedentes en investigación y gestión de proyectos en el ámbito de las políticas públicas. Autora de numerosos libros, artículos científicos de divulgación sobre temas de aprendizaje, currículum y formación docente.

## Exposiciones

### **Presentación de Mg. María Betania Oreja Cerruti**

La presentación que voy a hacer parte de un planteo más general, un tanto simplificado por la síntesis, sobre la educación en el modo de producción capitalista, y luego voy a referirme a algunas cuestiones específicas sobre la formación de docentes.

Este primer planteo general nos parece necesario para comprender cabalmente el proceso al que nos enfrentamos actualmente como docentes o como futuros docentes (entiendo que muchos de ustedes son ya docentes). En general, advertimos que predomina un tipo de análisis respecto de los procesos educativos que tiende a separar la realidad como si estuviera compuesta por esferas separadas: por un lado, estaría lo económico, por otro lado lo político, por otro lado lo educativo. Y pareciera que entonces en los procesos educativos hay explicaciones que plantean que las políticas educativas se deben a decisiones políticas abstractas, sin materialidad concreta o que, según las circunstancias, pareciera que estuvieran definidas por procesos económicos.

Desde nuestro punto de vista (desde el grupo de investigadores que se basa en esta perspectiva), este tipo de análisis que fragmenta la realidad tiene limitaciones. Y, de alguna manera, creemos que algunos de los análisis que se vienen realizando desde que asumió el gobierno de cambios parten de esta separación de lo político y lo económico. Entonces, se plantea que ahora (desde ya hace unos años), desde la asunción del gobierno de cambios volvió el mercado a la educación o que estamos en una nueva ola de mercantilización de la educación por sobre la orientación del gobierno anterior que enfatizó en los derechos, el papel del Estado y la inclusión. En este sentido, nosotros sostenemos que es imposible plantear que el mercado volvió a la educación porque es imposible en el modo de producción capitalista en el que vivimos que la educación pueda ser separada como un proceso autogobernado y externo al proceso de acumulación. Dicho esto, nos parece necesario explicar un punto de partida muy general sobre la conformación y expansión del sistema educativo para luego llegar a la formación de docentes.

La conformación de los sistemas educativos, a fines del siglo XIX, suele ser explicada como un proceso que surge a partir de la necesidad de formar ciudadanos. Nosotros lo que planteamos es que, en realidad, los sistemas educativos responden a la necesidad del capital (del capital como proceso general social), de formar los atributos de las futuras fuerzas de trabajo; la

de tener futuras fuerzas de trabajo con atributos generales (con esto me refiero a conocimientos de lectoescritura, nociones de matemática, autodisciplina para afrontar distintos procesos de trabajo y demás). Reconocemos, entonces, que la conformación y expansión de los sistemas educativos responden a esta necesidad. Y cuando decimos “la formación de atributos productivos o de formación para el trabajo”, no nos referimos a lo que generalmente se asocia a la formación técnica, la formación para un oficio, para un trabajo específico, sino a una formación general- universal, que les permita a esos niños (que luego serán futuros trabajadores), afrontar diversos procesos generales de trabajo.

La formación de docentes, entonces (sus formas específicas), los ajustes que afectan a la formación de docentes, tanto como sus momentos de expansión, responden a la necesidad de formar un trabajador o trabajadora específica, que es aquella que se va a dedicar en el sistema educativo a formar a la futura fuerza de trabajo, principalmente (a formar esos atributos generales que luego darán lugar a diversos recorridos). De esta manera, estamos planteando que los docentes somos trabajadores, por un lado. Y por otro lado, lo que se deriva es analizar qué ocurre con la formación de los y las docentes. Esto nos lleva a la pregunta: si estamos diciendo que los docentes forman la fuerza de trabajo, ¿qué ocurre con el trabajo en la Argentina y con la necesidad de formación de trabajadores en la Argentina (a nivel internacional y, específicamente en la Argentina)? Esta síntesis (que sin duda es muy general, la podríamos ampliar y discutir unas cuantas cosas), nos parece necesaria para intentar ubicar a la formación de docentes en la organización de la producción y el consumo sociales (bueno, la mayor parte de ustedes son estudiantes de economía, tengo entendido). Digo esto porque, en general, como decía al comienzo, muchos de los análisis del campo de la educación tienden a separar lo educativo de todo este proceso general de organización de la producción y de la riqueza en la sociedad.

Yendo hacia el proceso histórico, concreto, la pregunta es: si los docentes de los niveles educativos obligatorios trabajan principalmente formando los atributos productivos generales de la fuerza de trabajo, resulta central, entonces, conocer qué ocurre con la fuerza de trabajo, con los trabajadores en las últimas décadas a nivel internacional y en la Argentina, específicamente. En ese sentido, los trabajos de Juan Iñigo Carrera (docente también de la Universidad General Sarmiento), nos permiten reconocer un fuerte proceso de fragmentación de la clase trabajadora a nivel internacional. Y eso tiene expresiones en la Argentina.

Desde la década del '70, se consolidaron una serie de cambios técnicos que incrementaron la productividad del trabajo (en el capitalismo, la producción social no se limita a la producción de valores de uso, sino que está en función de la valorización del capital). Y una

serie de cambios técnicos que se dan para aumentar la productividad impactan en el trabajo, justamente, en los empleos y en los trabajadores. Me refiero a los cambios en la informática, las telecomunicaciones, la automatización de una cantidad de procesos de trabajo. Eso llevó a una diferenciación muy fuerte de la clase trabajadora a nivel internacional. Entonces, mientras hay algunos trabajos que se simplifican por la automatización, hay otros que se vuelven cada vez más complejos y, al mismo tiempo, una cantidad cada vez mayor de trabajadores son expulsados del proceso de producción y se van convirtiendo en lo que Marx denomina “la población obrera sobrante para las necesidades del capital”; población que al capital le sobra y que es directamente desocupada. Es decir, desde estar directamente desocupada, emplearse de forma intermitentemente o de conseguir trabajos con salarios por debajo de las posibilidades de reproducirse, por debajo de la canasta básica familiar. Dicho esto, así, muy sintéticamente, podemos pensar cómo se expresa esta fragmentación en la educación y ahí luego vamos a la formación docente. Vemos que, por un lado, tenemos trabajadores que van a realizar tareas muy simplificadas y, entonces, en general esa porción de la clase trabajadora vio extendida su jornada laboral; ve simplificada al extremo su educación (ve degradada su educación) y ve abaratado su salario.

Al mismo tiempo, tenemos una porción de la clase trabajadora que ve extendida su formación. Muchos de todos nosotros somos parte de trabajadores o futuros trabajadores que nos estamos formando en la universidad, en el posgrado y demás, y que deberemos enfrentar procesos más complejos en lo que son las ciencias básicas o sociales. Y, por otro lado, población a la que el capital condena a este estado de “sobrante” y, por lo tanto, degrada cada vez más su educación.

En el ámbito educativo, estos procesos de fragmentación de la clase trabajadora se expresan con fuertes desigualdades. Si uno mira específicamente el sistema educativo argentino, lo que podemos ver, acompañando este proceso de fragmentación y de empobrecimiento general de la sociedad, desde el año '75 hasta acá (porque a pesar de la recuperación del salario de los últimos años, el salario promedio no llega a recuperar los niveles de 1975, tomando el salario individual y no por hogar), ese proceso de empobrecimiento general se expresa a través de distintas formas de desigualdad. Entonces (las repaso muy brevemente, pero todos nosotros las tenemos delante de nuestros ojos), las desigualdades que podemos reconocer entre escuelas públicas y escuelas privadas, escuelas céntricas y escuelas periféricas; dentro de las escuelas públicas y dentro de las escuelas privadas, con todas las gamas de desigualdades que todos podemos conocer; aquellos que se forman en programas flexibles y flexibilizadores, como el FinEs; diferencias enormes en el gasto educativo por provincia. Entonces tenemos escuelas que

cuentan con determinada infraestructura, equipamiento, en algunas provincias, y otras con fuerte deterioro.

¿Qué observamos específicamente en la formación de los docentes? La formación de los docentes no es externa a todo este proceso y está atravesada también por estas profundas diferenciaciones. En la última década, previo a este gobierno, vimos una expansión de los institutos terciarios, de las instituciones formadoras de docentes y de las carreras. Pero esta expansión no se realizó de forma homogénea, sino que está atravesada por estas diferenciaciones que yo planteaba recién. Por un lado, tenemos esto que es histórico en nuestro país, que es que aquellos que se forman como docentes en las universidades y aquellos que se forman en institutos terciarios. Y aquí conocemos también las diferenciaciones que existen dentro de las universidades públicas y dentro de los institutos terciarios. También las diferenciaciones que comentaba recién en relación a las diferencias de inversión por alumno: las diferencias en el gasto por alumno de instituciones públicas por provincias, en nuestro país, es muy impresionante (digamos, las desigualdades que se encuentran).

En relación a los docentes que se forman en las universidades y en los terciarios, encontramos diferencias en relación a las cuestiones de infraestructura, de equipamiento, y también en relación a los docentes que forman a esos docentes. Entonces, el puesto laboral en la universidad (según la dedicación, obviamente), tiene la posibilidad de que, los docentes que tenemos una dedicación exclusiva o semiexclusiva, podemos hacer dentro de nuestro trabajo, docencia, investigación y extensión. Esto se traduce en la enseñanza en las aulas. Digo esto porque también en las universidades hay una cantidad de docentes con dedicación simple que a duras penas pueden realizar todas estas tareas.

Los docentes de los institutos terciarios, de las distintas provincias, tienen su salario en relación al trabajo frente a cursos (frente al aula). Entonces lo que encontramos es que los docentes que trabajan en institutos terciarios tienen una cantidad de cursos a cargo, con mayor esfuerzo y mayor intensificación del trabajo, porque implica mayor cantidad de alumnos, mayor cantidad de tiempo dedicado a preparar las clases y demás. Y todas esas tareas no están colocadas en el salario del docente.

Luego, tenemos una gran cantidad de diferencias en relación a la infraestructura (que tristemente fuimos naturalizando, sobre todo muchos docentes que son de otras provincias). En la provincia de Buenos Aires tenemos muchos institutos terciarios que no cuentan con edificio propio. Nosotras trabajamos en uno de ellos: el instituto funciona en dos escuelas primarias; a una le decimos sede y a la otra le decimos extensión (a mí me divierte, yo les digo “la llamada sede” y “la llamada extensión” porque no tenemos ni sede ni extensión). Y eso implica que los

estudiantes no cuenten con una biblioteca específica para el nivel superior o que la tengan fragmentada por todos estos problemas, que no cuenten con laboratorio, que tengan que estudiar en aulas de primaria pensadas para chicos de primaria, que tengan que tener corporeidad-movimiento en el patio o en el medio del aula, en el medio de la escuela, mientras los demás estamos dando clases. Entonces, de alguna manera, tácitamente, les estamos enseñando a las futuras (digo en femenino porque la mayoría son mujeres, pero a los y las futuras) docentes que se puede enseñar y aprender en cualquier condición. Y estos procesos no se iniciaron en diciembre de 2015; tenemos procesos que vienen de mucho antes que el gobierno de Macri.

¿Qué características toma el ajuste actual, al que evidentemente nos enfrentamos? La especificidad del proceso de acumulación en Argentina es la de producir mercancías que portan una renta extraordinaria de la tierra, centralmente mercancías agrarias. Tras casi una década de precios elevados de las mercancías agrarias, con la expansión de la renta extraordinaria consiguiente, la retracción de la renta y la retracción del ingreso de dólares a la Argentina vía exportación, nos enfrentó con crudeza a la agudización del desempleo, de la precarización y de la caída de los salarios reales con una perspectiva que (ustedes sabrán de esto más que yo) es aún más profunda. El gobierno de Macri vehiculizó la necesidad del capital en la Argentina de abaratar la fuerza de trabajo, de fragmentarla y de reducir el gasto social cada vez que se pueda.

¿Qué formas toma el ajuste en la formación de trabajo y en el trabajo de los docentes? Por un lado, estamos frente a procesos de ajuste vía acreditación de instituciones. En la década de los '90 en la Argentina se comenzó a implementar un proceso de acreditación de las instituciones que significaba que las instituciones terciarias tenían que cumplir con ciertos parámetros, con ciertos criterios, con la amenaza de que aquellas instituciones que no pudieran cumplirlas iban a cerrarse o iban a cerrarse algunas de esas carreras.

El gobierno actual viene planteando que hay un excedente de instituciones (esta es una de las cuestiones que los funcionarios fueron planteando permanentemente), que hay docentes excedentes en algunas regiones, en algunos distritos y que es necesario racionalizar el sistema formador luego de la expansión anterior. Eso implicó, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, el año pasado, sobre diciembre, un cierre de forma totalmente abrupta y autoritaria de carreras o de comisiones (muchos nos cruzamos en ese proceso). Eso fue en diciembre, con lo cual imposibilitaba la organización de los estudiantes que estaban con mesas de exámenes, ya no se estaba yendo a cursar todos los días. En algunos casos, se planteaba el cierre de carreras enteras y, en otros, el cierre de algunas comisiones.

Muchos de estos cierres dieron marcha atrás; otros no (falta hacer un mejor relevamiento, reconocer dónde estamos nosotros). En el profesorado donde estamos nosotros,



una comisión de una carrera se cerró. La provincia planteaba la transformación en otra carrera. Esto se realizó de manera totalmente inconsulta, de forma realmente autoritaria, y eso está ahí como latente.

Entonces, los procesos de acreditación de instituciones son formas más lentas de ir hacia posibles cierres de carreras o de cursos. La provincia directamente, el año pasado, planteó cierre de comisiones. El proceso de acreditación significa que las instituciones tendrán que pasar por estos procesos de demostrar que tienen cierta tasa de graduación, que tienen rendimientos eficientes, que tienen docentes con determinados títulos, posgrados y demás, y una serie de parámetros que aún no están publicitados, con la amenaza de cierre. Luego podemos discutir un poco más (conversábamos recién con Flavia), algunas de las cuestiones que se pueden ver detrás de este intento de racionalización. Uno podía encontrar que había superposición de carreras entre algunos institutos, que algunas cuestiones tenían alguna racionalidad, pero ante la situación del ajuste, obviamente, todos nos pusimos defensivos y defendimos que no se cerraran esas comisiones.

A fines del año pasado, el Consejo Federal de Educación (que es el órgano que emite regulaciones para todo el país y que está conformado por el ministro de educación y los ministros de las provincias), aprobó, justamente, una resolución que creó una comisión de acreditación de instituciones de formación de docentes. Así como las universidades tienen la CONEAU (que es la comisión nacional de evaluación y acreditación, que acredita y evalúa las carreras universitarias), a fin del año pasado se creó esta nueva comisión de acreditación de carreras de institutos de formación de docentes.

Por otro lado, tenemos, además, en relación a los estudiantes, el ajuste afecta en sus condiciones de vida (y esto seguramente les pasará también a ustedes), desde situaciones de no poder solventar los gastos de transporte hacia la institución, como aquellos que están necesitando buscar trabajo y entonces ven interrumpidos sus estudios.

Los docentes venimos de un proceso de pérdida laboral y de un ataque muy fuerte a la herramienta sindical. Los sindicatos han sido colocados por este gobierno como claramente antagónicos y como un actor que no tiene por qué colaborar en el diseño de las políticas. Y otra de las cuestiones que se viene colocando, desde que asumió el gobierno de Macri, es la evaluación docente, que está en la agenda. Esto también da para discutir bastante porque en la etapa anterior hubo algunos planteos en relación a la evaluación, pero no se avanzó en la evaluación docente, de hecho, la ley nacional vigente (de 2006), plantea la posibilidad de evaluar las prácticas de los docentes. Pero en este momento se plantea como una forma de fuerte responsabilización de los resultados de aprendizaje en los docentes, abstrayendo esos resultados

de las condiciones materiales en las que viven los estudiantes, en las que se forman, de las condiciones de trabajo de los docentes, del multiempleo, del estado de las escuelas. Esa cuestión termina totalmente abstraída y se comparan resultados de aprendizaje. En ese sentido, hay diversos documentos del gobierno. Uno fue el conocido como “plan maestro”, que fue ese proyecto de ley que finalmente no se presentó en el congreso, no se trató, pero si uno ve cada una de sus líneas están avanzando, en cada capítulo a través, en muchos casos, de resoluciones del Consejo Federal. En todo ese documento uno puede ver una fuerte responsabilización por todo esto en los docentes. Algunas frases son muy emblemáticas; hay una que dice: *“desde hace años, la evidencia ha venido demostrando que la calidad de los aprendizajes está fuertemente condicionada por la calidad de la enseñanza y de la gestión escolar, una vez despejadas las variables socio-económicas”*. (Bueno, ustedes que son de economía seguramente podrán decir que no se pueden despejar las variables socioeconómicas de nuestras vidas, es imposible. Uno entiende, metodológicamente, qué habrán querido decir, pero sabemos que eso es imposible. En la educación no podemos despejar las variables socioeconómicas). Y continúa diciendo *“(…) En este sentido, se puede sostener que un estudiante es tan bueno como lo es un maestro”*. El foco de la calidad está puesto en el docente. Y la premisa es que, si se evalúa al docente, entonces inmediatamente los resultados mejorarán.

La otra cuestión que viene en el paquete de la evaluación es la posibilidad de que se avance hacia formas de fragmentación salarial y de cambio de la composición del salario (desde formas de bonificación por antigüedad, pasar a formas de bonificación de pago por desempeño o por mérito. Esto en algunos países ya se implementó, en América Latina y en el mundo, no sólo en gobiernos típicamente neoliberales, sino que podemos ver, por ejemplo, el caso de Correa en Ecuador.

Asociada a la evaluación, aparece también la posibilidad de perder derechos laborales adquiridos, como la estabilidad docente en el cargo cuando uno tiene malas puntuaciones en las evaluaciones. Y otra de las cuestiones que también se incluye en toda esta propuesta, en relación al trabajo de los docentes, es avanzar hacia mayores formas de flexibilización laboral (que tiene que ver con esto que yo decía de la posibilidad de perder estabilidad en el cargo). Formas de flexibilización laboral que ya, en realidad, fueron introducidas en nuestro sistema educativo, en el gobierno anterior a partir de contratos vía programas. En general, esto se implementó a través de programas como, por ejemplo, los docentes que trabajan en el FinEs, que están contratados a término. En todas las propuestas del macrismo aparece la posibilidad de que esto se masifique hacia las diversas formas de contratación de los docentes. Por ejemplo, en la secundaria 2030 se plantea que los docentes tienen que acceder al cargo no por las reformas estatutarias que tenemos por concursos de antecedentes y oposición, sino por mecanismos de selección en la institución

donde el docente presenta un proyecto (bueno, como ya ocurre también en nivel superior, en la provincia de Buenos Aires). El docente presenta un proyecto, lo evalúa una comisión que en general se presenta conformada por director, inspector y un par. Entonces, ahí no estaría contemplada la democratización que implica el ingreso por acto público, que fue una conquista de los docentes décadas atrás.

La otra cuestión que aparece muy fuertemente, en todos los documentos del gobierno, es un perfil de docente que se plantea como un docente que tiene que ser un tutor que acompañe el aprendizaje de los estudiantes, que promueva aprendizajes autónomos (se critica mucho hasta la enseñanza tradicional del docente dando la clase -esto parece casi que es como una tragedia para el gobierno actual-). Y plantea entonces que los estudiantes irán aprendiendo a través de múltiples guías de aprendizaje, nuevas tecnologías, se plantea la “gameficación de la enseñanza” (que los chicos vayan aprendiendo a través de jueguitos que midan a través de ensayo y error). Y el docente tiene que acompañar esas múltiples trayectorias que, desde nuestra perspectiva, muy posiblemente profundizará o agudizará las diferenciaciones. Cada uno estudiando una cosa y no necesariamente todos llegarán a las mismas metas. En ese sentido, entonces, aparece un docente que tiene que ser mucho más flexible. Y aparecen en todos los documentos cuestiones relacionadas con el liderazgo, la innovación, el coaching, como las cuestiones centrales que tiene que tener ese nuevo docente. Si uno entra a ver los cursos del InFod (el Instituto Nacional de Formación Docente), hay una cantidad de cursos referidos a desarrollar capacidades socioemocionales en el aula (ahora está muy en boga esto de las “capacidades blandas”), que, de vuelta, si nosotros decimos “¿qué conexión tiene esto con todo lo que yo presentaba al comienzo en relación a la fuerza de trabajo?”, podemos pensar que estas capacidades blandas son la forma en que uno tiene una cantidad de trabajadores que tienen que aprender a ser sobrantes, a sobrar para el capital. Y esto quiere decir aprender, como dice el gobierno “a gestionar la incertidumbre” y aprender que a veces van a tener trabajo y a veces no, que la empleabilidad es algo que tienen que construir ellos mismos y que depende de ellos. Y, además, en relación a todas las capacidades socioemocionales, aparece toda una cuestión no sólo para la porción de la clase trabajadora que el capital condena a ser sobrante sino a aquellos que deben desarrollar su talento. Entonces aparece la Argentina como una fuente de trabajo en relación al software, lo que se conoce como “servicios basados en el conocimiento”, como la programación y demás, que está dentro de lo que la Argentina exporta luego de las mercancías agrarias.

Bueno, tenía algunos otros ejemplos, pero para ir cerrando, en relación a cómo el gobierno incentiva esto del coaching, el liderazgo y piensa a los docentes de esa manera. Y en cómo los docentes tenemos que aggiornarnos, ser innovadores y “estar atentos a las demandas del mercado”, como plantea el gobierno.

Bueno, en relación a los desafíos (en la charla se planteaba en el título, además del ajuste los desafíos), voy a plantear algunas pequeñas pinceladas y después podemos discutir más porque tenemos fuertes desafíos por delante. Uno central, me parece que tiene que ver con el análisis crítico de los temas que se van imponiendo en la agenda. En el sistema educativo en general, o sea, como parte de esta sociedad, como trabajadores argentinos o trabajadoras, y además como parte de futuros docentes o docentes. En ocasiones, vemos que el sistema educativo, los que trabajamos en el sistema educativo absorbemos de forma bastante acrítica las cuestiones que se van imponiendo en la agenda. Con esto me refiero, por ejemplo, a esto de las capacidades blandas, a los cambios en los diseños curriculares (cambian los diseños curriculares, cambian las formas de contratación); cambian una serie de cuestiones. Ya en la secundaria 2030 se está planteando que los docentes tienen que trabajar por proyectos. Para trabajar por proyectos todos sabemos (colaborativamente e interdisciplinariamente), no hay que estudiar mucho para darse cuenta que para eso uno necesita momentos y tiempos de trabajo para acordar con el otro. Pero nos encontramos que un montón de docentes presionados por sus directores, y éstos presionados por sus inspectores, terminan definiendo la interdisciplinariedad por WhatsApp. Entonces, entendemos las presiones que vivimos (porque nosotros también somos parte del sistema educativo), pero es necesario que podamos parar y poder hacernos preguntas sobre las políticas que se van implementando y que no las vayamos naturalizando.

Bueno, por otro lado tenemos, en relación a la formación de docentes, un desafío que tiene que ver con la necesidad de generar procesos de articulación genuinos y desde las instituciones, entre las instituciones terciarias y las universidades, que por momentos parecen mundos paralelos, por momentos pareciera que coexistieran en esferas totalmente separadas de la realidad y ahí hay mucho para trabajar en nuestro país.

En relación al ajuste, en general, creo que tenemos por delante una lucha muy fuerte contra la fragmentación como clase trabajadora, al abaratamiento de nuestro salario y al abaratamiento de la formación de docentes. Es decir, la posibilidad de que se cierren cursos, de que se cierren comisiones, implica que las comisiones son más numerosas. En la provincia de Buenos Aires tuvimos muchas situaciones donde en los cursos superpoblados terminaban dividiendo al curso y algunos estudiantes iban una semana y otros estudiantes iban otra semana, entonces, con procesos de deterioro muy fuertes de la formación. Y esto, insisto, no es específico de este gobierno pero esto se va agudizando. Y eso implica una educación degradada para los estudiantes y una intensificación muy fuerte para los docentes porque cuando la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, no desdobra comisiones, lo que está haciendo es ahorrarse una parte del plantel docente e intensificar las condiciones de trabajo de esos docentes. Entonces, vemos ahí una degradación muy fuerte de la formación de aquellos que estudian en esos casos.

Entonces, todo lo que veamos como fragmentación en nuestras condiciones de estudio, en nuestras condiciones de trabajo, creo que tenemos que prender una alerta y poder entender cómo pararnos y cómo poder afrontar esa fragmentación. Y bueno, por otro lado, para terminar y como síntesis, creo que tenemos que seguir exigiendo al Estado, todos los que trabajamos y estudiamos en universidades e instituciones públicas, una educación científica; que defendamos una educación científica en todas las áreas en las que trabajamos, en las disciplinas que vayamos a enseñar y también en las materias pedagógicas que tienen base científica. Que podamos defender eso contra esta cuestión de la innovación por la innovación (porque la innovación puede ser positiva o no). Esta idea del coaching, de la vocación docente, que podamos defender la necesidad de acceder, de que la clase trabajadora pueda acceder al conocimiento científico y a un sistema educativo público, laico y gratuito. Y ya con eso tenemos un desafío bastante complejo y amplio, tanto docentes como futuros docentes.

### **Exposición a cargo de Lic. Mariana Schamne**

Buenas tardes. A mí me toca presentar la Dirección de Formación Continua y los centros de capacitación. Acá Betania hizo un planteo sobre lo que es la formación inicial, que son los institutos superiores y algunas universidades que también forman docentes. Nuestro centro de capacitación de formación educativa lleva a cabo una serie de acciones que tienen que ver con la capacitación docente. Somos un organismo descentralizado, dependemos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Yo ahí les estoy mostrando el mapa de territorio de Buenos Aires. Y nosotros formamos parte de los 136 CIIEs que están distribuidos en todo ese mapa. Son 136 distritos donde hay un CIIE. Formamos parte de la región nueve (región educativa número nueve), que está conformada por los distritos de Moreno, José C. Paz, San Miguel y Malvinas.

Estos centros de capacitaciones (al menos el nuestro, acá en Malvinas... me gustaría contarles un poquito la historia de los centros de capacitación), tienen sus inicios en 1995. En realidad, este centro es bastante nuevo en su trayectoria, pero en realidad tenemos otros centros, como La Plata, Avellaneda, Rauch, que en realidad tienen una trayectoria que data del año '60; no eran centros de investigación sino bibliotecas pedagógicas. Así que ahí empezaron los primeros pasos de los centros de capacitación. Sin embargo, de la década del '60 hasta hoy, podemos ver que pasaron muchos cambios y muchas mutaciones de los centros de formación. Me refiero a la provincia de Buenos Aires, en este caso, pero que antes tenía cierta centralidad en lo que era la nación.

Hubo una primera etapa, diría yo, de ausencia de políticas de formación continua. No había políticas de formación continua así que la capacitación estaba dada por algunos componentes privados, algunas capacitaciones privadas y otra especie de seminarios que daban estas bibliotecas. Llega la década del '90 y en el '91 cierran los centros de capacitación (cierran los CIIEs). Lo traigo acá porque a veces uno tiene ese miedo de que vuelvan a cerrar algunos centros. En el '91 cierran los centros, ¿por qué cierran los centros? Por cuestiones presupuestarias. En realidad, ya no tenían presupuesto porque no había ninguna resolución, ni había ninguna partida presupuestaria que sostuviera estas capacitaciones. ¿Quiénes sobreviven? Sobreviven algunos CIIEs que siguen siendo bibliotecas sostenidas por las cooperadoras escolares (nosotros nos sostenemos con cooperadoras escolares). Y lo que hacen es, entonces, pagar las capacitaciones los docentes, a partir de sus aportes societarios, a capacitadores para que puedan dar los cursos.

En el '93, todo esto obviamente viene atravesado por crisis económicas, falta de políticas, Ley de Educación Federal, por estatuto docente (aparece en el '87). Y en el '93 tenemos otra vez los centros de capacitación. Hay alguna pequeña partida presupuestaria que se les da a los CIIEs para dar algunos cursos. Y recién hay una especie de institucionalización y generalización de los CIIEs en el 2005. En el 2005 sí hay una resolución que es la que dicta cuáles van a ser las misiones de los CIIEs, de estos centros, cómo van a estar conformadas las plantas orgánicas funcionales, es decir, las personas que van a llevar a cabo el equipo de conducción, que van a llevar a cabo todo lo que tiene que ver con las capacitaciones, y también los equipos técnicos regionales, es decir, los cuerpos de capacitadores y también de qué manera los capacitadores van a ser seleccionados. Esa selección todavía está, todavía es vigente (las pruebas de selección). Y esas pruebas de selección, hasta hace unos años, eran de dos años primero y luego de tres años, es decir, que eran una especie de convocatoria, cada tres años, en donde se volvía a concursar (el que quería), por el mismo cargo.

Las capacitaciones, obviamente, ya tenían ciertos ejes prioritarios, ciertos lineamientos de políticas educativas de ese momento. Y ahí sí surge un nivel central y una dirección de formación continua. La dirección de formación continua lo que busca, entonces, es concretar esas políticas que tienen que ver (acá yo lo resalté), con desarrollo profesional docente en la provincia. Y la escuchaba a Betania y sí, claro, pone el foco, obviamente, en el docente como sujeto en formación. Es el docente, entonces, el encargado de llevar a cabo las políticas educativas (quizás por eso después es evaluado o no, o puesto ahí en escena). Y ese desarrollo profesional, entonces, tiene que ver con esta idea de que uno, en su formación, se forma toda la vida, es un continuo. Estos aprendizajes serán un continuo, a lo largo de toda la vida. Y, obviamente, que empieza con esta formación inicial que luego se va a dar en la inserción laboral.

Sí, somos profesionales de la educación, pero también somos trabajadores de la educación, y ahí también adquirimos experiencias, competencias y otras herramientas. Nosotros, en los cursos básicamente trabajamos sobre las experiencias que traen los docentes, y trabajamos sobre la práctica docente y la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Ponemos el foco ahí para poder llevar a la reflexión, al análisis y a los aprendizajes.

Otra de las funciones o de las misiones que tenemos como centro son las acciones de capacitación, y esas acciones de capacitación son gratuitas (y acá aparece la gratuidad) en la provincia de Buenos Aires. Acá (en la provincia de Buenos Aires), el Estado se hace cargo de las capacitaciones, son gratuitas, otorgan puntaje (es decir, nosotros certificamos, tienen una certificación, tienen un puntaje). Esos cursos tienen una resolución, tienen un dictamen. Y ese puntaje luego es valorado cuando hacemos el ingreso a la docencia. Entonces, de alguna manera, esto nos posiciona para poder tomar algún cargo: en un acto público hay un listado y esto le otorga puntaje docente. De esa manera, entonces, podemos elegir un cargo en un acto público.

Y esta palabra que dicen “en servicio”, sí, los cursos que nosotros brindamos son en servicio. Algunos son en servicio y otros son fuera de servicio. Es decir, que en nuestra tarea cotidiana podemos ser convocados por una autoridad competente (que son los inspectores), para realizar ciertas acciones de capacitación. Y otros son fuera de servicio, es decir, que son voluntarios. Los docentes voluntariamente se anotan, se inscriben a la oferta de capacitación y obviamente tienen puntaje; los que no tienen puntaje son los convocados por la autoridad competente, porque no tienen ningún curso, no tienen resolución ni dictámenes. Esto es un requerimiento que nos hacen desde inspección y nosotros como capacitadores pensamos en esa acción.

Como les dije, tenemos cursos presenciales y también virtuales. La virtualidad tiene ahora mayor preponderancia; estos cursos virtuales se dan en un campus que tenemos, se pueden anotar online y son cursos totalmente virtuales. Son siete encuentros y ahí obtienen exactamente el mismo puntaje que obtendrían de los cursos presenciales. Estos cursos presenciales y virtuales son cursos que están avalados por la Dirección de Formación Continua.

Hay otro tipo de acciones que también desarrolla el CIIE y que tiene que ver con los acompañamientos escuela. Esos acompañamientos son diferentes asesoramientos acompañamientos que hacemos en las escuelas cuando algún directivo o algún inspector nos llama o nos convoca porque hay una problemática que tenga que ver puntualmente con la gestión de esa escuela, o con algún problema de índole didáctico-pedagógico dentro del aula.

Y por otro lado, también hacemos otro tipo de trabajo que es las implementaciones de los planes y programas de las políticas educativas. (La escuchaba también a Betania sobre las escuelas promotoras). Nosotros participamos también de la capacitación a docentes en las escuelas promotoras y uno de los planes (que hoy a la mañana estuve acá), es el “plan nacional de aprender matemática”. Hay un nuevo enfoque en la enseñanza de la matemática. Este enfoque es un enfoque que se (yo digo que “se compró el paquete”, es una forma de decirlo), ha comprado de México. Así que esto es ahora lo que nosotros estamos capacitando en este nuevo enfoque para enseñar matemática en el nivel primario y en el nivel secundario, para lo cual, obviamente, nuestros capacitadores tuvieron que hacer un postítulo, tuvieron que capacitarse. Y hay algo que aparece ahí, que es la biblioteca pedagógica del distrito. Esto nos quedó de la historia de los CIIEs (la breve reseña histórica), que también estamos a cargo de la biblioteca pedagógica del distrito. Entonces, nos queda contar cómo es nuestra pequeña biblioteca pedagógica.

Esto es un poco para contarles quiénes llevan a cabo todas estas acciones o de qué manera nosotros estamos vinculados con la Dirección de Formación Continua (después les voy a decir si existen o no estos cargos que están acá, o estos equipos). Hay un consejo de formación continua, que es un cuerpo de asesores, que son los que van a dar los lineamientos de la formación acordes a la gestión que esté en ese momento. Después tenemos el equipo técnico central, que es de un grupo de coordinadores que son coordinadores de toda la provincia, especialistas, gente muy preparada que eran los que hacían las propuestas, los proyectos de los cursos que se iban a dictar, los guiones. Y esto lo hacían en sintonía con todo el equipo técnico regional, que son los capacitadores.

El Equipo Técnico Regional es el conjunto de capacitadores que tenemos en toda la región. Estos capacitadores son, básicamente, los que van a habitar estos cursos de capacitación. Ahí les abrí un cuadrito, y en ese cuadro van a ver que está la región nueve (José C. Paz, Moreno, Malvinas y San Miguel), y dice todos los servicios educativos que tiene. Estos son todos los servicios educativos, públicos y privados, y dependiendo de esos servicios educativos que tengamos, vamos a tener una cantidad “X” de capacitadores. Esto es una resolución que indica: “si vos tenés tanto, vas a tener tantos módulos u horas y, por lo tanto, te corresponden tantos cargos”. En Malvinas, nosotros tenemos 270 servicios educativos, por lo cual tenemos trece formadores en planta. De esos trece capacitadores, después vamos a ver si existen o no y cuántos son. Y en toda la región tenemos cincuenta y ocho capacitadores, de los cuales seis son capacitadores virtuales. Se acuerdan ahí que teníamos cursos virtuales, bueno, en esos cursos virtuales tenemos algunos capacitadores que son de planta (yo tengo seis), pero el resto son todos contratados. Y, por último, ahí aparece el CIIE (como la planta del CIIE de Malvinas Argentinas), que contempla cuatro cargos: director, secretario, jefe de medios y bibliotecario.



Esto es un poquito contarles para que después entiendan por qué elegí estos tres puntos. Este es el análisis de la situación actual de los centros de capacitaciones; algunas compartimos y otras son exclusivas del CIIE al cual dirijo. El primer punto son los cargos; el segundo, los cursos y el puntaje; y el tercero, el sub-puesto.

Con respecto a los cargos, ¿cuál es la situación actual? En todo lo que fue el 2018 (la directora de Formación Continua se despidió de nosotros a fines de abril) estuvimos acéfalos de la directora, de la dirección. También la escuchaba a Betania hablar de “la gestión de la incertidumbre” de Bullrich. Estábamos con una incertidumbre sobre qué iba a pasar con todo, con la dirección de formación continua, con nosotros (si íbamos a desaparecer, como en el '91). Eso fue algo que pasó por nuestra mente y fue algo de todos los directores de CIIE, de no saber y de escuchar por radio pasillo qué era lo que iba a suceder con nosotros. Seguimos con un vicedirector. Esto trajo aparejada una disminución importante de los encuentros de capacitación, pero nuestros encuentros de capacitación, porque nosotros como capacitadores o como directivos también teníamos capacitaciones; estábamos acostumbrados a que nos convocaran a Mar del Plata, a La Plata o a donde sea, y tuviéramos dos guías de capacitación de capacitadores, porque era el lugar, el encuentro donde se podía discutir, se podía pensar y se podían construir las acciones para todo el año. Era contar lo que pasaba en el territorio, era contar qué era lo que pasaba en las aulas de capacitación, qué era lo que requeríamos y qué era lo que requerían los docentes. Bueno, esa disminución de encuentros también estuvo de la mano con que no había presupuesto para que nos convocaran. Eso fue lo primero que apareció en escena, la falta de presupuesto, porque había que convocar no a cincuenta y ocho personas sino a quinientas personas, porque era toda la provincia.

Por otro lado, a principios del 2019 (enero o febrero, estoy hablando), tenemos una nueva directora de formación continua. Esta nueva directora de formación continua es un poco la que marca todos los lineamientos, o sea que desaparece el consejo de asesores. ¿Se acuerdan el organigrama que les mostré recién? Bueno esas cuatro personas, quienes eran nuestros asesores, también desaparecieron; se despidieron de nosotros el año pasado y todas las acciones, todo pasaba a través de la dirección (o sea, de la directora). Y también lo que desaparece es todas las personas que estaban contratadas y que formaban parte de la secretaría del campus virtual. Y, sinceramente, nosotros estábamos muy conformes con cómo desarrollaban su trabajo, para nosotros fue una gran pérdida. Y también fue una gran pérdida esta desvinculación que hubo del equipo técnico central (se acuerdan que también teníamos un equipo técnico central, que eran los coordinadores de nosotros, de los capacitadores). Entonces, hubo una desvinculación, más o menos eran treinta y seis cargos, y nos encontramos que hoy tenemos una oferta muy floja de cursos porque no hay cursos escritos. Esta escritura de cursos, la escritura o

asesoramiento, o preguntar sobre los guiones, o cualquier consulta, para eso estaba el equipo técnico central.

Hoy, hay una aparente concentración en nuevos articuladores. Ya no son coordinadores, ya son articuladores. Y yo digo “concentración” porque ya no son treinta y seis, son muchos menos (o sea que están haciendo el trabajo de otros pero son muchos menos). Y esta especie de articuladores todavía no los conocemos (al menos son dos o tres que están apareciendo), son quienes deben articular con las direcciones de los niveles (nivel inicial, primario y secundario) de las distintas direcciones y desde las diferentes modalidades. Entonces, nos encontramos que estos articuladores tendrían que mostrar (lo voy a poner así, bastante simbólico), los proyectos o los guiones para que sean aprobados por otras direcciones. Eso nos quita autonomía y nos quita cierto prestigio y cierto trabajo que venimos desarrollando desde el 2005 hasta la fecha. Es decir, que las otras direcciones nos tienen que decir qué es lo que podemos dar y nos tienen que aprobar. Esa es nuestra situación. (Dice “EPA” porque se llaman Equipos Pedagógicos Articuladores, vieron que nosotros en educación tenemos muchas siglas).

Y, por último, aparezo en escena, aparece el CIIE de Malvinas Argentinas. Vieron que yo tenía cuatro cargos: director, jefe de medios, bibliotecario y secretario; estoy sola en la gestión del CIIE, pero estoy haciendo el trabajo de secretaría, estoy haciendo el trabajo de otras tres personas más. La verdad es que cuando Pablo me dice “¿podés venir a un panel de Economía?”, yo dije “¿de economía? ¿qué voy a hablar de economía?” y me dijeron que sí. Uno a veces tiene naturalizado, o está en la vorágine del día a día resolviendo cosas y no se toma el momento para reflexionar sobre estas cuestiones, porque la gestión te lleva y uno dice que sí. Y uno quiere gestionar bien y eso tiene ciertas repercusiones. Obviamente que no me quedo sentada, sin pedir ni reclamar los puestos; lo hice, fui a La Plata, hice todo lo que tenía que hacer por los reclamos y la respuesta es “no hay presupuesto”, y menos para el CIIE. ¿Primeros quiénes están? Los pibes en la escuela o los cargos en las escuelas (yo les digo lo que a mí me dicen).

¿Qué sucede con la limitación de puntaje de cursos presenciales y virtuales? Un poquito para ponerlos en foco. El sistema acá de provincia, para poder acceder al cargo, uno va al acto público, hizo el ingreso a la docencia y eso a vos te determina que tenés cierto puntaje para poder acceder, entonces hay una especie de orden de mérito. La mayoría de los docentes que se capacitan, como les da puntaje, obviamente que vienen primero por el puntaje porque eso luego les da cierta posición, luego, para poder tomar un cargo (más allá de que eso le va a servir para su capacitación, eso lo dejamos aparte), pero estas son cuestiones del acceso al mundo laboral. Esta resolución es la N° 3252/18. Eso indica que esto fue escrito en el 2018, el año pasado.

Hasta ese momento, cualquiera podía hacer los cursos que quiera por año (yo estoy hablando solamente de la capacitación estatal, ahora me voy a meter en la privada). Pero acá estamos viendo que hay un límite en el puntaje y ese límite se lo están dando a los cursos. Solamente podés ingresar por año, en ese ingreso a la docencia, para que te valoren ese puntaje, un punto con veinte. ¿Qué me está pasando en mis aulas de capacitación? Una vez que hicieron el uno punto veinte, ¿vuelven? No vuelven. ¿Qué es lo que sí pueden ingresar aparte de los cursos? Postítulos, diplomaturas, especializaciones. ¿Qué pasa con las diplomaturas? Yo no tengo diplomaturas, nosotros no tenemos diplomaturas; lo que tenemos son cursos (ateneos a lo sumo, pero no tenemos diplomaturas). Esto atenta contra nuestro trabajo, contra el trabajo que hacemos los CIIEs en territorio. Esto lo digo porque lo veo y capaz que a ustedes también les ha llegado propaganda, publicidad sobre la cantidad de ofertas que hay de diplomaturas virtuales habidas y por haber por todos lados (privadas).

Nosotros siempre estamos, de alguna manera, en un tire y afloje con los cursos privados. Nosotros cuando decimos que brindamos cursos de calidad significa que en todos esos encuentros, al final, va a haber una evaluación escrita, que es la que te va a otorgar el puntaje. En los cursos privados se venden paquetes y ya vienen resueltos, en realidad no hay ningún aprendizaje, y son sumamente costosos. Pero tenemos docentes que los pagan en cuotas y sí pueden acceder en primera instancia, antes que otro, a los puntajes. No sé si se entiende lo que acabo de decir, pero el que tiene el dinero para pagar esos cursos es el que va a poder acceder quizás antes que otro.

Bueno, nos encontramos con este uno punto veinte que, obviamente, golpeamos rápidamente la puerta de la Dirección de Formación Continua y dijimos “qué pasó acá, ¿no pensaron en nosotros?, ¿quién fue el que firmó?” (Sabemos quién fue el que firmó). El tema es qué hacemos a partir de ahora. Tenemos este uno punto veinte. Todavía el tribunal descentralizado, que es el que hace la valoración de ese puntaje, todavía no sabe si es verdad que va a hacer ese corte en el uno punto veinte de cursos. Así que nosotros les decimos a todos nuestros docentes (a los que podemos) que sigan haciendo cursos porque también está esto de “bueno, ya no hago más. Los hice en febrero, los hice en marzo, abril, mayo, listo”, todo lo que resta del año hubo un desgranamiento en las capacitaciones oficiales. Y esto para nosotros es preocupante, porque a mí me van a pedir números en mi gestión a fin de año. Yo tengo que dar cuenta de cuántos docentes se capacitaron en servicio y fuera de servicio.

Por otro lado, hay una posible mercantilización de la oferta de capacitación privada. Desde Oporto (¿se acuerdan del ministro Oporto?) se trató de minimizar el impacto que tienen los cursos de capacitación privada porque no podía ser que un solo docente hiciera un ingreso

de cien cursos, no podría, ¿cómo iba a hacer cien cursos en un año? No daba la carga horaria, sin embargo lo hacían. Entonces a eso nos referimos con mercantilización, de la oferta de la capacitación privada. Y esto fue mermando cuando a ese puntaje que le daba la capacitación privada lo disminuyeron. Nuestros cursos dan 0,47pts y 0,44pts, entonces los cursos privados darían 0,10pts. Entonces, ¿qué hicieron las personas que están en el negocio de los cursos? Pusieron cien cursos ¿para qué? Para llegar al máximo de puntaje. Entonces, se fueron ocupando durante estos años, sobre la capacitación privada. Pero esto hizo que ahora haya una mayor repercusión y mayor oferta de las diplomaturas. Uno no está en contra de que haya también oferta de capacitación que no sea la nuestra, obviamente; desde ya que es bienvenida. El tema es cuando hay un lucro, cuando hay alguien que está lucrando con esto.

Ahora, estos cursos, estas diplomaturas, alguien las firmó para que tengan resolución. Alguien también avaló todo esto y no fuimos nosotros. Bueno, este es el panorama un poco sobre los cursos y, sinceramente, nosotros lo que hicimos fue hacerlo visible, también hablar con nuestros docentes para que, en donde puedan firmar una derogación de esta resolución lo puedan hacer. Y bueno, la Dirección de Formación Continua también está al tanto de esto y parece que van a hacer algo al respecto.

¿Cómo se sostiene una institución educativa como el CIIE? Como institución educativa, necesitamos mobiliario, necesitamos Internet, necesitamos papel, impresora, hojas, un lugar; si tenemos biblioteca pedagógica, necesitamos biblioteca y necesitamos libros. Y, obviamente, necesitamos presupuesto. Bien, presupuesto asignado a los CIIEs (y yo ahí puse varios signos de pesos). No tenemos asignada ninguna partida presupuestaria. Ninguna es nada, ni caja chica tenemos. Ese es mi presupuesto, es cero. Con cero yo tengo que gestionar una institución de este tenor. O sea que sólo hay partida presupuestaria, en este caso, para pagar los cargos (los cargos de los capacitadores, el mío). Para eso sí, menos mal, ¿no?

Con respecto al edificio, hay algo muy parecido a lo que contó Betania con respecto a los institutos superiores: compartimos el edificio o compartimos el terreno, por decirlo así, de alguna manera, con otras instituciones educativas. En mi caso (yo hace dos años que soy directora del CIIE de Malvinas), comparto edificio con una primaria, una secundaria y un jardín de infantes. El lugar que me asignaron hace algunos años era lo que antes fue una cocinita de la escuela primaria tres; no quiero decir cómo era, pero era muy, muy pequeña. Uno sigue gestionando y el municipio de Malvinas la tiró abajo y construyó un CIIE un poco más digno (bastante más digno). Y esto es gestión, es una decisión política del consejo escolar del municipio de Malvinas Argentinas, que dijo “así no podemos recibir a los docentes” y construyó el lugar en donde estamos. ¿Y de dónde sacamos el dinero para todo el resto? Seguimos como

las bibliotecas pedagógicas de aquellos años, por asociación a cooperadora escolar, es la única manera. Los docentes colaboran, cuando se van a inscribir a los cursos, nosotros les decimos “¿podés colaborar con la cooperadora?” es la única manera de la que podemos tener dinero para gestionar, para comprar un proyector, para poder hacer los certificados (porque los certificados hay que hacerlos, ¿no?). Es la única manera en que nos sostenemos, y por último, por las donaciones. Golpeamos puertas de todos los lugares y ahí obtenemos mobiliario, donaciones, etcétera.

Los cursos de capacitación se realizan en la escuela primaria tres, a la noche. Es decir, las aulas de primaria son las aulas de capacitación (en el turno vespertino, en el contra turno). Muchas gracias.

### **Presentación de Mg. Flavia Terigi**

Estaba por decirles “si es por la esperanza, no cuenten conmigo”. Siempre pasa que cuando uno queda al final que empieza a dudar de lo que iba a decir, quiere decir otras cosas, quiere contestar lo que dijeron antes, aportar más datos. Así que yo voy a tratar de atenerme a lo que había pensado. Sin embargo, querría empezar mencionando que cuando participé en una actividad también organizada por el área de economía del instituto (a la que, dicho sea de paso, felicito por la organización de estas jornadas y les agradezco mucho el esfuerzo que han hecho al respecto), en oportunidad de aquella participación, que era al comienzo de la gestión del gobierno de Cambiemos (o más o menos por ahí, ya había pasado un año en verdad), yo tomé la palabra para analizar lo que en ese momento me parecía (y me sigue pareciendo hoy en día), que era una suerte de contraposición entre formas de concebir el trabajo docente en el sistema escolar, a partir de un análisis que habíamos hecho todas las carreras de educación o casi todas las carreras de educación de las universidades estatales del país, a propósito del documento, del proyecto de ley, al que se refirió hace un rato Betania, denominado “plan maestro”. En aquel momento, ese plan nos alarmó mucho a todos y salimos a discutirlo con las herramientas con las que, me parece a mí, los universitarios tenemos que dar la discusión, que son herramientas que tengan que ver con la información, con el análisis crítico (además de las otras herramientas a las que uno puede apelar, a las que podemos apelar, en otros contextos).

En efecto, el plan maestro, que tenía una serie de problemas de factura técnica infinitos (que en el fondo era, para mí, el “mascarón de proa” o “la nave insignia de ver hasta dónde podemos llegar”), no prosperó como proyecto de ley, pero contenía muchas de las cosas que se están planteando aquí, sólo que se refería mucho al nivel en el sistema, no solo a la formación y

al trabajo docente. Cuando, a través de Pablo, el área me invitó a participar de esta actividad o de este panel, y yo veía el título “la formación docente en tiempos de ajuste”, no estaba segura de que “ajuste” fuera una categoría especialmente fértil (por lo menos para mí, para el tipo de análisis que yo puedo llegar a hacer), lo cual no quiere decir que considero que no hay ajuste y que estamos en un momento expansivo, por ejemplo, del gasto en educación, sino que (y ahora reviso lo que había pensado), en los sistemas formadores, particularmente cuando la formación ocurre en el ámbito universitario, los ajustes se manifiestan de manera muy diferente a como lo hacen en nuestra vida cotidiana. Nosotros tenemos una vivencia cotidiana de lo que significa estar viviendo UN tiempo de ajuste. Las instituciones, cuando tienen ciertas condiciones de base, tardan un poco más en registrar ese impacto. Pero, vuelvo a decir, cuando tienen cierta base. Vos planteabas la falta de base de los CIEs, en muchos aspectos, y claro, cuando la base es muy endeble cualquier merma en el flujo presupuestario, cualquier decisión como las que hemos estado planteando aquí deterioran muy fuertemente y pueden desmontar un trabajo de mucho tiempo en muy poco tiempo. Yo no voy a ir tanto por el lado del ajuste, sólo mencionar cosas que se dijeron aquí y agregar algunas que no se dijeron, por ejemplo, mencionar el total desmantelamiento de la formación que se realizaba a través del Instituto Nacional de Formación Docente y su reemplazo por propuestas de formación de las que describía Betania hace un rato. Bueno, esta propuesta de nueva acreditación de los institutos de formación docente, que replica una política que ya existió, respecto de la cual Betania cuando hablaba yo pensaba “en aquel momento, los que criticábamos la política de acreditación de los institutos, decíamos que se pone como condición lo que debía ser un objetivo”. O sea, como condición para poder seguir existiendo como institución tenés que mostrar que tenés algunas cosas que la política no se ocupó de proveer jamás. Entonces, en aquel momento, era “si no tenés tal porcentaje de docentes con título específico, si no tenés una biblioteca de tantos volúmenes, si no tenés una tasa de egreso de tal y tal, si nunca hiciste acciones de capacitación...” y cosas por el estilo, eso disminuía tu puntaje en una supuesta acreditación y te ponía en riesgo de cierre.

En aquel momento, lo que sentíamos es “la política tiene que funcionar al revés”: en todo caso, primero tiene que fortalecer y después discutamos qué pasa con ese fortalecimiento. La vuelta de la acreditación la verdad que es un punto muy preocupante porque todas las políticas de escala nacional, que nosotros podemos discutir y criticar, son políticas aprobadas por el Consejo Federal de Educación. El gobierno nacional olvida muchas veces que existe un organismo, que es el Consejo Federal de Educación, donde los ministros de educación consideran las políticas que el Estado nacional propone y las aprueban, a veces pensando “bueno, a mí no me va a tocar. Apruebo esto porque total a mí no me va a tocar” y muchas veces porque hay ahí una suerte de intercambio entre apoyo político para una resolución y recursos

para llevar adelante líneas de trabajo específicas que las provincias quieren. En fin, solo hacer estas menciones para añadir, a lo que ya se dijo acá, algún elemento más.

Voy a volver ahora a lo que había pensado plantear y es que quería poner el acento de mi exposición en que me parece que estamos en un tiempo de controversia sobre el trabajo docente; una controversia de la cual el gobierno nacional y el gobierno provincial son voceros activos pero que no son los únicos que llevan adelante esta controversia. Del lado de quienes hoy nos gobiernan, nosotros podemos reconocer desde un principio algo así como argumentos correctivos, digamos. “Los estudiantes no aprenden”, “la secundaria se ha vuelto irrelevante”, “los jóvenes no quieren estudiar para ser docentes” (como si todos esos fueran fenómenos independientes de cualquier otra consideración de las varias que se han hecho acá), y el cambio como respuesta, “bueno, hay que cambiar”, de hecho, fue el lema de campaña y el nombre de la coalición gobernante. Pero respecto de lo que es el trabajo docente, es un cambio que inicia, indefectiblemente, con un argumento descalificatorio. Para mí se vienen presentando desde hace mucho tiempo, unidos dos argumentos. Y el problema es que, como están unidos, nosotros nos peleamos con uno y, al pelearnos con uno, nos peleamos también con el otro, y eso nos impide pensar (me parece a mí), un poquito mejor alguno de los problemas que tiene la educación en nuestro país, en nuestra provincia y en nuestro territorio. Un argumento es lo que podríamos llamar “la crítica a este momento histórico del proceso de escolarización”, a escala no de la Argentina y no de la provincia de Buenos Aires, sino a escala planetaria hay una cierta perspectiva de agotamiento del modelo escolar (por lo menos como clásicamente lo hemos conocido). Yo, a grandes rasgos, coincido con esta crítica a este momento en el proceso de escolarización. Eso es una parte del argumento de la relevancia de la escuela, de lo que tarda la escuela en poder procesar una actualización, de la codificación cultural de lo que propone a través del currículum. Podemos hacer una lista de un conjunto de problemas que son propios de cierto agotamiento del modelo de escolarización tal y como históricamente lo hemos conocido.

Y el otro argumento, es el de “la atribución de la responsabilidad de que eso pase al trabajo docente”. Entonces, “hay un problema de relevancia en la educación secundaria porque los docentes tatata”, y ahí viene el argumento que atribuye responsabilidad de un proceso que es de escala global, y que es mucho más importante de lo que a veces reconocemos, a los docentes, a las escuelas y, eventualmente, a las organizaciones sindicales que los representan. Estos dos argumentos están juntos. Y como se presentan juntos, aparece el segundo (el de la crítica al trabajo docente, a las escuelas y a las organizaciones sindicales), justificado por el primero. Y entonces ahí es donde nosotros, me parece, nos empezamos a confundir un poquito en el análisis. En esa manera de argumentar, los problemas de la educación no son presentados como los problemas de un sistema de escala mundial (en un mundo que ha cambiado en buena

medida por lo que el mismo sistema contribuía a producir y que da señales, como decía, de agotamiento), sino problemas locales debidos a grupos o a sujetos que se habrían apropiado de las instituciones escolares y que las llevan por sendas diferentes de las que estas deberían recorrer.

A mí me parece que no poder diferenciar estos dos argumentos (lo conversamos al principio, no con este detalle pero conversamos esta idea cuando estábamos esperando para que comenzara la mesa), lleva a quienes nos situamos (seguramente muchos aquí se reconocerán en esto) ante la educación escolar como una herramienta de la que esperamos cierta capacidad para producir, para realizar derechos... quienes nos ubicamos del lado de la educación como productora o realizadora de ciertos derechos, terminamos replegados en posiciones defensivas de las mismas condiciones escolares que sabemos que son problemáticas para cumplimiento de derechos. Y lo vuelvo a decir. Nosotros, muchos de nosotros que reconocemos, esperamos, tenemos la expectativa, luchamos para (cada uno pondrá allí la cosa como la quiera poner) que la educación sea una herramienta institucional que realice derechos, en este caso educativos, acabamos frente a un embate que junta la crítica al agotamiento modelo escolar con la crítica a los actores que trabajan en el sistema escolar. Acabamos replegados en posiciones que son defensivas de las mismas condiciones escolares que, probablemente, si no estuviéramos bajo cierto ataque, admitiríamos que son problemáticas para el cumplimiento de los derechos que decimos que queremos que se cumplan.

Históricamente, por ejemplo, hemos defendido que quizá sea un problema la homogeneización que la escuela propone y que tal vez no está mal pensar que la escuela pueda pensar recorridos diferentes para resultados equivalentes. Aunque esta es una idea muy abstracta y difícil en todo caso de desplegar rápidamente aquí, es una idea potente que se convierte en problema cuando alguien convierte los recorridos diferentes en una manera de dar a algunos una educación de “X” calidad y a otros una educación de menor calidad. Se entiende, ¿no? Por un lado, decimos “no hay que homogeneizar” y, por otro lado, decimos “si hay recorridos diferentes, entonces estamos negándoles a todo el mundo la misma educación”. Tenemos un problema ahí que no es solamente un problema argumental; es un problema político de cómo nos paramos frente a estas cosas.

A ver, que un docente pueda ser evaluado cuando accede a un cargo, entre otras cosas, porque presenta un proyecto, y lo puede defender y puede fundamentar en qué sentido; que lo pongas en ciertas cosas con los grupos escolares... a mí no me parece mal y en la universidad es lo que hacemos todo el tiempo. Todos sabemos que ese modo de acceso a los cargos, que es un modo en el que está producida una inflación del puntaje (los cien cursos no son por otra cosa



que porque la propia regulación del trabajo docente pide eso para poder acceder). Entonces, nos peleamos como mecanismo para acceder, pero cuando aparecen otros mecanismos, nos alarmamos porque ahí está... Bueno, es esto lo que nos pasa bajo amenaza. También quiero decir que cuando no parecíamos estar bajo amenaza tampoco se pudieron discutir estas cosas. En ese sentido quiero señalar que no es “porque ahora estamos bajo amenaza, entonces...” sino que nos resistimos a discutir algunas cosas porque no las podemos pensar a fondo, nos da miedo las consecuencias que puedan tener. Y se articula el modo histórico de hacer las cosas, y cuando venimos haciendo una carrera y acumulando en un cierto sentido, no queremos que nos cambien las reglas (yo todo eso lo comprendo y formo parte de ese mundo, pero hay un problema acá). Sabemos que hay un montón de cosas que están mal o nos parece que están mal, o nos parece que se deberían discutir, pero cuando entramos a ver cómo las podemos discutir, nos ponemos más defensivos. Lo digo acá porque estamos en un lugar de pensamiento que pretende ser crítico y pretende que estas cosas se puedan convertir en objeto de una conversación en la que no se trata de quién tiene razón, sino de poder abrir la discusión, alguna vez, en algunas cosas que se nos está haciendo muy complicado discutir.

En este contexto quiero decir que, por ejemplo, nosotros podemos discutir y comprender el propio currículum de la formación docente, que ha sido objeto de muchos cambios en los últimos años. Las regulaciones que afectan a la formación que se ofrece en los institutos han sido modificadas más de una vez durante un largo último periodo, y a veces nosotros (sobre todo en el ámbito universitario), miramos el currículum de formación docente casi como un problema técnico de cómo acomodamos los cargos que tenemos, de cómo hacemos que nos encajen las correlatividades con las expectativas formativas que tenemos. Y yo quiero decir que el currículum de formación docente es un campo de disputa de concepciones, de posiciones teóricas, ideológicas y políticas acerca del sentido que tiene la tarea docente, y, por tanto, acerca del sentido de la educación escolar. Y voy a poner un ejemplo que lo planteé hoy a la tarde frente a colegas de escuelas del territorio, con las que estábamos hablando de otros problemas (total, la lista de problemas es infinita). Yo decía, bueno, “en el discurso nosotros tenemos la importancia de que quienes estamos a cargo de la enseñanza de seamos capaces de atender con nuestros proyectos didácticos a la diversidad de puntos de partida que los y las estudiantes tienen respecto de lo que queremos enseñar”. En el parcial queda divino eso, lo que describe queda fantástico. Después, la práctica, la residencia nos invitan todo el tiempo a seguir planificando para el aula monogrado. Esto es, nos invitan todo el tiempo a seguir planificado para dar una clase que funcione bien, que entre en el tiempo que habíamos previsto y que logre los resultados que nos habíamos planteado. Ahí hay que discutir, y es una discusión que parece una discusión pequeña, interna a la didáctica de las disciplinas, pero es una discusión acerca de cómo se cumplen derechos en las escuelas. Está bueno poner la frase genial del campo pedagógico, pero

si no se concreta en cómo pensamos la enseñanza y cómo pensamos, entonces, a los que se forman para enseñar, esta es una discusión que se agota.

Yo recojo un poco algún planteo que Betania hacía al comienzo y que escuché también en otros ámbitos que pudimos compartir. Yo creo que, por supuesto, el análisis que ella nos ofrece acerca de la escolarización, del sentido de la educación escolar, es un análisis totalmente relevante. También creo que la educación es una especie de institución (la educación escolar), una especie de sistema institucional que responde a varios objetivos (Gimeno Sacristán dice “un derecho lleno de promesas contradictorias”), y que puede haber en la educación escolar una capacidad para producir igualdad a través de lo que hacemos en el campo de la escuela. Y no estoy con esto desconociendo el planteo que se ha hecho aquí, sino que estoy diciendo “bueno, tiene un funcionamiento que es múltiple, tiene varios sentidos”. Las cosas que pasan ahí adentro son bastante más diversas. La pregunta es cómo y, en todo caso, la pregunta para este panel es qué puede caberle a la formación docente en la respuesta a la pregunta del cómo.

Yo voy a compartir algunas respuestas que estuve pensando, que son así de chiquititas, o sea, no se comparan con la macro política, no se comparan con el gobierno de cambiamos, ni ningún otro gobierno anterior, ni ningún otro que pueda llegar a venir. No tienes escala, tiene más una escala de pensar los propios procesos formadores: lo que hacemos cuando formamos maestros y profesores, para poder reconocer una cierta autonomía que tiene el campo de la formación como para que en él puedan pasar algunas cosas que no están pasando y tal vez, si ocurrieran, algo diferente podría ocurrir.

No sé si estoy totalmente de acuerdo, pero el lunes cuando se abrieron las actividades del programa que armó la universidad para el cumplimiento de la “Ley Micaela”, alguien (ya no me acuerdo, creo que era Dora Barrancos), ella decía “imagínense que toda la formación de maestros y profesores hiciera una especie de causa fuerte por el trabajo en serio en torno a la perspectiva de género”. ¿Cómo pensar que eso no va a tener ningún efecto en la producción de un poco más de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales? Y no estoy diciendo con esto que “esto desmonta las estructuras que producen...”. No estoy diciendo esto, estoy diciendo: no da lo mismo lo mismo que nosotros sigamos pensando que la perspectiva de género es (como decía Dora el otro día) unos contenidos que le ponemos ahí, de onda, a los programas, a que convirtamos la crítica que, de alguna manera, sostiene a esta perspectiva en un asunto central en la en la formación. Entonces, pensando en cosas chiquitas, ¿no?, voy a decir seis cosas casi como un telegrama y después abrimos para que para que podamos conversar un poquito.

Hay algo que ya está consolidado en la formación docente y es que la desigualdad educativa es contenido de la formación (no debe haber carrera de formación docente que no

trabaje sobre el problema de la desigualdad educativa). Sin embargo, me parece que hay algo a ganar, que es que las formas que podríamos llamar “propias del sistema escolar de producción de la desigualdad” sean objeto de análisis. Tenemos mucho más análisis de cómo se produce desigualdad, en función de elementos que parecen externos a lo escolar, y tenemos mucho menos avance respecto de cómo convertir las formas escolares de producción de la desigualdad en objeto de la formación.

El segundo telegrama tiene que ver con discutir una relación que en el sentido común de muchos de nuestros colegas, de muchos de los maestros y profesores con los que ustedes trabajan o trabajarán en el futuro está muy afirmada, que es la idea de que cuando un sujeto no aprende, cuando tiene dificultades, cuando se retrasa, cuando demora en aprender y demás, la explicación de por qué pasa todo eso hay que encontrarla en el sujeto. Entonces pedimos (¿qué pedimos?) más equipo de orientación, más diagnóstico, más elementos para poder identificar en el sujeto lo que le sucede. El segundo telegrama tendría que ver, entonces, con discutir un poco más las condiciones entre eso que nosotros describimos como “dificultad”, “riesgo educativo”, “fracaso escolar”, etcétera, y las propias condiciones de escolarización que nosotros proporcionamos. Si hiciéramos algo de esto, algo del orden del desentiquetamiento, una gran cantidad de niños, adolescentes y jóvenes podría ocurrir.

El tercer telegrama tiene que ver con algo que es muy difícil para el sistema escolar, porque el sistema escolar (nos guste o no nos guste), se hace cargo de una cierta codificación cultural que transmite, a través del currículum que ustedes se preparan para enseñar. Por ejemplo, economía: pueden debatir contenido curricular, y está muy bien que lo hagan, pero alguien decidió que había que aprender economía en las escuelas. Bueno, uno podría discutir “qué quiere decir aprender economía en las escuelas, por qué un joven, un adolescente debería aprender contenidos de este tipo”. (A mí me parece absolutamente genial que aprendan economía, y me hubiera encantado tener economía en el colegio, pero no estoy hablando de eso). Estoy hablando de, a ver, todos estamos acá porque a nuestro lugar respecto del sistema lo ha definido alguna clase de codificación cultural que se ha dicho que la escuela tiene que transmitir. Se discute eso cuando se discuten currículos escolares. La pregunta es en qué medida la discusión de la codificación curricular se limita o se encierra en el microcosmos de cada asignatura y pierde de vista que lo que estamos discutiendo es algo de una escala mucho mayor. Por ejemplo, en qué medida somos capaces de discutir el derecho a la diferencia en la escuela, en qué medida somos capaces de discutir la entronización de una identidad particular como norma cuando, por ejemplo, seleccionamos los textos que los alumnos tienen que leer, películas que tienen que ver, o lo que sea que tomamos como como decisiones docentes. Entonces, ahí

hay algo de la entronización de ciertas codificaciones culturales, como la norma lo que la gente debería aprender, que me parece que vale la pena discutir.

Un cuarto telegrama (por ahí sale un poco de argumentación anterior pero a mí me está resultando muy importante últimamente), es reconocer la brecha de participación que tienen los jóvenes que ingresan a formarse como maestros y profesores. Las brechas de participación en los más diversos ámbitos de la vida social, no solamente (por ejemplo) en el trabajo, o la participación comunitaria, o la participación política, sino hasta en algo que damos por sobre entendido porque son jóvenes, que es la llamada “participación en la llamada cultura digital”. La gente grande, como yo, ha pensado durante mucho tiempo porque los jóvenes, porque son jóvenes, tienen una proximidad a la cultura digital que les asegura poder utilizar los recursos de un mundo que está crecientemente mutando hacia formas de circulación, producción y difusión del conocimiento sostenidos en infraestructuras digitales de una enorme envergadura. Damos por hecho que eso más o menos lo manejan y desconocemos que esos modos juveniles de participación no tienen ninguna relación directa con saber, por ejemplo, qué se hace con eso en la escuela cuando uno va a trabajar después como docente.

Quinto telegrama (y les prometo que ya voy terminando). Discutir lo que yo he llamado en distintos momentos “el saber pedagógico por defecto” y, en particular, el ordenamiento mono crónico y la visión de la enseñanza como una tarea individual. Yo creo que la formación docente sigue, en mucha medida, generando un discurso acerca del trabajo colaborativo, pero formando para un trabajo individual. Y me parece que eso tiene que ser discutido en el ámbito de la formación para que haya alguna chance que desde ahí se pueda producir o contribuir a producir algo del orden de la igualdad.

Y, finalmente, el último telegrama tiene que ver con algo que cuando la gente se formó para ser docente vuelve a las instituciones que lo formaron, lo trae muchas veces bajo la forma de un reclamo, que es “mirá, la realidad educativa y escolar en la que estoy trabajando no tiene mucho que ver con la que me contaron en la formación”, “no me prepararon para esto”, y demás. Pero también muchas veces nos cuentan “bueno hemos generado tal proyecto”, “hemos armado tal equipo”, “estamos desplegando tal formación”. Y ahí hay algo así como una invención del hacer, una manera de resolver problemas para los cuales la formación, eventualmente, no ha dado muchas herramientas. Pero yo quiero plantear las diferencias entre la invención del hacer y la producción sistemática del saber pedagógico. Uno puede, puesto a trabajar en una estación para la cual tenía demasiadas herramientas, resolverlo de alguna manera, afrontarlo de alguna manera, pero eso no es lo mismo que convertir esa resolución en la base para producir conocimiento que pueda circular, por ejemplo, que puede alimentar a la propia formación. Lo

bueno sería, no que nos vengan a contar que le encontraron la vuelta el asunto, sino que la vuelta al asunto que le encontraron pudiera ser objeto de análisis, problematización, y se pudiera replicar en la propia formación inicial. En fin, sin abandonar la reflexión inicial acerca de la preocupación acerca de que no nos convirtamos en representantes o en defensores de un sistema, en cuyas estructuras las diferentes instancias de varias recíprocamente, y los problemas no llegan a ser nombrados como tales (no nombramos los problemas que tenemos en el trabajo escolar), porque el problema siempre estará afuera; son de la política, son de otro lugar y nunca del propio trabajo. Sin abandonar ese análisis, decir que reconozco, por supuesto, que la formación docente tiene límites, límites que son muy objetivos respecto de lo que se puede hacer. Y, sin embargo, dentro de esos límites, a mí me parece que hay mucho para hacer y mi reflexión en esta mesa es tratar de unir en ese sentido. Gracias.

### **Preguntas y comentarios del público.**

- Me llamo Karina y vengo de una escuela en la que tengo una relación bastante larga como docente. Y desde que entré a la universidad, en el año '98, la dinámica con la que venía pensando la educación en las aulas y yo me pregunto qué importante sería (por todos los cambios que claramente las relaciones sociales están experimentando) poder trabajar más en equipo en las aulas, ¿no? Nosotros en los últimos años hemos impulsado experiencias que antes no eran posibles, porque uno tenía una cantidad de alumnos y tenía que haber un docente frente al aula solamente, no podíamos movernos de ese esquema, y no existían cátedras, existían coordinaciones de materias (vos conoces mejor que yo el esquema que tenemos). Me parece muy bien esto que vos marcaste de todo lo que se puede ganar, todo el terreno de lo que se puede hacer, además de, por supuesto la lucha que plantea Betania y la conciencia entorno los problemas que venimos teniendo con el Estado en múltiples ámbitos de la vida social. Por supuesto, no minimizo esos espacios de acción, pero me interesa personalmente profundizar sobre esta cuestión: lo importante de trabajar grupalmente, la posibilidad de que haya más de una voz en el aula... todas esas cosas que, de alguna manera, uno empieza a percibir con los años que son necesarias, las trata de promover, pero está prisionero de una conjugación del sistema que no te permite hacer eso. Lo mismo, tener espacios de lectura y de discusión para mejorar los programas, ampliar la bibliografía y leer otras cosas. Porque uno, por falta de tiempo termina dando más lo conocido y lo que pudo leer por

investigación que realmente... porque, aparte, la docencia bien entendida requiere investigación. Seas docente de dedicación simple o seas investigador docente, cualquier docente, para ser buen docente, necesita investigar. Entonces, digo, me parece que, si bien existe un espacio importante de margen de maniobra para impulsar un montón de cambios que estamos impulsando, también las restricciones estructurales evitan estas experiencias porque tenemos como poder transitarlas. No vamos a decir nosotros “miren que trabajo a prueba de legitimidad”, si no, no las vamos a modificar simplemente porque tenemos ganas. Digo esto porque, a veces, en ese sentido es tan interesante promover (digo pensando en nuestra universidad también, en nuestro instituto). Son más experiencias de cambios de posicionamiento, de apertura, de corrernos del lugar que tenemos tan, de alguna manera, estereotipado, de saberes que tenemos porque pertenecemos a la generación de inmigrantes digitales, por ejemplo, ¿no? Pequeño detalle: yo, por más que no quiera, uno es un inmigrante digital y necesita del apoyo de los jóvenes y trabajar con ellos (digo con los docentes más jóvenes, las docentes más jóvenes, los estudiantes); se necesita como también... digamos, todos necesitamos que sea colectiva esa tarea, y a veces no es tan sencillo, dadas las estructuras que tenemos. Y eso, se me ocurre que quizás, también desde el punto de vista institucional, se podrían promover iniciativas como, no sé, me imagino que vos tenés un montón de... te estoy hablando a ver si a vos también se te ocurren ideas porque nosotros empezamos (nosotros tenemos un área muy pequeña), y desde que pudimos empezar a cortar esta cosa de trabajar individualmente frente a un curso y trabajar más en equipo, cambió totalmente la diversidad, yo lo noté. Y tiene que ver con la riqueza del trabajo en equipo en las aulas, pero también con la posibilidad de que lo que los jóvenes traen diferente de lo que nosotros (que ya tenemos más años de trayectoria) podemos aportar. Y eso fue un cambio mínimo y es significativo (no me estoy quejando). Me parece que tenés razón y que hay un montón de cosas que yo percibo que podríamos mejorar, pero también estaría bueno pensar cómo podemos legitimar y promover desde la institucionalidad.

- Yo tengo dos preguntas: una para Betania y otra para Mariana. Me presento, yo trabajo acá en la universidad, en el equipo de trabajo de graduados, que depende de “bienestar universitario”. Bueno, primero felicitar, por supuesto, a quienes organizaron la jornada. Y va a parecer, de hecho, lo es un poco, mi pregunta es cómo un poco

pragmática respecto de lo que pretendo que me respondan. Pero al mismo tiempo pensaba que, con el título de la jornada “la educación en tiempos de ajustes”, tal vez podemos pensar como algunas fugas, y a partir de esas fugas (que tienen todos los sistemas opresivos), generar articulaciones institucionales que nos permitan dar el debate, ¿no? al ajuste. Entonces, a Betania, le quería preguntar... vos terminaste tu exposición diciendo que teníamos como desafíos articular las universidades nacionales con los terciarios. Desde el área en la que estoy trabajando (que desde hace muy poco tiempo que estoy), ya venimos haciendo esa tarea, a partir de que nos llegan las búsquedas laborales de los terciarios y poder difundirla entre nuestros graduados. Te quería preguntar qué otras formas podemos, institucionalmente, de generar articulaciones (si es que se te ocurren), como para poder tomar ese camino y pensar también en la inserción laboral de los graduados de nuestra universidad. Y, por el otro lado, a Mariana, quería preguntarte, con esto de los cursos de formación que dan las instituciones privadas, si eso todavía sigue estando. Porque, más o menos, desde el área donde estoy yo hemos averiguado para que la universidad pueda dar cursos de formación continua, que den puntaje, y lo que nos dijeron es que la gobernadora sacó una resolución que imposibilita a organismos externos a la provincia de Buenos Aires a ofertar cursos que den puntaje. Entonces, estos privados estarían por fuera de la provincia de Buenos Aires. Yo, al principio, desde una oposición, si se quiere “boba” del neoliberalismo, me pareció malísima la resolución que sacó Vidal. Después, reflexionando un poco, me pareció que era una buena forma de ponerle un límite a los privados. Y lo que se nos había ocurrido desde nuestra área era formar un convenio con el CIIE, hablamos con vos y no se puede avanzar en ese sentido, por lo tanto, esa resolución, eso está mal, digamos. Pero también, si limita la oferta de los privados, me parece que no está tan mal porque tiene algunas cosas que son positivas. Quería saber si los privados siguen dando cursos que den puntaje o no.

- Tengo una para Betania y otra para Flavia. Para Betania la pregunta respecto de cómo combatir (por llamarlo de alguna manera) la fragmentación en los distintos espacios de acción política de los trabajadores, tanto de docentes como de estudiantes. ¿Qué mecanismos considerarás vos o cuáles ves que son posibles para poder tomar esa postura de una lucha unificada? Y, respecto de otra parte de tu intervención, si ves que

hay diferencias entre las distintas provincias de distinto signo político, respecto de cómo se enfrentan las políticas de ajuste. Y, acá la pregunta, principalmente en una parte de tu exposición, planteaste el tema de (no me acuerdo exactamente las palabras), no tomar de forma patológica los casos de los nenes en las escuelas. Yo como docente de primaria y de nivel inicial quería también plantear el tema de reclamar por los equipos de orientación escolar. En la realidad concreta eso es que las escuelas especiales están desfinanciándolas y a los equipos de orientación escolar ni siquiera los designan a las escuelas. Tu planteo me resulta contradictorio quizás con lo que se venía reclamando desde la propia docencia, que es más financiamiento del Estado respecto a eso igual que faltan, y cómo es entonces esa relación entre lo que planteabas vos y esto que se viene planteando desde el sindicalismo docente en general.

- Tatiana es mi nombre. En realidad, me surge un poco también, como algo para pensar, algo en relación a la intervención de Laura y una pregunta para sumar también a la intervención de Betania, en relación a la articulación entre la formación docente en el nivel terciario y el universitario. Ahora lo veo un poco más, pero apuntando también a ver si podés desandar un poco esa idea, no sólo apuntaría a una articulación en lo que tiene que ver con la inserción laboral de graduados universitarios en las instituciones terciarias sino en lo que tiene que ver con la labor propiamente de la formación docente, que está presente tanto en institutos terciarios como en universitarios. Entiendo que también la articulación la plantearías por ese lado, ¿no? Y, por otro lado, en relación a la intervención de la compañera (que no la conozco, por eso no dije su nombre), me quedo pensando, también, en cuáles son las formas de lo escolar que las instituciones superiores reproducen al interior de la formación docente y que entiendo que, eso podría apuntar un poco a lo que decía Flavia, en la imposibilidad después que tienen los propios docentes en su desempeño cotidiano en traducir el conocimiento pedagógico a las prácticas más cotidianas de ir desandando los problemas que se les van presentando (hablo en tercera persona porque mi formación no es como docente). Entonces, me parece que un desafío también es, justamente, y que son como cosas un poco más sutiles a, por ejemplo, si tengo un encuentro entre generaciones (al estar al interior de un aula) en la formación superior, sino también cómo hacemos desde la formación para hacer esto que dije antes, ir desandando y desnaturalizando las formas



de lo escolar y no reproducirlo, a través de dispositivos de formación, al nivel superior (tanto a nivel encuentro áulico entre docentes y estudiantes, como a nivel institución). Bueno, fue más una reflexión que una pregunta, pero tratando de unir lo que fue saliendo.

- Dos preguntitas. Una es ¿cómo se hace en la formación docente para que los profesores se deshagan de esos prejuicios de que “los chicos no dan”, “son estos chicos, los pobres”, “no sabía qué me iba a encontrar con eso”? Eso, por un lado. Y, por otro lado, los profesores que tienen que formar a los adolescentes, sabiendo que estamos en un mundo en el que no hay trabajo para todos, que cuando salgan... vos decís que es casi una mentira, ¿no? porque por más que vos te formes bien, que estudies, por ahora, no va a haber trabajo para todos. Entonces, ¿cómo pueden manejar eso los docentes que están al frente para formar chicos? (que lo saben los chicos).

- ¿Cómo deberíamos o quién sería el encargado de promulgar una nueva ley de educación donde se ponga en juego la inclusión de los chicos? O sea, chicos que padecen de TGD o de autismo, ¿cómo los incluiríamos en una ley igualitaria para todos? La segunda opción, creo que la dijo la señora Flavia, no me acuerdo muy bien, pero usted dijo algo de volver al lugar donde fuimos formados para hacer una crítica, ¿no? ¿Quién nos garantiza que el día de mañana otros no van a volver para hacernos críticas a nosotros? O sea, ¿qué es lo que nosotros tendríamos que enseñar hoy? ¿qué tendríamos que cambiar para que no nos ocurra eso? Y la tercera, para la directora del CIIE, teniendo en cuenta lo que es compartir el espacio, las aulas, pensando en lo que pasó con Sandra y Rubén el año pasado, nada ha mejorado en las instituciones. Hay instituciones que se vienen abajo. ¿Cómo podríamos nosotros dar respuesta a esas situaciones?

- Con respecto a las controversias de las que habló Claudio, lo que me hizo entender o sentir es como que tendemos a replegarnos a un conservadurismo, ¿no? Cuando no sabemos diferenciar estos argumentos. Y yo pienso, ¿se puede pensar en un

camino que vaya por el medio de estas dos controversias, como para poder reconocerlas bien distantes y que no nos lleve a una polarización o a una postura conservadora?

- Cuando ella se expresó sobre la discusión que nosotros tenemos en educación, yo quiero preguntarle si no es el gran debate que le falta a la educación en nuestro país. Y referido a lo otro, cuando habló de los institutos, si este debate, esta discusión que nos debemos en la educación entre los argentinos no incluye en los atrasos que tienen los diseños curriculares en los institutos. Porque la historia de los cambios que nosotros hicimos de los diseños curriculares desde nivel inicial para primaria y para llegar a secundaria... si esos cambios de diseños curriculares no tendrían que haber sido al revés. (Eso que decida alguna, me gustaría saber qué opinión tiene).

### **Respuestas de las panelistas (en orden de exposición)**

#### **Betania**

Digo algunas cuestiones y cualquier cosa volvemos a preguntar. En relación a cómo combatir la fragmentación, bueno, claro, mi final era como un slogan prácticamente. Ahí, la fragmentación de la fuerza de trabajo es un proceso de la acumulación mundial. O sea, no es sencillo, digamos, porque eso a nosotros nos atraviesa fuertemente y nos determina. En principio, reconociendo que existe ya me parece bastante. Recién, cuando Flavia plantea, bueno, la crítica al proceso de escolarización... yo acuerdo en que hay una cantidad enorme de cosas que podemos criticar en el proceso escolarización pero poder entender por qué en determinado momento del capitalismo fue útil un proceso de escolarización, y por qué ahora están apareciendo nuevas formas y qué implican esas formas, y reconocer cuándo eso responde a un mayor o menor nivel de fragmentación, ya ahí me parece que tendríamos un avance; parece poco pero es.

Después hay formas más específicas, que uno podría decir las diferencias enormes que tenemos entre provincias, o sea, cuánto hay. Las escuelas fueron transferidas en la dictadura militar y luego, en el menemismo, a las provincias; los institutos terciarios, también. Y eso llegó para quedarse. Después, podemos ver que hubo gobiernos que tuvieron más política del

ministerio de educación, con mayor presupuesto, sobre todo en la etapa anterior (que, por el flujo de renta agraria, eso también lo hizo posible). Pero ahí tenemos una cuestión para ver todas las desigualdades por provincia y qué hacemos con eso.

También tenemos formas de fragmentación salarial, o sea poder entender frente a la evaluación docente y el pago por mérito... esto entre los docentes, muchas veces, parece algo que es positivo porque se plantea “bueno, la verdad que, el que trabaja mejor ¿por qué no tiene que cobrar más? y el que falta todo el tiempo, ¿por qué tiene que cobrar lo mismo?” Bueno, esta crítica que hace el gobierno, muy simplona “bueno, los docentes van ganando más sólo por quedarse en el sistema y tener mayor antigüedad, y se merecen el pago por mérito” Y ahí tendríamos una diferenciación salarial mayor de la que ya tenemos. Hay que poder alertar sobre eso y ver qué consecuencias tendría. Digo algunas cosas que se me ocurrían mientras vos pensabas, pero es evidente ya sólo con entender que hay un proceso de fragmentación muy fuerte de las condiciones en que la misma clase trabajadora va formando porciones de ella, con procesos de formación mucho más complejos y extendidos, y otros mucho más degradados, y poder ver qué hacemos con eso, ya me parece que sería un paso.

Respecto a la pregunta sobre las formas de articulación entre los institutos y las universidades, sí, yo me refería más, como vos planteabas, a los procesos de formación. Y ahí tenemos a los diseños curriculares de las provincias son, muchas veces son, como las universidades tenemos autonomía para decidir los planes... en la Universidad de Luján, en la cual yo trabajo, hay una fragmentación muy grande dentro de los mismos planes de los profesados (ni siquiera están articulados). Así que ahí habría toda una pregunta de qué se enseña, cómo se enseña en los institutos y en las universidades, y qué cuestiones se pueden retroalimentar en relación a los docentes que forman en cada lugar. Los institutos tienen, en líneas generales, un contacto con las escuelas mucho mayor que las universidades. Esto una generalización, pero ahí podría haber un aporte de los institutos (y las universidades ser tienen la posibilidad de hacer investigación, que los institutos no). Ahí me parece que siempre volvemos a la cuestión de las condiciones de trabajo de los docentes. Por eso yo planteaba que, es central, uno con una dedicación simple no puede dedicarse seriamente a una investigación, y sí con una dedicación exclusiva. Y hay una característica central de nuestro sistema educativo en la educación secundaria y en la formación de docentes, y es que los docentes no están designados (no estamos designados, yo también trabajo en terciario), por cargo sino por módulo o por hora cátedra. Y eso genera que los docentes estemos dedicados a enseñar y que no tengamos una cantidad de espacios y horas concretas para hacer lo que en la universidad, todos los que tenemos exclusiva, sí podemos hacer. Entonces, ahí me parece que la articulación es como más compleja, porque en realidad hay que ver cuáles son las condiciones de trabajo de los

docentes de terciarios, que tendrían que ir a reuniones con los docentes de universidades por fuera de su horario de trabajo, y los docentes universitarios no. Así que ahí me parece que tenemos como docentes (planteando esto de la palabra “desafío”), un desafío muy grande en buscar mejores condiciones de trabajo, porque la realidad es que las condiciones de trabajo de los docentes de terciarios (bueno, acá alguien lo sufrió de cerca), tiene que ver con el multiempleo, con la intensificación, con la cantidad de cursos. Si uno quiere hacer una cantidad de revisiones y demás, bueno, la realidad es que la mayor parte de los docentes tiene una gran cantidad de módulos.

En ese sentido, (no sé si me estoy olvidando de alguna de las preguntas), en relación a una pregunta más general que hicieron (aunque me parece que estaba más dirigida a Flavia), referida a la inclusión. Con la inclusión es todo como un paquete aparte, digamos, porque justamente en este momento, desde el Consejo Federal de Educación y desde el gobierno nacional, y por los tratados internacionales de los derechos del niño y demás, se está planteando la integración de chicos con distintas dificultades, patologías o lo que fuera, en la escuela común. Y entonces, uno en abstracto... o sea, me parece que esto sirve para también para pensar. En la pedagogía muchas veces planteamos ideas que en abstracto son maravillosas, pero padecen de un idealismo muy grande. Entonces, la educación de chicos en la escuela común puede tener una cantidad de aspectos positivos (y algunos no, podríamos verlo). Ahora, lo que sí estamos seguro es que sin las condiciones institucionales para que eso ocurra, digamos, sin que un docente tenga (bueno, más en un momento en el que en la provincia se están avasallando los derechos de los Equipos de Orientación Escolar) ... o sea, difícilmente una escuela puede dar lugar a todo eso sin condiciones materiales concretas, sin profesionales para eso, sin docentes que puedan pensar concretamente esas... Creo que no se trata solo de una ley sino con qué condiciones materiales eso se realiza. Digamos, sólo como para cerrar y no extenderme, me parece que bueno, a veces cuando uno plantea “la educación y el proceso de acumulación” (para decirlo muy sintéticamente), aparece esto de “bueno, eso está bien pero después en la escuela qué hacemos; pedagógicamente, en el campo pedagógico, qué cuestiones concretas podemos plantear”. Y yo estoy de acuerdo, a mí me parece que podemos repensar todo, la escuela y demás. Ahora, me preocupa el riesgo de plantear propuestas en abstracto que realmente puedan ser positivas y no advertir que puedan intensificar procesos para los cuales nosotros, en realidad, estamos luchando en contra, ¿no? En relación a lo que tomaba Flavia sobre la homogeneización y la diversidad: sí, uno puede reconocer que no podemos aprender todos de la misma manera y demás. Ahora, en un momento en el que se agudizan las diferenciaciones educativas, yo escucho al macrismo plantear “que cada uno haga su recorrido” y encuentro que ahí, en realidad, es naturalizar las desigualdades. Entonces, estamos en un momento defensivo, eso es así. Entonces, eso no implica que no podamos discutir nada, pero sí tenemos que ver, quizás, qué riesgos hay

de discutir algunas cosas en algunos momentos, y qué cosas no podemos dejar de plantear, que tienen que ver con concretamente el puesto de trabajo del docente. Un docente de secundaria, y esto no es inventar la pólvora; hay un montón de países que tienen los salarios... nosotros tenemos el salario de la maestra que recién se inicia, que está por debajo de la canasta básica. Entonces, cuando hablamos de la población obrera sobrante, los docentes formamos parte de una población que al capital le sobra y por eso le destina tan poco presupuesto. Entonces, en ese sentido, tenemos que estar atentos a las propuestas que puedan resultar siendo abstractas en relación a las posibilidades concretas que tenemos y reconocer, a mí me parece (insisto) que estamos en un momento defensivo y que hay cosas que ahora podemos discutir y cosas que no. Y que sí, si estuviéramos en la etapa anterior, había mucho más... Recién Flavia planteaba que en el Consejo Federal los ministros son de todas las provincias. El macrismo viene haciendo todas sus políticas a través del Consejo Federal y prácticamente todas las resoluciones fueron firmadas por unanimidad. Vos me preguntabas por lo de los signos políticos. Claramente hay matices, pero uno encuentra que el conjunto de los gobernadores, de los ministros, está avalando esta política, salvo en la de la creación de la comisión, que ahí parece que hubo lío y algunas provincias que no firmaron.

### **Mariana**

Bueno, creo que la primera pregunta era de Laura. Laura me preguntaba sobre los grupos externos y los privados. Había una resolución, hace unos años, por la cual cualquier institución o cualquier individuo podía presentar cursos (eran denominados "cursos externos") y que se le pueda dar puntaje. Hace dos o tres años atrás, que se dejó sin efecto. Entonces, ya no se podía presentar ningún proyecto externo (se le llamaba así) el cual tenga puntaje. Uno podría decir, bueno, eso fue una decisión para disminuir la cantidad de cursos externos y los puntajes que estaban dando, ¿no? Esa fue una de las tantas acciones que se llevó a cabo. Pero entonces aparecieron las diplomaturas, como les estaba diciendo, en escena. O sea, no se presentaron en sí más cursos externos, pero sí se presentaron cualquier cantidad de diplomaturas, que son las que no tienen restringido el puntaje, ¿sí? Entonces, bueno, en esos cursos externos sí que hubo una disminución, pero en realidad esa restricción de 1,20 puntos es de nuestros cursos, los cursos que se supone que son de la Dirección de Formación Continua de este gobierno. Bueno, entonces, al haber más diplomaturas en la oferta educativa, hace que sigan lucrando de esa manera. Yo no veo mal que haya ofertas de otro plan y externas; me parece perfecto. El tema es cómo controlamos, cómo se llevan a cabo esas diplomaturas o los cursos. Creo que hay un problema en cómo se fueron controlando esas evaluaciones de los cursos externos, porque esas evaluaciones deberían ser controladas por el Estado, ¿se entiende? Y había, recuerdo que hace algunos años atrás la evaluación se hacía un día, y ese día tenía que haber algún director de CIIE

igual, controlando que se estaba haciendo una evaluación sobre ese curso. No sé qué pasó ahí, no hubo un control entonces, porque era la manera en que el Estado controlaba que se llevó a cabo la evaluación correcta de ese curso. Y bueno, tampoco funcionó, evidentemente. Yo creo que sí debe haber ofertas porque una universidad también tiene diplomaturas que son de calidad (yo también he hecho diplomaturas en otro lugar) y no por eso hay una recategorización de ellos, ¿no? lejos está. Pero sí hay otros que sí están lucrando con esto, ¿y se lo permite el sistema? Sí, el sistema se lo permite. Creo que están viendo, el año que viene, si sigue el gobierno, quieren hacer desaparecer todo lo que sean cursos privados. Yo creo que no lo pensaron, no está pensado, pero sí es lo que se está diciendo.

Y, por otro lado, era alguien de compartir las aulas. Bueno, es nuestra realidad compartir aulas que no están en condiciones. (Además, es una realidad que en todos los distritos hay amenazas de bomba, tanto en escuelas públicas como en privadas). Pero sobre de qué manera nosotros podemos intervenir, en realidad el Consejo Escolar es el organismo que se ocupa de las infraestructuras, del edificio; es el encargado de controlar que todo esté bien, de hacer las modificaciones del edificio, de las estufas, etc. Y nosotros lo que hacemos como instituciones educativas es darles a conocer cuáles son esos problemas para que los vengan a solucionar. Movilizarse es el primer paso. En realidad, como directivo, uno agota todos los reclamos correspondientes. Después también están los padres haciendo valer los derechos de que tus hijos estén en un lugar digno, eso es prioritario. El consejo, en realidad, recibe una partida presupuestaria que la tiene que distribuir con las escuelas para poder atender todas estas cuestiones edilicias, o incluso sobre las meriendas, sobre los refrigerios que se dan. El tema es de qué manera se controlan estas partidas, porque está bien, cortamos el gas y seguramente no va a suceder nada, pero cortamos el gas y de esa manera los chicos no tienen calefacción. Pero parece que es la solución más inmediata para evitar problemas mayores, como les pasó a nuestros colegas. Eso no es una solución. Sinceramente, yo ahí no tendría respuestas; sí sé que los consejos escolares son los que se tienen que mover. En muchos lugares, te digo porque nos pasó en el Instituto 36: no teníamos luz y la cooperadora escolar fue la que pagó muchísimo dinero para que haya clases. Y, sinceramente, ahí los estudiantes no fueron a reclamar nada y los docentes tampoco. Estábamos con Betania ese día.

## **Flavia**

Hay varias cosas que me preguntaron a mí, pero resultaron atendidas también por las respuestas de mis dos compañeras de mesa. Hay una que fue muy directa hacia mí y yo me quiero detener un poquito en esto. Entendiendo que estamos en un momento defensivo, no me

voy a privar de discutir de alguna cosa que me parece que tiene que ser discutida, por lo menos acá, que no es lo mismo que salir a decir “abajo los equipos de orientación”. Yo no estoy diciendo “abajo los equipos de orientación”, lo que estoy diciendo es que el sistema educativo ha tenido dificultades desde siempre, no es de ahora. El ex ministro Sileoni marcaba alguna vez que a la escuela primaria argentina le tomó seis décadas llegar al punto que llamamos “de universalización”. Entonces, a veces uno mira el problema educativo como si fuera algo que empezó en un gobierno, en un momento o hace cinco minutos, pero en realidad lo educativo-escolar ha sido difícil siempre. Habrá tenido sus momentos que, ahora en perspectiva, nos parecen mejores, pero hay que ver si en ese momento, en efecto, las cosas ocurrían así. En ese proceso por el cual había dificultades para que el proyecto escolar se cumpliera, como muchos niños y niñas, sobre todo hablando de la educación primaria (que fue el primer nivel, como todos saben, que se generalizó), yo creo que hubo una manera (y lo digo porque trabajé en el campo de la psicología educativa) en que el discurso psicológico entró en relación con el discurso educativo para ubicar la dificultad del proyecto escolar en los sujetos. Entonces, lo que yo estoy discutiendo acá no es que si un niño o niña tiene una dificultad específica para aprender (o se encuentra en una situación de particular vulnerabilidad), no tenga que haber equipos. Discuto que lo que hemos discutido en la historia del sistema escolar es un proceso que, para nombrarlo como se nombra en la literatura, es un proceso de patologización de la infancia. O sea, el problema son los chicos, no nuestras propuestas, no el sistema social, no las condiciones de vulnerabilidad en que viven. Entonces, a mí me parece que cuando la única visión que se tiene es una visión que localiza en el sujeto las dificultades por las cuales el sujeto no aprende, se abren unas puertas que ya sabemos a dónde conducen, porque no es que el sistema no ha tenido sus propios modos de etiquetar y de patologizar. Contra lo que yo estoy es contra el etiquetamiento, no contra la posibilidad de que haya más recursos en las escuelas. No sé si el recurso que tienen que tener (y perdonen que me lo pregunte) siempre la forma de un equipo de orientación. No sé por qué no puede haber otras formas, y eso no es ir en contra de la lucha de los equipos de orientación porque no lo voy a decir, si quieren, afuera de aquí. Pero tengo que poder decirles “miren, yo tengo dudas” y quiero manifestar esas dudas. Y tengo muchas razones para pensar que, de alguna manera, el discurso patologizador, el discurso etiquetador no impide mirar algo que (no digo que es lo único pero que también hay que mirar), es qué es lo que ocurre con el proceso escolar para que los chicos y las chicas no puedan aprender.

Siempre digo, y no está mal volver a recordar que la escuela, que no responde a un proceso histórico de diseño (no es que hay uno al que se le ocurrió cómo debe ser la escuela y a partir de ahí la escuela se fundó), consolidó un modelo de organización de la población escolar según el cual si la gente se agrupaba por edades, teníamos asegurados algo así como unos puntos de partida en todos los que, por ejemplo, entraban a la escuela primaria. Pero eso es una decisión

que se tomó, un modo de organizar la población, cuando no sabíamos nada de la población escolar. A ver, la escuela no es solamente de antes de Piaget y de Vigotsky; es de antes del conductismo. La decisión de agrupar por edades es una decisión que descansa en una visión naturalista del desarrollo. Entonces, yo estoy discutiendo eso y quiero poder discutirlo porque después cuando los pibes no avanzan en el ritmo y en la forma en que la escolarización espera, la pregunta no es “¿che, no será que estamos esperando algo que no se condice con la naturaleza humana?” La mirada es “están mal los pibes”. Esto es lo que yo estoy discutiendo, no que pueda haber equipos de orientación escolar o que quizás haya que tener un poco más de prudencia en el debate que la que eventualmente tengo yo. Yo quiero decir que cuando hubo margen para discutir se discutió poco. Y pongo el ejemplo de lo que más conozco, que es la educación secundaria. No es nada que sea una ciencia infusa, no es nada que sea un descubrimiento genial de algún grupo de investigadores que las condiciones académicas de los docentes de secundaria van de la mano con un régimen pedagógico, que tiene ciertas características, con una estructura de toda la actividad escolar que acentúa el microcosmos de cada disciplina, que impide ver un proyecto de conjunto.

¿Había cosas para hacer cuando eran mejores las condiciones? Claro que había cosas para hacer y no se hicieron. Y no quiere decir que no se hizo nada. Puedo reconocer “conectar igualdad”, puedo reconocer todo lo que ustedes quieran. Ahora, ¿se trabajó para que cada escuela secundaria que se creaba (porque había que crear escuelas) ya se creara con una definición de trabajo docente que fuera diferente? No, la verdad es que no. Y bueno, yo creo que si no lo discutimos en ese momento y no lo discutimos ahora, la pregunta es ¿cuándo lo vamos a discutir? Y no estoy diciendo con esto que no entienda las precauciones que todos tienen, pero bueno, me parece que vale la pena discutir.

Yo creo, en relación con la pregunta de Karina, que es una conversación institucional y que está buena, por ahora tomo el aporte de Tatiana. Yo creo que estoy... viste que dije, lo mío es más modesto, son como telegramas chiquititos de cosas que podrían ocurrir. A mí me parece que la formación docente (no la de esta universidad, sino en general la formación docente), en efecto reproduce la forma escolar, en efecto sigue preparando para el monogrado, sigue preparando para la idea de que la gente tiene que poder avanzar a un ritmo determinado; desarrolla un proyecto de enseñanza y me parece que ahí hay que entrar. La dificultad que tenemos para entrar ahí, en particular en el ámbito universitario, porque en el ámbito de la educación superior no universitaria la regulación curricular es una regulación que responde a otra lógica, a una regulación más centralizada. En el caso de la universidad, que en efecto tiene una regulación mucho más autónoma, la dificultad de la discusión también es una dificultad de encuentro de especialistas que, bueno, ¿quiénes son los que pueden discutir esto? Nosotros lo



vemos en nuestro propio instituto, y desde el trayecto pedagógico, y desde los talleres disciplinares en los equipos de la residencia como equipos con muchas dificultades para poder entrar en un diálogo genuino acerca de las dificultades del proceso formativo.

Respecto de una nueva ley, solo decir que yo no creo que nuestra ley sea especialmente regresiva. No estoy pensando que el problema en nuestra educación es que la normativa es regresiva. El problema es de otro orden, seguramente de la base material y de las condiciones de posibilidad de muchas cosas. Y paro acá. Me quedo con una frase que dijo Betania, que me parece que está buena, que es la idea de, bueno, mirando lo que hace un gobierno determinado, en este caso, el gobierno de cambiamos, pero también mirando (esto lo agregó yo), lo que a mí me parece que tendríamos que poder discutir, me parece que está bien poder alertar sobre el “qué pasaría si”, o pensar “qué consecuencias tendría sí...”, aunque después la conclusión sea “nos tenemos que quedar quietos”. Sí, nos quedamos quietos, pero pensemos un poquito a ver “qué pasaría si”. Y en ese punto cierro, nada más.