

Área de Economía – Instituto del Desarrollo Humano

Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula

Actas de las VI Jornadas Sobre Enseñanza de la Economía

Mariano Treacy (Comp.)
Universidad Nacional de General Sarmiento, J. M. Gutiérrez 1150, Los
Polvorines, Buenos Aires, Argentina, 2018.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO
INSTITUTO DEL DESARROLLO HUMANO
ÁREA DE ECONOMÍA

Publicación: "Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula". Actas de las VI Jornadas Sobre Enseñanza de la Economía

Compilador: Mariano Treacy

Autores/as: Pablo Sisti, Diana Lis, Daniela Llera, Débora Malisani, Yanina Roche, María Grasso, Miranda Nebbia, Jorge Lo Cascio, Natalia Camargo, Julia Sturla, Alberto Bustamante, Andrea Belmartino, Ana Julia Atucha, Eugenia Labrunee, Sergio Anchorena, Marcelo Juárez, Mariano Jäger, Carlos Rouco, Cristina Varisco, Gonzalo Cruz, Ignacio Azcué, Alejandro López Accotto, Carlos R. Martinez, Martín Mangas y Ricardo A. Paparás

"Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula". Actas de las VI Jornadas sobre Enseñanza de la Economía/; compilado por Mariano Treacy – Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, 2018. Internet. - ISSN 2362-4205

Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018

J. M. Gutiérrez 1150, Los
Polvorines,(B1613GSX) Prov. de
Buenos Aires,Argentina
Tel.: (5411) 44697578

ISSN: 2362-4205

Hecho en el depósito que
marca la Ley 11.723 Prohibida
su reproducción total o parcial
Derechos Reservados

“Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula”

Actas de las VI Jornadas Sobre Enseñanza de la Economía

INDICE

INTRODUCCION, por Pablo Sisti, Pág. 5.

PARTE I: LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Pablo Sisti: “¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense”, Pág. 10.

Diana Isabela Lis y Daniela Soledad Llera: “Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados”, Pág. 31.

PARTE II: LA INCORPORACION DE PROBLEMÁTICAS ACTUALES A LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

María Andrea Grasso: “Aprender sobre la economía que nos preocupa: la desarticulación de los sistemas de protección social en el Cono Sur”. Pág. 53.

Miranda Nebbia: “Aportes para la enseñanza de los Derechos Emergentes: El derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica”. Pág. 66.

Jorge Lo Cascio: “Trabajo y derecho laboral, una propuesta interdisciplinar”. Pág. 88.

Natalia Camargo Salvatierra y Julia Sturla: “La desigualdad que no miramos: La ESI en la Escuela Secundaria en la modalidad de Economía del Ciclo Superior”. Pág. 111.

PARTE III: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y EXPERIENCIAS AULICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

Diana Isabela Lis, Daniela Soledad Llera, Débora Belén Malisani, Yanina Roche Martín: “Algunos aportes sobre el uso de recursos en el aula para la enseñanza de economía”, Pág. 128.

Alberto Jorge Bustamante: “¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento”.Pág. 142.

Andrea Belmartino, Ana Julia Atucha y Eugenia Labrunee: “Experiencia del acompañamiento académico en la cátedra de Introducción a la Economía”.Pág. 152.

Jorge Lo Cascio: “El mercado como sistema económico: una propuesta de enseñanza”. Pág. 164.

Sergio Oscar Anchorena: “Intervención Estatal, Distribución del Ingreso, Emisión, Inflación y Actividad Económica”. Pág. 182

PARTE IV: APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN CARRERAS Y ASIGNATURAS DEL NIVEL SUPERIOR

Marcelo Adrián Juárez, Mariano Jäger y Carlos Rouco: “Aplicación de Metodologías Activas en la Enseñanza de Economía para Estudiantes de Ingeniería”. Pág. 204.

Cristina Varisco, Gonzalo Cruz e Ignacio Azcué: “El tema PYMES en la asignatura Economía del Turismo”. Pág. 222.

Alejandro López Accotto, Carlos R. Martínez, Martín Mangas y Ricardo A. Papparás: “Debates sobre finanzas públicas desde la heterodoxia: la experiencia de dos jornadas fiscales y la creación del Foro Universitario de Estudios Fiscales”.Pág. 239.

INTRODUCCIÓN

Pablo Sisti¹

Desde hace ya 10 años, las Jornadas de Enseñanza de Economía (JEE) organizadas por el Área de Economía del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), han logrado establecerse como un espacio abierto, diverso y plural de producción, intercambio, reflexión y debate acerca de cuestiones ligadas con temas epistemológicos, metodológicos y didácticos sobre la Economía pero también sobre (y con) otros campos disciplinares y Ciencias Sociales afines (como Contabilidad, Administración, Geografía e Historia), tanto en nivel secundario como en superior.

En las Jornadas hemos podido instalar e institucionalizar un ámbito en el que se discute y reflexiona colectivamente sobre la enseñanza de la Economía (en permanente diálogo con otras disciplinas) como un objeto de investigación y conocimiento, pero fundamentalmente como un problema práctico, concreto y cotidiano al que se enfrenta todo docente en el aula (sea en una escuela secundaria, en un instituto terciario, en una universidad e incluso, en el ámbito de la capacitación docente). En este marco, las JEE se han constituido además como un marco de referencia para el desarrollo de la Economía desde enfoques críticos, heterodoxos y alternativos al predominante en la enseñanza y la investigación (el de la síntesis neoclásica-keynesiana). No sólo dentro del área de influencia de la UNGS, sino también a nivel provincial e incluso nacional (hecho que se constata fácilmente si se rastrea la procedencia de muchos de los y las participantes en todas y cada una de las distintas ediciones de las JEE).

En estos 10 años, se han realizado 6 ediciones de las JEE de manera periódica e ininterrumpida cada 2 años (2007, 2009, 2011, 2013, 2015 y 2017), con un incremento sostenido en cantidad de participantes, trabajos presentados, temáticas y procedencia geográfica e institucional. Este crecimiento de las JEE, ha permitido generar un acervo importante de recursos, de carácter teórico-conceptual y metodológico, no sólo para la formación y capacitación docentes (a nivel regional, provincial y nacional) sino también para futuras investigaciones sobre la enseñanza de la Economía y como insumo para la reflexión docente sobre la propia práctica. A lo largo de todas las ediciones de las JEE,

¹ Investigador-Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Contacto: psisti@ungs.edu.ar

la Enseñanza de la Economía se consolidó como un objeto de estudio y reflexión en lo que respecta no sólo a la formación de economistas y docentes de Economía, sino también en lo que hace al sentido o a la necesidad de la Economía en la escuela secundaria, en la capacitación docente y en la formación de grado en otras carreras universitarias y terciarias, que no tienen que ver con la Economía.

La presente publicación, compila todos los trabajos presentados en las VI JEE que tuvieron lugar en la UNGS los días 25 y 26 de octubre de 2017 y que contaron con la presencia y la participación de estudiantes, graduados, docentes e investigadores del Profesorado Universitario de Educación Superior en Economía de la UNGS y de otras carreras de la propia universidad. Las VI JEE tuvieron también, como en las ediciones anteriores, la presencia y la participación de docentes e investigadores de otras universidades e instituciones vinculadas a la enseñanza (como escuelas secundarias e institutos de formación docente y capacitación). En la sexta edición también tuvimos una mesa central sobre “La propuesta neoliberal para la política educativa en la Argentina: principales medidas e implicancias” donde expusieron la rectora de la UNGS Dra. Gabriela Diker, la Investigadora-Docente del IDH Dra. Flavia Terigi y la Investigadora del CONICET Dra. Daniela Perrotta.

Los principales objetivos de las VI JEE fueron:

- generar un espacio de intercambio, discusión y reflexión sobre la enseñanza de la Economía tanto en el nivel secundario como en el superior (universitario y terciario);
- difundir avances de investigaciones y publicaciones sobre temas vinculados a la didáctica y a los planes de estudio y contenidos de la Economía en el ámbito de las Ciencias Sociales;
- socializar y compartir experiencias áulicas concretas para el abordaje de problemáticas y dificultades de aprendizaje y enseñanza de la Economía en particular y de las Ciencias Sociales en general;
- proponer estrategias y recursos para la enseñanza de la Economía desde enfoques alternativos, críticos y heterodoxos.

Las ponencias publicadas suman un total de catorce pero los/as autores/as son más de veinte, lo cual denota algo que merece la pena señalarse: la importancia de la producción colectiva y colaborativa.

El lector encontrará una selección de los trabajos presentados en las VI Jornadas Sobre Enseñanza de la Economía agrupados en cuatro partes de acuerdo a la temática o el problema que abordan.

La primera parte lleva por título “La enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires” e incluye dos trabajos. El primero de ellos fue escrito por Pablo Sisti y presenta los resultados de una investigación sobre la elaboración de los contenidos curriculares de Economía en la escuela secundaria bonaerense. El segundo artículo, de Diana Lis y Daniela Llera, expone los resultados de una investigación referidos a las prácticas docentes de profesores de Economía de escuela secundaria de Bahía Blanca y alrededores, sobre estrategias, recursos y evaluación.

La segunda parte se titula “La incorporación de problemáticas actuales a la enseñanza de la Economía” y contiene cuatro ponencias. El trabajo de María Andrea Graso expone los resultados de una experiencia áulica concreta en una escuela secundaria de Mar del Plata en relación a la desarticulación de los sistemas de protección social en Argentina y Brasil. La ponencia de Miranda Nebbia, por su parte, presenta una propuesta didáctica para el abordaje de los denominados “Derechos Emergentes” en la escuela secundaria. Jorge Lo Cascio, en su trabajo, desarrolla una propuesta didáctica para la escuela secundaria a partir del estudio de caso en relación al acceso al trabajo y el derecho laboral. Por último, Natalia Camargo y Julia Sturla, se ocupan de problematizar la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la escuela secundaria y en particular, en la enseñanza de materias como la Economía y la Historia.

La tercera parte de esta compilación se titula “Propuestas didácticas y experiencias áulicas en la enseñanza de la Economía” y presenta cinco trabajos. El primero de ellos, escrito por Diana Lis, Daniela Llera, Débora Malisani y Yanina Roche Martín, caracteriza y describe algunos de los recursos más utilizados en la enseñanza de la Economía (y materias afines) en la escuela secundaria. El segundo trabajo, de Alberto Bustamente, expone una estrategia didáctica alternativa a la tradicional basada en los resultados de un estudio de la Universidad de Harvard. El tercer artículo, cuyas autoras son Andrea Belmartino, Ana Atucha y Eugenia Labrunee, relata una experiencia de implementación de un programa de acompañamiento académico a estudiantes de una materia de Economía en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). En esta sección, nos encontramos también con otra contribución de Jorge Lo Cascio donde realiza

una propuesta que problematiza aspectos centrales en la enseñanza de la Economía como la definición de su objeto de estudio y la conceptualización del mercado y su funcionamiento. Por último, Sergio Anchorena expone una propuesta de enseñanza crítica de los supuestos de la economía neoclásica en relación a la distribución del ingreso.

La última Parte, donde encontramos tres trabajos, se titula “Aportes para la enseñanza de la Economía en carreras y asignaturas del nivel superior”. El primero de ellos es de Marcelo Juárez, Mariano Jäger y Carlos Rouco y expone los resultados de una encuesta a estudiantes universitarios de Ingeniería que cursaron materias de Economía, así como metodologías didácticas alternativas para abordar las dificultades detectadas. El segundo trabajo, cuyos autores son Cristina Varisco, Gonzalo Cruz e Ignacio Azcué, aborda la importancia de la cuestión de las Pequeñas y Medianas Empresas como articuladora de los núcleos temáticos dentro de una asignatura en la Licenciatura en Turismo. La ponencia que da cierre a esta sección es de Alejandro López Accotto, Carlos Martínez, Martín Mangas y Ricardo Paporás. Los autores presentan los resultados de una jornada realizada en la UNGS en 2016 sobre la cuestión fiscal en Argentina y un balance del funcionamiento del Foro Universitario de Estudios Fiscales, transcurrido un año desde su creación en 2016.

Los trabajos aquí presentados se destacan por su diversidad y su originalidad, ya sea en la presentación temática como en el abordaje metodológico e incluso, en propuestas didácticas concretas para la enseñanza. Por tales motivos, su lectura es sumamente recomendable. Los/as invitamos a seguir construyendo el campo de la enseñanza de la economía y les agradecemos sus aportes y contribuciones.

Los Polvorines, 19 de Julio de 2018.

PARTE I: LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Pablo Sisti (UNGS): “¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense.

Diana Isabela Lis y Daniela Soledad Llera (UNS): “Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados”.

¿AYER DESEO, HOY REALIDAD? ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULUM DE ECONOMÍA DE LA ESCUELA SECUNDARIA BONAERENSE

Pablo Sisti¹

Resumen

Todo docente de escuela secundaria, cualquiera sea su área específica, enseña contenidos cuyo carácter es prescriptivo (obligatorio) y están plasmados en el curriculum (o diseño curricular) de la materia o asignatura correspondiente. Ahora bien ¿de dónde provienen esos contenidos? ¿cómo se elabora una materia escolar y en particular, la Economía?

El presente trabajo presenta las principales conclusiones de una investigación exploratoria e introductoria que intenta echar luz sobre estas complejas cuestiones y en particular, sobre cómo se conformó el espacio curricular de Economía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En tal sentido, nos ocuparemos de describir y analizar cómo fue el proceso que dio origen a las materias de Economía del actual plan de estudios (curriculum). Para esto, en la primera parte del trabajo, se presenta una breve descripción de cómo fue el proceso de reforma curricular, dando cuenta de sus distintas etapas y de los sujetos participantes.

Palabras Clave: Enseñanza de la Economía; Escuela Secundaria; Curriculum

Introducción

Todo docente de escuela secundaria, más allá de cual sea su área específica, enseña contenidos cuyo carácter es prescriptivo (obligatorio) y están plasmados en el curriculum (o diseño curricular) de su materia o asignatura. Ahora bien ¿de dónde provienen esos contenidos? ¿qué papel juega el conocimiento estrictamente disciplinar o científico en su definición en relación a otras fuentes no científicas? ¿cómo se elabora

¹ Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y Profesor Universitario en Economía (UNGS). Docente de Economía en la UNGS y en escuela secundaria, capacitador de Economía del CIIIE.

una materia escolar y en particular, la Economía? ¿cómo y por qué los contenidos de las materias de Economía de la escuela secundaria bonaerense son lo que son? ¿A qué se debe el hecho de que la disputa al interior de la ciencia económica entre Economía pura u ortodoxa y Economía Política, a grandes rasgos, se refleje en las dos asignaturas del área de Economía de la escuela secundaria?

Este trabajo presenta las principales conclusiones de una investigación exploratoria e introductoria que intenta echar luz sobre estas complejas cuestiones y en particular, sobre cómo se conformaron las materias que integran el espacio curricular de Economía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En tal sentido, nos ocuparemos de describir y analizar cómo fue el proceso que dio origen a las materias de Economía del actual plan de estudios (currículum). Para esto, en la primera parte del trabajo, se presenta una breve descripción de cómo fue la reforma curricular de la escuela secundaria bonaerense, dando cuenta de sus distintas etapas y de los principales sujetos participantes.

La segunda parte, se focaliza en la negociación de contenidos que tuvo lugar entre los participantes del proceso de reforma curricular que puso en juego una discusión y negociación implícitas de sentidos acerca del conocimiento escolar, el docente, la escuela y el perfil del egresado de la escuela secundaria.

La reforma curricular de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires: breve caracterización

La reforma curricular del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires tuvo su origen en el proceso de cambio que reemplazó el esquema EGB-Polimodal² por el de la Escuela Secundaria, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en 2006, y de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, en 2007. Algunos de los principales cambios que la reforma curricular introdujo en el nivel secundario fueron:

2 El sistema de la Educación General Básica y Educación Polimodal estuvo vigente en Argentina (en rigor de verdad en 21 de los 24 distritos) desde la Ley Federal de Educación de 1994. Consistió, entre otras cosas, en la extensión del nivel primario (y de su obligatoriedad) desde séptimo hasta noveno año y en la creación de distintas modalidades de 3 años (no obligatorios) para el nivel secundario (el Polimodal).

- la extensión de la obligatoriedad escolar hasta el último año del nivel,
- la conformación de una nueva escuela secundaria de 6 años, dividida en dos ciclos de 3 años cada uno (básico y superior-orientado),
- la sustitución de las *modalidades* por las *orientaciones* (como la modalidad de *Economía y Gestión de las Organizaciones* que se sustituyó por la orientación en *Economía y Administración*) para el ciclo superior-orientado,
- la ampliación de la oferta educativa de títulos secundarios por medio de la creación de nuevas orientaciones (como Lenguas Extranjeras y Educación Física),
 - la modificación de materias, carga horaria y contenidos,
 - la ampliación en la carga horaria,
 - la creación de espacios curriculares transversales, no graduados y de contenido abierto (como la materia Construcción de Ciudadanía).

La reforma se hizo gradualmente a partir del año 2007, con el inicio del primer año del ciclo básico de la Escuela Secundaria (que reemplazó al séptimo grado de la Educación General Básica) y se terminó de implementar por completo en 2012, cuando esa misma cohorte finalizó el nivel secundario en sexto año del ciclo superior (que sustituyó al tercer año de Polimodal). La gradualidad implicó que en las escuelas secundarias convivieran, en esos años de implementación del nuevo currículum, dos planes de estudio distintos provenientes de diferentes reformas curriculares (la del EGB-Polimodal y la de la nueva Escuela Secundaria).

El contexto en el que este cambio ocurre estuvo caracterizado por el crecimiento económico, la recuperación del empleo y la paulatina reducción de los niveles de pobreza heredados de la aguda crisis económica que afectó a la Argentina en 2001-2002. Paralelamente, el discurso oficial del Estado y del gobierno en particular, fue el de crítica hacia el neoliberalismo vigente durante la década de 1990 señalado como el culpable de la crisis. Buena parte de la ciudadanía en general y, en particular, de actores del ámbito educativo se plegaron o compartieron³ esta suerte de crítica oficial convalidando, quizás no tanto la nueva legislación y la consecuente reforma, pero sí la

³ Aunque en rigor de verdad también podemos sostener lo contrario: el discurso oficial fue la expresión de una crítica generalizada, por parte de la población, hacia el Estado neoliberal.

necesidad de la derogación de la Ley Federal de Educación (sancionada en el año 1993 en pleno auge del llamado Estado neoliberal) y del EGB-Polimodal. En tal sentido, el Polimodal fue despedido con cuestionamientos vinculados a su bajo nivel de exigencia y a la extensión del nivel primario más de la cuenta, entre otros.⁴ De este modo, la reforma curricular se habría elaborado con cierto consenso en relación a la necesidad de su realización (para reemplazar al cuestionado y deslegitimado Polimodal) y por medio de un proceso de consulta con docentes, sindicatos, supervisores, partidos políticos y especialistas, que participaron en la definición de los nuevos diseños curriculares (Rivas, Coria y Scasso, 2012).

La reforma curricular y la elaboración de las asignaturas que conforman la actual *Economía enseñada*⁵ describieron un recorrido que, a grandes rasgos, fue de “abajo hacia arriba” en términos de la malla curricular ya que se reformó y se fue implementando gradualmente desde el primero hasta el sexto y último año. En tal sentido, la reforma arranca con la revisión y modificación de las materias y contenidos de todo el primer año del curriculum, en el mismo año 2006. Al año siguiente, 2007, se implementa el nuevo plan de estudios con la primera cohorte de estudiantes (de primer año) y se inicia así el primer tramo de la nueva escuela secundaria, con materias comunes para todas las escuelas en los tres primeros años del plan, denominado “Ciclo Básico”. Posteriormente, la reforma siguió su curso, año a año, casi al mismo tiempo que se fue aplicando es decir, con un período aproximado de un año entre su diseño y su posterior implementación, hasta completarse el Ciclo Básico.

La reforma de la *Economía enseñada* en la escuela secundaria: etapas y participantes.

Hacia el año 2008 se inicia la elaboración de los espacios curriculares para los últimos años del plan de estudios que comprenden el denominado Ciclo Superior y las diferentes orientaciones para la escuela secundaria. A diferencia de lo ocurrido con el Ciclo Básico, donde se fueron diseñando año por año los contenidos de las distintas

⁴ “Con críticas, el Polimodal deja de existir en las aulas bonaerenses”, artículo publicado en diario *La Nación*, 17-12-11.

⁵ Planteamos el concepto de *Economía enseñada* parafraseando a Finocchio (1997) que postula el de “Historia enseñada” y lo utiliza para diferenciar la Historia de los historiadores de la que se enseña en la escuela. Por otra parte, es importante aclarar que utilizaremos el término *Economía enseñada* sólo para referirnos al curriculum en su aspecto prescriptivo, que también nos permitiremos identificar indistintamente con el de “diseño curricular”.

materias, en este caso se elaboraron conjuntamente los diseños curriculares de los tres últimos años del curriculum que se correspondían con cada una de las orientaciones. Dentro de éstas, se crea la orientación en *Economía y Administración* que incluye dos espacios curriculares específicos del área de Economía: *Elementos de Micro y Macroeconomía y Economía Política*.

En todo este trayecto de reforma curricular, encontramos 3 actores claves: el equipo de gestión curricular, que actuaron como los representantes de la autoridad educativa provincial, el equipo de especialistas disciplinares y los representantes docentes del sistema educativo provincial. Dentro de estos últimos, hubo un grupo de 12 a 15 docentes (los *colaboradores*) que participaron de la segunda fase del proceso y adquirieron mayor protagonismo debido a que contribuyeron a terminar de definir los contenidos de las materias que finalmente se plasmaron en el curriculum.

A los fines de lo que se desarrollará a continuación, presentaremos los nombres y los cargos que ocuparon cada uno de los participantes entrevistados:

- 1) Equipo de gestión curricular: Fabiana y Marcelo.
- 2) Especialistas: Gabriel, Aníbal e Iván.
- 3) Colaboradores: Cecilia y Juan Carlos⁶.

Dentro del grupo de colaboradores no se incluyó a los representantes sindicales. Según lo expuesto por los integrantes del equipo de gestión curricular, el papel de éstos últimos sólo se habría limitado a la preocupación por la conservación de las fuentes laborales de los docentes en ejercicio, antes que a intervenir activamente en la definición de contenidos y de materias. Al quedar garantizado, por parte de las autoridades educativas provinciales, que no se iban a afectar derechos laborales adquiridos, ya que los cambios en las materias no desplazarían a ningún profesor de sus horas (o en caso de hacerlo serían reubicados), los sindicatos no siguieron participando en las discusiones por los contenidos:

⁶ La realización del trabajo de campo tuvo la fuerte limitación de no contar con mayor número de entrevistados dentro del grupo de colaboradores. Del total de participantes (alrededor de 14 docentes) sólo se pudo conseguir el contacto de 5 de ellos, de los cuales a su vez, solamente 2 de ellos accedieron a ser entrevistados.

..la lucha más encarnizada por qué ponemos como contenidos y como materias específicas la tuvimos con directores y docentes. Quizás los gremios lo que más obviamente se fijaron es lo que tiene que ver con la condición laboral pero no tanto en la discusión sobre el contenido (Fabiana).

Tanto los especialistas como los colaboradores no tuvieron un papel meramente consultivo sino que participaron activamente en la elaboración del plan de estudios e incluso, en la definición de los contenidos específicos de cada asignatura. El proceso de discusión y negociación para la elaboración de esta parte del plan de estudio (correspondiente al Ciclo Superior), tuvo una duración aproximada de un año (entre 2008 y 2009) e implicó dos grandes etapas o momentos claramente diferenciados. En una primera instancia, la cuestión a resolver fue la nueva grilla de materias para la orientación y para esto se realizaron diferentes rondas de consultas (llamadas reuniones plenarias) con inspectores, docentes y directivos del nivel secundario provenientes de todas las regiones del vasto territorio provincial⁷ en la ciudad de Mar del Plata.

En la segunda etapa, una vez establecidas las materias y su carga horaria, se definieron los contenidos de las distintas asignaturas específicas (agrupadas en 4 grandes áreas: Economía, Administración, Contabilidad y Derecho). Esta instancia se desarrolló por completo en La Plata, con una duración aproximada de dos meses, y tuvo la siguiente secuencia de trabajo: el equipo de gestión curricular y los especialistas llevaban una propuesta de borrador a los colaboradores con quienes se fue acordando la versión final de los contenidos de las materias. Una cuestión importante a tener en cuenta es que no estaba prevista originalmente la participación de este grupo de colaboradores en esta etapa. Estos docentes se ofrecieron voluntariamente y fueron convocados a intervenir junto al equipo de gestión curricular y a los especialistas en el armado final de los contenidos de las materias de la orientación. La colaboración por parte de los docentes que participaron de la reforma curricular fue voluntaria y completamente ad honorem a tal punto de ni siquiera contemplarse el gasto de traslado. Lo cual implicó que quienes participaron pertenecieran en su totalidad a regiones y

⁷ Un dato no menor a considerar es que la provincia de Buenos Aires constituye el distrito más extenso de Argentina (con una superficie de más de 300000 km²) y el de mayor población tanto en términos absolutos (con más de 15 millones de habitantes) como relativos (concentra casi el 40% del total de la población del país). Su sistema educativo es por lejos el más grande de Argentina (en términos de establecimientos educativos, cantidad de alumnos y docentes) y uno de los mayores a nivel regional.

localidades cercanas a La Plata es decir, del Gran Buenos Aires y La Plata. Las regiones del interior de la provincia quedaron sin representación, debido a la imposibilidad o a las dificultades (de distancia, de tiempo y de dinero) para trasladarse hasta la capital provincial, durante el tiempo que duraron las reuniones. Por otra parte, y quizás por el hecho de no mediar ningún tipo de obligación contractual, el número de participantes se fue modificando a lo largo de las reuniones. No hubo entonces un proceso de selección para elegir qué docentes podrían participar del armado del curriculum sino que el grupo de colaboradores fue el resultado de quienes espontáneamente se ofrecieron a participar o bien fueron invitados por alguna inquietud o propuesta individual presentada durante la primera etapa:

[Yo participé] en carácter de docente (...) esta compañera me dice que estaba abierta la propuesta, entonces, me pide que la acompañe a La Plata a... que se iban a reunir por el currículum de Economía. Entonces fui con ella y comenzamos a discutir algunas cosas, algunas propuestas. Salió lo que salió. (Cecilia)

...después de la charla, en la que hablaron de la nueva escuela secundaria y demás, dejaron un mail como para presentar inquietudes. Y yo presenté un mail. Entonces desde ese momento, cuando envié el mail, les interesó la visión que tenía yo y me ofrecieron participar de las reuniones que se hicieron en “la torre”⁸ (Juan Carlos).

Esta participación espontánea y voluntaria fue reconocida positivamente por parte del equipo de gestión, principalmente porque, como veremos más adelante, las discusiones fueron muy álgidas en la primera etapa del proceso y se fueron moderando considerablemente en la segunda en la medida que se fue llegando a un cierto nivel de consenso y entendimiento:

Fue una discusión muy fuerte pero que para nosotros es un orgullo en el sentido de que primero casi nos matamos y después hubo un grupo de docentes

8 “La torre” es como se conoce popularmente al edificio administrativo-gubernamental de la ciudad de La Plata, donde funciona la sede de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia. Fue allí donde se realizaron todas las reuniones de la segunda etapa de la elaboración del plan de estudios de la orientación.

que, más allá de la crítica, se ofrecieron a colaborar para buscar una posición intermedia (Fabiana).

Una cuestión a destacar es que la participación de profesionales formados específicamente en Economía fue escasa tanto dentro del grupo de los docentes como incluso, de los especialistas. Por parte de los primeros, predominó la presencia de Contadores, de profesores de Contabilidad y, en menor medida, de Ciencias Jurídicas. Por parte de los segundos, de profesionales provenientes de la Geografía y en mucha menor proporción, de la Administración y la Economía.

Esto respondería a dos razones principales. La primera es que en el caso de los docentes que participaron como colaboradores, la presencia mayoritaria de docentes formados en Contabilidad. Cuestión que se explicaría por un lado, en el fuerte peso que históricamente tuvieron (y todavía tienen) los contadores en la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria. Pero por otro lado, y como segunda razón, encontramos la formación recibida por parte de los profesores de Economía (no Contadores) donde la Contabilidad tiene una presencia dominante sobre la Economía y las Ciencias Sociales (Lopez Accoto, 2011). Por lo tanto, podríamos dar cuenta de un cierto nivel de correspondencia, dentro de quienes participaron como colaboradores, con el resto del sistema educativo provincial, donde la Contabilidad tiene un un *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 1997) mucho más arraigado que el que podría tener la Economía o la Administración como disciplinas escolares. Nos referimos aquí al conjunto de elementos, que van más allá de los saberes específicos y puramente disciplinares, como tradiciones, valores, representaciones y rutinas sedimentadas a lo largo del tiempo entre los docentes.

No se incluyeron especialistas en Economía en casi todo el armado del curriculum (excepto en la etapa final en la que se incorporó Aníbal). Esto habría tenido una intencionalidad, que fue la de darle a la propuesta oficial de *Economía enseñada* y de las materias de la orientación en general, un enfoque ligado estrechamente con las Ciencias Sociales:

Nosotros buscábamos pensar una escuela de Economía y Administración distinta a lo que era o estaba siendo el Polimodal que en ese momento que estaba terminando (Marcelo).

...lo que se quería era correr el eje de pensar una organización solamente como una empresa. Y cuestionar esta idea del mercado como si fuera una cosa con existencia propia y que no lo generaran las propias personas con sus decisiones (Fabiana).

Y en tal sentido, el equipo de especialistas casi no estuvo integrado por Economistas, Administradores o Contadores (o docentes formados en *Ciencias Económicas*) sino por profesionales provenientes de las Ciencias Sociales y en particular de la Geografía. El argumento de la dirección provincial fue que no encontraban profesionales en Economía, Administración o Contabilidad con perspectiva crítica o bien, con un enfoque basado en la Economía Política. Recién en el último tramo del proceso de reforma curricular se incorporó a un profesional en Administración y Economía, Aníbal, que contaba con el perfil buscado por el equipo de gestión curricular:

...a mí me convocan desde el Ministerio de la Provincia a partir del trabajo que hice en Nación y a partir de que les gustó el perfil y lo que había hecho en los marcos federales (...) e hice la revisión y algunas modificaciones en la última etapa (Aníbal).

Con la reforma curricular se pretendió imprimir a la escuela secundaria en general y en particular, a las nuevas orientaciones un cambio tanto de enfoque pedagógico como de contenidos. Pero ¿qué se pretendió hacer y qué se pudo efectivamente hacer con la reforma curricular? ¿por qué aparecen cambios importantes (que puede ser valorados positivamente por su contenido crítico) en los contenidos de la *Economía enseñada* pero también grandes continuidades con el Polimodal? ¿Qué consecuencias tuvo el hecho de que la reforma de la *Economía enseñada* fuera llevada a cabo con escasa intervención de actores (especialistas y docentes) formados específicamente en Economía?

Las intenciones de los reformadores vs. los intereses de los profesores: una negociación de contenidos y de sentidos.

En la definición de los contenidos de la *Economía enseñada* tuvo lugar un proceso de negociación cuyo telón de fondo habrían sido otras cuestiones, que si bien no se explicitaron del todo, a nuestro entender estuvieron presentes en todas las discusiones. De este modo, lo que aparecería, a simple vista, como una disputa por los contenidos del curriculum entre reformadores y profesores, habría sido la manifestación de una lucha más profunda sobre la escuela secundaria y su finalidad, la identidad docente y el papel del conocimiento escolar.

Si algo parecería estar claro en el espíritu de la reforma educativa provincial de la escuela secundaria, tanto por lo que se desprende de la fundamentación y objetivos de los documentos oficiales como de las declaraciones de los propios reformadores, es que no se trataba de un mero cambio de grilla curricular y de contenidos para la enseñanza. La intención de los *reformadores*, en línea con lo establecido por la normativa vigente, fue imprimirle un giro al enfoque pedagógico vigente en la escuela secundaria y a la perspectiva general de las orientaciones, que se traduciría por consiguiente, en los contenidos de las distintas materias específicas que conformarían la nueva orientación en Economía y Administración de la escuela secundaria:

el modelo de organización que predominaba en la enseñanza [del Polimodal] era el empresarial. Y acá entonces las primeras discusiones teóricas (...) tenían que ver con darle un giro a la orientación que incorporara más cuestiones en relación a la Economía Política y reducir un poco el ámbito de las cuestiones más contables y administrativas. Y a poner en el centro de la discusión que cuando uno habla de organizaciones puede hablar de diversas formas de organizaciones y no solamente la empresa privada (Fabiana).

A esto se le agrega la intención inicial por parte los reformadores de eliminar todas las materias vinculadas al área de Contabilidad y Derecho y reducir la carga horaria de las correspondientes a la Administración, para reemplazarlas por mayor cantidad de materias de Economía y de las Ciencias Sociales como “Sociología Económica” y “Teoría Política y del Estado”. El siguiente cuadro (cuadro I) presenta la

primera propuesta borrador que los reformadores presentaron a los representantes docentes para su consulta y discusión:

Cuadro I: propuesta de materias específicas del plan de estudios de la orientación en Economía y Administración (grilla borrador).

Materia	1°	2°	3°
Historia del Pensamiento Económico	2		
Elementos de Micro y Macro Economía	4		
Economía Política del Desarrollo Económico y Social		4	
Economía Política de la Distribución del Ingreso			4
Teoría Política y del Estado		3	
Sociología Económica			3
Teoría de las Organizaciones			2

Fuente: Equipo de Gestión curricular de nivel secundario, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Todos los entrevistados coincidieron en señalar que esta etapa de la negociación fue la más complicada, dura y difícil de todo el proceso de creación de la nueva orientación en Economía y Administración. A tal punto, que se llegaron a vivir momentos de máxima tensión con gritos, insultos, amenazas y literales revoleos de sillas por parte de algunos de los presentes en las primeras reuniones:

“Yo me acuerdo que hubo enormes resistencias con los primeros borradores pero resistencias terribles... hasta de revolear sillas...” (Gabriel).

“La verdad es que fue durísimo y la verdad es que... cuando yo te digo durísimo se podían parar y decirte 'te voy a cagar a piñas'” (Iván).

Los reformadores se encontraron con una fuerte resistencia por parte de los docentes, quienes se negaron terminantemente a que desapareciera la Contabilidad de la enseñanza en la escuela secundaria:

“...hubo como un primer borrador que en realidad fue como medio resistido por la gente, porque era muy difícil sacar a los docentes de Contabilidad sobre todo del debe y el haber y del libromayor y balance” (Cecilia).

“la oposición era más por ver que no estaban reflejados 'sus horas' en la grilla: por ejemplo los que daban Sistemas de Información Contable miraban la grilla y decían '¿y yo que voy a hacer acá?’” (Fabiana).

Esta visceral y enconada resistencia por parte de los docentes puede ser analizada desde un doble registro. Por un lado, una reacción que podríamos ubicar como meramente corporativa, en clave de la *subcultura disciplinar* (Goodson, 1991), frente a lo que se presentó como una amenaza o riesgo de la pérdida de las horas de clase e inclusive, del trabajo mismo (pese a que había quedado manifiestamente aclarado que nadie perdería horas en el acuerdo con los sindicatos):

“...porque el recuerdo de los docentes de secundaria era sobre los despidos del Polimodal. Entonces, claro, te bajaban los dientes todo el tiempo, ¿no? Vos decías 'bueno, vamos a cambiar las materias'; te decían 'yo te mato'. Y eran peleas, que después te dabas cuenta que era por las categorías, pero las categorías se reflejaban en horas de trabajo” (Iván).

“...la primera reacción fue 'pierdo el laburo'. Yo creo que la parte más importante, en términos políticos, de la primera parte, era descomprimir la amenaza de perder el laburo” (Gabriel).

“...se había generado una gran expectativa. Se decía 'bueno el año que viene empiezo 4to y ¿qué tengo que hacer? y ¿dónde voy a estar trabajando?'. Entonces también las expectativas y las presiones eran muchas” (Marcelo).

Esta situación habría afectado así la identidad de los profesores de las últimas décadas (Brito, 2009), en una escuela secundaria caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido (Tiramonti, 2008). Claramente, la reforma curricular parecería haber puesto en cuestión (al menos en un primer momento del proceso) el modo de ser y de

afirmarse del *profesor de contabilidad* o de las *materias contables*⁹. No hubo en cambio (o no con el peso suficiente en el momento de la negociación) una *subcultura disciplinar* de *profesores de Economía* que le pudiera hacer contrapeso a la importancia de la presencia de la Contabilidad en el plan de estudios o al menos, que las pusiera en igual grado o nivel de consideración con respecto a la Economía:

“Yo hubiese querido dar algo de impuestos pero no hubo caso de ponerlo oficialmente. Yo lo doy en Contabilidad porque al fin y al cabo si los estudiantes van a trabajar en forma independiente necesitan saber que es un monotributista... incluso si se van a poner un 'negocito' que impuestos van a tener... pero no me dieron mucha bolilla” (Juan Carlos).

“...un comentario que nos hacían siempre era '¿y en qué materia los chicos van a aprender a liquidar impuestos?'” (Marcelo).

Con la reforma curricular se habría intentado cambiar así, en principio, el *código disciplinar* vigente y esto se presentó como un riesgo o una situación de amenaza para la *subcultura disciplinar* de los docentes. Tal situación se puso de manifiesto en la actitud de buena parte de los docentes presentes, quienes al no ver reflejadas sus materias en el primer borrador de la grilla curricular no pudieron más que reaccionar de forma vehemente. Y esto resulta comprensible si tenemos en cuenta que, como afirma Brito, “la defensa de lo que se es (o de lo que se supo ser) oficia de ancla amarre en un contexto con pocas referencias” (op. Cit., p. 62):

“...uno ve que ahí aparecen saberes corporativos ¿no?, que los contadores sentían que quedaban afuera de los listados. Sus corporaciones, ¿no? y las horas que representa su corporación.” (Iván).

Pero por otro lado, y muy vinculado con lo anterior, habrían operado ciertas representaciones sobre lo que la antigua Escuela de Comercio o Perito Mercantil supo ser y que se proyectan hacia la orientación en Economía y Administración. En tal sentido, la argumentación de los docentes por impedir la desaparición de la

9 Entendemos que, como manifestación del fuerte peso de la Contabilidad y de los contadores en la escuela secundaria, tradicionalmente se denominó (y aún se mantiene en la actualidad) a todas las materias vinculadas con la Economía y la Administración como “materias contables”, como si estas últimas fueran una especie de “subdisciplinas” de la primera.

Contabilidad no fue tanto la pérdida de horas de clase y su sustitución por Economía, como su relevancia para la formación de los estudiantes. De esta manera, en la consideración de los profesores o bien, en términos de su *código disciplinar*, se debía sostener la enseñanza de la Contabilidad y su mayor preponderancia horaria en el plan de estudios por su “estrecha vinculación” con el mercado laboral, antes que para la formación propedéutica o ciudadana:

“...sobre todo en el interior de la provincia, cuando se dificulta que los chicos sigan estudiando, ven en esta orientación de la escuela secundaria (salvando las escuelas técnicas) la única que tiene una vinculación más fuerte con el mercado de trabajo” (Fabiana).

“...estaba esta concepción de que la modalidad del Polimodal en Economía y Gestión, basada en viejas tradiciones de lo que era el Perito Mercantil, requería ese tipo de materias que son más instrumentales para conseguir un trabajo” (Marcelo).

“...había una tendencia a eliminar la Contabilidad y lo que decíamos algunos profesores es que es la única de las materias del secundario que da salida laboral, además de la escuela técnica” (Juan Carlos).

“...la discusión pasaba porque obviamente el Polimodal en su versión de Economía y Gestión tenía una fuerte carga en lo que es el área contable y estaba centrado básicamente en un paradigma empresarial y con competencias muy determinadas. El chico que va a 'Economía y Gestión va al banco a trabajar y sabe” (Gabriel).

“...con la ausencia de Sistemas de Información Contable la gente decía que 'perjudicaba la salida laboral de los alumnos” (Fabiana).

Vemos entonces que lo que prevaleció como principal argumento, por parte de los docentes, para el sostenimiento de la Contabilidad en la grilla curricular (frente al intento inicial de su completa desaparición por parte de los reformadores) fue su “importancia fundamental” para la formación para el trabajo, antes que para el cumplimiento de los otros dos objetivos o finalidades de la escuela secundaria (formación para estudios superiores y para la ciudadanía). Implícitamente y en forma

latente, la desaparición de la Contabilidad del plan de estudios habría cuestionado fuertemente la identidad docente y la *subcultura disciplinar* de los profesores de Economía (dentro de los que predominan abrumadoramente los contadores). Sin embargo, en forma explícita y manifiesta, los docentes centraron el eje de sus argumentaciones para el sostenimiento de la Contabilidad por un lado, en la tradición de lo que supo ser la vieja escuela comercial o perito mercantil y por otro, en la finalidad de la escuela secundaria para la formación para el trabajo. La defensa de la Contabilidad en el plan de estudios se basó en su importancia y prestigio para la formación de los estudiantes en una clara muestra del *código disciplinar* de la asignatura escolar.

La intención original de los reformadores de quitar horas de Contabilidad y Derecho¹⁰ reemplazándolas por materias de Economía debió ceder ante la dura defensa corporativa por parte de los docentes. La Economía perdió terreno (o mejor dicho, no pudo ganarlo) en términos de carga horaria, frente a la Contabilidad y al Derecho. El nuevo enfoque que se pretendió dar con la reforma a la *Economía enseñada* y a la orientación en general, fue percibido por los docentes como una suerte de “bajada de línea” o de “imposición ideológica”, antes que un cambio de paradigma (que en definitiva respondía a una normativa y a una legislación dadas). Esto además, desde el punto de vista de los colaboradores, constituiría una especie de conocimiento “ideologizado” y poco “neutral” o “técnico” que contribuiría poco o nada para la preparación de los estudiantes para los estudios superiores y la salida laboral inmediata:

“...la dirección también tiene su ideología y la quería dejar plasmada en el currículum, y por ahí no era la ideología de los actores que llevaban participando” (Cecilia).

“Y había una tendencia digamos hacia el lado izquierdo por el ambiente que se respiraba. Eran un grupo bastante compacto y presionaban por poner materias inclinadas... Por ejemplo había una materia que la iban a llamar Pobreza y distribución del ingreso”(Juan Carlos).

“...a mí lo que no me gustó es que quedara tan sociológico: poco empresarial y muy sociológico. Porque, ¿sabés que pasa?, las universidades

10 La materia Derecho abarca contenidos que se vinculan en su gran mayoría con el derecho comercial con lo cual, funciona como un espacio curricular auxiliar y complementario fundamental para la formación en Contabilidad.

grandes, la UCA, la UBA en Economía... siguen con lo mismo, no cambian” (Cecilia).

“...no tenían estas materias la visión práctica de lo que uno ve en la calle porque yo atiendo a pequeñas empresas individuales. No tenían esa visión de qué necesita un alumno al recibirse para insertarse en una pyme. Por eso todo bien con que sepan de cooperativas pero no por eso los van a tomar. Lo que hay que buscar es la salida laboral y el que quiere estudiar que estudie pero dale una herramienta para poder trabajar” (Juan Carlos).

El objetivo de la formación ciudadana no parecía estar presente dentro de la consideración de los colaboradores o si lo estaba, era en forma subsidiaria de los otros dos objetivos de la escuela secundaria. Sin embargo, su fuerte oposición o resistencia al nuevo enfoque estuvo lejos de reconocerse, en todo caso, como una cuestión tanto o más “ideológica” que la de los reformadores. Por el contrario, se presentó como una cuestión puramente práctica del ejercicio docente en el aula que es el que permitiría saber qué “necesitan” aprender los estudiantes de la escuela secundaria:

“Y había una tendencia a dar mucha Economía. Lo que pasa es que yo entendía que a nivel secundario se puede dar Economía a un nivel. Había muchas materias de Economía (querían dar todas materias de Economía) y no podemos formar economistas a nivel secundario. La Economía además tiene que gustar... no es tan práctica es más bien teórica y hay que entenderla” (Juan Carlos).

Pero esta no era una cuestión en la que los reformadores (y en especial el equipo de gestión curricular) estarían dispuestos a ceder. Lo cual implicaba, entre otras cosas, concebir la Economía como una Ciencia Social y ampliar su carga horaria en la grilla curricular. Por tal motivo, si bien se redujo considerablemente la carga horaria de Economía en relación a la propuesta original, debido a la presión de los docentes, se amplió en relación a la existente en el Polimodal. Se buscó así una salida negociada en cuanto a los contenidos de las materias de la *Economía enseñada*. De este modo, una de las materias recogió de modo más acabado la concepción de la Economía como una Ciencia Social (*Economía Política*) mientras que la otra (*Elementos de Micro y*

Macroeconomía), se basó en un enfoque más tradicional vinculado a la *Economía ortodoxa o pura*¹¹. No obstante lo cual, en el primer caso, se presentaron algunas resistencias en un primer momento:

“Pero lo que veía el profesor en Economía Política es que la ruptura era un abismo. Las primeras voces eran que no tenían noción conceptual alguna sobre lo que veían...” (Gabriel).

“Fue la más resistida. Economía Política fue una de las más resistidas” (Cecilia).

“Si vos me preguntás si fueron mayores las resistencias en Economía que en Geografía, en Economía eran más duras. Porque el profesor de Geografía entendía que era una Geografía diferente. Mientras que el de Economía lo que te decía era que directamente eso era un disparate” (Iván).

Frente a esta situación, los reformadores cedieron entonces carga horaria, en favor de la Contabilidad, y la definición de los contenidos de uno de los dos espacios curriculares, el de *Elementos de Micro y Macro*, a fin de lograr un plan de estudios que dejara lo más conforme posible a todos los participantes:

“...tenés que negociar muchas veces para que no sea todo distinto. Porque vos tenés los profes más conservadores se meten en esa materia [Elementos de Micro y Macro] y los que no, se meten en esta [Economía Política]. Tenés que pensarlo en términos estratégicos porque si no bloqueás a todo el mundo o a una parte muy importante”. (Gabriel).

“...era una de cal, una de arena: algo te gusta y algo te disgusta, pero bien. Y haber podido participar, haber podido intervenir en esa situación fue maravilloso; el hecho de poder decir: 'bueno mirá, por lo menos me escucharon’”, eso estuvo bárbaro (Cecilia).

“Micro y macro es un compendio más tradicional y Economía Política es totalmente disruptivo” (Aníbal).

11 La distinción al interior de la Ciencia económica entre Economía Política y Economía pura u ortodoxa fue trabajada en una publicación anterior (Sisti, 2016).

“Estaba Micro-Macro que si es más parecida a la Economía del Polimodal es porque fue un campo de batalla donde decidimos ceder. Hay momentos donde decidís ceder porque si no te matan” (Iván).

El resultado de la negociación fue la conformación de la grilla curricular actual (ver cuadro II) en la que las asignaturas que conforman la *Economía enseñada* quedó relegada al tercer lugar, en la distribución de la carga horaria total dentro de las materias específicas (resaltadas en amarillo), con 5 módulos (divididos en Elementos de Micro y Macroeconomía y Economía Política), por detrás de las correspondientes a la Administración (Teoría de las Organizaciones, Gestión Organizacional y Proyectos Organizacionales¹²) y de la Contabilidad (SIC I y SIC II), con 7 y 6 respectivamente:

Cuadro II: plan de estudios de la orientación en Economía y Administración de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (materias específicas resaltadas)

12 Esta materia se propone como un espacio curricular de “integración” y “profundización” de contenidos vistos en todas las materias de la orientación (que incluiría también a la Economía), basado en el desarrollo de un proyecto organizacional por parte de los estudiantes orientado a un fin lucrativo o solidario. El espacio curricular no contiene de manera explícita contenidos referidos a la Economía por lo que termina operando, en la práctica, como una materia más en la que los docentes enseñan contenidos vinculados a la Administración y a la Contabilidad (con mayor peso en una u otra según el caso).

en amarillo).

PLAN DE ESTUDIOS

Año	Materias	Carga horaria semanal	Carga horaria total
4º año	Matemática-Ciclo Superior	3	108
	Literatura	3	108
	Educación Física	2	72
	Inglés	2	72
	Salud y Adolescencia	2	72
	Introducción a la Física	2	72
	Historia	2	72
	Geografía	2	72
	Biología	2	72
	Arte	2	72
	Sistemas de información contable	2	72
Teoría de las organizaciones	2	72	
		26	936
5º año	Matemática-Ciclo Superior	3	108
	Literatura	2	72
	Educación Física	2	72
	Inglés	2	72
	Política y Ciudadanía	2	72
	Introducción a la Química	2	72
	Historia	2	72
	Geografía	2	72
	Elementos de micro y macroeconomía	2	72
	Derecho	2	72
	Sistemas de información contable	4	144
Gestión Organizacional	2	72	
		27	972
6º año	Matemática-Ciclo Superior	4	144
	Literatura	3	108
	Educación Física	2	72
	Inglés	2	72
	Trabajo y Ciudadanía	2	72
	Arte	2	72
	Filosofía	2	72
	Economía Política	3	108
	Proyectos Organizacionales	4	144
		24	864
Total carga horaria del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria Orientada en Economía y Administración		77	2.772

Orientación Economía y Administración | Marco general para el Ciclo Superior | 17

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Conclusiones.

La reforma curricular de la *Economía enseñada* en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires tuvo lugar en un contexto en el que se le dio participación a los docentes en la elaboración del nuevo curriculum (algo inédito en términos históricos). Por tal motivo, los docentes que participaron fueron un actor de peso en la definición del plan de estudios de la orientación en Economía y Administración en general y en particular, de los contenidos de la *Economía enseñada*.

A lo largo del trabajo, pudimos dar cuenta de que la intención de los reformadores fue la de cambiar en términos cuantitativos como cualitativos la *Economía*

enseñada en la escuela secundaria. Cuantitativamente, se pretendió ampliar la carga horaria de Economía, desplazando a la Contabilidad, para que quedara incluida en los 3 años de la orientación en Economía y Administración. Cualitativamente, se quiso dar un giro en el enfoque disciplinar de la ciencia inclinando la balanza hacia la Economía Política por sobre la Economía ortodoxa.

La resistencia de los docentes a los cambios propuestos por los reformadores fue también en ambos sentidos de la reforma (cuantitativo y cualitativo) aunque con mayor énfasis quizás en el primero que en el segundo. Claramente, eliminar la Contabilidad del plan de estudios de la escuela secundaria se presentó como un ataque frontal y abierto a la *subcultura disciplinar* de la corporación docente que vio amenazada su fuente laboral (pese a que por acuerdo paritario con los sindicatos eso estaba garantizado). A la hora de la negociación, si bien “la pérdida del puesto laboral” apareció como argumento defensivo, por parte de los docentes para sostener la presencia de la Contabilidad en el curriculum (sobre todo en la primera etapa), prevalecieron las representaciones y los sentidos acerca de su importancia para la formación de los estudiantes y su salida laboral inmediata. Cuestión que se reflejó en las argumentaciones y justificaciones que expusieron los propios docentes para oponerse a la desaparición o reducción de la Contabilidad en el plan de estudios. De algún modo, la identidad del docente de Contabilidad se justificaría por la importancia que la materia supo tener (y todavía tendría según los docentes) en la preparación de los estudiantes de escuela secundaria para el mercado laboral. En el antiguo esquema de la escuela comercial, la Economía ocupó siempre un lugar marginal y subsidiario de la Contabilidad por lo que no habría mayores razones, en la concepción de los docentes, para ampliar su carga horaria en el curriculum y, mucho menos, cambiar su tradicional enfoque disciplinar (basado en la *Economía pura*). Operó entonces muy fuertemente el *código disciplinar* de los docentes para frenar la intención inicial de los reformadores.

En cuanto al aspecto cualitativo de la reforma, fue resistido también en la medida que la Economía Política se presentó como “ideológica”, “poco práctica”, “muy teórica” o “muy sociológica”, lo cual pareció poner en evidencia un completo desconocimiento de la diferenciación entre Economía y Economía Política. Aquí, las argumentaciones de los docentes para resistirse al cambio de enfoque giraron en torno a su poca utilidad para la preparación para estudios superiores. Nuevamente, se puso en primer plano el sentido de la escuela secundaria y la importancia de una determinada

asignatura escolar, como la Economía en este caso, para la formación de los estudiantes. A modo de hipótesis, es posible plantear que operaron ciertas representaciones y tradiciones ancladas en la formación docente y profesional (tanto de profesores de Economía como de los propios Contadores) que se basarían fuertemente en un enfoque de la *Economía pura* y no desde la Economía Política. A esto se le agrega el enfoque que tuvo históricamente (o al menos desde el Polimodal) la *Economía enseñada* basado en la *Economía pura*.

El proceso de negociación descrito más arriba, que diera lugar a la conformación de la *Economía enseñada* de la escuela secundaria bonaerense, permite dar cuenta de cómo la discusión por el curriculum “refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 18). En esto caso, implicó la puesta en tensión de diversos sentidos acerca de la identidad docente, del papel del conocimiento en la formación de los estudiantes y de la finalidad de la escuela secundaria. De este modo, mientras los reformadores habrían tenido como principal objetivo la formación ciudadana, los docentes habrían puesto su interés en la formación para el trabajo (de ahí su fuerte resistencia a la desaparición de la Contabilidad y al incremento en las horas de Economía) y, en menor medida, en la preparación para estudios superiores. En el mismo sentido, tuvo lugar una disputa acerca de la validez del conocimiento disciplinar. En la concepción de los docentes, la Contabilidad resultaba de vital importancia para la preparación de los estudiantes para el trabajo; cuestión que no era vista de la misma manera por parte de los reformadores que no la consideraban relevante para tal fin.

Por otra parte, se pudo constatar que la *Economía enseñada* es una adaptación del conocimiento científico o disciplinar en la que intervienen otros elementos o fuentes además de la Ciencia o el saber académico, tales como las tradiciones, la formación inicial, las prácticas y los hábitos propios de los docentes. Estas fuentes no académicas habrían tenido igual (o quizás mayor) gravitación e influencia en la definición de los contenidos de la *Economía enseñada* que la propia Ciencia Económica. Llevado a términos conceptuales, esto es lo que hemos expuesto anteriormente como *código* y *subcultura disciplinares*. Estas resultaron ser así las fuentes “profanas” de las que se nutrió la *Economía enseñada* para su elaboración, además de la Ciencia o el conocimiento meramente disciplinar aportado por los especialistas.

No obstante, resulta interesante señalar que la disputa al interior de la Ciencia económica, entre Economía Política y *Economía ortodoxa o pura*, estuvo presente pero de manera implícita o latente ya que no se presentó como una abierta discusión o negociación sobre enfoques de teoría económica, sino sobre la relevancia de la incorporación de determinados contenidos para la formación de los estudiantes de la escuela secundaria. Aunque esta disputa por contenidos nunca se habría presentado abiertamente como tal, sino más bien bajo la forma de una negociación de sentidos sobre la validez o practicidad del conocimiento para la formación propedéutica y para el trabajo. Y en tal sentido, la elaboración de las materias de Economía de la escuela secundaria (lo que hemos definido como *Economía enseñada*) da cuenta del considerable peso específico que tienen las fuentes no científicas en la definición de una disciplina escolar.

Bibliografía

- Brito, A. (2009): La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues, publicado en Propuesta Educativa N° 31, Año 18, FLACSO, Argentina.
- Cuesta Fernández, R. (1997): Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Finocchio, S. (1997): Enseñar Ciencias Sociales, Argentina, Troquel Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Ed. Morata.
- Goodson, I (1991): La construcción social del curriculum, en Revista de Educación N° 295, Ed. AGISA S.A., Madrid.
- López Accoto, A. (2011): Formación docente y enseñanza de la Economía en la provincia de Buenos Aires.
- Rivas, Coria y Scasso (2012): Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007- 2011) en Políticas Públicas. Programa de Educación Área de Desarrollo Social. Documento de trabajo N° 89. Marzo. CIPPEC. Buenos Aires.
- Sisti, P. (2016): De la Economía Política a la Economía ¿ciencia de la escasez o escasez de ciencia? En "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/; compilado por Mariano Treacy – Año 3, Vol. 2 – Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, 2016. Internet. – ISSN 2362-4205.

Tiramonti, G. (2008): Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas, en Tiramonti y Montes (comp): La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires, Editorial Mantianal/FLACSO.

ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: PRIMEROS RESULTADOS

Diana Isabela Lis¹ y Daiana Soledad Llera²

Resumen

El artículo se propone exponer los primeros resultados obtenidos de una encuesta referida a la enseñanza de la economía, en la escuela secundaria, realizada a docentes del área, en Bahía Blanca y la Región XXII de la provincia de Buenos Aires³. Las principales cuestiones indagadas, se refieren a estrategias, recursos y modos de evaluar que utilizan los docentes. El procedimiento que se utiliza para analizar cuantitativamente los datos es el SPSS⁴ y se procura describir los resultados, para luego, obtener las primeras conclusiones. No obstante, se proyecta continuar con esta investigación, incorporando metodología cualitativa para ampliar los resultados.

Palabras Clave: Didáctica; Economía; Investigación; Secundario

Introducción

La enseñanza de la economía es un área de investigación poco explorada, específicamente la didáctica de la economía es un campo en conformación.

Ahora bien, es objeto de este trabajo, colaborar y generar conocimiento para el área mencionada. En este sentido, se propone exponer los primeros resultados obtenidos de una encuesta referida a la enseñanza de la economía, en la escuela secundaria, realizada a docentes del área, en Bahía Blanca y la Región XXII de la provincia de Buenos Aires.⁵

Vale aclarar, que la encuesta se realizó a docentes en ejercicio que se encontraban realizando capacitaciones presenciales que brinda el Centro de Información

¹ Diana Lis: dllis@uns.edu.ar; Bahía Blanca; 291-4131230; Universidad Nacional del Sur

² Daniela Llera: daniela.llera@uns.edu.ar; Bahía Blanca; 291-4186341; Universidad Nacional del Sur

³ Los docentes habilitados para dar materias de economía en Bahía Blanca y Región XXII son 176. Número que proviene de la base de datos de docentes inscriptos en el listado oficial al año 2017. Se logró encuestar al 50% de esa base.

⁴ Paquete estadístico para ciencias sociales

⁵ Los docentes habilitados para dar materias de economía en Bahía Blanca y Región XXII son 176. Número que proviene de la base de datos de docentes inscriptos en el listado oficial al año 2017. Se logró encuestar al 41 % de esa base.

e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires (CIIE), dado que una de las investigadoras es, al mismo tiempo, capacitadora del área economía de dicha institución. Por ende, según lo señalado, el acceso al campo de investigación fue ameno y sencillo.

A todo esto, las principales cuestiones indagadas, se refieren a estrategias, recursos y modos de evaluar que utilizan los docentes del área, como así también, se consultó, sobre las principales dificultades que encuentran para enseñar economía.

El procedimiento que se utiliza para analizar cuantitativamente los datos es el SPSS⁶ y se procura describir los resultados, para luego, obtener las primeras conclusiones.

No obstante, se proyecta continuar con esta investigación, incorporando metodología cualitativa, realizando entrevistas que permitan profundizar los principales ejes que componen la encuesta.

Acerca de las cuestiones metodológicas

Esta primera etapa de la investigación, se realiza mediante investigación cuantitativa, no obstante, se espera continuar anexando metodología cualitativa para lograr integración metodológica y reconocer otros aspectos referidos a la enseñanza de la economía donde se contemplen aspectos subjetivos de los agentes partícipes.

En este sentido, en el presente artículo se muestran los resultados de la recogida de datos que se hace por medio de una encuesta⁷. Este análisis estadístico, llevado a cabo con el SPSS, permite encontrar ciertos patrones en la enseñanza de la economía.

En otras palabras y como señala Sampiere y otros (2006): "...se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos". (p. 47)

Vale aclarar, que la encuesta fue realizada principalmente a docentes que se desempeñan en escuelas de gestión pública, en cierto sentido puede suponerse diferentes perfiles docentes que al mismo tiempo inciden en el modo de enseñar economía. Sin

⁶ Paquete estadístico para ciencias sociales

⁷ Se anexa el formulario de la encuesta utilizada en la presente investigación.

embargo, este trabajo no aborda cuestiones que se refieren a esos perfiles docentes por no ser objeto en esta etapa incipiente de investigación.

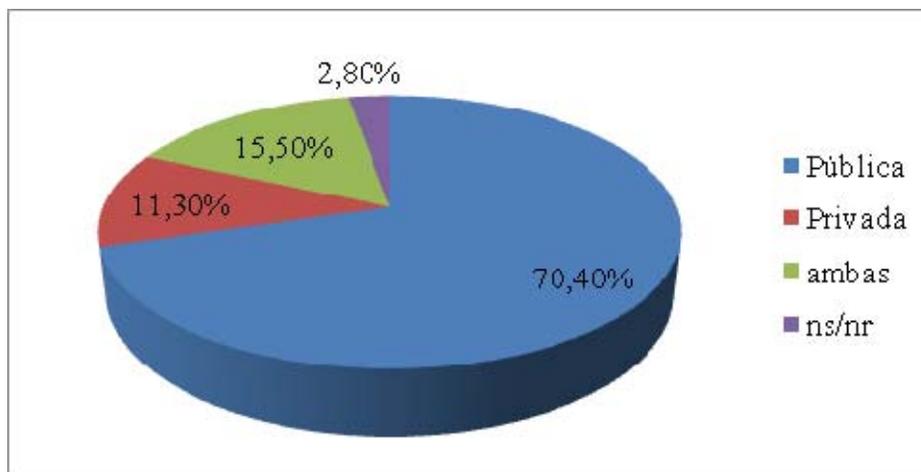
A continuación, se exponen los porcentajes de docentes que respondieron la encuesta, según el tipo de gestión de institución escolar en la que se desempeñan:

Cuadro 1: Porcentaje de docentes que respondieron la encuesta según gestión de la institución.

Tipo de Institución	Frecuencia	Porcentaje
Pública	50	70,40%
Privada	8	11,30%
ambas	11	15,50%
ns/nr	2	2,80%
Total	71	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1: Porcentaje de docentes que respondieron la encuesta según gestión de la institución.



Fuente: Elaboración propia

Nociones teóricas, análisis de datos y apreciaciones

La noción de estrategias

Las estrategias son uno de los indicadores investigados en este trabajo. En este apartado, se señalan algunos aspectos relevantes al respecto.

A propósito, se aclaran algunas diferencias entre métodos y estrategias. Precisamente, a partir de la década del '80 es más común hablar de estrategias que de métodos, puesto que este último término se asocia al enfoque tecnicista, a la idea de receta, resultado de experimentos descontextualizados.

No obstante, Davini (2008), menciona que no existe tal contradicción ya que si se piensa al método como una estructura general, es posible que a partir de allí los docentes elaboren sus propias estrategias. Es así como, al preguntar sobre estrategias en las encuestas realizadas, se interpreta que los docentes responden pensando en: "...estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines" (Davini, 2008: 73).

Del mismo modo, Anijovich y Mora (2009), consideran que las estrategias de enseñanza son:

"...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué" (p. 4).

A partir de lo señalado en los párrafos anteriores, se puede suponer que existen multiplicidad de estrategias, desde las más tradicionales, donde el docente es protagonista, como la clase magistral, hasta aquellas estrategias que consideran que es el alumno el foco central y entonces se alinean con las metodologías activas (Mastache, 2007: 87-98), como por ejemplo los estudios de caso, la resolución de problemas, etc.

A todo esto, en la encuesta propuesta a los docentes, se les ofrece un amplio abanico de estrategias para que puedan seleccionar según la frecuencia utilizada. Al mismo tiempo, se les brinda la posibilidad para que agreguen las estrategias que consideren.

Las estrategias de la encuesta son: análisis de información estadística, debate guiado, dictado, ejemplificaciones, investigación económica, estudio de casos, exposición dialogada, uso de mapas conceptuales, representaciones gráficas y elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía.

Como ya se aclaró, las estrategias que los docentes seleccionaron se interpretan como decisiones que ellos toman a la hora de enseñar según el contexto en el que están insertos.

En este sentido, coincidiendo con Del Regno (2013), se piensa que, las estrategias, expresan la planificación docente relacionándose tanto con los contenidos como con los objetivos, con los recursos y con el contexto en el que se desenvuelven (p. 292).

El siguiente apartado describe los resultados de la encuesta en cuanto a estrategias se refiere.

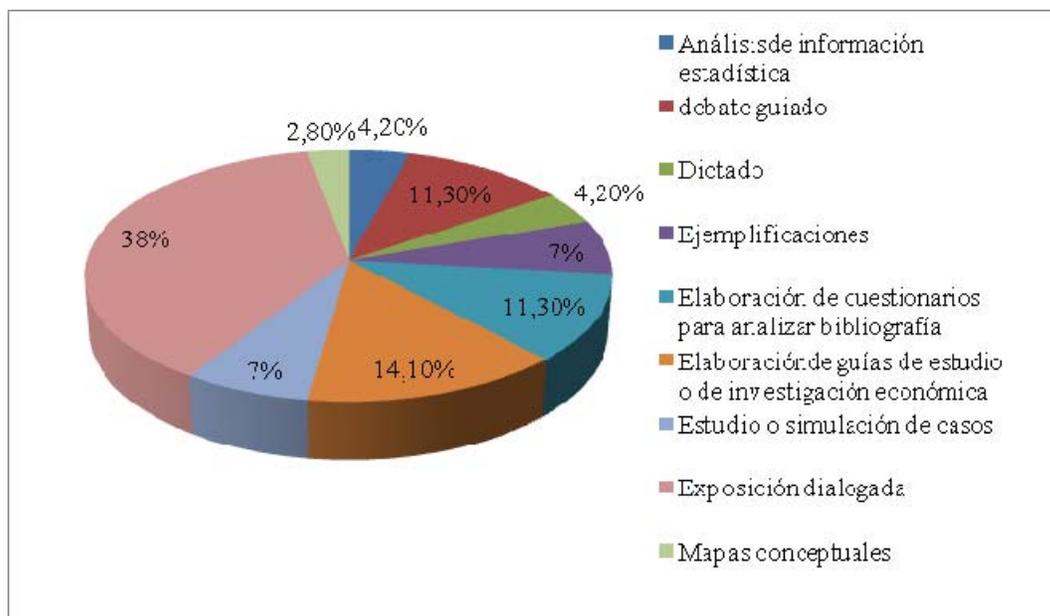
Algunos resultados de la encuesta referidos a estrategias

En primera instancia, se puede observar que la estrategia más utilizada por los docentes es la exposición dialogada (38% de los encuestados). Este resultado, es interesante dado que los docentes, a partir de diversos disparadores, incentivan a los estudiantes, a participar de las clases, pueden reconocer conocimientos previos de los alumnos para luego, revisar la planificación prevista y las posibles modificaciones que resultan de la práctica misma. Dicho de otro modo, se supone una estrategia activa donde el docente permite que el alumno intervenga y sea partícipe del conocimiento que circula en el aula.

Cuadro 2: Primera estrategia más usada

Dictado	3	4,20%
Ejemplificaciones	5	7%
Elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía	8	11,30%
Elaboración de guías de estudio o de investigación económica	10	14,10%
Estudio o simulación de casos	5	7%
Exposición dialogada	27	38%
Mapas conceptuales	2	2,80%
Total	71	100%

Gráfico 2: Primera estrategia más usada



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la segunda estrategia más utilizada, el uso de ejemplificaciones alcanza el 19,7%. Particularmente, para la enseñanza de la economía, la utilización de ejemplos posibilita vincular los contenidos teóricos con cuestiones de la

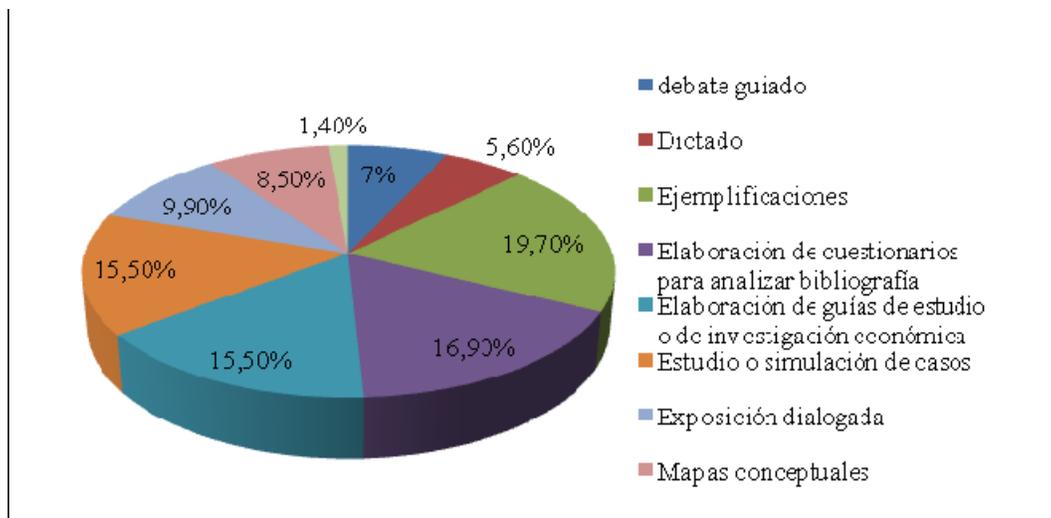
vida cotidiana. No obstante, vale aclarar, que el docente debe reforzar al conocimiento económico disciplinar alejando a los alumnos del sentido común.

Cuadro 3: Segunda estrategia más usada

Segunda estrategia más utilizada	N° de veces elegida	Porcentaje
Debate guiado	5	7%
Dictado	4	5,60%
Ejemplificaciones	14	19,70%
Elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía	12	16,90%
Elaboración de guías de estudio o de investigación económica	11	15,50%
Estudio o simulación de casos	11	15,50%
Exposición dialogada	7	9,90%
Mapas conceptuales	6	8,50%
Representaciones gráficas de variables	1	1,40%
Total	71	100%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3: Segunda estrategia más usada



Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, los resultados de la encuesta, indican que los docentes utilizan las siguientes estrategias: elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía, debate guiado y estudio o simulación de casos con un porcentaje del 16,9%. Estas tres estrategias, comparten visiones diferentes con respecto al modo de enseñar. De hecho, la elaboración de cuestionarios de análisis de la bibliografía, es de corte más tradicional. Es decir, en muchos casos, brindar bibliografía y una guía resulta una tarea de adaptación cómoda para los alumnos; una actividad recurrente que puede observarse en las aulas y que muchas veces lleva a transcribir textualmente respuestas que se encuentran en el texto que se les brinda para tal fin.

Sin embargo, si esta estrategia mencionada, es combinada con otras estrategias, como la resolución de problemas o estudios de casos, se fomenta en el alumno diferentes habilidades de pensamiento más complejas. En resumen, los cuestionarios enfatizan la teoría que luego, es utilizada para otras actividades que requieren mayor nivel de abstracción.

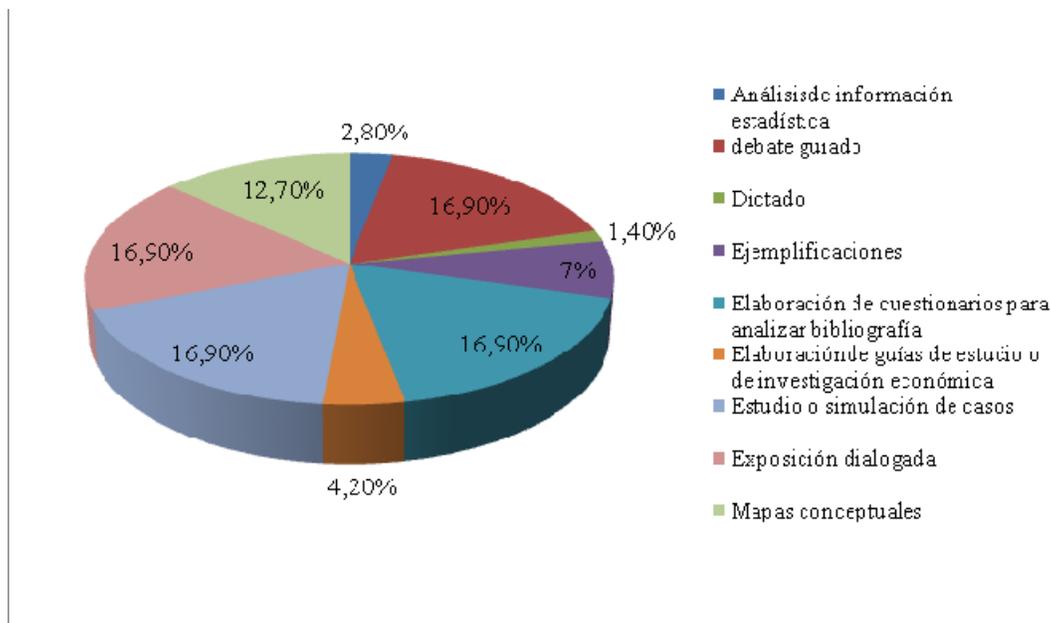
Ahora bien, la otra estrategia más utilizada en tercer lugar por los docentes, el debate guiado, resulta interesante puesto que, estimula las habilidades orales, la comunicación, el respeto por el otro y la escucha atenta. Por ende, para alcanzar los logros mencionados, el docente debe actuar como mediador, estimulando, organizando, guiando y recuperando los diversos aportes para la elaboración de algunas conclusiones.

Por último, la estrategia referida a estudio o simulación de casos, se encuentra dentro del grupo del aprendizaje basado en problemas, metodología considerada activa (Mastache, 2007) y para la acción práctica (Davini, 2008). Se supone que, esta estrategia vinculada a la enseñanza de la economía, fomenta en los alumnos la comprensión de los diversos paradigmas económicos y la postura teórica de cada uno de ellos, alcanzando justificaciones sólidas en las respuestas de los estudiantes. Al mismo tiempo, los estudios de caso incitan, al trabajo colaborativo y en equipo fomentando competencias requeridas para los alumnos del nivel secundario.

Cuadro 4: Tercera estrategia más usada

Tercera estrategia más utilizada	N° de veces elegida	Porcentaje
Análisis de información estadística	2	2,80%
debate guiado	12	16,90%
Dictado	1	1,40%
Ejemplificaciones	5	7%
Elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía	12	16,90%
Elaboración de guías de estudio o de investigación económica	3	4,20%
Estudio o simulación de casos	12	16,90%
Exposición dialogada	12	16,90%
Mapas conceptuales	9	12,70%
Representaciones gráficas de variables	3	12,70%
Total	71	100%

Gráfico 4: Tercera estrategia más usada



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente apartado, se dispondrán los resultados referentes a los recursos utilizados por los docentes encuestados.

La noción de recursos

Los recursos ocupan un lugar valioso en la enseñanza, debido a que son los medios que permiten llevar adelante las estrategias que cada docente selecciona, piensa y prepara para sus clases en un contexto determinado.

Como señala Davini (2015): "...la función de los recursos en la enseñanza es ofrecer distintos modos de representación del conocimiento" (p. 101). Existe diversidad de recursos, entre ellos se pueden mencionar los textos, los libros, los diarios, el pizarrón, las computadoras, las calculadoras, los videos, los films u otros recursos tanto visuales como auditivos. Como así también, las actividades, trabajos prácticos y apuntes preparados por los mismos docentes.

Por otra parte, se considera que es conveniente variar la utilización de los recursos para favorecer múltiples habilidades en los alumnos. Esto último, es una decisión primordial de los profesores que denota la concepción de enseñanza que poseen.

Sin embargo, es válido tener en cuenta que los recursos se relacionan con posibilidades materiales tanto de las escuelas como de sus alumnos. En este sentido, se insiste en la idea de situar las prácticas, con los recursos disponibles y posibles, que bien pueden constreñir a las estrategias en sí mismas.

Algunos resultados de la encuesta referidos a recursos

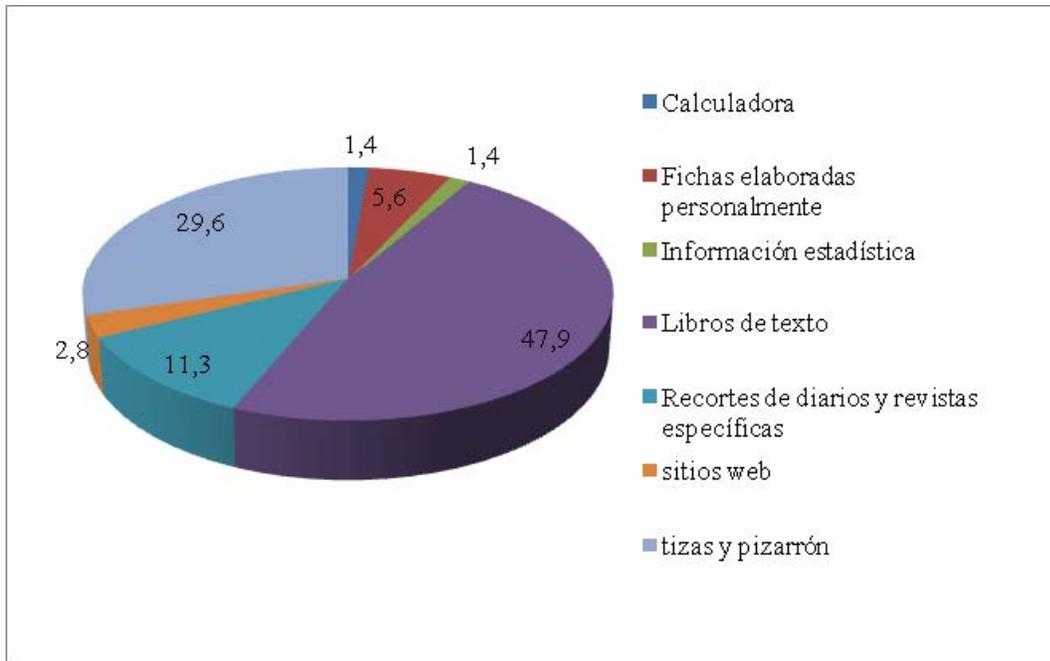
En cuanto a los resultados arrojados por la encuesta, en relación a los recursos utilizados por los docentes, el libro de texto, con un 47,9%, es el recurso usado con mayor frecuencia. Esto genera ciertos interrogantes, por un lado, si el libro de texto que se utiliza es el manual de la materia específica, la enseñanza de la economía puede resultar una simple reproducción del mismo y de las actividades que el manual incluye. Al mismo tiempo, puede ser, que tampoco se cuestione la ideología implícita en ese manual, tema no menor en las ciencias económicas.

En muchos casos, los docentes elijen estos manuales por la facilidad que les otorga a la hora de planificar y preparar sus clases. Es decir, estos libros, presentan la teoría y las actividades prácticas, sin necesidad que los profesores cuestionen o preparen trabajos prácticos novedosos, situados y contextualizados para su grupo de alumnos. Pero por otra parte, se puede suponer, que los docentes utilizan diversidad de libros de textos que manifiestan distintas posturas teóricas de la economía. Esto permite, que los alumnos comprendan de modo más amplio las discrepancias entre economistas.

El segundo recurso más usado por los docentes, se refiere a la utilización de artículos periodísticos, de esta manera el profesor, acerca los aconteceres de la actualidad a los alumnos, posibilitando la comprensión y cuestionamiento de la misma.

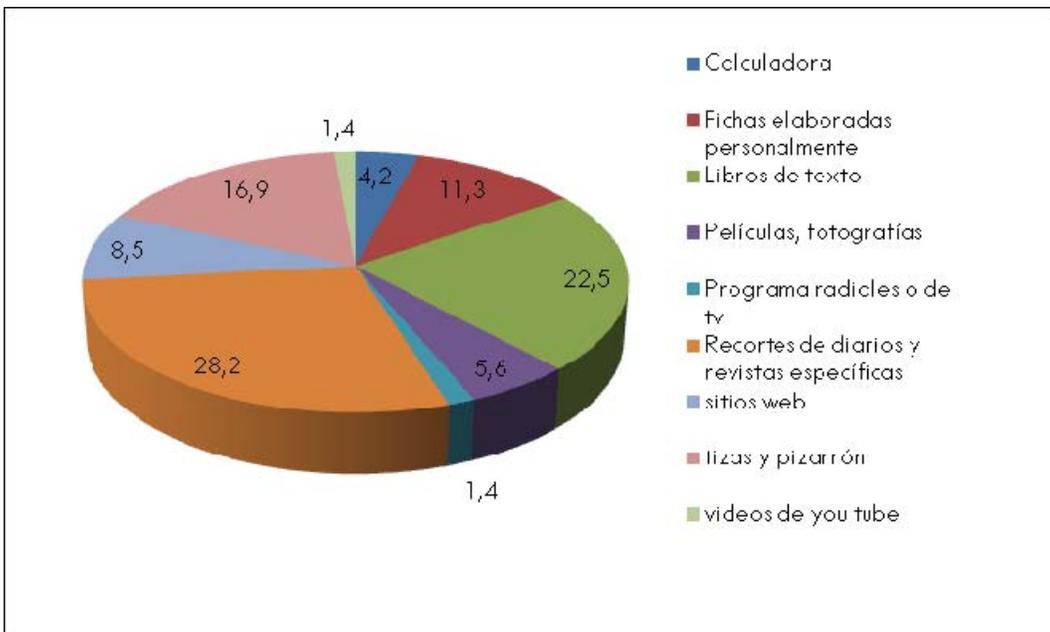
Asimismo, facilita la formación de futuros ciudadanos conscientes de la complejidad de la realidad socioeconómica. No obstante, conlleva un esfuerzo por parte del docente en lo que respecta a la actualización y a la mediación en la interpretación de dicho recurso gráfico.

Gráfico 5: Recurso utilizado con mayor frecuencia



Fuente: Elaboración Propia

Gráfico 6: Segundo recurso utilizado con mayor frecuencia



Fuente: Elaboración Propia

Consideraciones referidas a la evaluación

A grandes rasgos, en este apartado, se aclara la postura que se sostiene sobre la evaluación. A propósito, se parte de la idea central que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza siendo al mismo tiempo, una herramienta constructora de conocimiento (Celman, 2004).

No obstante, se reconoce otra dimensión inherente a la evaluación, una dimensión axiológica que acompaña a la dimensión teórica mencionada en el párrafo anterior. La dimensión axiológica, reconoce las posturas valorativas frente al objeto a evaluar, es decir que no se puede entender a la evaluación como un instrumento objetivo donde la percepción del agente que evalúa (el profesor) no influye en los resultados expresados. En resumen, como mencionan Bowden y Marton (2011): "...la enseñanza y la evaluación no deberían estar separadas en absoluto; más bien al contrario, hacer juicios es una parte integral del proceso enseñanza – aprendizaje" (p.188).

También, resulta interesante reconocer distintos tipos de evaluación, entre ellos, la denominada evaluación inicial que se realiza al comienzo del ciclo lectivo. Principalmente, se utiliza para reconocer conocimientos previos en los alumnos, o también para evaluar las diferentes habilidades de los alumnos.

Otro tipo de evaluación, es la de resultados o sumativa, es la más tradicional, se refiere, en casi todos los casos a la prueba escrita. Sin embargo, no se descarta la importancia de este tipo dado que, es un instrumento valioso que junto a otra diversidad, brinda información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. En muchos de los casos, se menciona que estas evaluaciones integran todo el proceso educativo, aunque sería más apropiado suponer que se complementan con los otros tipos de evaluación como la de proceso o formativa.

Precisamente, la evaluación que se considera más relevante, es la evaluación de proceso y es la que atraviesa todo el proceso formando parte del mismo. Es la evaluación que está presente en todo momento y que brinda información constante, es la que guía la planificación de las clases y ofrece posibilidades de cambio, tanto para el alumno como para el docente. De hecho, este último tipo de evaluación, resulta ventajosa por la reflexión permanente que conlleva, reflexión que abre caminos diversos a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos. Por último, esta forma de evaluar, se hace posible gracias a la variedad de instrumentos que se ponen en juego, entre ellos: la observación permanente, el uso de portafolios, las diversas actividades prácticas, los proyectos, etc.

A partir de estas aclaraciones previas, en la encuesta, se pregunta tanto por los instrumentos de evaluación como por el formato de las evaluaciones.

A modo de ejemplo, instrumentos como trabajos prácticos, evaluaciones escritas, orales, evaluaciones diagnósticas, trabajos grupales y otros para que los docentes especifiquen.

En cuanto al formato, se preguntó si utilizaban preguntas objetivas (múltiple choice, unir con flechas, verdadero o falso), preguntas de desarrollo, preguntas para relacionar, preguntas de conceptos específicos y otros para que los docentes puedan expresarse libremente.

Algunos resultados de la encuesta referidos a formatos de evaluación

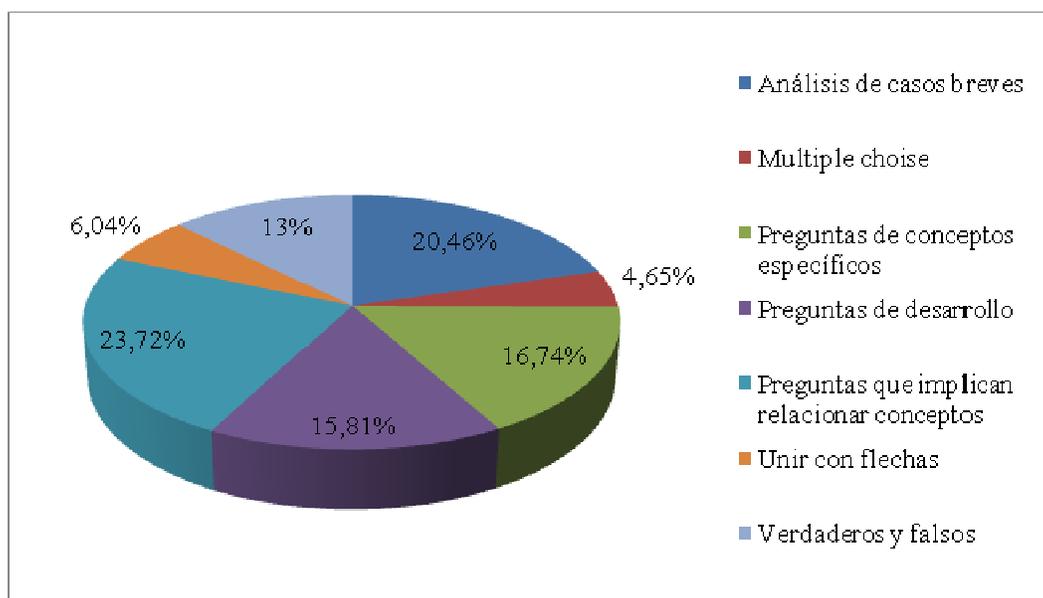
Se puede observar que el formato de las evaluaciones escritas se vincula con las estrategias que utilizan los docentes encuestados, a modo de ejemplo, los cuestionarios para el análisis de bibliografía se corresponde con el formato de evaluación más utilizado (preguntas que implican relacionar conceptos), así también, el formato de preguntas de conceptos específicos y preguntas de desarrollo también puede pensarse relacionadas con esa estrategia. Por otra parte, el formato de evaluación que contiene estudios de casos breves bien puede vincularse con la estrategia de estudio de casos.

Lo antedicho refleja que tanto el formato como los instrumentos de evaluación se encuentran en sintonía con las estrategias más elegidas.

Cuadro 5: Formato de las evaluaciones escritas

Formato de las evaluaciones escritas		
Tipos de formato	N° de veces elegido	Porcentaje
Análisis de casos breves	44	20,46%
Multiple choice	10	4,65%
Preguntas de conceptos específicos	36	16,74%
Preguntas de desarrollo	34	15,81%
Preguntas que implican relacionar conceptos	51	23,72%
Unir con flechas	13	6,04%
Verdaderos y falsos	27	13%
Total	215	100%

Gráfico 7: Formato de las evaluaciones escritas



Fuente: Elaboración Propia

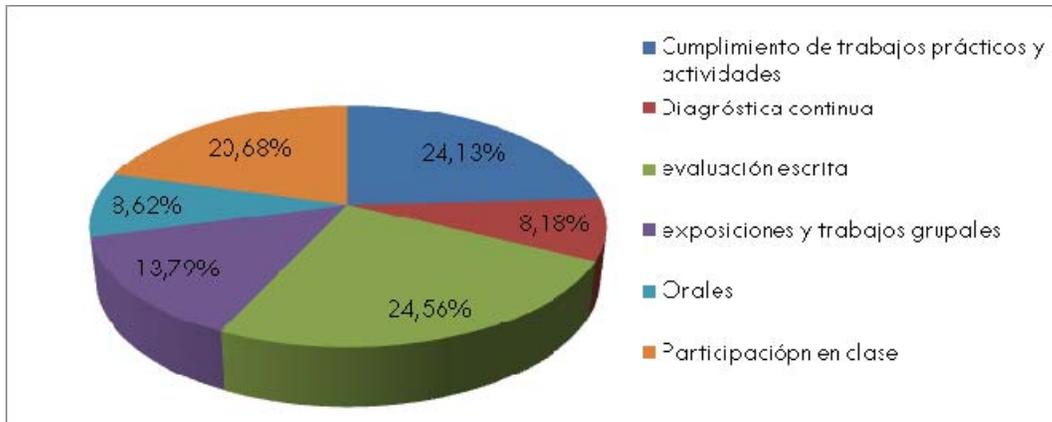
Algunos resultados de la encuesta referidos a instrumentos de evaluación

Como se aclaró anteriormente, la mayor cantidad de encuestas fueron respondidas por docentes de escuelas públicas. Esto puede suponer la utilización de diversos instrumentos de evaluación. Tal como se muestra en la siguiente tabla y gráfico:

Cuadro 6: Instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	N° de veces elegido	Porcentaje
Cumplimiento de trabajos prácticos y actividades	56	24,13%
Diagnóstica continua	19	8,18%
Evaluación escrita	57	24,56%
Exposiciones y trabajos grupales	32	13,79%
Orales	20	8,62%
Participación en clase	48	20,68%
Totales	232	100%

Gráfico 8: Instrumentos de Evaluación



Fuente: Elaboración Propia

A raíz de la interpretación de estos datos, se puede estimar que, los docentes a la hora de evaluar, observan el proceso de aprendizaje del alumno. Dicho de otro modo, la evaluación de proceso, formativa (Scriven, 1967) ocupa un lugar central. Esto se condice con la utilización de estrategias y recursos analizados anteriormente, dotando de coherencia el plan docente.

A modo de conclusión

Esta primera instancia investigativa, devela algunas cuestiones interesantes para reflexionar. Si se piensa en una buena planificación docente, los diversos componentes deben adquirir coherencia y articulación entre sí.

A juzgar por los resultados de la encuesta, se supone que no siempre la programación de la enseñanza se realiza de modo conexo. Para ejemplificar, una de las estrategias más utilizadas por los docentes en el aula es el debate guiado pero, el recurso que más se destacó es el libro de texto. De hecho, se considera que el debate articularía mejor con la utilización de bibliografía y recursos diversos disponibles en la web y quizá también, con estrategias que incluyan la investigación guiada por parte del docente.

Al mismo tiempo, con respecto a los instrumentos de evaluación, se observa que la evaluación de proceso está presente en los docentes, aunque se enfatiza la producción escrita, dejando en segundo plano el estímulo de otras habilidades como la oralidad. A propósito, fomentar esta habilidad permite abrir el juego a la formulación de

interrogantes por parte de los estudiantes e invita a cuestionar teorías económicas y su vinculación con la realidad socioeconómica.

En síntesis, estos primeros resultados, develan que, en general, existe ausencia de innovación y creatividad para enseñar economía en el nivel secundario. Sin embargo, se espera que esta situación se revierta dado que, la tecnología está cada vez más presente en el aula y puede ser una buena aliada para crear nuevas estrategias con variados recursos.

Bibliografía:

Anijovich, R y Mora, S (2009)*Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Aique Grupo editor. Buenos Aires.

Bowden y Marton (2011) *Averiguar lo que se ha aprendido. Evaluación del aprendizaje* en “La Universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.” Narcea, S.A. Ediciones

Celman, S (2004) “Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación” Conferencia en las 3º jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria UNS

Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.* 1a ed. Buenos Aires: Santillana

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós, 2015

Del Regno, P. (2013) Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Recuperado

de:<http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/06/02%20Del%20Regno.pdf>

Mastache, A. (2007) *Formar personas competentes.* Buenos Aires: Noveduc.

Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P (2006) *Metodología de la investigación.* Ed. Mc-Graw-Hill

Scriven, Michael (1967) 'The Methodology of Evaluation,' in Ralph W. Tyler et al., eds., *Perspectives in Evaluation*, American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1, Chicago, Ill.: Rand McNally

Anexo

ENCUESTA A PROFESORES DE ECONOMIA

1. Sexo: M F

2. Edad:

3. Antigüedad en la docencia:

4. Formación profesional (aclarar si posee tramo pedagógico):

5. Institución: PUBLICA (1) PRIVADA (2) AMBAS (3)

6. Localidad: _____

7. Se encuentra actualmente realizando cursos de capacitación en economía del CIIE: Sí

(1) No (2)

8. ¿Cuál/es de las siguientes estrategias utilizas con mayor frecuencia?

Elige 4, utilizando los números 1 a 4 (1 será la más utilizada)

	(1)Análisis de información estadística
	(2)Debate guiado
	(3)Dictado
	(4)Ejemplificaciones
	(5)Elaboración de cuestionarios para analizar bibliografía
	(6)Elaboración de guía de estudios o de investigación económica
	(7)Estudio o simulación de casos
	(8)Exposición dialogada
	(9)Mapas conceptuales
	(10)Representación gráfica de variables

Otras (especificar) _____

9. ¿Cuál/es de los siguientes recursos utilizas con mayor frecuencia?

Elige 4, utilizando los números 1 a 4 (1 será la más utilizada)

	(1)Calculadora
	(2)Fichas elaboradas personalmente
	(3)Información estadística
	(4)Libros de texto
	(5)Películas, fotografías
	(6)Programas radiales o de TV
	(7)Recortes de diarios y revistas específicas
	(8)Sitios web
	(9)Tiza y pizarrón
	(10)Videos de YouTube
	Otros (especificar) _____

10. ¿Cuál/es instrumento/os de evaluación que utilizas con mayor frecuencia para la calificación final trimestral?

Marcar con una cruz	(1) Cumplimiento de trabajos prácticos y actividades
	(2) Diagnóstica continua
	(3) Evaluaciones escritas

	(4) Exposiciones y trabajos grupales
	(5) Orales
	(6) Participación en clase
Otros (especificar)_____	

11. ¿Qué formato presentan tus evaluaciones escritas?

Marcar con una cruz

	(1) Análisis de casos breves
	(2) Multiple Choice
	(3) Preguntas de conceptos específicos
	(4) Preguntas de desarrollo
	(5) Preguntas que implican relacionar conceptos
	(6) Unir con flechas
	(7) Verdadero o falso
Otros (especificar)_____	

12. ¿Cuáles piensa que son los problemas pedagógicos o socio - económicos que presentan los estudiantes para aprender Economía?

Marcar con una cruz

	(1) Concentración dispersa
	(2) Dificultad en la redacción
	(3) Dificultad en la comprensión de textos y consignas
	(4) Escasa comprensión de conceptos
	(5) Expresión oral dificultosa
	(6) Falta de estudio
	(7) Indiferencia por falta de motivación

	(8)Lectura con dificultad
	(9)Problemas familiares
	(10)Que el alumno trabaje
Otros (especificar)_____	

13. Marcar con una cruz

¿Cuáles piensa que son las dificultades que se les presentan a los profesores para enseñar Economía?

	(1)Complejidad de esta ciencia
	(2)Diseños curriculares complicados y cambiantes
	(3)Escasez de manuales o recursos disponibles
	(4)Falta de capacitación específica para enseñar Economía
	(5)Falta de articulación con otras materias
Otros (especificar)_____	

PARTE II: LA INCLUSIÓN DE PROBLEMÁTICAS ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

María Andrea Grasso (UNMDP) “Aprender sobre la economía que nos preocupa: la desarticulación de los sistemas de protección social en el Cono Sur”.

Miranda Nebbia (UNGS): “Aportes para la enseñanza de los Derechos Emergentes: El derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica”.

Jorge Lo Cascio (UBA, GCBA): “Trabajo y derecho laboral, una propuesta interdisciplinar”.

Natalia Camargo Salvatierra y Julia Sturla (Instituto Preciosísima Sangre) “La desigualdad que no miramos: La ESI en la Escuela Secundaria en la modalidad de Economía del Ciclo Superior”.

APRENDER SOBRE LA ECONOMÍA QUE NOS PREOCUPA: LA DESARTICULACIÓN DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN SOCIAL EN EL CONO SUR.

María Andrea Grasso¹

Resumen

Se sistematiza una experiencia áulica en la materia Economía Política de la orientación “Sociales” en el “Colegio Nacional Illia” de la ciudad de Mar del Plata. Se toma como eje para el trabajo anual el análisis de la desarticulación del sistema de protección social en Argentina y Brasil, las reformas previsionales y laborales y sus efectos. Se busca incorporar algunos contenidos habitualmente ausentes en el currículum de economía y presentes en otras disciplinas sociales: las luchas defensivas frente al consenso neoliberal. Estos temas plantean el trabajar sobre lo emergente con sus desafíos y dificultades teniendo en cuenta las particularidades del colegio. Se sintetizan resultados en términos de lo expresado por alumnos y la reflexión propia del docente a posteriori.

Palabras Clave: Enseñanza aprendizaje; Economía Política; Colegio Nacional; Reforma laboral; Derechos; Modelos de Desarrollo.

Introducción

Esta ponencia busca sistematizar una experiencia áulica en la materia Economía Política de la orientación “Sociales” en el “Colegio Nacional Illia” de la ciudad de Mar del Plata. Para los alumnos, es el único contacto formal con materias del área.

Se aborda a través del análisis de la desarticulación del sistema de protección social en Argentina y Brasil, las reformas previsionales y laborales y sus efectos.

La experiencia se enmarca en la propuesta para este ciclo de “trabajar sobre lo emergente” y “aprender juntos” cuyo objetivo es en primer lugar la lectura crítica de la realidad así como la posibilidad de ejercitar la escritura, la lectura de diversas fuentes, la

1 Lic. Esp. María Andrea Grasso. Docente de Economía Política en el Colegio Nacional Illia, Sociología del Desarrollo en la Facultad de Humanidades y en Didáctica de la Economía en el Profesorado de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Mar del Plata. magrasso@mdp.edu.ar

incorporación de nociones técnicas a la luz de un contexto social, político y económico. Adicionalmente espero, a título personal, que sea útil como disparador de ideas para los estudiantes de profesorado en ciencias Económica.

Trabajar con este eje permitirá abordar contenidos tradicionales pero también poner en tensión algunos conceptos como productividad, competitividad, regionalismo, a través del análisis de las narrativas. A la vez busca incorporar algunos contenidos habitualmente ausentes en el currículum de economía y presentes en otras disciplinas sociales: las luchas defensivas frente al consenso neoliberal.

Lo que se comparte aquí es una experiencia, ejemplificatoria y como todo evento imposible de replicar, y por supuesto sujeto a limitantes y mejoras, pero cobra valor en tanto postulo que es posible enseñar la economía que nos ocupa y preocupa, aunque ello implique un mayor desafío, estar sujeto a preguntas inesperadas, el riesgo de que ante una pregunta, la digresión pueda dificultar la comprensión en otros alumnos, o que el recorte elegido impida lograr una comprensión de temas también relevantes. Pero también plantea un mayor interés para todos, los alumnos y el propio docente, y hasta, me arriesgo a decir una mayor valoración del lugar del profesor de Economía. Hoy esto también implica sostener el avance logrado en los diseños curriculares de Economía Política los cuales plantean un enfoque en el que los modelos de desarrollo están presentes, en el que los alumnos deben conocer las diversas escuelas de pensamiento para lo cual incluso se desarrollaron contenidos multimediales. Se debe tener presente que si bien continúan vigentes al momento de la escritura de este artículo, los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación distan de ser los mismos², los contenidos multimediales se discontinuaron y el énfasis de las capacitaciones docentes es diferente.

El siguiente desafío tiene que ver con la presunción en el imaginario de que para los alumnos de secundario “estos son temas difíciles”. Postulo que es posible comprender la realidad económica y social, aunque obviamente deban dejarse de lado tecnicismos.

Entonces, las preguntas que guían el trabajo son: ¿qué se va a llevar el estudiante de la materia economía? ¿Para qué la estudia? ¿Le permite comprender la realidad, ejercer la ciudadanía? ¿puede decidir si le interesa estudiarla como carrera o tiene una

2 Como dato a destacar el número telefónico oficial para denunciar “intromisión política en las escuelas” lo que dificulta el tratamiento de la mayor parte de los temas.

visión de la economía como difícil, como un juego irreal, hasta divertido pero intrascendente?

Tobío, (2011) nos interpela a que lo que enseñemos y cómo lo enseñamos “otorgue claves interpretativas para abordar lo que sucede en la vida de los jóvenes, que es también nuestra vida. Luego de transitar como alumnos la escuela, el residuo que queda –el conocimiento inerte depositado en los alumnos– termina abonando al sentido común sobre nuestras vidas. Lo recordado de lo visto en Geografía o en Economía en la escuela es más o menos lo que la mayoría de las personas piensa sobre lo geográfico y lo económico”.

A este respecto, Aronskind concluía en 2011 sobre “la necesidad de volver a conectar la disciplina con la realidad, en especial con la que viven los alumnos, y propone enriquecer la enseñanza con el aporte de diferentes enfoques teóricos (como el proveniente del pensamiento latinoamericano) y de incorporar nuevas estrategias didácticas por parte de los docentes”.

Se presentan los resultados, en términos de los que los propios alumnos y la docente refieren acerca del proceso y sus hallazgos.

El colegio Illia

El Colegio Nacional Illia depende de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La definición de esta Universidad de incorporar una institución preuniversitaria se fundamentó en poder contar con un escuela de carácter experimental que además permitiera mejorar la relación escuela media – universidad.

Entre los objetivos que se establecían respecto a su creación en 1984 se citaban: “alcanzar excelencia educativa en su nivel”, “ser punto de referencia del resto de los establecimientos educativos de enseñanza media”, “permitir nuevas experiencias pedagógicas” y “articular los niveles de enseñanza media-universitaria... en armoniosa correlación de conocimientos humanísticos, científicos, artísticos y deportivo recreativos”. El hecho de ser una institución preuniversitaria permite respetar los principios de libertad de cátedra, incorporando contenidos y bibliografía, tener relación con otras jurisdicciones educativas, sin perder identidad y calidad.

Tradicionalmente la forma de acceso fue por examen eliminatorio, con acompañamiento institucional mediante un curso de ingreso, aunque desde hace dos años el sistema se modificó hacia uno mixto de examen y sorteo, en una búsqueda de mayor inclusión, cambio que de todas maneras exige la aprobación aunque elimina la posibilidad de que a pesar de haber aprobado no estar en el número de corte y no poder ingresar.

De las tres orientaciones entre las que los alumnos pueden optar en el ciclo superior, -Ciencias Naturales, Comunicación y Sociales- el área Economía sólo está representado en una materia en Sociales, con tres horas reloj por semana. Actualmente, a partir del cambio en la estructura curricular que comenzó a implementarse en 2014, se denomina Economía Política, anteriormente Principios de Economía. Cambio de denominación que representa una modificación en el espíritu del nuevo plan de estudios que tiene que ver con una mayor convergencia con los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires los cuales se efectivizaron desde 2012, una materia que entiende que la Economía es Política y no sólo conceptos básicos de análisis. Del mismo modo la materia se inserta en el departamento de Ciencias Sociales.

Los alumnos que la cursan tienen una base sólida en ciencias sociales, y habitualmente muchos participan políticamente, por lo que la materia tiene el desafío de incluir el debate, pero precisar algunos conceptos con los que llegan a quinto año desde el sentido común, aunque también que el programa no sea tan extenso dado que los alumnos participan en Jornadas, talleres, viajes familiares e institucionales, actividades que dificultan una continuidad escolarizada y parcializada. Los cursos suelen ser numerosos, 30-32 alumnos todos los años.

El Colegio Nacional, califica por semestres, y esto permite una mayor soltura que en los regímenes provinciales para desarrollar una temática integral, los alumnos de esta manera tienen mayor margen de maniobra para adecuar sus actividades.

El caso: uno de tantos de la realidad

Para este ciclo elegí trabajar con un caso y abordarlo desde distintas ópticas. El “caso” permite mirar datos, analizar una política, identificar actores y discursos, adquirir una estructura de análisis de base que les sirva para extrapolar a otros análisis. Permite también relacionar poner en tensión paradigmas a través de una problemática. La

situación que se eligió es la “desarticulación de los sistemas de protección social en Argentina y Brasil”. La elección si bien arbitraria tiene que ver con varios aspectos: elegir un tema significativo toda vez que afecta al bienestar de las familias, es un tema de agenda pública y mediática, posibilita a su vez ir hacia atrás en la historia, pudiendo relacionar los modelos de desarrollo de ambos países, comprendiendo que los procesos no son sólo nacionales sino que existen problemáticas regionales compartidas. Así, tanto Brasil como Argentina han seguido derroteros similares en sus paradigmas de desarrollo en las últimas décadas del siglo XX, si en los años 90 ambos países realizaron reformas pro mercado, en la década siguiente sus gobiernos viraron hacia una política de desarrollo inclusiva. Recientemente se produjeron cambios de gobierno que nos permitirían hablar de un “giro a la derecha”; en Argentina electoralmente, en Brasil por el controvertido proceso de Impeachment. (Grasso, 2017)

El tema elegido parte de una definición: la vinculación entre necesidades y derechos. En 2011 Cáceres plantea que “la enseñanza de la economía en general, y en el nivel medio en particular, demanda contemplar las problemáticas actuales que atraviesan la realidad económica y que, en algunos casos, se vinculan con derechos humanos básicos”, tal es el caso especial de los sistemas de protección social.

Para poder abordar el caso se requerían algunos elementos de análisis, toda vez que como se dije los alumnos abordan la materia por primera vez. Esto es imperioso, porque la lectura de artículos mediáticos sin un mínimo conocimiento técnico puede llevar a malas interpretaciones, más ligada al un sentido común que debemos desnaturalizar o al menos muy imprecisas. En ese sentido, en el primer semestre se trabajaron los conceptos de Producto Bruto y Nacional, relación y distancia entre crecimiento y desarrollo, empleo, indicadores, políticas fiscales, monetarias, tipo de cambio y nociones de políticas cambiarias, políticas de ingreso y sectoriales, presupuesto público, superávit y déficit. La modalidad fue síntesis dialogada y discusión de artículos periodísticos con orientación y seguimiento del docente, poniendo énfasis en la explicación de los conceptos en el empleo. Las nociones microeconómicas están prácticamente ausentes, porque se prioriza el enfoque de Economía política. Sólo se explican nociones de oferta y demanda, y las estructuras de los mercados, porque se consideran útiles para este enfoque. Para los siguientes tres meses se propusieron búsquedas de datos de empleo en páginas oficiales y medios, exposición y circulación de resúmenes ejecutivos, redes conceptuales, entrevistas a familiares, trabajo en diario

de campo, producción de documento y debate final. Se sintetizaron también los modelos de desarrollo en latinoamérica. Dado el tiempo y la necesidad de trabajar con el caso, se omitieron temas centrales como deuda soberana que de todas maneras se discute cuando se analizan periódicos pero sin mayor profundidad. Las dos últimas clases los alumnos expusieron trabajos realizados en grupos, de cinco páginas, en base a búsqueda en los medios y páginas oficiales sobre los siguientes temas: Presupuesto público y Servicios Sociales, Intercambio comercial entre Argentina y Brasil: componentes y evolución reciente; Salarios en los discursos de los gobiernos de Cristina Fernández y Mauricio Macri; la financierización de la Economía: significado y efectos en Argentina y Brasil; Inflación: causas y consecuencias. Experiencias de Argentina y Brasil. Mercosur. Avances y retrocesos. A cada grupo se le solicitó que además de la reseña entregaran una hoja con conceptos que aparecían en sus búsquedas relacionadas a la economía y eran nuevos para ellos, se les solicitó también que realizaran un resumen ejecutivo de una hoja para entregar a sus compañeros. Todos los grupos presentaron sus trabajos luego de un período de consultas. En la exposición se pidió al resto de la clase que agregaran a sus síntesis ejecutivas todo aquello que les resultara de interés, o que haya sido esclarecido por la docente. Si bien se evaluó el trabajo cotidiano, exposición y reseñas, se realizó una evaluación tradicional, incorporando los resúmenes ejecutivos y los conceptos vistos en clases. Se consideró necesario para precisar conceptos. La docente utiliza como soporte para estos conceptos una selección de capítulos del manual de Economía de editorial Maipue (Eggers, 2009). Antes de comenzar el segundo semestre se comenzó con el caso. Para este trabajo se contaron 10 clases. La primer clase trató sobre la escuela clásica. Se presentó a los autores Smith, y David Ricardo. Los alumnos vieron los videos del canal Educ.ar del ciclo “Conociendo al Capital”, y se realizó un cuestionario para cada autor por grupos de trabajo. Como se trabajan 3 horas seguidas en la última hora se les entregó un artículo del diario La Nación sobre la reforma laboral de Brasil e implicancias para Argentina, titulado: La Argentina, frente a la reforma laboral brasileña. Se les pidió que transcribieran los elementos centrales de la reforma y que relacionaran el discurso del artículo con las ventajas del mercado propuestas por la economía clásica.

En términos de resultados, pudieron resolver los cuestionarios de los autores sin dificultades, En ese sentido, se recordaron aspectos del contexto de la revolución industrial, ya vistos en Historia, pero necesarios para entender los conceptos, y se

discutieron nociones como el concepto de comercio natural, la metáfora de la mano invisible, los derechos considerados en el liberalismo, las clases sociales en Ricardo, la teoría ricardiana de las ventajas comparativas, y la división internacional del trabajo. Pero al momento de extrapolar esos conocimientos a una visión actual del comercio, centrada en valores clásicos, la interrelación con el artículo fue pobre. Se esperaba una relación con: los efectos de la reforma, las nociones de Derechos, la postura respecto al conflicto, la división del trabajo, rol del estado y otras instituciones, intercambios comerciales, el crecimiento y engrandecimiento de las naciones.

Se decidió retomar la discusión con la escuela neoclásica, entendiendo que el haber sintetizado los ítems de la reforma ya era un objetivo cumplido y que en el contraste con Marx podría introducirse alguna noción.

La segunda clase tuvo un formato similar, presentación de Marx, seguido de video, discusión y realización de cuadro sinóptico con los conceptos más relevantes. Durante la tercer hora, se les asignó un artículo sobre el mismo tema, pero ciertamente crítico, del periódico Brasil de Fato titulado: *“Quieren legalizar el "vale todo" sobre los derechos laborales, afirma historiador. Esta reforma quiere retroceder a los trabajadores a condiciones análogas al siglo XIX.”* Se solicitó los alumnos a relacionar los conceptos con la presión de las empresas por la competencia en la disminución de la tasa de ganancia, el concepto de fuerza de trabajo y sus implicancias, la explotación, el ejército industrial de reserva – actualizando el concepto, ya que hoy ya no hablamos sólo de industria-, la conciencia de clase y sus posibilidades emancipatorias. Se discutió sobre la vigencia del análisis y sus limitantes.

La tercer clase trabajó sobre el video de la escuela marginalista y se precisaron conceptos así como un cuestionario sobre la escuela para la cuarta clase poder enfatizar el tratamiento del empleo de la escuela. Así se presentó y discutió el modelo neoclásico del empleo. Se precisó el rol de los factores de producción, particularmente el salario. Esto derivó en la discusión sobre el rol de sindicatos y el Gasto público.

El análisis marginalista fue útil para volver sobre el artículo inicial del diario Nación de la reforma laboral e identificar lenguaje y supuestos.

En la primer parte de la quinta clase se observó en clase el video “Rompe el cepo al trabajo” de la fundación libertad y progreso³. Se solicitó identificar

3 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lf5x2CCZmvs>

presupuestos, y relacionar su discurso con los presupuestos de la escuela neoclásica así como se disparó la discusión sobre la postura del video.

En la última hora se les presentó una síntesis realizada por la dirigente local del sindicato SOIVA de la industria del vestido, la dirigente estuvo el año anterior en el Colegio pero dejó una síntesis sobre el sector para ser utilizada en clase. Este año se utilizó en este marco para que luego de la lectura grupal identifiquen el rol de los sindicatos y las características del empleo en el sector.

Se planteó como disparador: la posibilidad de pensar que sucedería en el sector con esta flexibilización laboral.

El próximo autor que aporta elementos a la discusión es Keynes. Para ello, en la sexta clase se presentó al autor, contextualizando y relacionando con los conceptos ya vistos anteriormente de política fiscal e identificando la ruptura producida en la monoeconomía al presentar la posibilidad de equilibrios con desempleo. Asimismo se plantea la distancia entre el análisis neoclásico y keynesiano del desempleo. Se explicitó la transmisión de salarios a consumo, y por tanto un elemento de aporte tanto a la oferta de las empresas como a la demanda. Se volvió a la discusión original y se escribió una síntesis desde la visión keynesiana de qué efectos se logran con una baja generalizada en los salarios reales.

Se discutió a su vez, la reciente experiencia Brasileira y Argentina de políticas de sostén de ingreso y sus efectos en el consumo.

Para esto se les entregó un artículo sobre continuidades y rupturas en el modelo del PT⁴.

La disponibilidad de la última hora permite introducir el próximo tema que es la restricción externa, condición necesaria para luego pasar al estructuralismo latinoamericano. Suspendemos por esta clase el eje central porque es necesario el marco para poder analizar el siguiente tema. Así se explicó el concepto de balanza de pagos, se sigue la explicación del manual de Eggers ya que diferencia sus componentes en los gobiernos de los Presidentes Menem, De la Rúa y Nestor Kirchner permitiendo diferenciar modelos de desarrollo. Se les solicita que para la clase siguiente cada grupo traiga copias de los cuadros de Indec de la balanza en el período 2012-2016.

4 Disponible en: <http://www.eldiplo.org/notas-web/el-balance-social-de-los-anos-de-lula/>

La séptima clase trabaja sobre los cuadros presentados por los alumnos, se precisa el análisis de sus componentes, su evolución y los alumnos indagan sobre las causas detrás de los números. Se presenta el concepto de déficit y superávit comercial.

Se les solicita que vean en sus hogares el video del estructuralismo latinoamericano del mismo ciclo.

La clase número ocho trabaja sobre el argumento desarrollista, su subproducto, la industrialización y la restricción externa. Para ello se discute la situación de Argentina y Brasil como periferia, y a la vez la estructura productiva de ambos países, y el rol de la innovación. Se realiza un cuestionario sobre el video y lo discutido en clase. Se retoma la discusión del artículo de la primer clase en la que se mencionaba la interdependencia de Argentina y Brasil.

Ya habiendo visto las corrientes principales y algunos elementos técnicos, la clase número nueve puede ampliar el análisis a otra política, la reforma previsional en Brasil, sus implicancias, la relación con la reforma laboral y sus posibles efectos. Cada grupo debió traer dos artículos para analizar y discutir. Esto, representa un panorama muy general porque en el tiempo planteado es imposible profundizar en la reforma. La última hora es de revisión y consultas de los anteriores temas ya que la clase siguiente tendrán que integrarlos.

En la última clase se solicita que durante la primer hora identifiquen argumentos que a riesgo de forzar los paradigmas, permitan relacionarlos con diversos presupuestos, puntos de partida y propuestas en relación a la reforma laboral asimismo, que identifiquen actores relevantes, y argumentos. Deberán hacer un mapa conceptual con estos elementos.

La última hora realizaron un debate, un tercio del grupo se pusieron en el rol del sector industrial, otro grupo obreros, otro grupo inversores, cada grupo debía tomar una postura, justificarla a la luz de los diversos autores y defenderla. Al haber hecho los mapas conceptuales, los argumentos estaban ya explicitados, y realmente pudieron poner en palabras lo trabajado, aunque lamentablemente careció de sorpresa y espontaneidad.

Palabras finales

Respecto a las estrategias de enseñanza permitieron ordenar el trabajo, el seguir un mismo ciclo de videos puede ser repetitivo por su formato pero dio una organización a la cursada, el poder atrasar y adelantar videos ya que cuentan con dispositivos para hacerlo enriqueció la producción dado que permitía una mayor reflexión. Esto no es posible en todas las instituciones lamentablemente, aquí se cuenta con la posibilidad, lo importante para cualquier secuencia es detectar las posibilidades del grupo.

Dado que al finalizar la secuencia quedaron clases pendientes fue posible profundizar en aspectos macroeconómicos que no se habían tenido en cuenta hasta ahora.

En cuanto al uso de estrategias de aprendizaje, al inicio se proponía trabajar con diarios de campo, la realidad hizo inviable esta posibilidad, los tiempos de cierre de la clase, la explicación de conceptos dificultaron esta posibilidad, asimismo con un grupo numeroso el seguimiento de estos diarios se hace inviable. Sí fue favorable el uso de redes conceptuales y reseñas que los alumnos luego usaron para poder debatir y construir discursos propios.

Los alumnos respondieron bien en cada clase a pesar de que hubo una sobrecarga de trabajo en un colegio en el que de por sí tienen mucho por estudiar. Los comentarios de los alumnos fueron enriquecedores, desde cuando no comprendían, hasta otros comentarios positivos. En ese sentido se sintetizan algunos:

“en el debate entendí cosas que no me cerraban.. y también cómo se posicionaban algunos..”

“me fue difícil conectar lo de los clásicos y Marx con la reforma, pero lo entendí después cuando me lo explicaban”

“los videos hicieron más fácil estar tres horas seguidas”

“Entendimos cosas que nos afectan”

“me gustaría saber más, en los artículos me perdía algunas palabras, algunas las buscaba, en otras tenía que pedir explicación”

“me gustaría saber mejor lo que se perdió con la reforma Previsional”

“pudimos opinar”

“ estudiar de las reseñas y cuadros, me facilitó el trabajo”

“ sigo pensando en que es difícil, hay mucha relación entre todos los temas”

“me parecía muy difícil cuando nos tocó exponer, en la primer parte del año, y no me fue muy bien, pero luego empecé a relacionar los temas, por suerte siempre se volvían a ver”

“ entiendo mejor lo que hablan en los medios y en casa”

Como limitantes al trabajo no se disponía aún del borrador oficial de la reforma. Y aún teniéndolo hubiera sido muy extenso para abordarlo, así pudieron tener una idea general, pero hubiera sido más preciso hacer un trabajo previo de selección de párrafos y contrastarlos con la Ley de Contrato de Trabajo vigente.

Por otro lado, los alumnos no tuvieron Derecho ni materias similares previamente. Por lo cual, se debieron introducir conceptos que se suponían conocidos, nociones de ordenamiento jurídico laboral, de paritarias, convenios colectivos eran necesarias y las desconocían o eran mal comprendidas. Esto requeriría un trabajo interdisciplinario el cual se planteará para este año con la materia Estado y Políticas Públicas.

La cantidad de proyectos y actividades extras de los chicos, si bien favorecen otros aspectos, limitan la posibilidad de trabajo continuo en mi materia.

Hoy un enfoque necesario es el de género, el tema era factible de ser abordado, se hizo informalmente pero por una cuestión de tiempo, se abordó de manera tangencial, hoy creo que hubiera sido necesario incorporar datos de estructura de ocupación según género, diferentes barreras al empleo en las mujeres, e incluso un debate actual: modificaciones al Producto bruto si el capital social y cultural femenino fuera incorporado en su plenitud, para llegar a debatir concretamente cómo las reformas laborales en ambos países afecta a las mujeres.

Por cuestiones de tiempo la secuencia se redujo a reforma laboral y a mencionar políticas de sostén de ingreso. No fue posible profundizar más en las implicancias de un modelo de bienestar, pero los alumnos cursan otras materias del área en las que se abordan. Se buscó negociar entre precisión y que el tema pueda ser observado desde diversas corrientes, asimismo no se pudo profundizar en la crisis política y económica

en ambos países que se tocan al pasar. Creo, sin embargo haber contribuido a hacer significativo y ameno el aprendizaje y pensar a la economía como algo más que la derivación de supuestos simplificadores.

Videos Utilizados en la Propuesta

Ciclo de Videos de educ.ar. Canal encuentro. 2013. Disponibles en:

<https://www.educ.ar/recursos/118515/adam-smith>

<https://www.educ.ar/recursos/118516/david-ricardo>

<https://www.educ.ar/recursos/118517/karl-marx>

<https://www.educ.ar/recursos/118519/la-revolucion-marginalista-y-la-contraofensiva-del-liberalismo>

<https://www.educ.ar/recursos/118520/keynes-y-la-crisis-mas-profunda-del-sistema-capitalista>

<https://www.educ.ar/recursos/118521/la-economia-del-sur-y-el-pensamiento-estructuralista-latinoamericano>

Rompamos el cepeo al trabajo. Fundación libertad y trabajo. 2017. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=lf5x2CCZmvs>

Bibliografía

Aronskind, (2011) Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la “ciencia triste”. En Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas. Alternativas al paradigma neoclásico / Ricardo

Aronskind ... [et.al.] ; compilado por Valeria S. Wainer. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

Cáceres, V. (2011) Reflexiones sobre la enseñanza de problemáticas actuales en economía: regulación estatal en los servicios públicos. En Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas. Alternativas al paradigma neoclásico / Ricardo . Aronskind ... [et.al.] ; compilado por Valeria S. Wainer. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

Grasso, M. (2017) "Viraje de la política exterior en el Cono Sur: Argentina y Brasil 2015-2016." Actas de Jornadas de Sociología de la UNMDP . "A diez años de la reapertura de la carrera de Sociología en Mar del Plata" Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata.

Tobío, O. (2011) Acerca del discurso neoclásico: algunas resonancias entre la enseñanza de la economía y la de la geografía social. En Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la "ciencia triste". En Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas. Alternativas al paradigma neoclásico / Ricardo . Aronskind ... [et.al.] ; compilado por Valeria S. Wainer. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.

APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS EMERGENTES: EL DERECHO AL DESARROLLO Y EL CONCEPTO DE RENTA BÁSICA

Miranda Nebbia¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo general contribuir a la didáctica de la Economía en el Nivel Medio. El mismo busca formular una propuesta pedagógica que incluya tanto la comprensión e interpretación de conceptos que forman parte de la Economía y las ciencias Sociales en general, como el análisis de viñetas de humor o *cartoons*; desde una perspectiva histórica. Particularmente, es de interés de esta propuesta el retomar la temática de los Derechos Emergentes. Para ello, se considera que la profundización acerca de la vinculación entre el derecho al Desarrollo y el concepto de “renta básica” es una de las alternativas posibles, para trabajar el tema junto a estudiantes de Economía en el Nivel Medio. En primer lugar, se señalarán algunos argumentos que permiten establecer la importancia de la enseñanza de la Economía desde una perspectiva integral en relación al conjunto de las ciencias sociales. Cabe señalar, que aunque en segundo lugar se establecerá una breve reseña de los contenidos teóricos en relación a la temática; la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo está pensada como una actividad de cierre de tema. Por esta razón, es fundamental que aquellos contenidos hayan sido trabajados previamente en el aula. En tercer lugar se realizará una caracterización de las viñetas de humor o *cartoons*. Finalmente se presentará la planificación de la actividad didáctica propuesta.

Introducción: La enseñanza de la economía y la participación ciudadana

Samuelson y Nordhaus definen a la economía como el “estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuir las entre los diferentes individuos” (Nordhaus & Samuelson, P. A, 1999, pág. 4).

¹ Becaria de Investigación y Docencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento, email: godard60@yahoo.com.ar

Actualmente, uno de los problemas centrales, en las ciencias sociales, que requiere construir nuevos consensos eurísticos que permitan el avance en la construcción de conocimiento, es el de superar las separaciones artificiales construidas durante el siglo XIX entre lo político, lo económico y lo social. Aunque vale señalar, que muchos intelectuales no suelen sostener estas separaciones en la práctica (Wallerstein, 1996). En este sentido, Wallerstein (Wallerstein, 2001) señala que el análisis de sistemas-mundo como perspectiva explícita dentro de la ciencia social se inicia en la década de 1970. La misma se presenta como una crítica a muchas de las premisas de la ciencia social existente. También señala, que el mayor cambio en la ciencia social mundial en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, ha sido el descubrimiento de la realidad contemporánea del Tercer Mundo. El argumento principal del autor es que ese descubrimiento geopolítico tuvo el efecto de minar la construcción decimonónica de la ciencia social que había creado teorías y disciplinas separadas para el estudio de Europa y Norteamérica por un lado y para el resto del mundo, por el otro. Así entonces, después de 1945 la ciencia social se vio obligada a integrarse geográficamente. Luego, la Teoría de la Modernización² fue funcional al clima político-cultural derivado del contexto de la Guerra Fría, pero los procesos revolucionarios inaugurados a fines de los años 60 rechazaron de plano estas premisas epistemológicas. Así, comenzó el proceso de transformación que dio lugar al análisis de sistemas-mundo. Wallerstein establece que en ese contexto, los intelectuales fueron desarrollando una serie de impulsos que luego contribuyeron con la definición de ésta perspectiva. La *globalidad* refería a la imposibilidad de analizar todas las partes por separado. De manera que las características de las sociedades no eran sino el resultado del proceso del sistema en su conjunto. La *historicidad*, derivada del impulso anterior, era el elemento crucial para comprender el estado actual del sistema. Por otro lado, la *unidisciplinarietà*, se relacionaba con la idea de abordar el análisis desde una perspectiva en la que la división entre los distintos campos disciplinares fuera inconcebible. Luego, el *holismo*, derivado de todos los impulsos anteriores, llevó a repensar la gran división construida en torno a las ciencias y las humanidades, postulando la necesidad de un análisis conjunto y no de la unidad de sus partes (Wallerstein, 2001).

² También conocida como Desarrollismo, sostenía que todas las sociedades pasan por un conjunto de etapas preestablecidas que finalmente desembocarían en la Modernidad. Las razones por las cuales cada sociedad atravesaba las diferentes etapas eran compartidas por todos los casos.

En síntesis, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en este trabajo, la teoría de análisis de sistemas-mundo permite comprender la importancia de la investigación, y por sobre todo, de la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva que integre su estudio tanto a nivel geográfico, como político, económico y social.

Sin embargo, Wallerstein (Wallerstein, 2002) señala que los problemas son contruidos por los hombres dentro del marco de las estructuras que los limitan. En éste sentido, coincide con Traverso al determinar el carácter histórico de los intelectuales (Pikielny, 2014). Desde la perspectiva del último (Pikielny, 2014), el problema esencial de los intelectuales del siglo XX es que no todos tienen autonomía crítica para tomar posición sobre los problemas fundamentales de las sociedades contemporáneas del mundo global, como por ejemplo la gran desigualdad que acarrea la globalización. El autor destaca el rol actual del intelectual en la denuncia de las condiciones laborales en las que la mayoría de las personas deben ganarse la vida, o la apropiación por parte de una minoría de la oportunidad de muchos para poder satisfacer sus necesidades básicas y como consecuencia, el ejercicio pleno de sus derechos. Por lo que, actualmente, la formación integral de ciudadanos se torna indispensable para que los mismos puedan hacer un ejercicio efectivo de sus derechos. La exigibilidad política se refiere a las acciones, herramientas o estrategias que realizan los actores sociales para revertir alguna situación en la que se vulneren sus derechos. Pero fundamentalmente, la exigibilidad política debe ir más allá de garantizar un cambio institucional, debe buscar la transformación más profunda de las estructuras de poder que han generado exclusión en la sociedad (Suárez Sebastián, 2009). Esta se convierte en un problema significativo, en la medida de que las personas no estén formadas para lograr tomar conciencia y problematizar situaciones en las que se ven vulnerados sus derechos.

El presente trabajo busca contribuir con la promoción de una “Escuela” que rompa con aquella que rechazaba Jauretche y a la que le atribuía que enseñaba a “...leer para que el alfabetizado lea textos donde se deforma la realidad y para que ya adulto, lea periódicos que cumplen(an) la misma tarea” (Galasso, 2005, pág. 19).

La apropiación de saberes y capacidades, por parte de los estudiantes, se vuelve una herramienta esencial para la constitución de las identidades de los sujetos y por consiguiente, su autonomía. El Premio Nobel de Economía, Amartya Sen, considera al derecho a la Educación como una herramienta fundamental para lograr las capacidades

básicas necesarias para el desarrollo humano de las personas. (Escudero Muñoz, 2005). La expulsión de algunos sujetos o colectivos fuera del sistema sirve para protegerlo, reafirmarlo, es decir, marcar las desigualdades estructurales. Cabe señalar, que la comprensión y la defensa de los Derechos, es imprescindible para desnaturalizar las relaciones de dominación que estructuran la sociedad. Particularmente, el origen de los Derechos Emergentes evidencia la trascendencia de la participación ciudadana y da cuenta de la importancia de la enseñanza de los Derechos Humanos.

Comprender las complejidades que caracterizan las realidades presentes y como éstas pueden resignificarse al vincularse con otras realidades pasadas, puede permitir a los estudiantes reflexionar sobre la teoría y aplicarla a situaciones puntuales. En este sentido, el desafío de las experiencias formativas es llevar a cabo prácticas a partir de la puesta en acción de conocimientos teóricos en situaciones concretas (Pogré, 2014).

Fundamentos teóricos sobre “Los Derechos Emergentes: el derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica”

El siguiente apartado tiene como objetivo establecer algunas líneas teóricas necesarias para un primer acercamiento a la temática de los Derechos Emergentes. A su vez, se establecerán los vínculos básicos entre el Derecho al Desarrollo y el concepto de “renta básica”. Cabe señalar, que particularmente, se han retomado las ideas Bojorquez (2005), Pareja & Guillén (2007), Marx (2000), Aguirre & Lo Vuolo (2011), Herreño Hernández (2009), Suárez Sebastián (2009) y Supiot (2007).

Como ya se ha señalado, la razón por la que se ha decidido retomar brevemente algunos lineamientos teóricos, se debe a que la propuesta didáctica tiene como objetivo que los estudiantes logren sintetizar y reflexionar acerca de los contenidos teóricos trabajados previamente. Se estima que el trabajo a partir de las viñetas de humor o *cartoons*, les permitirá poner en práctica la teoría a partir de la interpretación de fuentes.

Los Derechos Emergentes: el Derecho al Desarrollo

Los Derechos Emergentes pueden definirse como aquellos que emanan de la iniciativa de la sociedad civil (participación ciudadana), y/o aquellos que emergen

después de haber sido “sumergidos” en el olvido. Por otro lado, cabe señalar, que surgen a raíz de la intensificación del proceso de globalización (Pareja & Guillén, A, 2007).

Pese a que los Derechos Civiles y Políticos se encargaron de promover la libertad, y los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la igualdad; no se han eliminado las desigualdades que atraviesan a las sociedades actuales. Por lo que los Derechos Emergentes, han contribuido fundamentalmente con la idea de que se requiere globalizar la solidaridad. Cabe señalar, que no debe establecerse ningún tipo de jerarquía entre los diversos grupos de derechos; así como debe promoverse su indivisibilidad e interdependencia entre unos y otros. Sin embargo, los Derechos Emergentes, no son vinculantes y no cuentan con un protocolo facultativo que permita su exigibilidad jurídica, como ocurre con los otros dos grupos de derechos. Pero, pueden citarse en demandas judiciales.

Por otro lado, es importante destacar algunos procesos históricos que han condicionado la institucionalización y el reconocimiento de los Derechos Humanos, en general, tales como: las consecuencias políticas y económicas de la Segunda Guerra Mundial, la comprensión del mundo en términos bipolares en el contexto de la Guerra Fría, los procesos de descolonización de Asia y África, la intensificación de la globalización y el avance del capitalismo.

En este sentido, el Derecho al Desarrollo³ se vio consolidado a fines de los años 60', cuando nuevos Estados emergieron de las poblaciones africanas y asiáticas, previamente sometidas al dominio colonial. El proceso pone en evidencia las enormes desigualdades en términos de desarrollo entre los nuevos Estados y las antiguas potencias coloniales. Es por eso, que se plantea la necesidad de la cooperación internacional (financiero, tecnológico, asesoramiento) para lograr el desarrollo. Este movimiento desenlaza en la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo en 1986. No obstante, Estados Unidos y algunos otros países desarrollados votaron en contra de la declaración. El Derecho al Desarrollo no sería deseable para todos.

³ Forma parte de los Derechos de “Tercera Generación” o “Derechos solidarios”.

A continuación se señalarán algunos interrogantes que conviene destacar a la hora de abordar la temática desde un enfoque de derechos. Se considera importante dedicar algún espacio de formación a los siguientes cuestionamientos: ¿Todas las personas tienen las mismas necesidades? ¿Cómo se determinan? ¿Son subjetivas o pueden objetivarse? ¿Son individuales o sociales? ¿Estas deben alcanzarse a través del Estado o del mercado? ¿Son universales o relativas a las circunstancias históricas y culturales? ¿Existen diversos ideales de bienestar según cada comunidad o un único ideal de bienestar para todos? ¿Cuáles son las necesidades básicas que le interesa reproducir al capitalismo?

El objetivo es que a partir del debate se logre establecer que la perspectiva de las necesidades no permite generar obligaciones para los Estados en función del derecho de las personas a llevar una vida digna; y que el neoliberalismo plantea las necesidades en función de una sumatoria de individuos/consumidores y no como necesidades colectivas.

Una posible ejemplificación podría concretarse a partir de la realización de una actividad que retome el caso concreto del Derecho al Agua: *“Tengo (tener) la **necesidad** de poder pagar la factura de la empresa de agua y saneamiento, para poder acceder al servicio. El **derecho** al agua es exigible para todas las personas y es obligación del Estado garantizarlo porque es esencial para la vida (ser).”*

Por otro lado, es conveniente destacar que se entiende por Desarrollo sostenible y Desarrollo sustentable. El primero es aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para que resuelvan sus propias necesidades. Al incorporar los derechos de las generaciones por venir (solidaridad intergeneracional) se acepta que los patrones de producción y consumo en el presente deben tener límites. El segundo concepto, no cuestiona el paradigma occidental del desarrollo como crecimiento, sino que busca orientarlo hacia fines sociales. En él se interrelacionan tres elementos: La sustentabilidad ambiental, refiere a la necesidad de contemplar los impactos de desarrollo sobre los ecosistemas; la sostenibilidad social, rescata que ni se perpetúen ni profundicen la pobreza ni la exclusión, sino que busque la justicia social entendida como la participación social en la toma de decisiones sobre los procesos de desarrollo; y la sostenibilidad económica,

establece que el crecimiento económico debe respetar los límites ambientales y contribuir al desarrollo humano.

Las importancia fundamental del Derecho al Desarrollo es que prioriza la inversión en las personas para ampliar sus oportunidades, y no así la acumulación de capitales, para mejorar el rendimiento de economía, en función de las necesidades de las empresas. Así, el destino final de la acumulación de beneficios es la gente. Sin embargo, la visión economicista del Desarrollo es el modelo hegemónico que se estructura sobre la base de los principios del Neoliberalismo. En ella, el bienestar está basado en el crecimiento económico. Además la idea de Desarrollo queda reducida a la de Modernización⁴. La acumulación de recursos aseguraría el mejoramiento de las condiciones de vida de las sociedades. Y, el mercado sería el mecanismo que mejor asignaría los bienes y servicios a partir del mérito y la capacidad de los agentes económicos. Pero, evidentemente, el acceso al mercado está mediado por la posición social del individuo. Es decir, que las personas no concurren al mercado en igualdad de condiciones.

Por su parte, el enfoque del Desarrollo Humano establece que el crecimiento económico no necesariamente implica Desarrollo, es decir, bienestar económico y social. A partir de los aportes de Amartya Sen, podemos sostener que el Desarrollo debe basarse en el incremento de capacidades (habilidades de las personas para hacer actos valiosos) y libertades de las personas. A modo de ejemplo, aunque no tenga acceso al agua potable, sé que tengo que hervirla antes de consumirla. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realiza informes sobre Desarrollo Humano desde 1990. Para ello utiliza un indicador de oportunidades que se construye a partir de parámetros como la Salud (esperanza de vida), Educación (tasa de alfabetización-nivel educativo), e Ingresos (poder adquisitivo).

La idea liberal del desarrollo oculta los propósitos de dominación de las potencias capitalistas sobre los países periféricos, así como frustra la posibilidad de los pueblos y comunidades de decidir autónomamente sus formas de existencia y bienestar. Según Lajugie(Lajugie, 2001) a fines del siglo XIX y principios del XX se evidencian las consecuencias del avance del capitalismo en las condiciones de trabajo de las personas. Los Estudios de las condiciones laborales muestran las repercusiones del

⁴ El bienestar económico solo se consigue con el crecimiento económico, es decir, con la urbanización, el acceso a tecnologías y la competitividad en los mercados mundiales.

avance del liberalismo en las condiciones de vida de las personas. Además se suma que el crecimiento económico mundial no ha derivado en la distribución de ingresos, y las consecuencias del ajuste estructural repercuten directamente en la calidad de vida de las personas.

Como consecuencia, los Estado comienzan a intervenir en el mercado laboral para regular las condiciones de trabajo, la organización y quiénes pueden trabajar.

El tratado de Versalles (1919), que puso fin a la Primera Guerra Mundial, formalizó jurídicamente el Imperialismo, al estipular la repartición de las Colonias a través del sistema de mandatos organizado por la Sociedad de Naciones (instituida por el mismo tratado). Legitimó la dominación sobre la base de una supuesta misión civilizatoria de Occidente sobre los países “atrasados” para conducir a esas poblaciones al desarrollo por parte de esas potencias imperialistas, hasta que fueran capaces de gobernarse por ellos mismos. La debilidad institucional que caracterizaba a estas sociedades dio lugar a que las potencias explotaran sus recursos naturales y a las poblaciones originarias (Herreño Hernández, 2009).

Luego de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos implementa una serie de programas para el desarrollo de los países periféricos, que derivan en un nuevo colonialismo de mercado: ¿Cuál es el rol de Estados Unidos en el desarrollo de los países periféricos? Una de las razones que se argumentan es que la política contribuiría a neutralizar el avance del comunismo en el contexto de Guerra Fría. Los programas logran expandir y controlar los mercados donde ubicar sus productos y capitales. En tanto el “Plan Marshall” promovería la reconstrucción de Europa luego de Segunda Guerra Mundial, la “Alianza para el Progreso” sería una ayuda para los países de América Latina y el Caribe ante los problemas sociales y económicos que los caracterizaban, y que aún lo hacen hoy día.

Por su parte, las políticas económicas neoliberales profundizan las desigualdades sociales y económicas. Consecuentemente, el Estado destina recursos para evitar estallidos sociales, pero su accionar no busca garantizar los derechos de los ciudadanos, sino que responden asistiendo a necesidades. Las últimas décadas se han caracterizado por un acelerado avance del Neoliberalismo. Entretanto los Estados no han limitado su accionar ni han logrado brindar soluciones permanentes que contrarresten sus efectos en las vidas de los seres humanos ni en el planeta.

En los años 90' resurgió el enfoque de la satisfacción de las necesidades básicas bajo el concepto de las políticas focalizadas de carácter minimalista. Estas fueron la respuesta paliativa dada por los gobiernos neoliberales para atender la emergencia social causada por los programas de ajuste estructural aplicados en América Latina, que llevaron a profundos procesos de reestructuración institucional y a respuestas asistencialistas para responder por las poblaciones damnificadas por estos procesos. Mediante la focalización, los Estados centraron las políticas sociales en los grupos humanos más vulnerables, de modo que se debilitaron los sistemas de subsidios públicos y de seguridad social para la mayoría de la población pobre. Así, la focalización pasó a ser una herramienta de asignación y priorización de los recursos públicos (Herreño Hernández, 2009).

Paralelamente, en la opinión pública se han instalado discursos que responden a la lógica capitalista y que coinciden con la primacía del mercado como ordenador social. El esfuerzo personal y la meritocracia dan por supuesto que el destino de cada cual se resuelve en un plano individual. Pero como por el momento la desigualdad social es parte intrínseca de nuestra realidad, solo algunos sectores de la sociedad parecen ser considerados sujetos de derecho. En síntesis, los Estados no han hecho mucho más que facilitar la hegemonía del capital por sobre los derechos de las personas.

En sociedades democráticas se espera que los fundamentos del Estado coincidan con valores éticos y morales que emanen de la misma sociedad. De manera que para que éstos promuevan los Derechos Humanos y no representen a la economía de mercado, es necesario que entendamos la igualdad desde la atención a las diferencias y no en un sentido meramente matemático o literal fundamentado en la dinámica del cálculo que busca incorporar el capitalismo. Es decir, partir de la idea de que los puntos de partida/condiciones no son los/las mismas para todos.

En este sentido, parece esencial recurrir a la Historia como herramienta para desnaturalizar las desigualdades de la población, con la intención de impulsar la reconstrucción de una sociedad más justa.

Este trabajo busca retomar brevemente las políticas públicas del Estado Inglés durante el período de transición del sistema de producción feudal al capitalista, con el objetivo de indagar en las líneas discursivas que hoy se utilizan para sostener la estructura de poder que mantiene a 702 millones de personas en condición de extrema

pobreza en el mundo, lo que representa el 9,6% de la población mundial, según el informe Global Monitoring Report, elaborado conjuntamente por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI)⁵. Es evidente que han existido, y aún persisten, prácticas y procesos en los que se ha generado la exclusión de determinados grupos sociales. Por lo que la promoción de valores como la igualdad, libertad y solidaridad, es fundamental.

El Derecho a una Renta Básica de ciudadanía (art. 1.3 CDHE)

El Estado debe asegurar a toda persona (sin discriminación e independientemente de otras posibles fuentes de renta) el derecho a vivir en condiciones materiales dignas. Para ello la Renta debería ser adecuada para cubrir sus necesidades básicas. Entonces, vale preguntarnos: ¿Qué entendemos hoy por Renta Básica? ¿Cuál es el proceso histórico que explica su legitimidad? ¿Cómo se construyen los discursos que buscan cuestionarla?

Dentro de las características fundamentales que definen a la Renta Básica, podemos señalar, que es universal. Es decir, que no es un subsidio condicionado al empleo, ni se otorga a un grupo familiar. Es incondicional, por lo que no depende de la demostración de la necesidad. Es monetario, lo que significa que brinda autonomía y libertad para gastarlo en lo que quiera la persona. Esto último se relaciona directamente con la idea de dignidad, ya que los beneficiarios no deben explicar en qué lo gastan para merecerlo. Por otro lado, se paga regularmente, debido a que es una política preventiva, no asistencialista ante la emergencia.

La propuesta de la Renta Básica demuestra variadas virtudes. Entre ellas, podemos destacar, que: Contribuye a poner fin a la estigmatización social de aquel que percibe un subsidio condicionado. Al ser una asignación incondicional que no depende de redes clientelares, el aumento de ingresos del beneficiario no pone en riesgo la continuidad ni la obtención del subsidio. Permite que la acción colectiva en reclamo de Derechos no dependa de la subsistencia. Es la medida más eficaz en la lucha contra la pobreza. Es clave para socavar las desigualdades de género, por ejemplo teniendo en cuenta las diferencias entre los conceptos de trabajo y empleo; y el lugar de las mujeres

⁵ Veáse en: <http://www.lavanguardia.com/vangdata/20151010/54438008482/cuanta-gente-mundo-situacion-extrema-pobreza.html>.

en la reproducción del capitalismo. Promueve la libertad y la igualdad de oportunidades. Reconoce el carácter social de los bienes de primera necesidad. Es necesaria para que la población inmigrante pueda alcanzar ciudadanía plena. Y, fundamentalmente, es la única forma de garantizar que alcance a aquel que lo necesita.

Vale preguntarse, ¿cómo exigir derechos sin una renta básica? O mejor dicho, ¿cómo hacer que el Estado cumpla con sus obligaciones, cuando la exigibilidad judicial implica poder recurrir a mecanismos formales para los que el saber hacer y los recursos financieros son inevitables? También en el caso de la exigibilidad política y/o social, se requiere poder tomar conciencia de cualquier situación de vulnerabilidad y accionar en su reclamo. Las últimas, tienen que ver con la incidencia en políticas y programas públicos, impulso de leyes, movilizaciones, producción social de sentidos, cultura, generación de opinión pública, paros, capacitación, educación, etc. Se refiere a las acciones, herramientas o estrategias que realizan los actores sociales para cambiar una situación en la que se vulneren sus derechos. Pero la exigibilidad refleja la lucha por la construcción social del poder, y se ve imposibilitada cuando un sector está desarticulado o fragmentado, ya que se vuelve más compleja la organización colectiva para realizar reclamos. Mucho más, si la razón es la no cobertura de necesidades básicas.

En resumen, lo detallado da cuenta de la interdependencia de los Derechos Humanos, cuyo fundamento es la dignidad, entendida como un valor inherente a todos los seres humanos. Esto conlleva que estén garantizadas las condiciones de vida para mejorar su entorno y hacerse partícipes de su propio desarrollo. Por otro lado, los Derechos Humanos implican una visión de sociedad que está en contra de la injusticia social, económica y política, contra la exclusión de determinados grupos sociales (Suárez Sebastián, 2009).

Se puede afirmar, que la liberalización de los intercambios internacionales repercute directamente en las condiciones de vida y de trabajo de las poblaciones, por lo que la solidaridad debe interceder paralelamente, para dar los medios concretos a las personas para ejercer libertades; y para alcanzar la responsabilidad social de las empresas a escala nacional e internacional. Es decir, que la solidaridad debe apuntar a atender la dimensión social de la globalización (Supiot, 2007).

El proceso de transformación del sistema Feudal al orden social y económico

Capitalista: El caso inglés.

Al menos dos son las condiciones necesarias para que se iniciara este proceso: la expropiación de tierras y la separación del productor de medios de producción. Como consecuencia, la propiedad de la tierra y de los medios de producción, en general, quedaron en manos de los capitalistas. Paralelamente, se condujo a la incorporación de trabajadores al mercado laboral asalariado, con lo que se mercantilizó la fuerza de trabajo y se destruyeron las redes sociales de cooperación. En síntesis, la concordancia entre estas cuestiones, desencadenaron, en palabras de Marx, en la acumulación “originaria”⁶(Marx, 2000, pág. 614).

Sin embargo, el fuerte avance de la puesta en disponibilidad de la fuerza de trabajo, no siempre logró alcanzar la misma velocidad de absorción de empleo por parte de las industrias. Por lo que el Estado comenzó un proceso de regulación para controlar los impactos desastrosos del capitalismo sobre la vida humana. Un posible ejemplo son las “Old Poor Laws”, que fueron implementadas desde el siglo XVI hasta 1834. Estas consistían en la caridad prestada por las parroquias o en la prestación en especie a cambio de trabajo para evitar migraciones internas derivadas del proceso de industrialización. Vale decir, que antes de 1795, la ayuda pública solo fue destinada a incapaces de trabajar o desempleados. El “Sistema Speenhamland” (1795), que se implementó a raíz de la hambruna por el incremento del precio del trigo, consagró el derecho a la vida, ya que se establecieron beneficios como complemento al salario, otorgados de forma incondicional, por lo que se extiende la ayuda pública a los capaces de trabajar, aunque aún atado a los servicios que brindaban las parroquias. Por otro lado, también se dictaron leyes anti asociaciones sindicales a fines del siglo XVIII.

Luego, tanto el “Sistema Speenhamland” y las “Old Poor Laws” en general fueron derogadas. En los argumentos se los describía como incentivos perversos que atentaban contra el trabajo y aumentaban la pobreza. Como consecuencia, se dictaron leyes contra la vagancia y la vagabundez. Sin embargo, Marx y Polanyi, por ejemplo, elaboraron otras interpretaciones (Aguirre & Lo Vuolo, R. M, 2011). En este sentido, vale la pena preguntarnos, si las Poor Laws no protegían a los trabajadores de condiciones aún peores. A su vez, podemos explicar la necesidad de existencia del

⁶ Para Marx la acumulación “originaria” no solo es anterior a la acumulación capitalista, sino que la considera su punto de partida (Marx, 2000).

Sistema Speenhamland debido a los procesos vinculados a políticas macroeconómicas adoptadas y a las transformaciones estructurales derivadas del paso de una sociedad tradicional a una industrial.

Posteriormente, ante el avance del proceso de profundización de la industrialización, se promulgaron las llamadas “New poor laws”, aunque se restringía como beneficiarios únicamente a los físicamente incapaces, y se penalizaba la vagancia.

Todas estas transformaciones dieron lugar al crecimiento de la riqueza, pero acompañada de una desigualdad redistributiva. Por lo que las luchas de los trabajadores continuaron ante la ausencia de un desarrollo integral del conjunto social.

Pese al avance de los Regímenes de Bienestar a principios del siglo XX. El modelo económico y social, no cuestionó la desigualdad, aunque actuó para sostener el orden social vigente, contrarrestando las consecuencias más extremas del sistema. El alcance de estos regímenes fue limitado, ya que sus políticas sociales se sustentaron en el pleno empleo, mientras que el modelo económico capitalista se basaba en la desigualdad estructural. Es decir, que la falsa creencia de que el mercado capitalista aseguraría el pleno empleo, enmascaró brevemente el hecho de que las políticas públicas reproducían pobreza y desigualdad porque dependían de la participación en el mercado de trabajo, claramente no garantizada. Como consecuencia, se generó un proceso de profundización de las desigualdades, estrechamente relacionado con que las políticas sociales aparecían desvinculadas de las políticas económicas, que dio lugar a la crisis de los Estados de Bienestar.

Caracterización general de las viñetas de humor

El abordaje histórico de las políticas públicas nos permite construir lógicas explicativas transversales que respondan a un entramado de causas que combinen tanto lo micro como lo macro económico. A su vez, el análisis histórico de los discursos nos permite desnaturalizar prácticas sociales. La metodología de trabajo sobre el estudio de caso evidencia que el origen del problema y su posible resolución, requiere repensar la injusticia distributiva que ha caracterizado, y aún hoy caracteriza, a nuestras sociedades.

Levín señala que durante su investigación doctoral, el principal desafío que le impuso la viñeta de humor fue encontrar la forma de lograr “contar algo más que el chiste mismo, es decir, cómo hacer para saltar del chiste a la historia” (Levín, 2015, pág. 13). El humor gráfico es un tipo particular de discurso social que incluye una conjugación entre palabra y dibujo, y que permite abordar tanto la dimensión representacional de la experiencia colectiva (es decir, aquello que muestra y a la vez transforma en los procesos de elaboración colectiva de representaciones sociales), como el carácter político de los actos de lenguaje (donde el humorista crea un discurso situado en un momento histórico), en los cuales se expresa el autor. Otra cuestión, es que la circulación institucionalizada (en diarios, revistas, etc) evidencia el carácter histórico de estos discursos, y determina su influencia en la producción de sentidos. El humor gráfico vehiculiza el “sentido común”, es decir, que el autor toma ideas, imágenes y opiniones que circulan en otros espacios de intercambio social, y los resignifica en un único acto. La interpretación y comprensión del *cartoon*, supone la decodificación de las relaciones que el autor establece entre las palabras y los dibujos.

“El término *cartoon* alude en la bibliografía al dibujo de humor que en un único recuadro o viñeta, también denominado pictograma o panel, “transmite una idea humorística de raíz política, sociológica o filosófica” (Steimberg, 1977: 97). Se trata de un género gráfico que aparece habitualmente inserto en diarios y revistas de noticias y que encuentra su tema, por lo general, en los asuntos políticos y sociales de actualidad. El *cartoon* ironiza casi siempre sobre el tema tratado, convirtiendo a sus personajes en vehículos para expresar una proposición conceptual original sobre el mismo” ((Steimberg, 1977) en (Levín, 2015, pág. 18)). El acto humorístico no suele enunciar literalmente el sentido que busca transmitir el autor. Es decir, que el efecto humorístico depende de los conocimientos, capacidades, implicaciones y motivaciones de los destinatarios ((Chabrol, 2006 en (Levín, 2015)). Por otro lado, recursos como la exageración, la ironía o la inversión de perspectivas, suelen provocar quiebres de sentido que derivan en un efecto humorístico ((Labeur y Gandolfi, 1997) en (Levín, 2015)).

En esta actividad formativa, se trabajará con las viñetas de humor o *cartoons* realizados por Andrés Rábago García. Es de destacar, que se considera fundamental establecer el origen de las fuentes con las que se trabajará, así como una breve reseña biográfica del autor de las mismas.

Propuesta didáctica: Actividad de cierre de tema

La actividad consistirá en trabajar de forma colectiva con cada imagen. Primeramente, se visualizarán las viñetas a partir de su proyección. Posteriormente se buscará responder oralmente a las preguntas planteadas en la actividad para cada una de las mismas. El objetivo es que teniendo en cuenta los contenidos teóricos trabajados anteriormente, los estudiantes puedan hacer una primera interpretación de las imágenes, a partir de los diversos aportes individuales. Luego, por equipos, se solicitará la redacción de un breve texto que unifique los argumentos y las ideas trabajadas. Aunque el texto correspondiente a la primera imagen se redactará de forma colectiva, a modo de ejemplo. También se apuntarán en el pizarrón las ideas centrales que surjan al responder a las preguntas de guía planteadas en la actividad para que los estudiantes puedan contar con ellas como referencia al redactar los textos. Finalmente, cada grupo compartirá con el resto de los compañeros el trabajo realizado.

Tema: “Los Derechos Emergentes: el derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica”

Aclaración:

Se entregará a todos los estudiantes una fotocopia con la actividad a desarrollar. La misma contará con copias reducidas de las viñetas de humor o *cartoons* con las que se trabajará a continuación, aunque también se proyectarán las imágenes en el aula. Además los estudiantes encontrarán las preguntas guía que fueron planificadas para la actividad, así como las consignas generales, y la información acerca de la fuente y el autor de las mismas.

Guión de la exposición oral:

“A continuación vamos a realizar una actividad de cierre de los temas que hemos trabajado en clases anteriores. Les voy a repartir una fotocopia que tiene una serie de viñetas de humor, también llamadas *cartoons*, sumadas a algunas preguntas para que trabajemos oralmente todos juntos. Además voy a proyectar cada una de las imágenes a medida que vayamos trabajándolas ¿Saben lo que es una viñeta de humor? ¿Alguien puede decirme donde podemos encontrarlas?”

Se espera que a partir de los aportes de los estudiantes se logre caracterizar, sintéticamente, a la viñeta de humor.

“¿Quién es el autor de estas viñetas? ¿Dónde les parece que nació?”

Se espera que los estudiantes puedan decir: “*El roto*”

“¿Quién es El roto?”

A continuación el/la docente leerá oralmente la información sobre la fuente y los datos del autor que se describen en la actividad.

Andrés Rábago García, nació en Madrid en 1947. También es conocido por su seudónimo, El Roto. Se desempeña como dibujante satírico e historietista y humorista gráfico. Es considerado como uno de los humoristas gráficos españoles contemporáneos más importantes. De formación autodidacta, empezó a partir de 19682 a publicar viñetas e ilustraciones en revistas como Hermano Lobo. Luego siguió colaborando en numerosos medios impresos locales, como La Estafeta Literaria, La Codorniz, Triunfo, Cuadernos para el Diálogo, El Independiente o Ajoblanco. Realizó también el cortometraje de dibujos animados titulado La edad del silencio. En la actualidad, y desde hace años publica en El País. El último es un periódico español fundado en 1976, cinco meses después de la muerte de Franco. Fue el primer periódico de clara vocación democrática en un contexto en el que el resto de periódicos españoles habían tenido un largo historial en los tiempos del franquismo y vino a ocupar el vacío existente, convirtiéndose, junto con Diario 16, en el periódico de la España democrática, en unos momentos en que el paso del franquismo a la democracia estaba todavía en pleno desarrollo. Según datos certificados por la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD) y referidos al período de enero a diciembre de 2012, el promedio de tirada de El País fue de 400.212 ejemplares y el promedio de difusión es de 324.814, lo que lo convierte en el diario de mayor difusión de España. El País tiene también una «edición global» o internacional que se imprime y distribuye en América Latina. La versión digital del periódico

ElPais.com es el periódico digital en español más consultado del mundo con 11.618.000 usuarios únicos (Septiembre 2016).⁷

“Leamos la consigna de la actividad todos juntos, para después empezar a trabajar con cada una de las imágenes”.

Consigna:

- 1) Visualicen la primera imagen de la actividad.
- 2) Lean en voz alta las preguntas correspondientes.
- 3) Respondan a las mismas de forma oral colectivamente. Un voluntario debe apuntar en el pizarrón las respuestas de los compañeros.
- 4) Divídanse en tres equipos. El objetivo es que redactemos un breve texto que describa cada imagen, y que unifique los argumentos e ideas trabajadas para cada una de ellas. El texto sobre la primera imagen lo realizaremos todos juntos en el pizarrón. Cada equipo realizará uno de los textos correspondiente a una de las tres imágenes restantes.
- 5) Cada grupo debe compartir con el resto de los compañeros el trabajo realizado.

Imagen 1:

⁷ Fuente de dónde se extrajeron las imágenes: <http://significado.net/solidaridad/#ixzz4dVfRjYi>



elroto.elpais@gmail.com

- 1) ¿Cómo está vestido el personaje de la historieta? ¿Qué lleva en la mano?
- 2) ¿En dónde se encuentra? ¿Qué elementos conforman la imagen?
- 3) ¿Cuál es el objetivo del historietista al mostrarlo vestido de esa forma? ¿A quién representa éste hombre?
- 4) ¿Por qué el personaje dice que “toma posesión”? ¿A quién representa?
- 5) ¿Qué tienen en común: Texaco, Toshiba, De Beers, Monsanto, Philip Morris y Repsol?
- 6) Teniendo en cuenta lo trabajado anteriormente ¿Cuál es el vínculo entre aquello que representa este personaje y las empresas que enumera?

Imagen 2:



- 1) ¿Cómo están vestidos los personajes de la historieta?
- 2) ¿Podrían describir la postura corporal de los mismos?
- 3) ¿Cuál es el objetivo del historietista al mostrarlos vestidos de esa forma?

¿Por qué les parece que el historietista recurre a la vestimenta para reflejar la pertenencia de clase de sus personajes?

- 4) ¿A qué se refiere la señora cuando dice: “A los pobres les pasan...”?
- 5) Teniendo en cuenta que la solidaridad puede definirse como un valor humano fundamental que se vincula con la **conducta de adherir o suscribir a algún proyecto o causa noble llevada adelante por un tercero**, sin otra razón que las **buenas intenciones** para con esa persona, o el sentir que se trata de una buena causa, justa y legítima ¿Por qué les parece que la señora cree no tener tiempo de solidarizarse?
- 6) ¿Cuál es la relación entre la pobreza, el empleo y el trabajo?

Imagen 3:



- 1) ¿Cómo están vestidos los personajes? ¿Qué diferencias encuentran entre ellos?
- 2) ¿Cómo describirían lo que están haciendo los dos personajes que hablan entre sí?
- 3) ¿Cuál es la reacción del personaje que está sentado? ¿Cómo describirían la expresión de su rostro?
- 4) ¿Qué elementos están coloreados? ¿Por qué?
- 5) ¿Por qué el historietista utiliza el pan como elemento para narrar sus ideas y no otro alimento?
- 6) ¿Por qué les parece que el personaje que representa el señor sentado no mordería?

Imagen 4:



- 1) ¿Cómo están vestidos los personajes?
- 2) ¿Qué elementos están coloreados? ¿Por qué?
- 3) ¿Cuál es el objetivo del historietista al mostrarlos vestidos de esa forma?
- 4) ¿Dónde se encuentran los personajes? ¿Qué elementos conforman la imagen?

5) Teniendo en cuenta que Alain Supiot señala que “La solidaridad es anónima, lo que constituye su fuerza y su debilidad. Fuerza por que libera a los individuos de sus lazos de fidelidad personal y autoriza a la movilización de recursos considerables. Debilidad en cuanto ese anonimato fomenta el individualismo y hace desaparecer todo vínculo directo entre las personas solidarias. Así la solidaridad solo puede desarrollarse en el marco de Estados que los garanticen o los administren”

¿Qué entienden los personajes por “solidaridad”? ¿Qué diferencias o semejanzas encuentran entre la idea de solidaridad que establece el historietista en la segunda imagen y la que se establece en ésta imagen?

- 6) ¿Por qué la mujer piensa que el hombre es un “buenazo”?

Pregunta general:

¿Quién es el garante de las relaciones sociales que se establecen en toda esta serie de imágenes de humor gráfico? ¿Por qué les parece que el historietista decide no incluirlo en ninguna de ellas? ¿Cuál es su objetivo?

Bibliografía

Aguirre, J., & Lo Vuolo, R. M. (2011). El Sistema Speemhamland, el Ingreso Ciudadano y la "retórica de la acción". Documento de Trabajo n° 79. Centro Interdisciplinario para el estudio de políticas públicas.

Bojórquez, N. (2005) Desarrollo y derechos Humanos en Corona Caraveo y del Río Lugo (Coordinadoras) Antología del Diplomado. Derechos de la infancia, infancia en riesgo. Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Valencia, 160 pp

Galasso, N. (2005). Los Malditos: Hombres y mujeres excluidos de la historia oficial de los argentinos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ediciones Madres de Plaza de Mayo .

Herreño Hernández, A. L. (2009). Derecho al desarrollo. En G. (. Molina, Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Bogotá: Universidad Libre de Colombia .

Lajugie, J. (2001). Los sistemas económicos. Buenos Aires : Eudeba.

Levín, F. (2015). Humor gráfico. Manual de uso para la Historia. Buenos Aires : Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marx, K. (2000). La llamada acumulación originaria. En El capital. Madrid: Akal.

Nordhaus, S., & Samuelson, P. A. (1999). Economía. Madrid : Mc Graw Hill.

Pareja, E., & Guillén, A. (2007). La carta de derechos humanos emergentes: una respuesta de la sociedad civil a los retos del siglo XXI. En Naturaleza y alcance de los derechos humanos emergentes: la carta de derechos humanos emergentes y el derecho a la renta básica de ciudadanía.

Pikielny, A. (7 de setiembre de 2014). La sociedad hoy no genera utopías, y los intelectuales son el espejo de esa impotencia. La Nación.

Pogré, P. (2014). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Universidad General de Villa María.

Suárez Sebastián, M. d. (2009). Aspectos fundamentales de los DESC. En G. (. Molina, Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Bogotá: Universidad libre de Colombia.

Supiot, A. (2007). Homo Juridicus. ensayo sobre la función antropológica del derecho. Buenos Aires : Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales . México : Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2001). Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido: una ciencia social para el siglo XXI. Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2002). En I. (. Wallerstein, Conocer el mundo. Saber el mundo. El fin de lo aprendido. (págs. 210-228 y 5-8). México D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

TRABAJO Y DERECHO LABORAL, UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

Jorge Lo Cascio¹

Resumen

El objetivo de esta propuesta de enseñanza es abordar problemáticas laborales desde una mirada interdisciplinaria e integradora que refleje la complejidad del mundo del trabajo e ilustre las contradicciones entre “lo legal” y “lo real”. Asimismo, la propuesta ofrece la posibilidad de abordar diversas perspectivas teóricas tanto económicas, para explicar el funcionamiento del mercado laboral, como jurisprudencia en el derecho laboral. Para ello se utilizará el estudio de casos como estrategia principal de enseñanza, a tales fines se presentan tres casos originales junto a preguntas críticas y actividades complementarias.

Se opta por el formato de secuencia didáctica para brindar mayor articulación con la enseñanza, en particular resaltar algunas características del estudio de casos que interesan a la propuesta, dado que la misma está dirigida a docentes de la escuela secundaria, con la esperanza que colabore en su quehacer diario dentro de las aulas.

Introducción

La presente secuencia didáctica recoge experiencias en la enseñanza de economía tanto en la escuela secundaria como en la capacitación docente en Escuela de Maestros², donde fue implementada en el módulo “La economía y su carácter de ciencia social” en la Actualización Académica para el Bachillerato de Economía y Administración (NES).

El objetivo primordial de esta propuesta de enseñanza es abordar problemáticas laborales desde una mirada interdisciplinaria e integradora que refleje la complejidad del mundo del trabajo e ilustre las contradicciones entre “lo legal” y “lo real”. Asimismo, la propuesta ofrece la posibilidad de comprender diversas perspectivas teóricas tanto económicas, para explicar el funcionamiento del mercado laboral, como jurisprudencia en el derecho laboral. Para ello se utilizará el estudio de casos como estrategia principal

¹ Docente en GCBA y UBA. Especialista en Docencia de Nivel Secundario (CITEP-UBA) y Licenciado en Economía (UBA). Becario de la Fundación Lúminis del programa “Formador de formadores”

² Organismo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para la capacitación y formación docente

de enseñanza, a tales fines se escribieron tres casos que se presentan junto a preguntas críticas y actividades complementarias en el anexo.

Se optó por el formato de secuencia didáctica para brindar mayor articulación con la enseñanza, en particular resaltar algunas características del estudio de casos que interesan a la propuesta y porque está dirigido a docentes de la escuela secundaria, con la esperanza que colabore en su quehacer diario dentro de las aulas. De este modo, la presentación busca tener versatilidad en su aplicación de modo que permita las adaptaciones necesarias a los contextos donde fuese a implementarse.

Se piensa como destinatarios de esta secuencia didáctica a alumnos de cuarto y quinto año del bachillerato de economía y administración de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires en algunos de los espacios curriculares del ciclo orientado, principalmente Economía y Derecho. También la secuencia presentada será de utilidad en la asignatura Formación Ética y Ciudadana de cuarto año. En otros niveles educativos también es posible implementar la propuesta dado que el estudio de casos permite graduar la complejidad y profundidad de acuerdo a los saberes previos de los estudiantes y los logros esperados en sus aprendizajes.

Fundamentación y propósitos

Se presenta una secuencia didáctica para abordar problemáticas del mercado laboral argentino desde una mirada que componga, al menos, dos campos de conocimientos, el económico y el derecho, de modo de permitir a los alumnos el acercamiento a fenómenos complejos y multidimensionales de forma integral.

En las sociedades actuales, la relación entre la producción y el trabajo no aparece en forma transparente como en tiempos pasados donde gran parte de la actividad productiva se destinaba al autoconsumo y, por tanto, el trabajo y la producción se constituían en decisiones individuales, solo limitadas por ciclos naturales y la disponibilidad de recursos naturales. Desde la irrupción del capitalismo las posibilidades de trabajar de una persona, las condiciones en las cuales realiza las tareas, las formas de contratación, la intensidad o tiempo que le dedica al trabajo dejaron de ser una disposición individual para constituirse en una decisión social que se efectúa en el mercado laboral. A su vez, éste, depende de lo que ocurre en la producción y el consumo de los productos generados mediante el trabajo, lo que se conoce como el

mercado de bienes y servicios. Esta interconexión, cada vez más profunda y fuerte entre las personas, no solo a nivel local o nacional sino en términos globales, afectan al trabajo y configuran problemáticas que deben ser abordadas en forma integral para dilucidar toda su complejidad.

Se entiende que, el mercado de trabajo expresa no solo la relación social de producción entre asalariados y capitalistas, empleados y empleadores, sino también el lugar donde se reflejan las diversas fuerzas, políticas, éticas, morales, en torno a los trabajadores, los empresarios y el estado. Las mismas se representan en una amplia gama de instituciones creadas para regular el mercado de trabajo, las cuales se expresan en órganos estatales, legislaciones, políticas públicas, sindicatos, cámaras empresarias y otros agentes colectivos. Por ello existe un amplio consenso en que el mercado laboral implica un complejo andamiaje que se construye, en forma permanente, a partir de la confluencia de fuerzas que articula una amplia gama de relaciones entre instituciones, actores sociales (trabajadores, empresarios, sindicatos, cámaras empresariales) que poseen intereses disímiles y contrapuestos. En este sentido, el mercado de trabajo es un ámbito regulado por un conjunto de normas, prácticas y políticas que tienen influencia sobre su funcionamiento y sobre cada aspecto a lo largo de la vida de las personas como trabajadores, tanto fuera como dentro del ámbito laboral. Estas reglas constituyen las instituciones laborales, que incluyen a las propias del mercado de trabajo, como la legislación de protección del empleo y la negociación colectiva, pero también comprenden otras instituciones como los sindicatos y las organizaciones de empleadores.

Consecuentemente, el abordaje del mercado de trabajo admite diferentes concepciones teóricas dentro de las ciencias sociales, en la ciencia económica esto se verifica en diversas explicaciones en torno al funcionamiento del mercado, su constitución, sus problemáticas y las posibles formas de intervención estatal. Por su parte, en el derecho las concepciones se comprueban tanto en la génesis de las leyes como en su interpretación. La jurisprudencia en fallos judiciales ilustra muy bien la situación.

De esta forma el tratamiento escolar de las cuestiones del trabajo y sus problemáticas no puede ser exclusivo de una asignatura, pero tampoco debe encararse en forma fragmentaria por cada materia por separado, requiere de un abordaje integral lo cual implica un esfuerzo interdisciplinar en las escuelas por parte de los docentes. En

este sentido, la estrategia de enseñanza por casos colabora en el dialogo entre asignaturas y puede ser un buen disparador para recuperar conocimientos e integrarlos.

Si bien en la secuencia se presentará el estudio de casos como estrategia privilegiada también se presentan actividades complementarias que permitan otras instancias de acercamiento de los alumnos a los contenidos. En este sentido, vale la pena remarcar que si bien la secuencia utiliza casos contruidos y toma aportes de la enseñanza basada en el metodo de casos, no se constituye como una metodología de casos en el sentido estricto que la entiende Wassermann (1994) dado que no cumple con todas las condiciones de formas y estilo que especifica la autora.

Trabajar con casos

Se entiende, siguiendo a Wassermann (1994), que *“los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas”*, que se basan en problemas de la vida real y se presentan a personas reales, en este sentido, son un vehículo para llevar al aula un trozo de la realidad que resulte relevante estudiar. Es por ello que el estudio de casos es inherentemente a una propuesta interdisciplinar e integradora que requiere poner en juego diversos y variados conocimientos en torno a un contenido central que se aborda, es aquí donde el rol del docente aparece para confeccionar consignas de trabajo para abordar el caso, lo que Wassermann denomina *“preguntas críticas”*.

En referencia a las preguntas críticas la autora, afirma que, *“estas preguntas, por la forma en que están redactadas, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas”*. Y continua, *“lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión”*.(Wassermann, 1994: 20-21)

Otra característica de la enseñanza basada en el método de casos es la oportunidad que tienen los alumnos de trabajar en grupos para discutir, debatir e intercambiar las apreciaciones personales para analizar el caso de manera grupal de forma de construir las respuestas que darán a las preguntas críticas. En este sentido,

recuperando los aportes de Litwin, se estima que la importancia del trabajo con otros reside en su relevancia como motor de aprendizajes. En palabras de la autora, *“los procesos de interacción entre pares, la producción de trabajos de manera conjunta, la resolución de problemas asignando tareas diferentes a cada uno de los integrantes de un grupo y promoviendo el encuentro para su resolución”* (Litwin, 2016: 106). Así, resultan útiles al momento de potenciar aprendizajes o, por el solo hecho de posibilitar el aprender. La cooperación, la solidaridad y la aceptación de diferencias, son pilares que fundamentan el trabajo en grupos. La conformación de estos equipos de trabajo al interior del aula es relevante para lograr un buen funcionamiento, no provocar situaciones indeseadas con los alumnos y evitar dejar de lado a compañeros. Vale aclarar que el número de integrantes de un grupo debe ser acorde a la dificultad de la tarea asignada, el tiempo estimado de resolución y las características del curso, no hay forma de establecerlo de antemano.

Para esta propuesta se propone que los grupos funcionen dentro del aula durante la clase, dado que permite la observación como instrumento de evaluación y seguimiento de los alumnos. La información recogida durante el funcionamiento de los grupos es muy valiosa para identificar las formas de pensar e interactuar de los alumnos de modo de poder acompañarlos de manera individualizada. (Wassermann, 1994)

En este sentido, se estima que para la organización de las actividades grupales el rol docente se diferencia en tareas previas referidas al diseño de la actividad y otras durante la actividad para ayudar a la concreción de la misma. Así,

en el diseño es importante pensar actividades que promuevan a participación de cada uno de los integrantes, hacer que dichas participaciones sean diferentes, a la par que requieran procesos de trabajo conjunto, y orientar el trabajo para que cada miembro desarrolle capacidades diversas. En la realización de la actividad la intervención del docente debería limitarse a la ayuda óptima para alentar a los estudiantes a que participen solamente en los casos en que la dinámica no favorezca la integración de todos. Se trata de apoyar a los estudiantes para que cooperen entre sí. (Litwin, 2016: 108)

Por tanto, el propósito del docente debe ser favorecer la construcción del conocimiento de manera cooperativa, solidaria y respetuosa de los tiempos de aprendizajes de cada individuo, no se trata solo de enseñar contenidos sino formas de actuación cargadas de valores morales.

Es importante resaltar que, si bien la actividad grupal es valiosa para estimular participaciones diferentes, no permite evaluar los aprendizajes personales de los estudiantes de la mejor forma, como todo instrumento de evaluación solo logra captar parcialmente los logros de aprendizajes. En el trabajo grupal se funden los esfuerzos, habilidades, competencias, saberes e intenciones de sus miembros y el producto que resulta no permite ponderar aportes individuales, porque “el todo es más que la suma de las partes”.

Volviendo a los principios de Wassermann para el estudio de casos como método de enseñanza, la autora remarca el rol docente en lo que denomina el “interrogatorio sobre el caso”, y remarca la importancia en cuanto a la capacidad del docente para “conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda”(Wassermann, 1994: 23) *En cierta forma es esta característica la que posibilita el éxito o el fracaso de la enseñanza mediante casos.*

Al final de la sesión dedicada al interrogatorio, los problemas están lejos de haber sido resueltos. Los alumnos dejan la clase sabiendo que las cuestiones complejas no se prestan a soluciones impecables. Los casos no son como las telenovelas, con sus respuestas triviales y simplistas. En la vida real la gente lucha con problemas, tiene que atribuirles un significado y solucionados por sí misma. El proceso que produce ese resultado se llama pensamiento(Wassermann, 1994: 25)

De esto se trata la estrategia del estudio de casos, de captar la complejidad de la vida social y entender que solo se podrán comprender parcelas de la misma porque esta presenta una complejidad inabordable, dado que lo social es,

un objeto que puede ser medido, contado, escuchado, interpretado, comprendido, historiado, descrito y explicado, sabiendo que quien mide comprende, describe o explica lo hace necesariamente, lo sepa o no, le guste o no, desde marcos interpretativos que –legítimas o no- no tienen nada de naturales, neutras, absolutas o universales. Se trata, sin duda, de un objeto muy especial, donde el sujeto que procura estudiarlo lo constituye y se constituye a partir de él. Sin duda, un objeto que encierra incógnitas (sombras) maravillosas(Salvia, 2007: 5)

Es por ello que la utilización de casos para la enseñanza de cuestiones sociales enriquece los aprendizajes de los alumnos al presentarles totalidades complejas que se

forman por objetos y sujetos, que se interrelacionan y vinculan para conformar una unidad indiferenciada, que solo se fragmenta en términos de poder abordarla y estudiarla. En este sentido, se reconoce el carácter parcial y limitado del conocimiento humano respecto a las sociedades que él mismo construye.

Así las cosas, los casos ayudan a conocer lo desconocido, repensar lo conocido y preguntarse por la construcción de los conocimientos, dado que “son una invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento, la reflexión, son procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear, inventar” (Litwin, 2016: 94-95). Por eso, afirma la autora, que constituyen conocimientos en sí mismo, al tiempo que favorecen la curiosidad y, en ocasiones, favorecen el recuerdo y la emoción. Dejan huellas en alumnos y profesores.

Objetivos de aprendizaje

El estudio de casos como metodología de enseñanza presenta la posibilidad de definir un gran abanico de objetivos de aprendizaje en términos disciplinares, al tiempo que permite graduar la profundidad en los contenidos. En términos generales, los casos permiten que los alumnos desarrollen su capacidad de comunicar sus ideas, posiciones y argumentos de forma oral y/o escrita. Por tanto, mejora la expresión y lectocomprensión, en ello la lectura de los casos es importante, pero también lo es, leer (escuchar) lo que el otro escribe (dice) para poder responderle y entablar diálogos. En este sentido, el ejercicio del respeto a las opiniones, actitudes y creencias diferentes a las propias es fundamental para el trabajo con casos y el funcionamiento de los grupos. Comprender que no existen diagnósticos, propuestas y soluciones únicas, permite ser más compasivo, abierto y tolerante.

Otro objetivo general del estudio de casos es el desarrollo de las capacidades analíticas en torno a dilemas, aquellas situaciones conformada por contrariedades, donde la elección depende de dimensiones éticas, morales e ideológicas, brindan la posibilidad de agudizar el análisis, descubrir dimensiones, aspectos, aristas que aporta el dialogo con los otros. De forma que, la reflexión sobre estos escenarios permite pensar de modo científico, crítico, aumentando la curiosidad, la motivación y el interés general por aprender.

Ahora bien, también existe objetivos en torno a los contenidos específicos a tratar con estos casos, en esta propuesta se busca que los alumnos se introduzcan en problemáticas del mercado laboral, donde lo legal choca con la realidad, las contradicciones entre “lo normativo” y “lo positivo” aparecen y se deben resolver. Para ello resulta necesario conceptualizar al mercado laboral, lo cual implica considerar aportes de diversas corrientes de pensamiento dentro de la ciencia económica.

Asimismo, se busca que los alumnos comprendan que la legislación, en particular la laboral, es una construcción histórica, social y política. También su implementación o aplicación depende de las circunstancias en un tiempo y espacio determinado. Además, las leyes o normas nunca son exhaustivas dejando zonas grises o indeterminadas donde la interpretación del juez debe actuar para resolverlas.

Como objetivos más concretos,

- Conozcan algunos principios del derecho laboral
- Comprendan el orden jerárquico y de prelación respecto al derecho laboral
- Caractericen las relaciones de dependencia en el marco de la legislación argentina
- Identifiquen la regulación estatal en el mercado laboral, ya sea mediante instituciones, como la legislación, o las políticas, y su impacto en los niveles salariales, productividad o nivel de empleo.
- Reconozcan problemáticas laborales y su impacto

Contenidos: un abordaje entre muchos

En términos de contenidos se los detallará según asignatura de acuerdo a los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, se puntualizarán los contenidos que pueden ser recuperados de asignaturas afines pertenecientes a la Formación General de la Nueva Escuela Secundaria (NES), luego se propondrán los ejes y contenidos específicos para los cuales está pensada la propuesta, sin perjuicio que se los utilice para estudiar otros.

El diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires propone dentro de la Formación General varios contenidos que comprenden a diferentes dimensiones del trabajo y la intervención del estado. Por caso, del espacio curricular Formación ética y ciudadana se pueden recuperar contenidos del primer año como “Las normas como resultado de procesos históricos, sociales, políticos y económicos: la conformación del sujeto de derecho”. También lo estudiado en tercer año “El rol del Estado en vinculación con la sociedad y la economía” y “El mundo del trabajo y sus posibilidades”. En este sentido, en cuarto año dentro del eje denominado “Trabajo” el diseño curricular plantea como contenido, “La regulación del empleo y la asimetría del mercado de trabajo. Las normas laborales y el orden público laboral. Derechos y obligaciones de trabajadores y empleadores” y “La regulación colectiva del trabajo. Mecanismos de negociación y acuerdos colectivos”.

Esta secuencia también permite recuperar contenidos del espacio curricular Geografía, que para primer año propone estudiar “Condiciones de empleo y calidad de vida” dentro del eje Población, trabajo y condiciones de vida. También en el tercer año aparecen contenidos relacionados (“Trabajo y empleo. Sus relaciones con las condiciones laborales y las condiciones de vida”) que pueden ser recuperados para resignificarlos y permitir una profundización.

Asimismo, la secuencia permite retomar y ampliar contenidos de la asignatura Economía (tercer año) como “Las funciones y objetivos económicos del Estado: el Estado como regulador y promotor de actividades económicas”.

Así las cosas, la secuencia muestra flexibilidad para recuperar contenidos de años anteriores y se propone ampliarlos y profundizarlos dentro de los espacios curriculares del Ciclo Orientado en Economía y Administración. En particular en las asignaturas Economía (cuarto y quinto año) y Derecho (quinto año), donde se aborden contenidos de los ejes “Estado y Mercado” y “Nociones de derecho civil, comercial y laboral” en particular el contenido “La tutela legal del derecho al empleo”.

Actividades y evaluación

Las actividades centrales de esta propuesta se generan en torno al trabajo con los casos, si bien en el anexo se presentan tres casos no es necesario abordarlos a todos ni en ese orden. Asimismo, las consignas planteadas pueden modificarse, omitirse o

agregar nuevas de acuerdo a nuevos propósitos, objetivos y contenidos. Para las actividades no se presenta un material bibliográfico específico para los alumnos, quedando a consideración del docente si este resultará necesario (o no) y cuál es el mejor material. Se estima que el trabajo con los artículos de las leyes correspondientes es lo más recomendable.

En la primera actividad propuesta donde se aborda el caso “La pasante” se busca problematizar una práctica habitual en alumnos del último año de la escuela secundaria, si bien el contrato de pasantía se caracteriza por tener una finalidad educativa que complementa la instrucción escolar, y debe realizarse bajo la organización y control de la propia institución, esto a menudo no ocurre. De manera que la pasantía encubre un verdadero contrato de trabajo entre las partes y cercenan los derechos laborales de los pasantes. El objetivo de la actividad es que los alumnos logren diferenciar un contrato de trabajo en relación de dependencia de una pasantía, puedan identificar las condiciones que constituyen cada vinculación y los derechos laborales que surgen de cada modalidad de contratación.

La segunda actividad presenta el caso “El fletero también trabaja” donde se pone en cuestión las condiciones para la existencia de la relación laboral en contraposición a un contrato de locación de servicios. Para ello el caso ilustra elementos jurídicos que pueden utilizarse en sentido de probar la relación de dependencia y otros que la rechazan, la ambigüedad prima en el caso. El objetivo de la actividad es caracterizar la relación de dependencia, al tiempo que permite comprender que las situaciones no son absolutas cuando se aplica una ley, que la forma en la cual se exponen las ideas, argumentos y elementos resulta, igual de relevante que los hechos mismos. Por ello la actividad propone un pequeño juego de roles o debate en torno a tres posiciones, una de ellas es el juez, quien debe decidir si existe o no relación de dependencia.

La tercera actividad se articula en torno al caso “Las propinas de la camarera” y expone una situación naturalizada en los establecimientos gastronómicos, donde los camareros cobran más dinero por las propinas que perciben de los clientes, que por el sueldo que les abona el empleador, aunque estén debidamente registrados. El caso trata de poner en cuestión las contradicciones entre diferentes normas a partir de establecer si las propinas son o no remuneratorias. Asimismo, el caso permite abordar cuestiones relativas a la ética y los valores de los alumnos, las primeras consignas de la actividad persiguen la problematización de las decisiones de los personajes de la historia.

Ahora bien, el estudio de casos como estrategia de enseñanza hace posible (y necesaria) la utilización de instrumentos de evaluación que permita captar de forma adecuada los aprendizajes de los alumnos, sus avances y sus dificultades. En este sentido, las grillas de observación docente son muy útiles y efectivas para estos desafíos. El análisis permanente del docente en las actividades propuestas ante las respuestas de los alumnos, sus intervenciones para proporcionar más (o menos) información, suministrar ayudas que permitan iluminar el trabajo de los alumnos y ordenar su producción. Acompañar en la construcción de nuevos conocimientos que recuperan tantos otros desarrollados durante los primeros años del secundario. Resignificar conocimientos y motivar para que continúen incorporando otros es un propósito central de esta secuencia.

No hay que perder de vista que los casos ayudan a conocer, pero también constituyen por sí mismos conocimiento y en este sentido los instrumentos de evaluación tradicional pueden no ajustarse a la complejidad abordada en los casos, ni captar correctamente el interés motivado en los alumnos, sus intervenciones, aportes ni las huellas, recuerdos ni emociones despertadas (Litwin, 2016)

Así las cosas, si la grilla de observación es el principal instrumento de evaluación hay que concretizarlo para que los alumnos conozcan los criterios por los cuales serán calificados. No solo en términos de conocimientos, sino también habilidades, competencias y actitudes. Si el caso provoca discusión, permitió debatir, reconocer controversias, problemáticas y razonar en pos de encontrar soluciones, esto debe ser relevado por los instrumentos de evaluación. También es posible pedir a los alumnos que realicen en forma domiciliaria las actividades y entreguen la resolución por escrito, agregando una consigna para la reflexión personal o que articule con otra actividad como ver una película o leer un texto.

En este sentido, resulta útil pensar en otras actividades de seguimiento y evaluación que complementen, amplíen o profundicen los contenidos trabajados en los casos, dichas actividades deben ser confeccionadas por cada docente de acuerdo a sus propósitos de enseñanza, objetivos, recursos materiales y temporales. Las actividades complementarias pueden ser lecturas conexas (bibliografía, novelas, fuentes primarias de información), proyección de audiovisuales, excursiones, entrevistas a familiares, entre otras opciones. En esta secuencia se proponen tres actividades, la primera propone una lectura de material bibliográfico para profundizar en aspectos económicos del

mercado laboral, su conceptualización y un breve recorrido por las corrientes de pensamiento y su interpretación respecto del mercado laboral. La segunda actividad complementaria son películas relacionadas con cuestiones laborales y la tercera presenta fallos judiciales para ahondar en cuestiones del derecho laboral y el estudio de la jurisprudencia en los casos abordados.

Bibliografía

Bertranou, F., & Casanova, L. (2015). Las instituciones laborales y el desempeño del mercado de trabajo en Argentina. Buenos Aires: OIT.

Lavopa, A. y Müller, A. (2007). Un sistema de análisis del mercado de trabajo argentino, mediante técnicas de insumo-producto. Buenos Aires: Documento de trabajo N° 10 CEPED.

Litwin, E. (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. GCBA. (2014). Diseño Curricular. NES. Ciclo Básico. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. GCBA. (2015). Diseño Curricular Ciclo Orientado en Economía y Administración. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. GCBA. (2015). Diseño Curricular. Formación General. Buenos Aires.

Salvia, A. (marzo de 2007). El acto de conocer y el proceso de investigación. Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires.

Wassermann, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Anexo

Actividad 1: “La pasante”

Notas para el docente

El contrato de pasantía se caracteriza por tener una finalidad educativa que complementa la instrucción teórica recibida en la institución educativa, y debe realizarse

bajo la organización y contralor de la referida institución, a la cual pertenecen los pasantes.

Para que se configure la pasantía, debe mediar un convenio entre la entidad educativa y la empresa, así como también debe haber un acuerdo individual con el pasante.

Las pasantías no generan relación laboral entre la empresa y el pasante, razón por la cual no debe abonar indemnización por despido y los montos que perciben no son remunerativos. Todo ello hace que resulte un régimen sumamente ventajoso para la empresa.

Sin embargo, en ocasiones sucede que los empleadores utilizan el régimen de pasantías para encubrir verdaderos contratos de trabajo.

Caso. “La pasante”

Marcela se puso muy contenta cuando recibió la noticia, era todo un logro para ella: por su alto promedio durante la carrera había ganado la única pasantía disponible en la empresa “Marketing Profesional SA”, una de las principales empresas de marketing del país.

Estudiante de la carrera de Marketing de la “Universidad del Sol” y próxima a recibirse -sólo le faltaban seis meses-, se encontraba muy interesada en iniciarse en el mundo laboral. Asimismo, ella creía que el prestigio de “Marketing Profesional SA” era una oportunidad inmejorable para ello.

La “Universidad del Sol” y “Marketing Profesional SA” tenían un convenio de pasantías educativas, que incluía a los alumnos de la carrera de Marketing. En función de ese acuerdo, Marcela firmó con ellos un acuerdo individual de pasantía y se designó formalmente a Roberto -uno de sus profesores favoritos- como docente guía.

En junio comenzó a trabajar, y desde ese momento “Marketing Profesional SA” abonaba en tiempo y forma el monto convenido como incentivo en una cuenta bancaria. Asimismo, le otorgaron una tarjeta para ingresar al edificio, un escritorio con computadora personal y el acceso a la máquina de café nueva. Sus compañeros, muchos de ellos egresados de la “Universidad del Sol”, la trataban con gran respeto y estima.

Sin embargo, al poco tiempo de ingresar Marcela se hallaba desencantada con el trabajo. No hacía ninguna tarea vinculada al marketing, sino que se limitaba a realizar tareas administrativas que nada tenían que ver con su especialidad, como cualquier trabajador administrativo de la empresa. Su profesor guía, Roberto, tampoco le prestaba mayor atención: respondía con generalidades a sus consultas y, luego de un tiempo, no tuvo más contacto con él.

A principios de diciembre, Marcela se recibió de Licenciada en Marketing, y para fines de ese mes culminaba la pasantía en “Marketing Profesional SA”.

Cuando salió a cenar con sus amistades para festejar su título, se puso a hablar con Luis, uno de sus amigos que era estudiante de Derecho. Allí Luis le dijo que, en su opinión, la vinculación de Marcela con “Marketing Profesional SA” no había sido un contrato de pasantía, sino un verdadero contrato de trabajo, y por eso podía reclamar que le paguen la indemnización por despido en caso que no le ofrezcan continuar como empleada en relación de dependencia.

Marcela se quedó pensando: ¿tendría razón Luis?

Los días transcurrieron y llegó fin de año. El contrato de pasantía terminó y si bien el gerente quedó encantado con el trabajo de Marcela y prometió recomendarla para futuros empleos, le comunicó que “Marketing Profesional SA” había decidido no incorporarla a su nómina.

Consignas para trabajar con los alumnos

1. Conformar grupos de 4 o 5 integrantes para leer el caso “La pasante”
2. Debatir el caso entre los integrantes de cada grupo y luego entre todo el curso. Luego intercambien en base a la siguiente consigna.
3. Si fuesen amigos de Marcela qué le aconsejarían que haga. En caso de aparecer posturas diferentes por favor detalle cada una.
4. Vuelvan a leer el caso y contesten,
 - a) ¿Cuáles son los argumentos que tiene “Marketing Profesional SA” para considerar que la relación que vinculó a la empresa con Marcela fue verdaderamente un **contrato de pasantía**? Explíquelos.

- b) Si usted fuese el abogado de Marcela, ¿le aconsejaría iniciar acciones legales contra “Marketing Profesional SA” en virtud de la existencia de un **contrato de trabajo**? Exponga sus razones. ¿Cuáles serían los puntos fuertes y cuáles los débiles?
- c) Detallar similitudes y diferencias entre un contrato de trabajo y uno de pasantías

Actividad 2: “El fletero también trabaja”

Notas para el docente

La actividad de los fleteros es uno de aquellos casos en los que resulta dudosa la existencia de la relación laboral. Es decir, la tarea del transporte puede ser compatible tanto con un contrato de trabajo como con un contrato de locación de servicios.

En general, se considera que la relación de dependencia se caracteriza por la subordinación, la cual se manifiesta en tres sentidos: técnico (el trabajador somete su trabajo a las opiniones y los objetivos que fija el empleador), económico (ajenidad al riesgo empresario y a los beneficios de la explotación) y jurídico (el trabajador se halla bajo las facultades de dirección, control y el poder disciplinario del empleador).

En este contexto, existen diversos elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar el carácter laboral de la relación:

- Son elementos que llevan a considerar que la relación es de carácter laboral, por ejemplo: si el fletero debe fichar al ingresar, cumple un horario fijo, cobra una remuneración en forma mensual, maneja un automotor propiedad de la empresa, es el empleador quien fija los destinos y las prioridades durante cada jornada, que el fletero trabaje exclusivamente para una empresa, etc.

- Por el contrario, permiten sostener que la relación no es laboral, por ejemplo: que el fletero trabaje para varias empresas, que no cumpla un horario, que se le abone cada flete en el momento en que fue realizado, que el automotor sea de propiedad del fletero, etc.

Ninguna de estas pautas es absoluta, pero todas ellas coadyuvan a dilucidar si la relación que unió al fletero con la empresa fue o no de carácter laboral.

La subordinación jurídica es la principal característica de la relación de dependencia; por lo tanto, lo que define el carácter laboral de la relación, es la incorporación del trabajo a una organización empresarial ajena.

Caso: “El fletero también trabaja”

Mientras Ignacio hablaba a Esteban se le vinieron a la mente una innumerable cantidad de recuerdos: su primer día de trabajo, aquel festejo porque Argentina pasó a la final del mundial abrazado junto a los muchachos del depósito, los mates calentitos por las frías mañanas y la gaseosa de las tardes de verano; las penurias y las alegrías compartidas con sus compañeros, mejor dicho, amigos.

Esteban había realizado los fletes para la empresa textil “Su Ropa SRL” durante casi diez años, y gran parte de su vida se encontraba vinculada a dicha empresa.

Ignacio es el socio gerente de “Su Ropa SRL”. Su padre fundó la empresa hace cuatro décadas y ahora él, recientemente recibido de licenciado en administración, se está haciendo cargo de llevar las riendas del negocio familiar. Es más frío y calculador que su padre, se le nota la formación universitaria por su lenguaje formal y distante. Creció en los talleres. Pasaba veranos enteros en la empresa, era uno más. Pero desde que se recibió de licenciado dejó de ir a jugar al fútbol con los muchachos del depósito, se empezó a vestir de camisa y zapatos, se afeita más seguido y porta un maletín de cuero que le trajeron del exterior. Algunos piensan que el cambio no solo se debe al título universitario sino también a su nueva novia, una escribana que trabaja para un conocido show televisivo.

En fin, Esteban escucha atento las palabras de Ignacio, *“desde el próximo mes nuestra empresa prescindirá de los servicios que le brinda la tuya. Hemos decidido comprar un camión propio y contratar un chofer profesional”*

Esteban se sintió molesto, dolido y contrariado. Se preguntaba mientras escuchaba sin prestar atención: si la empresa había decidido comprar un camión nuevo, ¿por qué no lo elegían a él para manejarlo? Eso de traer un *“chofer profesional”* significaba que lo consideraban un simple fletero de camioneta. Además, pensaba que Ignacio se estaba confundiendo en su decisión al contratar a una persona nueva que no conocía a los clientes de la empresa, los horarios de atención, días de entrega y

fundamentalmente, no conocía a todos los jefes de depósito como él. Definitivamente Esteban sabía que la decisión de Ignacio no era lo mejor para “Su Ropa SRL”.

Durante 10 años Esteban utilizó su propia camioneta para realizar las tareas de distribución de la empresa. “Su Ropa SRL” jamás le había abonado los gastos de seguro, combustible ni otros vinculados a las tareas de reparto. Sin embargo, Esteban nunca se quejó; era el acuerdo de palabra que había hecho con el padre de Ignacio, y la palabra se cumple. Además, él podría realizar fletes para otras empresas o conocidos de vez en cuando, “algunas changas para completar el sueldo” como solía decir. “Su Ropa SRL” era quien le generaba mayores ingresos y debía cumplir con los días y horarios. Fuera de dicho horario Esteban podía realizar los fletes que deseara, e incluso disponer del vehículo para llevar a sus compañeros a los partidos de fútbol durante los fines de semana.

Esteban trabajaba los días lunes, miércoles y viernes, de 10 a 18hs. En muchas ocasiones el tránsito lo demoraba y terminaba cerca de las 20 horas; eso no le preocupaba mucho, siempre y cuando no haya partido con los muchachos. Durante ese horario se encontraba a exclusiva disposición de “Su Ropa SRL”, debiendo además fichar al inicio y al finalizar cada jornada: primero con la ficha clásica, luego con la huella digital (toda una excentricidad para él). La empresa le fijaba los destinos que debía cubrir en cada jornada, estableciendo también cuáles de ellos tenían prioridad; en base a ello Esteban organizaba su día de trabajo. La única condición: durante esos días y horarios, que Esteban realizara el reparto sólo para “Su Ropa SRL”, si no había reparto o terminaba temprano cumplía el horario junto a los empleados del depósito.

Ignacio continuaba hablando, *“a la empresa no le corresponde ofrecer ninguna suma de dinero en concepto de indemnización, dado que no eras empleado de la empresa, sino proveedor de fletes contratado esporádicamente”*. Frente a ello, Esteban se levantó de su silla con gran enfado y salió de la oficina intempestivamente.

Al llegar a su casa, se sentó en el sofá del comedor, y se puso a reflexionar: ¿sería cierto lo que le dijo Ignacio acerca de *“proveedor de fletes contratado esporádicamente”* y que no le corresponde cobrar ni un mango? Pensó en llamar a un abogado, iniciarle juicio y cobrar algo al menos para cambiar la camioneta, pero se preguntaba ¿y si empiezo el juicio los muchachos del depósito seguirán invitándome al fútbol de los martes?

Consignas para trabajar con los alumnos

1. Conformar grupos de 4 o 5 integrantes para leer el caso “El fletero también trabaja”
2. Elegir 3 compañeros para teatralizar la conversación entre Ignacio y Esteban. El tercer personaje tomará el rol de juez. Ahora el curso se separará en tres grupos para responder las siguientes consignas,
 - **(Grupo Esteban)** Han tomado la decisión de iniciar acciones legales ante la justicia laboral y debe detallar ante el juez cuáles son los elementos que considera a favor para reclamar la existencia de una relación de dependencia. Explíqueselos al juez
 - **(Grupo Ignacio)** Esteban ha iniciado acciones legales y ha dado sus argumentos al juez. Debe responder, con qué argumentos defenderá que la relación entre “Su Ropa SRL” y Esteban no fue de carácter laboral, sino un proveedor más de la empresa. Desarróllelos ante el juez.
 - **(Grupo Juez)** De acuerdo a los argumentos de Ignacio y Esteban y su conocimiento en relación a la Ley de Contrato de Trabajo considera que se trató de un contrato de trabajo, o de la contratación entre empresas. Justifique su posición

Actividad 3: “Las propinas de la camarera”

Notas para el docente

En el caso de los establecimientos gastronómicos, a veces sucede que los camareros cobran más dinero por las propinas que perciben de los clientes, que por el sueldo que les abona el empleador.

Si bien mientras dura la relación laboral ello no trae mayores inconvenientes, cuando se trata de abonar la indemnización por despido no se incluye el dinero que los camareros perciben como propinas, lo que merma notoriamente el monto que cobran esos trabajadores.

El quid de la cuestión radica en si las propinas son o no remuneratorias. A tal efecto, debe tenerse en cuenta que:

- En el Derecho del Trabajo, el trabajador y el empleador no pueden pactar condiciones menos favorables para el trabajador que las que establece la ley o el convenio colectivo de trabajo (Art. 7 LCT). La ley y el convenio son un “mínimo inderogable”.
- La voluntad de las partes es fuente del Derecho del Trabajo. Nada impide que las partes acuerden beneficios superiores a los establecidos en la ley o en el convenio colectivo.
- El Art. 113 LCT establece que los ingresos en concepto de propinas son parte de la remuneración, “si revistieran el carácter de habituales y no estuviesen prohibidas”.
- El Convenio Colectivo de Trabajo de los trabajadores gastronómicos establece expresamente la prohibición de recibir propinas y comisiones (Art. 11.11 CCT 389/04).

Si las propinas son remuneratorias, la indemnización por despido incluye ese monto; si las propinas no son remuneratorias, dicha indemnización se computa sólo en función del sueldo que le abona el empleador.

Caso: “Las propinas de la camarera”

Estefanía está muy triste, angustiada y preocupada. La despidieron de su trabajo. Dejó de ser la camarera del restaurante “El Favorito”, ubicado en el barrio de San Telmo.

La angustia es grande, pero la preocupación enorme: no sabe cómo va a mantener a sus dos hijos –Juan, de 5 años y Sofía, de 7- en los próximos meses. Viuda, desempleada y con sus padres jubilados, pensar en pagar el alquiler, las expensas, los servicios, la niñera, las deudas con la tarjeta de crédito, la atosigaba. En fin, todo se le vino abajo en un abrir y cerrar de ojos.

Desde el punto de vista legal, Estefanía se encontraba correctamente registrada. Cumplía una jornada laboral adecuada -de 18hs a 24hs-, de lunes a viernes. Los fines de

semana el restaurante permanecía cerrado. En concepto salarial mensual cobraba en mano una suma de \$ 10.000, según el convenio colectivo de trabajo.

Pedro, el dueño del restaurante, sabía que Estefanía era una excelente camarera, cumplía con todas sus obligaciones como empleada -y él las suyas-. En lo personal, se llevaban bien, eran muchos años de trabajo juntos. Pero ahora su hija necesitaba trabajar; luego de mucho esfuerzo terminó el secundario y buscó empleo durante más de 6 meses, sin conseguir nada. El mercado laboral está complicado, mucho más para jóvenes. Pedro lo sabe porque permanentemente se acercan a pedir trabajo “de lo que sea”.

Su preocupación más importante como dueño de “El Favorito” es la relación de su hija con los clientes. Estefanía es muy querida y valorada por los habitués del restaurante; el monto de las propinas lo refleja. Para Estefanía eran una parte importante de su ingreso, ya que en promedio percibía \$11.000 mensuales.

Pedro sabía que Estefanía recibía propinas, nunca se quejó ni se opuso a que las recibiese. Al contrario, pensaba que las propinas eran un incentivo para Estefanía y ayudaba en mantener y aumentar la afluencia de clientes al restaurante. En su razonamiento, las propinas eran favorables para ambos.

Así las cosas, Pedro tenía que despedir a Estefanía. Lo dudó, lo pensó, lo charló con su esposa y finalmente lo decidió, con una gran contradicción, pero convencido de que era lo mejor para su familia. Consultó a su abogado, un joven ambicioso e inteligente que frecuentaba “El Favorito”, conocía a Estefanía y la consideraba una excelente camarera. Sin embargo, entendía la situación de su cliente y debía asesorarlo para reducir el costo del despido. Éste informó a Pedro que, en virtud de la antigüedad de Estefanía y de que cobraba un sueldo de \$10.000 mensuales, la indemnización por despido sería de aproximadamente \$50.000. También, le aclaró que un sector de la jurisprudencia entendía que las propinas eran parte de la remuneración, y que eso podría llevar el monto de la indemnización por despido a \$105.000. La decisión sobre el monto a ofrecerle a Estefanía era de Pedro.

Era viernes, no hubo muchos clientes, estaba terminando el mes y había llovido hasta medianoche. “El Favorito” cerró temprano y Estefanía quería aprovechar para llegar lo antes posible a su casa para descansar. Pedro la llamó a su oficina para hablar y la despidió sin más, rápido, apurado por pasar el mal trago. No quiso explicarle mucho,

solo le avisó que le llegaría el telegrama al día siguiente y le informó que el lunes podría pasar a cobrar el sueldo y la indemnización que, según calculó el abogado, eran \$50.000. Si ella lo aceptaba, se los pagaría con un cheque (por seguridad).

Estefanía quiso caminar un poco para despejarse, llorar y tranquilizarse. Al volver a su casa la esperaba la niñera que se fue rápido, lo cual liberó a Estefanía de contar la situación. Sus hijos se habían dormido temprano, revisó los cuadernos de la escuela y se acostó. Debía descansar y pensar si aceptaba la propuesta o iba en búsqueda de un abogado para asesorarse. Sabía que necesitaba al menos \$80.000 para poder montar el local de venta de ropa junto a su amiga Josefina, que es diseñadora. Desde adolescentes soñaron con tener un emprendimiento propio. Trabajar por su cuenta le permitiría tener una mayor disponibilidad horaria para ocuparse de Juan y Sofía.

El sábado por la mañana sus hijos la despertaron con la exigencia de un desayuno en la cama, ella accedió a condición que no ensucien. Preparó y sirvió el desayuno, sus hijos miraban la tele y ella aprovechó para ir a la cocina y llamar a un abogado amigo de su padre. La recomendación fue clara: no aceptar. El motivo es que se deben incluir las propinas dentro del monto de la remuneración, por tanto, la indemnización por despido sería de aproximadamente \$105.000. Sin embargo, el abogado le aclaró que la cuestión no era unánime y que una parte importante de la jurisprudencia consideraba que las propinas no formaban parte de la remuneración. Ese monto solo podía conseguirse en un juicio donde los tiempos son largos e impredecibles. También le recomendó iniciar acciones legales para negociar. Claro está, para ello convendría no cobrar nada hasta el arreglo judicial.

Estefanía agradeció al abogado por su sinceridad y claridad; también que la atiende un sábado tan temprano. Quedaron en hablar el lunes para resolver qué hacer. Sin embargo, en ese momento Estefanía era un manojo de dudas: ¿le convenía aceptar el ofrecimiento de \$50.000, resignar o seguir postergando el sueño de tener un emprendimiento propio, ponerse a buscar otro trabajo lo antes posible, quizás con esa plata pueda irse de vacaciones o seguir ahorrando para su emprendimiento? ¿O era preferible reclamar judicialmente por \$105.000, esperar un largo tiempo sin seguridad de cobrar y buscar un trabajo hasta poner el emprendimiento si el juicio se ganase? Tenía que pensarlo.

Consignas para trabajar con los alumnos

1. Conformar grupos de 4 o 5 integrantes para leer el caso “Las propinas de la camarera”
2. Debatir el caso entre los integrantes de cada grupo y luego entre todo el curso.
3. Responda las siguientes consignas,
 - a) ¿Actuó Pedro en forma correcta? Justifique su respuesta
 - b) ¿Qué haría si fuese Estefanía? Justifique su respuesta
 - c) De ser necesario para las siguientes preguntas busquen información mediante internet
 - d) ¿Cuáles piensa que pueden ser los motivos legales para considerar a las propinas de los camareros como parte de la remuneración?
 - e) ¿Cuáles son los motivos legales que justifican su no inclusión como remunerativas?
 - f) Con esta nueva información responda,
 - g) Si usted fuese Estefanía, ¿qué haría? Nombre y explique qué ventajas y qué desventajas tiene Estefanía si decide reclamar judicialmente los \$105.000.
 - h) Si usted fuese Pedro, ¿qué haría? Nombre y explique qué ventajas y qué desventajas tiene Pedro si decide ofrecer sólo los \$50.000.

Actividades complementarias

A. Leer el material “**Trabajo y mercado laboral**” disponible en https://www.academia.edu/31685614/Trabajo_y_mercado_laboral_material_didactico

B. Películas sobre el mundo laboral,

- **Mundo grúa** (1999) Director: Pablo Tapero

Sinopsis: Rulo, un operador de grúas de cincuenta años, carga con dignidad el peso de una vida con demasiados sinsabores y algunos fugaces momentos de gloria. Hoy, divorciado y con un patético pero querible hijo adolescente a su cargo, trata de sostener su miserable departamento y luchar contra la amenaza del desempleo.

- **Recursos humanos** (1999) Director: Laurent Cantet

Sinopsis: A un joven universitario lo contratan como pasante en el departamento de Recursos Humanos de una fábrica situada en la campiña francesa. Lleno de ilusión e ingenuidad, está convencido de que sus esfuerzos servirán para que los sindicatos y la dirección alcancen un acuerdo sobre la jornada laboral. Sin embargo, pronto se da cuenta de que su trabajo está, en realidad, al servicio de una reorganización de la empresa, que implica una reducción de la plantilla

C. Leer fallos judiciales para los casos,

“Las propinas de la camarera”

- Chazarreta, Jéssica Lorena vs. Lavallo 876 S.R.L. s. Despido /// Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo Sala IX; 31-07-2012; Boletín de Jurisprudencia de la CNTrab.; RC J 1734/14, en <http://www.rubinzal.com.ar/>

- Hoet, Adriana María vs. Sushi Club S.R.L. y otros s. Despido /// Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo Sala IX; 30-12-2013; Rubinzal Online; RC J 1054/14, en <http://www.rubinzal.com.ar/>

“El fletero también trabaja”

- “Fernández, Juan Carlos y otro s. Zer S.R.L. y otros s. Despido”, Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo, Sala VII, 20/12/2010, Boletín de Jurisprudencia de la CNTrab.; RC J 4514/11, en <http://www.rubinzal.com.ar/>

- “Coniglio, Luis Daniel y otros vs. Kck Tissue S.A. y otro s. Despido”, Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo, Sala V, 8/6/2007, Rubinzal on line, RC J 2131/09, en <http://www.rubinzal.com.ar/>

“La pasante”

- Rodríguez, Juan Pablo vs. Atento Argentina S.A. y otros s. Despido /// Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo Sala I; 17-10-2011; Boletín de Jurisprudencia de la CNTrab.; RC J 156/12, en <http://www.rubinzal.com.ar/>

- Soriano, Helena vs. Telecom Argentina S.A. y otro s. Despido /// Cámara Nacional de Apelaciones del Trabajo Sala VII; 28-03-2008; Boletín de Jurisprudencia de la CNTrab.; RC J 1965/08, en <http://www.rubinzal.com.ar/>

LA DESIGUALDAD QUE NO MIRAMOS: LA ESI EN LA ESCUELA SECUNDARIA UNA APROXIMACIÓN TEMÁTICA

Natalia Camargo Salvatierra¹ y Julia Sturla²

Resumen

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) fue promulgada en 2006 en Argentina. Esta norma busca garantizar el derecho de las y los estudiantes a recibir educación sexual integral en las escuelas públicas y privadas de todo el país. Actualmente, se observan ciertas dificultades en la implementación de esta ley en el nivel superior de la escuela secundaria, en tanto que persisten sesgos biologicistas que limitan la potencia de la Ley. Esta es una ley transversal dado que el patriarcado es transversal. La economía como disciplina social intenta desentrañar aquellos problemas inherentes a la producción y la distribución. Es decir, como nos organizamos para producir los bienes necesarios, como se distribuye el trabajo socialmente necesario y como se reparten esos excedentes. No es una disciplina ajena a las desigualdades, por esto, sería importante pensar que rol cumplen las mujeres en la organización social y si persisten problemas que refuerzan estas desigualdades. En este marco, este trabajo intenta problematizar la implementación de la ESI en la escuela secundaria y ofrecer instancias de aplicación de la ley que incorporen otras miradas más allá de la biología o las Ciencias Naturales. Específicamente, se ofrecerán estrategias de aplicación en materias del Ciclo Superior de la modalidad de Economía y Administración.

Palabras Clave: Sexualidad; Educación Sexual Integral; Escuela Secundaria

Introducción

En octubre de 2006, el Congreso sancionó la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150). Esta ley establece: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional,

¹ Profesora Universitaria en Economía de la Universidad de General Sarmiento, docente de escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

² Profesora de enseñanza media y superior en Historia, docente del Profesorado Popular en IMPA y en escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires y Capital Federal

provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. El programa se incorpora como un derecho a tratarse y garantizarse a partir del abordaje de estos temas en la escuela secundaria con la finalidad de poner en discusión y problematizar diversas cuestiones que desde paradigmas y concepciones anteriores debe sólo resguardarse al ámbito de la esfera privada. A partir de la conformación de un marco normativo, estas cuestiones dejan de reservarse al ámbito privado para ser considerados también por el ámbito público. El Estado, mediante sus instituciones y sus políticas se pone al frente de la garantía de un derecho de niñas y jóvenes. En este marco, el objetivo de este trabajo es presentar aquellos elementos conceptuales novedosos que incorporó la ley de Educación Sexual Integral respecto a los abordajes más tradicionales, así como también, cómo los mismos pueden ser incluidos y abordados desde el ciclo superior de la modalidad de Economía de la escuela secundaria. Para tal cuestión debe tenerse en cuenta, que las propuestas de abordaje son algunas posibles, entre tantas otras. En relación a los aspectos metodológicos, nos basaremos en fuentes secundarias que propicien la construcción de categorías y nos permitan observar de manera crítica el abordaje de los contenidos del diseño curricular.

Este trabajo se encontrará estructurado en las siguientes secciones: en la primera sección se realizará un breve recorrido sobre el contexto de conformación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y los principales abordajes presentes a la hora de impartir educación sexual. Luego, en una segunda sección se presentarán aquellos elementos constitutivos de la perspectiva de género. En relación a ésta cuestión, se presentarán propuestas de abordaje posibles de la ESI en algunas materias de la modalidad. Finalmente, se presentará una sección con las conclusiones.

La ESI: Contexto de Surgimiento.

A partir del año 2003 en la Argentina se aprueban una serie de derechos que reconocen a los jóvenes, adolescentes, niños y niñas como sujetos y ciudadanos de nuestra nación plausibles de recibir y ser garantizados de una serie de cuestiones que hasta ese momento no eran visibilizados. El Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003), como la ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos del niño niña y adolescente (2005) y la ley de Educación Sexual Integral (2006) refieren a estas garantías.

En este marco, la ley de Educación Sexual Integral (ESI) surge al calor de una serie de leyes tendientes a ampliar derechos y atender reclamos de sectores de la población que hasta ese entonces no eran considerados. En este sentido, una de las primeras leyes surgidas durante estos años fue la Ley N° 25.673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003). Luego, en 2005, se sancionó la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos del niño, niña y adolescente, la cual los/as reconoce como sujetos sin hacer distinción en niveles socioeconómicos, con igual derecho a dar su opinión y que la misma sea tenida en cuenta. Esta serie de normativas significó un espacio propicio para la posterior aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral en el 2006.

Asimismo, en años posteriores a la ESI se aprobaron una serie de leyes que vienen a ampliar derechos y responder a demandas de otros movimientos y sectores de la población. La sanción de la Ley N° 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres la cual derivó de una importante lucha del movimiento de mujeres. La sanción en 2010 del llamado matrimonio igualitario (Ley N°

26.618 y Decreto 1054/2010) y la ley de identidad de género (Ley N° 26.743) sancionada en el 2012, resonaron en diversos ámbitos. En estas dos ocasiones las demandas de los movimientos de la diversidad sexual (gays, lesbianas, trans, etc.), históricamente marginadas, lograron finalmente instalarse en los debates mediáticos y en la opinión pública. Estas nuevas conquistas permitieron en muchas ocasiones debatir y ampliar la discusión en torno a la enseñanza de la sexualidad y aquellos contenidos y/o perspectivas que existen al interior de la ESI.

Toda Educación es Sexual:

Al momento de la aprobación de la ESI en diversos medios de comunicación y espacios de opinión pública se podía detectar cierto clima de debate y estupor frente a la idea de que la escuela enseñara sobre sexualidad desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Existía cierta disidencia respecto a si la escuela debía inmiscuirse en algo tan “esencial” y “privado” como es la sexualidad y si lo hiciera debía contar con la aprobación y participación de las familias (La Nación, octubre de 2006).³ Nuevamente

³<http://www.lanacion.com.ar/846380-es-ley-la-educacion-sexual-obligatoria-para-las-escuelas>

surgían resquemores respecto al papel afrontado por la escuela y la capacidad y potencias con que podría hacerlo.

Al tal respecto, la implementación de la ley de Educación Sexual Integral ha puesto de manifiesto la necesidad de instaurar un marco normativo para el abordaje de los temas desde los docentes. Si bien ya se venía trabajando con la temática, ésta se hacía en soledad y no disponía de un marco general que permitiera regular la práctica docente y el abordaje de estos temas. Esta reglamentación permitió disponer de material y construir colectivamente el abordaje de estos temas, así como también, otorgar exigibilidad a un derecho que corresponde a los niños, niñas y jóvenes de este país.

No obstante, queda preguntarnos qué aspectos o qué cuestiones componen a la ESI y cómo ha sido el tratamiento, previo a su instauración, de la educación sexual. Respecto a esto y al estupor y resistencias que existieron en gran parte de la sociedad sobre la enseñanza queda responder que la educación sexual ha existido desde siempre en la escuela, como plantea Weeks historizar la sexualidad permite ver qué sus formas de transmisión han existido en otros tiempos (Weeks, 1998) más lo que queda observar de ello son los sentidos y enfoques pedagógicos con que se la abordó.

La sexualidad es uno de los aspectos constitutivos del ser humano y se vincula fuertemente respecto a la construcción de la subjetividad, es en este sentido, que los primeros abordajes de la educación sexual refieren a aspectos biologizantes o medicalizantes en tanto que en la escuela sólo se abordarán cuestiones vinculadas a la genitalidad o la reproducción. La alusión a la genitalidad responde a la necesidad de brindar una perspectiva desde lo “natural”, que es presocial y que se es concebido como aquello que se debe “dominar” si se pretende ser realmente humano. (Morgade, 2011: 19). La perspectiva medicalizante se complementa con la perspectiva anterior a partir de la pandemia del VIH-SIDA y de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. Aquí sólo se percibe la necesidad de dar la información necesaria para prevenir “conductas riesgosas”. Lo valioso desde este enfoque consiste en la especificidad, el detalle y el recorte de la información que prevendrá lo “peligroso”. (Morgade, 2011: 19). En este sentido, como menciona Nancy Fraser, la apelación a voces autorizadas (médicos, sexólogos, especialistas) parecerían proteger o bien “censurar” el debate (Fraser, 1997: 126).

En este marco, la ESI introduce una perspectiva novedosa en tanto cuestiona los enfoques y sentidos tradicionales de la educación sexual en tanto que retoma enfoques

emergentes que surgieron a partir de los Estudios de Género. Los lineamientos curriculares aprobados en mayo de 2008 explicitan el *enfoque de género* como elemento directriz de sus principios normativos.⁴

Sucintamente la perspectiva de género plasmada en la ESI aborda estos *cinco ejes* (Marina, et.al. (2014): el ejercicio de los derechos, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo, la equidad de género y la valoración de la afectividad. La incorporación de estos ejes ha sido lo que le ha dado el carácter de integralidad en donde a diferencia al enfoque tradicional de la educación sexual no sólo será considerado el aspecto genital y el uso de la información sino que también se incorporan aspectos como la relación sexo- afectiva, el ejercicio consciente y autónomo de las relaciones, así como también la sexualidad y el género, estos últimos son concebidos como una construcción social cargada de sentidos y representaciones.

En este sentido, la integralidad de la perspectiva nos incumbe como docentes en tanto que ya no se reserva el tratamiento de los contenidos a materias como Ciencias Naturales o Biología sino a todo el trayecto formativo de la educación formal. Esto le otorga un carácter transversal a educación sexual ya que no se apelan a especialistas en la materia (docentes de biología, médicos, sexólogos, etc.) sino que se intenta incorporar el abordaje desde múltiples perspectivas que nos obliga como docentes a formarnos e involucrarnos en la ley y construir nuestro propio posicionamiento profesional. Esto resulta necesario en tiempos en donde los medios de comunicación y espacios de opinión forman subjetividades de niños, niñas y jóvenes (Bleichmar, 2005). Puede resultar una batalla inabordable, no obstante, es un intento de la escuela por disputar la construcción de subjetividades y encontrar otros referentes más cercanos y reales, más allá de las pantallas. Por otro lado, es instancia superadora de la escuela en tanto que se abre un espacio de reconocimiento e inclusión por el respeto y la diversidad.

La ESI: Educación sexual con perspectiva de género.

La sociedad en la que vivimos, sus normas, reglas, su cultura, su sistema económico, etc.; nos constituyen como sujetos, lo mismo sucede con la sexualidad, la

III. Para observar con detalle los lineamientos curriculares consúltese: Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. Díaz Villa, G. (2011) *Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual*. En Morgade, G. (comp.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 23-52. Disponible en la sección Archivos

relación que tenemos con nuestro cuerpo, los sentimientos frente a él, la forma en que aprendimos a ser varón o mujer, las representaciones y sentidos otorgados al pertenecer a alguno de ellos o bien no identificarnos con alguno de ellos, también constituyen nuestra subjetividad. Ahora bien, la *perspectiva de género* se introduce en nuestra educación como una forma de problematizar y cuestionar “lo natural” para comprender que gran parte de esto son construcciones sociales que se hacen a partir de una asignación de género que nos proporcionan ya antes de nacer. ¿Quién no ha escuchado la típica pregunta que se le realiza a una mujer embarazada?: ¿Va a ser nena o varón?. Más, sexo y género, ¿son lo mismo?

Preguntarnos qué es el género es una cuestión fácil de responder. Muchas veces, este concepto se utiliza con diversas acepciones, como una reducción a cuestiones de la mujer, como palabra vinculada a la violencia, como un sinónimo de sexo biológico, entre otras. Lo cierto es que ‘género’ es una categoría amplia y que debemos tratar de entender su contenido. La siguiente cita nos permite empezar a abordar este concepto.

Me parece que deberíamos interesarnos tanto en la historia de las mujeres como de los hombres, que no deberíamos trabajar solamente sobre el sexo oprimido, del mismo modo que un historiador de las clases sociales no puede centrarse por entero en los campesinos. Nuestro propósito es comprender el significado de los sexos, de los grupos de género, en el pasado histórico. Nuestro propósito es descubrir el alcance de los roles sexuales y del simbolismo sexual en las diferentes sociedades y periodos, para encontrar qué significado tuvieron y cómo funcionaron para mantener el orden social o para promover su cambio. (Zemon Davis, (1975), citado por Scott, 1990: p20

Siguiendo esta línea, podemos advertir que *género* habla de una relación, de una relación social que se construye de modo distinto según el lugar y el momento histórico. Una relación que organiza –o que expresa la organización– de una sociedad. Así, nos parece interesante la definición que Joan Scott hace de esta categoría, afirmando “*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.*” (Scott, 1990, p.23). Entonces, podemos empezar a delimitar al género como una relación de poder basada en significaciones sociales construidas a partir de las

diferencias entre los sexos. Para poder analizar estos vínculos es necesario observar tantos los aspectos políticos, económicos y simbólicos de una sociedad.

En tanto relación de poder, el género expresa una desigualdad. Wittig (2006) dice que la ideología de la diferencia sexual funciona como una censura en nuestra sociedad, ya que las diferencias entre hombre y mujer son utilizadas para naturalizar una relación de dominación; “*Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés.*” (p. 22). En este sentido, una dimensión importante a la hora de abordar esta temática es diferenciar los conceptos de *sexo* y *género*, es decir, determinar que el primero pertenece al orden biológico y el segundo al orden social.

En este mismo sentido, la antropóloga Marta Lamas distingue tres momentos en los que se construye el género. Como distingue Morroni, este se construye a partir de la expresión genital del individuo, el diformismo sexual funciona de base biológica para las producciones culturales y sociales sobre los sujetos (Morroni, 2007: 38). Según los momentos que distingue Lamas un primer momento, refiere a la *asignación de género*, la cual surge a partir de la apariencia externa de sus genitales. El segundo momento, referiría a la *identidad de género*, este hace que el niño o niña estructure su experiencia vital a partir de la identidad con ese género, se asume y se identifica con él. Un tercer momento, refiere *al papel de género*, éste se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.

Dice Lamas (1996): “Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta el nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y por lo tanto, los cuidan: ergo, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales (del tipo el yang y el yin), establece estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (p. 8).

En tal sentido, como señalaremos en líneas posteriores los estereotipos y asignación de roles entre hombres y mujeres refieren a la construcción y los significantes que estructuran a partir de la diferencia sexual. Más, condicionan los

papeles y las potencialidades y legitiman desigualdades que poseen consecuencias hasta el presente.

Discutir la legitimación de la desigualdad expresada en los distintos ámbitos políticos, simbólicos y económicos de esta sociedad será una tarea necesaria.

Asimismo, debemos tener presente la distinción entre diferencia y desigualdad. Desde la mirada de la complementariedad de la humanidad, se puede aceptar la diferencia sexual sin que esto implique una jerarquía o una dominación, por el contrario se promueve la libertad de vivir el sexo con sus características propias. Sin embargo, con el correr de la historia, otras miradas apuntarán a la igualdad entre los sexos, anulando la diferencia como espacio de libertad. (Rivera Garretas, 2002: 27 a 35)

Es necesario decir que ésta asimilación entre diferencia y desigualdad no es casual, sino que justamente se origina en las transformaciones de las relaciones de género, es decir, en los roles económicos y políticos -jerárquicamente establecidos- que se les fue asignando a las mujeres y a los hombres en la consolidación del sistema capitalista.

Así, la lucha por la igualdad de género surge como estrategia posible para combatir una desigualdad entre los sexos histórica y socialmente construida. Por esta razón, el género es una relación y no puede reducirse a un sexo, debemos tener en cuenta las significaciones sociales de ese vínculo.

Frente a este panorama, la educación sexual integral implica poner en discusión y explicitar aquellos conceptos y elementos teóricos que se presentan como dados o naturales para dar verdaderamente un carácter de integralidad y profundidad frente a los enfoques tradiciones ya mencionados.

Propuesta de abordaje según el ciclo superior de escuela secundaria para la modalidad economía:

Desde este lugar, la propuesta de abordar la temática en la orientación de economía nos impulsa a poder pensar cómo influyen las relaciones de género en la actividad económica desde el siglo XIX, momento en el que se consolida el sistema de producción capitalista a nivel mundial. Para tal fin se observarán las diferentes dimensiones alrededor del eje: *trabajo*. Consideramos que alrededor del mismo se

pueden abordar diferentes aspectos que conforman la ESI y que los mismos pueden tratarse desde los diferentes contenidos presentes en el diseño curricular de las materias del ciclo superior.

El recorte escogido, es tan sólo uno de los recortes posibles sobre el tema, sabiendo también que las diversidades regionales nos impiden hacer una amplia generalización; al menos plantearemos algunos ejes de análisis posibles. Estos ejes podrán abordarse en las siguientes materias: historia (4to y 5to año), teoría de las organizaciones (4to año), elementos de micro y macroeconomía (5to año), economía política y trabajo ciudadanía (6to año).

Considerando el caso nacional argentino, será relevante contextualizar a los estudiantes sobre el mercado de trabajo a fin de comprender la conformación, los cambios presentes y la perspectiva de género que se pretende incorporar.

En este sentido, la segunda fase de la revolución industrial consolida a la clase obrera masculina y también la femenina en tanto trabajadores del nuevo sector fabril. Pero las formas en que cada sexo se inserta expresa un tipo específico de relación de género. Esto se debe al rol doméstico y reproductivo que también cumplía la mujer. De esta forma, se abrían los debates en torno a cómo compatibilizar ambas tareas, a cuánto tiempo debía trabajar. De esta forma, los significados construidos en torno al sexo fueron dando forma a las diferencias entre hombres y mujeres en el mundo laboral.

En la Argentina, la crisis de 1890 da lugar al surgimiento de las primeras y pocas fábricas dentro de un modelo económico dedicado a la agroexportación. La quiebra de los pequeños talleres y la desocupación impulsó el crecimiento de los talleres más grandes y de las fábricas existentes, y permitió a la burguesía incrementar el nivel de división del trabajo y, por ende, una transformación en la fuerza de trabajo, característico de la manufactura. Las fábricas fueron asentándose y generando competencia, fusiones y, de esta forma, una concentración de capital que iba cambiando la estructura productiva y aumentando y estandarizando la producción en Buenos Aires hacia el 1900. Este progreso de la manufactura va a permitir la incorporación progresiva de máquinas que darán paso a la gran industria, eliminando la habilidad del obrero. Así, cuando la manufactura logra crear máquinas, logra un cambio en el medio del trabajo, transformándose en gran industria y subsumiendo realmente al trabajador, pero este proceso se cristalizará de manera general en la década de 1920. Entonces, podemos decir que nuestro análisis se inserta en un periodo transicional entre manufactura y gran

industria, que podemos denominar manufactura moderna donde la maquinaria elimina gradualmente el trabajo manual, pero todavía necesita del mismo ante la inexistencia de un sistema de máquinas. (Kabat, 2001)

Una consecuencia importante de estos cambios fue la incorporación de un gran porcentaje de mujeres y niños como obreros fabriles que podían utilizar las máquinas debido a su sencillez, automatismo y menor necesidad de fuerza. Este ingreso, a su vez, fue impulsado por la recesión económica pos-crisis que empujó al resto de la familia a buscar nuevos ingresos, y por la necesidad de los empresarios de proteger sus beneficios y aumentar la plusvalía en una economía inestable, pudiendo pagar salarios muchísimos más bajos a estos sectores, aludiendo que eran ingresos *complementarios* del hogar (Rocchi, 2000). De modo tal que el valor de la fuerza de trabajo no se determinaba ya por el tiempo de trabajo necesario para el sustento del obrero adulto individual, sino por el tiempo de trabajo indispensable para el sostenimiento de la familia obrera, disminuyendo el valor de la fuerza de trabajo en relación a la cantidad de la misma.

Estos cambios, si bien permiten romper con una barrera doméstica, siguen expresando una relación de desigualdad de género en el mundo laboral, sobre todo a partir de la idea de que el salario de la mujer complementa al del hombre.

Estas diferencias jerarquizadas, también se van a ver reflejadas en la organización sindical dado que los sindicatos que se forman a fin del siglo XIX en la Argentina son predominante masculinos, por lo que no acompañan los ritmos del doble trabajo (doble presencia) de la mujer (hogar-fábrica). Es por eso, que surgen en paralelo las primeras organizaciones sindicales femeninas como la Sociedad Cosmopolita de Costureras (1894), Centro Feministas Socialista (1902), incluso se organiza un Congreso Femenino Internacional en 1910, donde se presentan investigaciones sobre las pésimas condiciones de trabajo de las mujeres y sobre el doble rol de la mujer.

Así, las diferencias en torno al sexo empiezan legitimar una determinada división sexual del trabajo en un contexto de desarrollo industrial particular, donde la mujer se transforma en una mano de obra aún más barata y con status inferior al del obrero masculino y no elimina el rol doméstico y reproductivo que se le asignaba.⁵

⁵ Para este tema se recomienda: Scott, Joan. La mujer trabajadora en el siglo XIX. Publicación electrónica disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo1/texto3.pdf [22/09/2017]

Durante el período de los primeros gobiernos peronistas y la influencia del Estado en la formación de un mercado interno basado en el impulso a la industria liviana, se consolida en nuestro país una mano de obra masculina y también nuevos espacios de trabajo específicamente femeninos. Esta diferenciación sexuada en el mundo laboral se enmarca en un modelo socio-político delimitado desde el propio Estado. *“Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta”*.(Zimbalist Rosaldo (1980), citado por Scott (1990))

A continuación proponemos algunas herramientas didácticas para trabajar los roles de género en el mercado laboral de la Argentina. En este marco nos planteamos los siguientes objetivos:

- Desnaturalizar roles y estereotipos para comprender el espacio de la construcción sobre estos mismos.
- Fortalecer la capacidad de problematización de la realidad desde el enfoque de género.
- Identificar las desigualdades y las problemáticas vigentes a ésta cuestión.
- Considerar la igualdad de género como parte integrante de los fundamentos de Derechos Humanos.
- Desarrollar herramientas para la integración y transversalización de la perspectiva de género en sus prácticas sociales e institucionales atendiendo a la integralidad e indivisibilidad de los derechos.

Propuesta de abordaje para Historia y Trabajo y Ciudadanía:

Título: Roles y estereotipos de género en la historia y en el mercado laboral de la argentina.

Área disciplinar: Historia, Trabajo y Ciudadanía.

Temática: Conceptos: sexo y género. Relación entre ambos. Estereotipos de Género. Modificaciones en el mercado de trabajo y en los derechos laborales.

Nivel: 4to, 5to y 6to año de la Escuela Secundaria.

En **Historia de 4to año** se puede vincular a los siguientes contenidos del diseño curricular: Transformaciones económicas tras la crisis del '30 y la primera Guerra Mundial y sus consecuencias para el mercado laboral y las mujeres. Ampliación democrática: desarrollo de los sindicatos y de los partidos políticos modernos y sus relaciones con los reclamos de las mujeres. Peronismo: la ampliación de derechos políticos y estructuración del mercado interno y su relación con el trabajo femenino.

En **historia de 5to** se puede relacionar con los siguientes contenidos del diseño: Guerra Fría y corrientes ideológicas: movimientos estudiantiles de los '60 y el debate en torno a

“liberación de la mujer”. Dictaduras en América Latina: represión estatal y violencia de género.

En **Trabajo y Ciudadanía de 6to** es posible vincularlo con los siguientes contenidos transversales: Organización del trabajo y roles de género. Relaciones de poder y género. Derecho colectivo laboral y Ley de Contrato de Trabajo: aspectos de protección y licencias referidas al género. Luchas sociales y conquistas de derechos. Búsqueda de trabajo, discriminación laboral e inequidad en el mercado de trabajo.

Propuesta de abordaje para Elementos de Micro y Macroeconomía y Economía Política:

Título: Estereotipos, segmentación e inequidad de género en el mercado laboral de la Argentina. La *ESI* a través del mercado laboral argentino.

Temática: Estereotipos de Género. Configuración y Segmentación del mercado laboral. Inequidades en su interior: brecha salarial, paredes y techos de cristal, doble presencia.

Área disciplinar: Elementos de Micro y Macroeconomía y Economía Política.

Nivel: 5to y 6to año de la Escuela Secundaria.

Para **5to año (Elementos de Micro y Macro Economía)** se puede ubicar el desarrollo de la temática dentro de los siguientes contenidos que se ubican en diseño curricular: *La oferta agregada, los salarios, los precios y el empleo. Inflación y desempleo.*

Para **6to año (Economía Política)** se puede ubicar el desarrollo de la temática dentro de los siguientes contenidos que se ubican en diseño curricular: *Regulación y desregulación del mercado de trabajo y su impacto económico y social. El rol del Estado en la redistribución de la renta. Medición de la desigualdad y la pobreza. Análisis instrumental mediante censos y otras fuentes estadísticas.*

Para abordar conceptualmente los temas a tratarse y dominar las dimensiones que se presenta se recomienda leer los trabajos de Mercedes D'Alessandro, Corina Rodríguez Enríquez, Valeria Esquivel, entre otras autoras.

La bibliografía específica que se recomienda es:

D'alessandro, M. (2016). *Economía feminista: Cómo construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour)*. SUDAMERICANA.

Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina. Panamá: PNUD*

Rodríguez Enríquez, C. (2015). *Economía Feminista y Economía del Cuidado: Aportes Conceptuales para el estudio de la Desigualdad. Nueva sociedad, (256), 30-44.*

Rodríguez Enríquez, C. (2012). *La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico?. Revista Cepal.*

Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.

Para un abordaje de la cuestión de género desde una perspectiva marxista se recomiendan los trabajos de Silvia Federici.

Finalmente, como un espacio de consulta se recomienda visitar el sitio de Economía. Femini(s)ta7. Allí, asiduamente se incorpora información actualizada sobre la economía desde una perspectiva de género <http://economiafeminita.com/>

Conclusiones

A modo de cierre, nos parece relevante destacar algunas ideas esbozadas en este trabajo. En primer lugar, es importante destacar la nueva mirada propuesta por la ESI aportando el enfoque de género para el abordaje de la sexualidad integral como contenido didáctico.

En este sentido, uno de las contribuciones de este enfoque es el ampliar la concepción de sexualidad, saliendo de la mirada biologicista basada solamente en aspectos genitales y reproductivos.

El eje de la ESI permite desnaturalizar estereotipos construidos a partir del género. Así, se abre la discusión acerca de los roles establecidos en y por la sociedad que generan desigualdad. De este punto, es posible dar luz a la asimilación errónea que habitualmente se hace entre diferencia y desigualdad. Es decir, que pueden valorarse las diferencias biológicas entre los sexos defendiendo, así mismo, las condiciones de igualdad necesarias para una sociedad más equitativa.

Es en ese aspecto, dónde podemos distinguir los conceptos de sexo y género que nos permiten deconstruir los estereotipos, realizando un estudio social a la vez que un análisis introspectivo sobre las concepciones que tenemos incorporadas desde pequeños.

Asimismo, el abordaje de la ESI presenta una gran originalidad al atravesar los diversos espacios curriculares. En este sentido, el aspecto integral que esta ley permite pensar la educación como un proceso amplio de formación, en dónde los contenidos sirven para una reflexión que los rebasa.

El género, como hemos dicho, habla de una relación social, por eso enseñar desde una perspectiva de género implica, necesariamente, una mirada hacia nosotros mismos.

Por esto, es importante que reflexionemos individual y colectivamente sobre los supuestos, los prejuicios y los modelos de sexualidad que hemos ido aprendiendo en el proceso de socialización y formación, con la finalidad de construir nuestro propio posicionamiento profesional frente a la ESI, así como identificar los aspectos centrales para alcanzar los consensos institucionales que nos permitan desarrollar mejor nuestra tarea en la escuela.

Bibliografía

Bleichmar, Silvia (2005) Conferencia de cierre. Secretaría de educación de la ciudad de Buenos Aires
http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/silviableichmar_ul ti a_conferencia.pdf Diciembre de 2010.

- D'alessandro, M. (2016). *Economía feminista: Cómo construir una sociedad igualitaria (sin perder el glamour)*. SUDAMERICANA.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2004
- Fraser, N (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Ed. Siglo de Hombres Editores.
- Kabat., M., *Transformaciones en los procesos de trabajo durante los inicios de la industria del calzado en la Argentina (1880-1920)*. publicado en: Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 2001.
- Lamas, M (1996). *La perspectiva de género*. Revista "La Tarea" Nro 10. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD, (2014) *Aportes para el desarrollo humano en Argentina 2014: Género en el trabajo: brechas en el acceso a puestos de decisión*. 1a ed. Buenos Aires.
- 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.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. Díaz Villa, G. (2011) *Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual"*. En Morgade, G. (comp.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 23-52. Disponible en la sección Archivos.
- Morróni, L. (2007). *Generando Géneros*. Artículo publicado en El Monitor de la Educación. N° 11, 5° Época, marzo/abril 2007. "Dossier: Educación Sexual", pág. 38-40.
- Rivera Garretas, María Milagros. (2002) *El fraude de la igualdad*. Librería de mujeres, Buenos Aires.
- Rocchi, F. (2000) "Concentración de capital, concentración de mujeres. Industria y trabajo femenino en Buenos Aires 1890-1930." En Gil Lozano, F., Pita, Valeria S., Ini, M., y Sacchi, M., *Historia de las mujeres en Argentina*, Taurus, Buenos Aires.

Rodriguez Enríquez, C. (2015). *Economía Feminista y Economía del Cuidado: Aportes Conceptuales para el estudio de la Desigualdad*. Nueva sociedad, (256), 30-44.

----- (2012). *La cuestión del cuidado: ¿ El eslabón perdido del análisis económico?* . *Revista Cepal*.

Scott, Joan (2017). La mujer trabajadora en el siglo XIX. Publicación electrónica disponible en:
http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo1/texto3.pdf [22/09/2017]

Sacchi, M. (2000) *Historia de las mujeres en Argentina*, Taurus, Buenos Aires.

Scott, J. “El género: Una categoría útil para el análisis histórico.” En James y Amelang y Mary Nash (eds.) (1990), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d'Estudis i Investigació.

Weeks, J (1998) *Sexualidad*. PUEG UNAM - Paidós. México.

Wittig, Monique. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial EGALES, Barcelona.

PARTE III: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y EXPERIENCIAS AULICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

Diana Isabela Lis, Daniela Soledad Llera, Débora Belén Malisani, Yanina Roche Martín (UNS): “Algunos aportes sobre el uso de recursos en el aula para la enseñanza de economía”.

Alberto Jorge Bustamante (Dirección de Formación Continua): “¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento”.

Andrea Belmartino, Ana Julia Atucha y Eugenia Labrunee (UNMDP): “Experiencia del acompañamiento académico en la cátedra de Introducción a la Economía”.

Jorge Lo Cascio (UBA, GCBA): “El mercado como sistema económico: una propuesta de enseñanza”.

Sergio Oscar Anchorena (UNMPD): “Intervención Estatal, Distribución del Ingreso, Emisión, Inflación y Actividad Económica”.

ALGUNOS APORTES SOBRE EL USO DE RECURSOS EN EL AULA PARA LA ENSEÑANZA DE ECONOMÍA

Diana Isabela Lis¹, Llera, Daniela Soledad Llera², Débora Belén Malisani³ y Yanina Rocha Martín⁴

Resumen

Este trabajo, se propone como objetivo general, describir y caracterizar algunos de los recursos utilizados en el aula en materias del área de economía, del nivel secundario. La propuesta, se constituye como una iniciativa llevada adelante desde una de las cátedras específicas del profesorado en economía, correspondiente al Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, para generar conocimientos en el área específica de la didáctica de la economía. Según lo antedicho, se plantea exponer los primeros resultados de esta investigación basada en metodología cualitativa. En este sentido, los principales instrumentos utilizados son: observaciones de clases y entrevistas a los docentes. Como primera aproximación, se identifican algunos factores que influyen en las decisiones docentes respecto del uso de recursos: la formación pedagógica y disciplinar; el modo de planear la enseñanza y el contexto institucional. Por último, se pretende detallar los factores mencionados y reflexionar sobre las prácticas áulicas.

Palabras Clave: Enseñanza de la Economía; Recursos Didácticos; Aportes

Introducción

Este trabajo, se propone como objetivo general, describir y caracterizar algunos de los recursos utilizados en el aula, en materias del área de economía, del nivel secundario.

La propuesta, se constituye como una iniciativa llevada adelante desde la cátedra “Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía 2”⁵, correspondiente al

¹ dilis@uns.edu.ar; Universidad Nacional del Sur

² daniela.llera@uns.edu.ar; Universidad Nacional del Sur

³ Universidad Nacional del Sur

⁴ Universidad Nacional del Sur

⁵ Esta materia corresponde al tercer año del Profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur. Los tres talleres integradores de la enseñanza de la economía, se basan, entre otros objetivos, en la producción de conocimiento conjunta y en el trabajo de campo intenso.

departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. En este sentido, se procura generar conocimiento en el área específica de la didáctica de la economía.

Según lo antedicho, se plantea exponer los primeros resultados de esta incipiente investigación basada en metodología cualitativa, que continuará en instancias futuras de trabajo. A propósito, los principales instrumentos utilizados son: observaciones de clases y entrevistas a los docentes de las mismas.

Como primera aproximación, se identifican algunos factores influyentes en las decisiones tomadas por los docentes respecto del uso de recursos, entre estos factores se destacan: las características institucionales de los establecimientos educativos donde se desempeñan, la formación pedagógica y disciplinar de los docentes y el modo de planificar la enseñanza. Por último, se pretende detallar los factores mencionados y reflexionar sobre las prácticas áulicas en pos de enriquecer la formación docente.

Metodología

Como se aclaró en la introducción del trabajo, los primeros datos de esta investigación, se obtienen con metodología cualitativa, metodología que se asocia al paradigma constructivista e interpretativo. Por ende, se busca interpretar, descubrir y relacionar los datos que surgen, gracias a los métodos que acompañan a este modo de investigar.

En este sentido, las entrevistas a los docentes y las observaciones áulicas se consideran las principales fuentes de información para lograr el fin propuesto: caracterizar y describir la utilización de recursos para enseñar economía en la escuela secundaria.

Por otra parte, los profesores observados y entrevistados, ocupan un rol protagónico en este trabajo, puesto que sus perspectivas y percepciones son analizadas para alcanzar algunas conclusiones.

Ampliando lo señalado, la perspectiva del actor se construye desde la reflexividad que pone en juego el investigador, resignificando categorías que adquieren sentido si se asocian al contexto en el que se desenvuelven. Wolf (1994), menciona que la reflexividad brinda herramientas para el mismo trabajo de campo, es decir, el reconocer en los diálogos, en las acciones de los agentes a investigar, en sus actividades

cotidianas los aspectos más profundos y sus significados, requiere de una cualidad del investigador que reconoce a su vez, que esas acciones cobran sentido en el mismo contexto en el que se desarrollan, orden social construido por los propios actores.

Asimismo, el encuentro entre el investigador y los actores objetos de la investigación, permite reconocer y comprender cómo los agentes analizados construyen la perspectiva del actor y de este modo el investigador puede construir sentidos nuevos para luego comunicarlos. En palabras de Guber, "...la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente – sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores / objetos de investigación" (1991: 87).

Ahora bien, entre los métodos acordes a la metodología cualitativa, se encuentran los estudios de caso, este método posee orientación empírica y descriptiva detallada (Sautu, 2003:78), como así también la condición de un contexto delimitado. De hecho, se consensuó, que el modo de aproximación al objeto investigado, bien puede realizarse a través de tres estudios de caso, dicho de otro modo, cada docente entrevistado y observado se constituye como un caso para lograr, así, un abordaje lo más claro posible.

Por último, vale aclarar que los estudios de caso no intentan generalizar resultados, no obstante, en este trabajo se aspira a comunicar y develar algunos modos de enseñar economía y los recursos que se utilizan para tal fin. Asimismo, se pretende comunicar información valiosa obtenida por procedimientos rigurosos propios de la investigación cualitativa. Es más, las investigadoras se proponen controlar la subjetividad de forma permanente.

A continuación, se describen los casos con sus particularidades, para analizar y reflexionar acerca de las prácticas y recursos utilizados a la hora de enseñar economía en el nivel secundario. Cada caso, fue titulado con la particularidad que más se destacó en las entrevistas y es en cierto sentido, el aspecto distintivo y diferenciador de cada uno de ellos.

Caso A: "Enseñar economía en el contexto elegido"

Contexto del caso

Este caso se aborda a partir de una institución que se encuentra localizada en pleno centro de la ciudad de Bahía Blanca, a sólo tres cuadras de la plaza principal. Es un instituto fundado a finales de los años '80, de gestión privada, mixto, de jornada completa y de formación laica.

Ofrece servicios educativos de tres niveles: jardín de infantes, nivel primario y nivel secundario. Se enseña el idioma inglés, con la posibilidad de postularse a certificaciones internacionales. El nivel secundario, posee dos orientaciones: Economía y Administración, Arte y Comunicación.

El edificio cuenta con distintas áreas como: biblioteca, laboratorio de ciencias, salón de música e instrumentos, salón de usos múltiples, taller de arte y sala de informática. Las aulas son pequeñas y parte del edificio está en construcción para ampliar las instalaciones. El nivel secundario superior, por su baja matrícula en algunas áreas, tiene un tramo común, bifurcándose en las materias correspondientes a las modalidades específicas que los alumnos eligieron.

También, el establecimiento cuenta con un servicio de comedor arancelado. A juzgar por el valor de la cuota elevada, el nivel socio-económico de los alumnos es medio-alto y alto.

Formación de la docente entrevistada y observada

La docente es profesora en ciencias económicas, graduada del Instituto Superior Juan XXIII; en la misma institución también, estudió administración financiera y martillero público. En los inicios de su actuación profesional, se abocó a la docencia, pero al poco tiempo, decidió iniciar un emprendimiento vinculado a las otras carreras que había estudiado.

Más tarde, retomó la docencia en un colegio privado y es hasta el día de hoy, que se dedica a ambos trabajos.

Modo de planificar la enseñanza

La docente prepara, antes del inicio de las clases, la planificación de todo el ciclo lectivo, que debe presentar ante las autoridades de la institución educativa: "... tenemos

la planificación que ustedes conocen, anual, que la utilizo, por supuesto, porque además la tengo que presentar...”.

En el marco de esta “planificación general”, que a su vez se segmenta por períodos, piensa cada una de las clases: “...planifico clase por clase...”. Al mismo tiempo, comenta que cambia todos los años su planificación. Con respecto, a la estructura de cada clase, señala que, usualmente las inicia con una breve recuperación de conocimientos previos, seguidamente, presenta los contenidos que serán trabajados en el día, desarrollando los mismos a través de alguna actividad y finalmente aborda algunas conclusiones para sintetizar la temática. La docente, deja entrever que la tarea de planificación es prioritaria para ella, de modo que, no se presenta a una clase sin haber realizado previamente su planificación y la elaboración de su correspondiente ficha.

Según la entrevistada, la modalidad de las clases en cada curso, la define según la “respuesta” que van dando los alumnos, por lo que destina la primera parte del año a desarrollar diversos tipos de actividades, para descubrir la modalidad de trabajo que mejor se adapta a las características del grupo de alumnos; en sus palabras conocer “cómo ellos se sienten más cómodos para aprender”.

En este sentido, la docente manifiesta que utiliza instrumentos de evaluación conforme a las posibilidades de cada alumno, en su testimonio referencia que “... me ha pasado, que cuando vengo haciendo un seguimiento a uno y pienso que no participa o que la producción escrita no está buena, le tomo un oral y es otra persona, y digo “apaaa” y yo no me di cuenta que podía mostrar otra cosa, ¿entendés? (...) me ha pasado, que he descubierto alguna habilidad que tenían oculta, oculta para mí.”. Por ende, es aparente, que busca diversas formas de hacer visible la apropiación de los contenidos trabajados. Como así también, el hecho de modificar la planificación de sus clases conforme al grupo de alumnos, no sólo sobre los modos de enseñanza, sino también, sobre los recursos que utiliza. Esto último, deja entrever que intenta fomentar el aprendizaje en sus alumnos contemplando sus heterogeneidades.

Bibliografía

Con respecto a la bibliografía, la docente señala que utiliza gran variedad de libros para preparar sus clases, por ejemplo libros de nivel universitario. Por otro lado, menciona que, para sus alumnos, utiliza algunos manuales de Economía Política, Micro

y Macroeconomía editados para nivel secundario, de acuerdo a los diseños curriculares vigentes, aunque opina que son básicos. También, destaca el uso del libro Economía “Elementos de micro y macroeconomía” de Mochón y Becker de la editorial Mc-Graw Hill. Explica que todos los años investiga qué nuevos manuales se ofrecen en el mercado. En este sentido, menciona conocer los libros de economía de las siguientes editoriales: Maipue, A & L editores, y algunos del 2000-2001, como por ejemplo el texto de editorial Santillana, que utiliza no tanto por el contenido, sino por las actividades que propone.

También, agrega que, continuamente incorpora artículos de internet, aunque asume no estar actualizada adecuadamente: “...porque ahora en este momento de mi vida, que tengo hijos chiquitos, no estoy con la noticia al día, les digo la verdad no, me encantaría poder hacerlo...”.

Por otra parte, la entrevistada comenta que prioriza la utilización de libros que abordan los conceptos de modo claro “...porque a veces los libros no explican de una manera muy simple (...) lo que más a mí me costó cuando empecé a dar clases es la transposición didáctica y cómo explicar un concepto y lo que pienso es no complicar ese concepto...”.

Utilización de recursos

La entrevistada enlaza las actividades con los recursos. A propósito, las actividades que propone en el aula, las elabora en función de la dinámica propia del grupo de alumnos. Por ejemplo, utiliza juegos para explicar conceptos difíciles, comenta que muchas de esas actividades las descubrió en capacitaciones docentes. Tal es el caso, de un juego de simulación que utiliza para explicar producción, donde trabaja conceptos que usualmente se perciben como complejos: la división del trabajo, los rendimientos decrecientes, etc. De este modo, según la entrevistada, los estudiantes pueden “palpar” de alguna forma, la economía. A su vez, agrega que le gusta organizar visitas educativas.

También, menciona que los alumnos presentan dificultad para comprender conceptos abstractos, por ejemplo los modelos económicos, la oferta y la demanda, etc. A modo de ejemplo, comenta la forma en que aborda estos conceptos: “...ellos tienen capítulos enteros fotocopiados, les presento el tema, y posterior a una lectura, lo explico

en el pizarrón todas las veces que sea necesario, con mucho ejemplo, lo más cotidiano posible. Además, me parece de suma importancia, trabajar de forma completa temas anteriores como el concepto de mercado, para tener una mejor base para éstos que generan mayor dificultad”.

Esto último mencionado por la docente, puede generar ciertos interrogantes referidos a la enseñanza de la economía. Si esta materia es compleja para los alumnos, el abordaje por sí solos de un capítulo entero de un libro puede profundizar las dificultades de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la profesora enfatiza que, en lo posible, desea generar juicio crítico en los alumnos para que puedan analizar noticias actuales que circulan por distintos medios, aunque el interés de sus alumnos es muy variado al respecto.

Ampliando las actividades que la docente prepara para sus clases, señala que crea situaciones hipotéticas y ficticias para explicar, por ejemplo, el flujo circular de la renta, aunque observa que, en general a los alumnos les cuesta identificar las variables que intervienen en el modelo.

La docente considera que hay algunas problemáticas actuales que son relevantes para llevar al aula, menciona que la “cuestión financiera no está para nada contemplada (...) hay mucha confusión con inversión, con la parte contable, que sí tienen, y la parte financiera, o sea los bancos: cómo funcionan...”.

Además, opina que: “... se pierde demasiado tiempo explicando oferta y demanda, siendo otros temas más aplicables y necesarios para la vida diaria”.

Las palabras de la entrevistada, revelan la orientación de su formación, amplia en ciencias económicas y administración, que hace que la comprensión de los diseños curriculares sea sesgada hacia el ámbito de la administración. Esta situación, devela una lectura distinta a la que podría hacer un profesor en economía.

Concluyendo con este apartado, al finalizar la entrevista, se le consultó sobre qué otros recursos y fuentes utiliza en la planificación diaria de sus clases: “Bueno, mucho internet y después un montón de recursos que he ido aprendiendo, sobre todo a través de los cursos de capacitación que brinda el CIIE⁶, videos del Canal Encuentro, la biblioteca fílmica, etc. Fui descubriendo que todos los organismos, como el BCRA, todos tienen

⁶ Centro de Investigación e Información educativa de la provincia de Buenos Aires, dependiente de la Dirección de Formación Continua.

una parte de educación, actividades, las uso mucho porque eso es valedero digamos (...) y otros recursos que charlando con algunos profes, que son abiertos, te van diciendo...”.

Caso B: “La enseñanza como proyecto personal”

Contexto del caso

Esta institución está ubicada en el centro de un barrio de la ciudad de Bahía Blanca, más precisamente a 20 cuadras del centro comercial principal, es una zona residencial y comercial, cuenta con plena provisión de servicios básicos, equipamiento comunitario y conectividad urbana.

Es un colegio de gestión privada, confesional, de jornada simple; dispone de infraestructura religiosa propia. La escuela ofrece servicios en los tres niveles: jardín de infantes, nivel primario y nivel secundario. Las aulas son espaciosas y el edificio presenta comodidades edilicias que separan los niveles y permiten una adecuada circulación.

El carácter religioso de la institución se refleja en representaciones simbólicas en espacios comunes (hall y aulas) y espacios de uso restrictivo (oficina directiva).

Los estudiantes que asisten, presentan características de nivel socioeconómico medio y en su mayoría residen en el barrio en el que se encuentra la escuela.

Formación de la docente entrevistada y observada

La docente es contadora graduada de la Universidad Nacional del Sur y cursó el tramo de capacitación docente en un instituto de formación superior no universitaria de la misma ciudad.

Inició su formación como contadora en el año 1979, cursando el tercer año de la carrera decide casarse. Seguidamente, sucedieron una serie de acontecimientos en su vida personal que la llevan a dejar de estudiar y dedicarse a su familia. Años después, comienza a dar clases particulares de apoyo escolar.

Retomó la carrera de contador en el año 2000 y logró recibirse a los 50 años de edad. Al año siguiente, realizó el tramo de capacitación docente en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”.

Modo de planificar la enseñanza

Con respecto a la planificación, la docente manifiesta tener planificadas las clases, las actividades y la bibliografía de cada materia que dicta: “...Yo las tengo todas, las clases, las armé a máquina, con las preguntas, con los textos y bueno, voy analizando si llevo algún otro texto o si les hago otras preguntas, si cambio un poquito...”

El criterio sobre el que toma estas decisiones es principalmente, el interés que genera el tema en los alumnos y en ella: “...cuando veo a los chicos medio aburridos con el mismo tema o yo misma me aburro de ese mismo tema...”. En este caso busca alternativas al material que previamente preparó, ya sea en contenido o en alternancia de los mismos.

Bibliografía

Con respecto a la bibliografía, la docente comenta que suele combinar material de diversas fuentes. También, señala que: “cada vez que veo algo interesante de algún alumno a los que les doy particular o de algún profesor, saco copias...”. Al mismo tiempo, menciona que: “...uso varios libros, el libro de AZ de Micro y Macro Economía, de ahí saqué varias cosas y de otro que no me acuerdo, ya se, de Mochón, de Mochón saqué muchas cosas (...)pero, lo que más utilizo es Santillana. Ahora me compré uno, de este año de Maipue: Economía Política, pero la verdad es que lo hojeé nada más. Saqué una pregunta para la prueba, de ese Maipue, Ay! como me gustó esa pregunta...”

Por otra parte, hace alusión a la utilización de resúmenes propios de su material de estudio universitario para preparar las clases. Cabe destacar dos cuestiones al respecto: primero, el libro “AZ de Micro y Macro Economía” no existe, quizá lo confunde con otra editorial. Por otro lado, que cuando se observó su clase, los alumnos utilizaban un juego de fotocopias que no tenían autoría citada, podía ser de varias fuentes, pero la docente no recordaba exactamente de dónde había extraído esos recortes. Más tarde, nos comenta que había tomado dicho material de la docente anterior, hace ya dos años y que pensaba cambiarlo pero que finalmente nunca lo había hecho. Se puede concluir al respecto, que la entrevistada tiene intenciones de modificar el material, pero quizá no encuentra el tiempo para hacerlo y el “juego de fotocopias” que la profesora anterior dejó, resulta adecuado para ella.

Retomando la entrevista, agrega que el criterio que utiliza para seleccionar el material depende de su propia comprensión, y la rapidez con que logre hacerlo, su premisa es: “...ya está yo lo entendí, los chicos lo van a entender bien...”. Quizá, la comprensión, aunque no se consiga en la inmediatez, puede lograrse con diversas estrategias didácticas.

Utilización de recursos

Durante la entrevista, la docente agrega que diversifica sus clases utilizando películas, además, incita a los alumnos a buscar noticias económicas en la web, y precisa que por ahora no ha utilizado otro recurso.

No obstante, tanto en la entrevista como en la observación directa de clase no se ha puesto de manifiesto una vinculación entre modos de enseñanza, recursos utilizados y expectativas que el docente posee de sus alumnos.

En cuanto a los conceptos de economía que presentan mayor dificultad en el aula, pone principal énfasis en la comprensión de las políticas económicas, aunque aclara que no son temas que profundiza. Para estos temas, la profesora menciona que utiliza noticias de diarios como por ejemplo: La Nación, Clarín, Ámbito Financiero, entre otros.

Caso C: “El tiempo es tirano”

Contexto del caso

La escuela se encuentra ubicada a doce cuadras del centro de la ciudad de Bahía Blanca, comparte características similares, por su ubicación geográfica, con la segunda institución presentada en este trabajo, ya que pertenece a un barrio aledaño.

En cuanto a su gestión, es una institución pública, ofrece servicios educativos de nivel secundario, para jóvenes y adultos. El edificio posee dos plantas, también se comunica, mediante un pasillo, con la escuela primaria vecina, que cede parte de sus aulas para completar el espacio que necesita para funcionar el nivel secundario. Cabe agregar, que las aulas son pequeñas y que la circulación es complicada.

Los espacios comunes están bien conservados y decorados por los mismos estudiantes (carteles, grafitis, pinturas). El nivel socio-económico de su matrícula, en general, es medio bajo.

Formación del docente entrevistado y observado

El docente es contador público graduado de la Universidad Nacional del Sur. Antes de graduarse, comenzó a dar clases en las Escuelas Medias de la U.N.S. Luego, a los pocos años de finalizar la carrera, ingresó como Ayudante A (graduado) al cuerpo de docentes de la cátedra en la que actualmente es Asistente (Jefe de Trabajos Prácticos). Paralelamente, desarrolló su profesión como contador; trabajó en la Municipalidad de Bahía Blanca como contador general, Sub Secretario y actualmente se desempeña profesionalmente de modo independiente.

Con respecto a su formación docente, realizó el tramo de capacitación pedagógica para enseñanza en nivel medio y superior en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”.

Modo de planear la enseñanza

En relación a la preparación de las clases, el docente expresa “...lo que hago, generalmente es dar una pequeña explicación del tema que vimos antes y una pequeña explicación de lo que vamos a ver y después les dicto algún resumen. Otras veces les doy, por ahí, para investigar algún tema...”. El profesor, enfatiza que las clases duran una hora reloj: “...entonces es poco tiempo...”.

Con respecto a los modos que utiliza para evaluar a sus alumnos, el docente, elabora trabajos prácticos y evaluaciones escritas, dotando de mayor relevancia, según sus palabras, a estas últimas. De hecho, comenta que: “...generalmente el que va haciendo el trabajo saca buena nota y el otro no. No siempre es así, porque está otro muy capaz que pese a que no hace los trabajos, los copia y tiene una capacidad mayor y ese sale igual a flote (...) pero, generalmente el que no trabaja en clase y no hace la tarea se saca baja nota en la prueba escrita.”. Por otro lado, aclara que la participación en clase y las cuestiones actitudinales, las detecta con mayor facilidad en el segundo y

tercer trimestre, criterios que contempla, junto con la calificación de la evaluación escrita, para el cierre de notas.

Asimismo, señala que dentro de las materias de economía, se diferencian materias más “prácticas”, como Elementos de Micro y Macroeconomía, y materias más “teóricas” como Economía Política: “...Elementos de Macro y Micro sí da lugar mucho a práctica porque tenemos ahí la oferta, la demanda, punto de equilibrio, los costos. Esta, Economía Política, es más teórica, se ven las distintas Teorías o las Escuelas, entonces es más teórico...”. Esta diferenciación, que marca el profesor, puede ser relevante si se la relaciona con su formación disciplinar, más práctica y menos específica en teoría económica propiamente dicha.

Bibliografía

En este caso, el docente comenta que utiliza material bibliográfico que provee la biblioteca del establecimiento. Cabe aclarar, que al ser una institución pública, las bibliotecas se encuentran bien provistas, dado que el Estado es quien se encarga de esto, en contraposición con los establecimientos de gestión privada, donde las bibliotecas disponen de escaso material y por lo tanto, los docentes, utilizan fotocopias y diversos recursos.

El libro que destaca consultar es Mochón y Becker, pero señala que hace una selección de material de varios autores, que no los recuerda. Además, tiene armado un apunte propio, que utiliza para dictar conceptos en la clase. De hecho, en la observación áulica, el docente destinó más de la mitad de la hora a esa cuestión.

En este sentido, se observó que algunos alumnos copiaban sumisamente, otros no, algunos hablaban por lo bajo, pero lo que más llamó la atención fue que ninguno preguntó nada acerca de lo que el profesor dictaba.

En este punto, se generan ciertos interrogantes: por qué el docente no recuerda algunos autores que utiliza como bibliografía de sus clases, siendo esto último conveniente ante todo, para enseñar economía, una ciencia permeada por la ideología.

Asimismo, cuando se le preguntó qué criterio utiliza para seleccionar los libros, respondió: “El que se entienda mejor (...) porque algunos son más complejos, si llevo un

libro de la universidad, el contenido es muy amplio, para el tiempo que tengo de clases...”.

Utilización de recursos

El docente menciona la posibilidad de hacer uso de las netbook del programa Conectar Igualdad, que se encuentran en el establecimiento. De hecho, cuenta que las ha utilizado, pero por una cuestión de tiempo prefiere no hacerlo.

A su vez, señala que utiliza los manuales de la biblioteca y les pide a sus alumnos que resuelvan las tareas que allí figuran. Agrega que, esporádicamente, pide información que deben buscar en sus celulares, pero depende de la calidad de señal de internet en la escuela.

Sumado a lo anterior, comenta que ocasionalmente elige alguna película que represente algunos conceptos económicos. No obstante, repite nuevamente, que la cuestión del tiempo es un condicionante para esa actividad. Para ejemplificar, el docente señala que: “...una película que me gusta es: Wall Street, que muestra la parte de la bolsa de comercio...”.

Por otra parte, en la entrevista, hace mención al uso de los diseños curriculares: “...están en la página del ABC y te dan como referencia bibliografía, el programa ya te lo dan ellos, vos podes agregar algún puntito, pero ya viene definido, ahora.”

En referencia, al párrafo anterior, se puede inferir que su planificación es fiel reflejo de los diseños curriculares y esto puede resultar ambiguo considerando que la misma es una hipótesis contextualizada y pensada para el grupo de estudiantes.

Algunas conclusiones

El trabajo de campo realizado en tres instituciones de diferente gestión, Pública, Pública de gestión Privada y Privada denotan las distintas posibilidades de utilización de recursos disponibles.

Se podría mencionar, que los entrevistados tienen en cuenta el uso de los recursos según escuela-contexto, y sumado a esto, dentro del aula, deciden, en general, acciones homogéneas. A modo de ejemplo, en la escuela pública se observó, un uso

tradicional de recursos, es decir manuales de economía y su reproducción en actividades propuestas por el mismo manual. En el caso de las escuelas de gestión privada, se observó un uso variado de recursos para la enseñanza de la economía.

Además, en los tres casos abordados se observa, una vinculación entre la formación disciplinar y pedagógica de cada docente y las prácticas áulicas que desarrollan; especialmente referidas al uso de recursos para tal fin.

A propósito, la docente del caso A: “Enseñar economía en el contexto elegido”, es profesora en ciencias económicas, también posee los títulos de Administración Financiera y Martillera Pública y además registra capacitaciones docentes de manera regular. Los componentes que integran su formación, particularmente el profesorado, se ven reflejados en: la utilización de bibliografía variada y búsqueda continua de la misma, tanto para los alumnos como para su uso propio; en cuanto al uso de manuales, realiza una selección de capítulos de diferentes autores; en relación con las fuentes bibliográficas digitales, utiliza sitios web de organismos públicos; noticias de actualidad económica y por último, también utiliza diversos medios audiovisuales, etc.

En relación a los casos B: “La enseñanza como proyecto personal” y caso C: “El tiempo es tirano”, ambos comparten ciertas características, los docentes son contadores y realizaron el tramo de capacitación docente en el mismo Instituto Superior. Estas características, inciden en el modo de planificar materias propias de la ciencia económica, puesto que, la formación disciplinar no es tan específica como la de un profesor en economía. A modo de ejemplo, se pudo observar que no conocen en profundidad la bibliografía y que tanto las actividades como los recursos para enseñar economía no resultan muy diversos.

A grandes rasgos, se considera que la formación pedagógica y disciplinar específica es una fortaleza a la hora de planificar la enseñanza con bibliografía adecuada y utilización diversificada de recursos, para materias propias de la ciencia económica. De hecho, esto incide en las prácticas áulicas y en el enfoque de enseñanza que contempla a la economía como ciencia social, visión que es posible logren aquellos que, particularmente, son profesores en economía.

Bibliografía

Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano* Buenos Aires: Editorial Legasa

Sautu, R. (2003) *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación* Ediciones Lumiere, Bs. As.

Wolf, M (1994) *Sociología de la vida cotidiana* Madrid: ediciones cátedra

¿CÓMO ENSEÑAR A PENSAR EN EL AULA DE ECONOMÍA? HACIA UNA CULTURA DEL PENSAMIENTO VISIBLE

Alberto Jorge Bustamante¹

Resumen

Esta investigación se centra en considerar la implementación de las rutinas de aprendizaje en el aula como estrategia didáctica superadora de la enseñanza tradicional. Para ello se relaciona las mismas con la enseñanza para la comprensión con el objetivo de hacer visible el pensamiento de los estudiantes de la escuela secundaria en una asignatura tan compleja como “Economía”. Por último, se toma como iniciativa de la investigación el proyecto cero de la universidad de Harvard como puntapié para el mejoramiento del aprendizaje dentro de una cultura del pensamiento.

Palabras clave: Rutinas de aprendizaje; Pensamiento visible; Proyecto cero; Enseñanza para la comprensión.

Introducción

Si partimos de la premisa que todo comportamiento humano y de aprendizaje se origina en el cerebro, y si éste se desarrolla mediante un proceso activo y dinámico en el que las experiencias sociales, emocionales y cognitivas del estudiante lo van estructurando. ¿Qué pasaría si los estudiantes tendrían la oportunidad de que su pensamiento se haga visible a través del dibujo, de la escritura o de sus explicaciones sobre sus teorías en curso?

Luego de más de 20 años de haber egresado de mi escuela secundaria, regreso a la misma como docente de Economía y me encuentro que allí todo ha cambiado, la propuesta educativa se encuentra ahora atravesada por el proyecto cero ² de la Universidad de Harvard, la cual se observa no sólo en sus aulas sino que también en sus pasillos, reflejando lo que se denomina la cultura del pensamiento visible. Dicha

¹ Dirección de Formación Continua

² El Proyecto Cero (<http://www.pz.harvard.edu>) es un grupo de investigación en educación en la Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard.

situación me hace reflexionar: ¿Para qué necesita un docente conocer las comprensiones previas y posteriores de sus estudiantes? ¿De qué me sirve identificar el proceso cognitivo que subyace en el aprendizaje?

Tras 10 años como capacitador regional de Economía mi principal motivación ha sido cómo re significar la enseñanza de la Economía y en la actualidad me pregunto, ¿Qué pasaría si como educadores trabajáramos en las aulas para que el pensar sea mucho más visible de lo que usualmente es? Al hacerlo, quizás les estamos dando a nuestros estudiantes más para construir sobre ello y aprender de ello. Por lo tanto, ¿Se podrá mejorar el aprendizaje si relacionamos el pensamiento visible con la enseñanza para la comprensión³ en las clases de Economía en la Escuela Media?

En busca de ello, este trabajo analizará las potencialidades de implementar Rutinas de Aprendizaje⁴ como estrategias superadoras de la enseñanza tradicional en las escuelas, se tomará como objeto de estudio su implementación en la escuela que mi cobijó durante 14 años tomando como referencia algunas actividades llevadas a cabo por mis alumnos, en dónde los tres niveles de enseñanza inicial, primaria y secundaria se amalgaban para construir una verdadera cultura del pensamiento⁵.

¿Cómo hacer visible el pensamiento?

Si tomamos la premisa de que “La gente es indiferente ante situaciones que invitan a pensar” (Perkins, 2003). Y además que normalmente tiende a confundirse el ejercicio de pensamiento con la memorización; esta última es importante en ciertos casos, pero se debe entender que memorizar muchos conceptos no implica necesariamente lograr comprensiones. Por consiguiente, el proceso de pensamiento implica un ejercicio juicioso que conduzca a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos; fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula. Con la siguiente metáfora se puede evidenciar mejor su importancia: “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los

³ Estrategia propuesta por el Proyecto Zero de la Escuela de Educación de Harvard, que busca fomentar las comprensiones de los estudiantes desde una perspectiva constructivista.

⁴ Son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados.

⁵ Perkins la define como una “una cultura donde el pensamiento es parte del aire”

estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, p. 27).

Entonces, si nos posicionamos desde el Pensamiento Visible, podemos decir que es un enfoque flexible y sistemático basado en evidencia que busca integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el contenido educativo de las materias de los cursos. David Perkins agrega: Pensemos cuántas veces lo que aprendemos refleja lo que otros a nuestro alrededor están haciendo. Observamos, imitamos, adaptamos lo que vemos a nuestros propios estilos e intereses y de ahí partimos para construir lo nuestro. Ahora imagínense que están aprendiendo a bailar, cuando todos los bailarines a su alrededor son invisibles. Imagínense tratar de aprender un deporte, cuando no se pueden ver a los jugadores que realmente conocen del deporte. Por extraño que esto parezca, algo similar sucede todo el tiempo en un área muy importante del aprendizaje: aprender a pensar.

El pensamiento es básicamente invisible. En algunas ocasiones y para mayor seguridad las personas explican los pensamientos que subyacen a una conclusión específica, pero por lo general, esto no es lo que sucede. En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente y cerebro.

Como educadores, considero que podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender. Al hacer visible a los bailarines, les estamos facilitando a los estudiantes el aprendizaje de la danza.

¿De qué manera hago visible el pensamiento? Existen muchas formas de hacer el pensamiento visible. Una de las más sencillas es lograr que los docentes utilicen el lenguaje del pensamiento⁶. El idioma Español tiene un rico vocabulario de pensamiento. Pensemos en términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva y demás, y otra forma de hacer el pensamiento visible es retomar las diferentes oportunidades de pensamiento durante el aprendizaje de una

⁶ Tishman & Perkins, 1997

asignatura. Aquí las rutinas de pensamiento se presentan como una herramienta muy importante durante este proceso⁷

Las rutinas de pensamiento: ¿Cómo herramientas o como patrones de pensamiento?

Para lograr que los estudiantes visibilicen su pensamiento existen una serie de actividades, las cuales se denominan *rutinas de pensamiento*, que mediante estrategias lúdicas, dinámicas y entretenidas acercan a los estudiantes y al docente a su propio conocimiento. Ritchhart, Church y Morrison (2011) las definen como herramientas que promueven el pensamiento; estas, al ser tan dinámicas, no solo fomentan el pensamiento sino también motivan al estudiante en el proceso de aprendizaje (p. 29).

De este modo las rutinas de pensamiento permiten visibilizar el pensamiento. Tienen otras ventajas como poder trabajarse de forma individual o grupal, permitiendo las interrelaciones entre docente/estudiante, estudiantes y conocimiento, estudiantes con sus pares académicos; además facilitan la discusión y son adaptables a las necesidades propias de cada grado o estudiante. Perkins (2003) las define así: “[...] las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma”.

Por lo tanto, las rutinas permiten generar pensamientos, razonar y reflexionar, ayudando al alumnado a desarrollar su habilidad e inclinación para pensar y tienen unas características muy concretas:

- Están orientadas hacia una meta y provocan un tipo concreto de pensamiento;
- Se han de usar repetidamente en el aula para que lleguen a convertirse en un modo natural de razonar y trabajar los contenidos curriculares de una asignatura.
- Están conformadas por pocos pasos; son breves y sencillas.
- Son fáciles de aprender y de enseñar.
- Son fáciles de utilizar por los alumnos.
- Pueden ser utilizadas en una gran variedad de contextos.

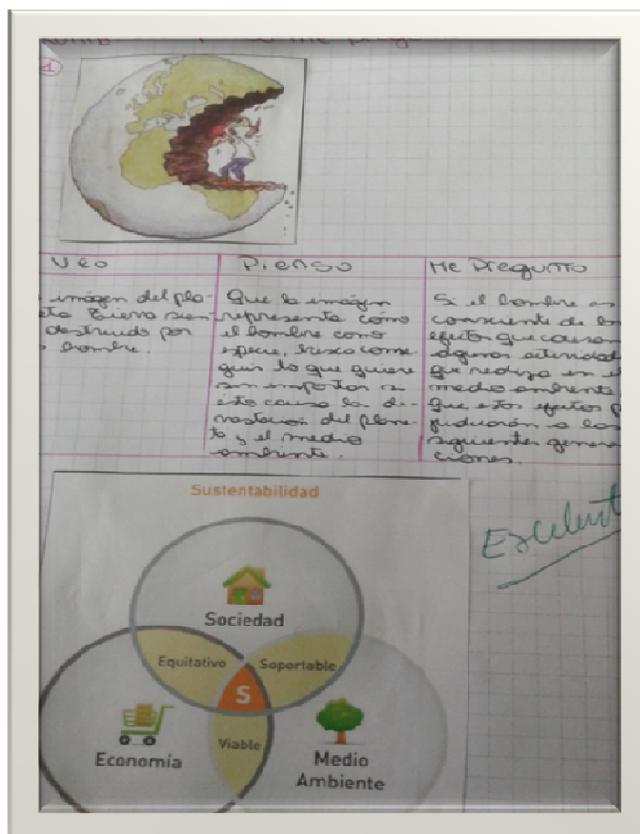
⁷ Son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados.

Cada rutina tiene un nombre que la identifica y es fácil de recordar. A continuación se compartirán algunas de ellas agrupadas en 3 categorías como muestra del trabajo de mis alumnos⁸.

a) Rutinas para presentar y explorar ideas:

Rutina 1: Veo, Pienso y me pregunto:

FIGURA 1 : Asignatura Elementos de micro y macro economía - 5to año Escuela Secundaria.



Esta rutina enfatiza la importancia de la observación como cimiento para el siguiente paso: pensar e interpretar. El “Ver” ofrece la oportunidad de mirar cuidadosamente. El “Pensar” permite expresar qué está sucediendo en la imagen. Y el “Preguntarse” consiste en plantearse preguntas más amplias que nos llevan más allá de nuestras interpretaciones.

⁸ Se seleccionaron aquellos ejemplos de utilización de rutinas de aprendizaje que reflejaran mayor visibilidad de pensamiento.

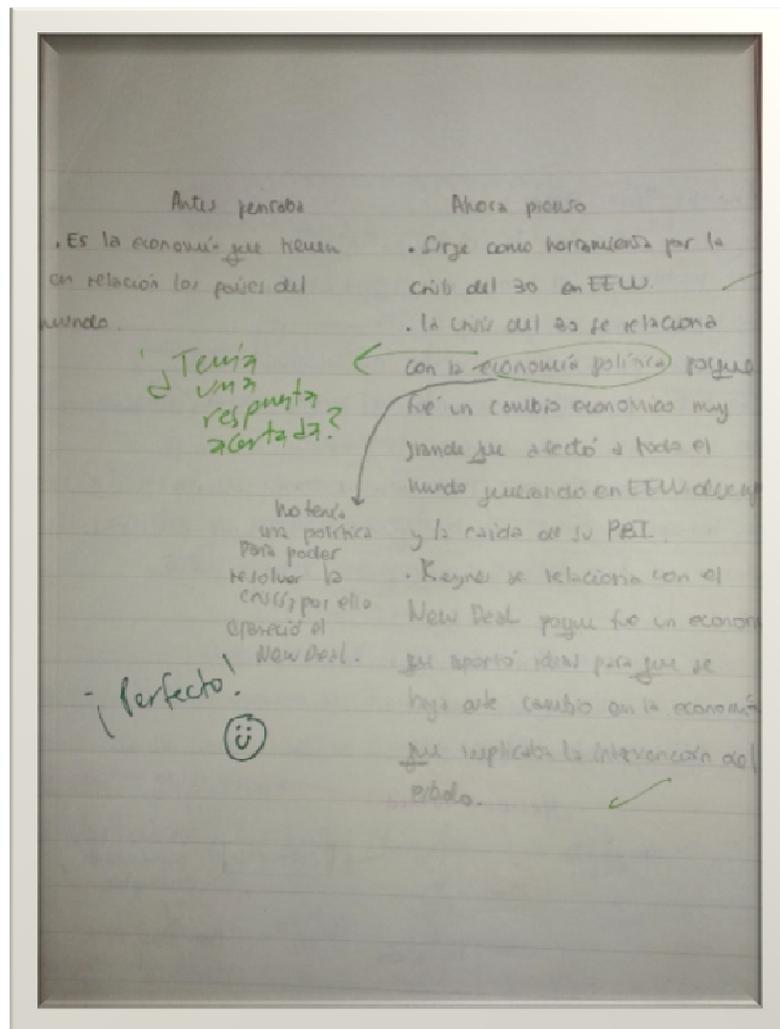
Si analizamos la figura 1, vemos que una alumna de 6to año describe primeramente lo que ven sus ojos, luego interpreta el comportamiento del hombre como egoísta y por último se pregunta si es consciente del año que causa actualmente y a las generaciones futuras.

Como conclusión a la actividad planteada, considero que la alumna al pensar pudo realizar conexiones con aquello que sabe.

b) Rutinas para sintetizar y organizar ideas:

Rutina 2: Antes pensaba, ahora pienso

Figura 2 Asignatura Elementos de micro y macro - 5to escuela secundaria



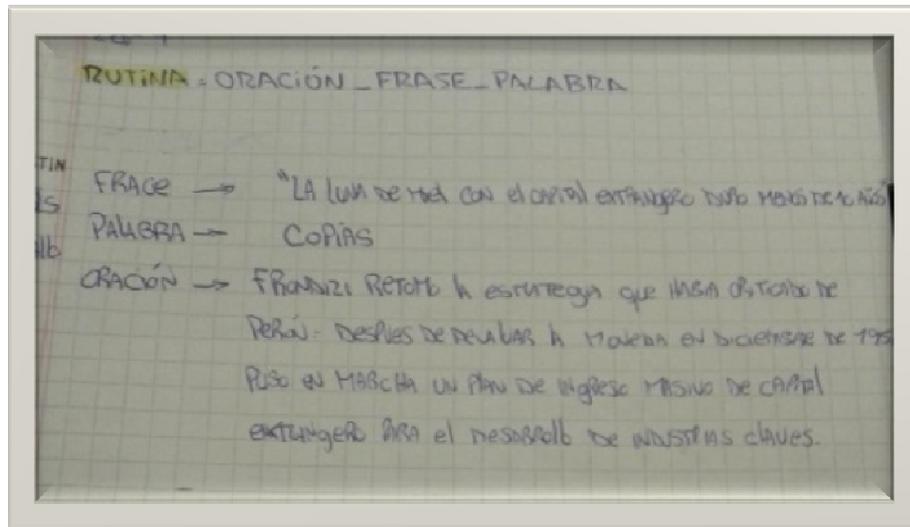
Esta rutina ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tema y explorar cómo y por qué el pensamiento ha cambiado. Se comienza llevando al alumno al principio del tema en cuestión cuando tenía ideas iniciales sobre el mismo, para luego llevarlos a pensar cómo sus ideas han cambiado como resultado de lo que han estudiado y/o comprendido. (Ver figura 2)

Como conclusión, quedó visibilizado no solo la apropiación de conocimiento de la alumna sino que también la potencialidad de las rutinas como instrumentos de evaluación y retroalimentación

c) Rutinas para explorar las ideas más profundamente:

Rutina 3: Oración – Frase – Palabra:

Figura 3 Asignatura - Economía Política – 6to año Escuela Secundaria



Esta rutina ayuda a los estudiantes a involucrarse y a encontrarle sentido al texto con el enfoque de captar la esencia. Además promueve una rica discusión en las cuales el alumno debe justificar su elección y explicar por qué les llamó la atención. (Ver figura 3)

Como conclusión, esta rutina nos aporta qué están comprendiendo nuestros alumnos a partir de las justificaciones que realicen de sus selecciones, y sobre todo, qué les parece importante.

Relación pensamiento visible – Enseñanza para la comprensión

Ahora, si nos preguntamos cómo integrar las rutinas de aprendizaje a nuestras propuestas didácticas diarias desde el modelo de la Enseñanza para la comprensión (EpC) podemos analizar si han facilitado (o no) visibilizar mucho más el pensamiento de los estudiantes, por el diseño con el cual están planteadas. Antes de hablar de EpC se debe determinar qué es la comprensión. De acuerdo con Perkins (1999), “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Es la capacidad del desempeño flexible” (p. 69). Comprender entonces no es memorizar, es establecer relaciones entre los conceptos previos, los que ya traen los estudiantes y los nuevos, y cómo eso que se ha comprendido se puede llevar a la práctica misma de formas dinámicas. Stone (1999) habla de formas novedosas

Sin embargo, para entender la EpC es importante tener en cuenta sus principios generales que Perkins (como se citó en Martínez, 2007) presenta así:

- El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión posibles de abordar pero que se presentan como un desafío.
- Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional.
- Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes
- El aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas.

Conclusión

En la búsqueda de construir una cultura del pensamiento en la Escuela, creo que la noción de hacer visible el pensamiento ayuda a concretar lo que debe ser un aula y ofrece la orientación para hacerlo. En cualquier momento, los docentes nos podemos preguntar: “¿Estamos haciendo el pensamiento visible? ¿Están los estudiantes

explicándole las cosas a sus compañeros? ¿Están los estudiantes dando ideas creativas? ¿Están ellos y yo utilizando el lenguaje del pensamiento? Cuando consistentemente la respuesta a estas preguntas es “sí”, es muy posible que los estudiantes estén mostrando interés y compromiso por el aprendizaje que se desarrolla en el aula. Así como las rutinas para hacer fila o entregar una tarea se convierten en hábito de comportamiento, las rutinas de pensamiento, con el tiempo, también se convierten en parte de la estructura del aula. Mis cuatro años como docente en la escuela ponen en evidencia lo anteriormente descrito. Así muchas veces los alumnos nos corrigen si nos equivocamos al implementar una rutina de pensamiento específico, ellos las vienen trabajando desde el nivel inicial, así que las tienen perfectamente internalizadas.

Contribuye a esto la importancia de documentar todo lo que acontece en el aula, el uso de una bitácora de aprendizaje que presente lo que va a suceder en la clase es vital. También destaco la utilización de organizadores gráficos ya que nos permiten representar de forma visual el pensamiento. Favoreciendo así la construcción de habilidades de pensamiento, entre ellas la curiosidad, las cuales no son tan palpables en un aula tradicional. De esta manera los alumnos plantean preguntas que manifiestan un estadio superior de comprensión.

A pesar de que en principio las rutinas hayan sido diseñadas para promover el pensamiento solo de los estudiantes, para mi sorpresa, estas herramientas y estrategias han sido útiles y efectivas tanto para los docentes como para los alumnos. No obstante, debemos tener en cuenta que por ser solo herramientas deben ser aplicadas en el contexto apropiado y con manos habilidosas para poder ver todo su potencial. Sólo así se convertirán en una potente manera de enseñar a los estudiantes a pensar

Por último, si al utilizar sistemáticamente rutinas de aprendizaje hacemos visible el pensamiento de nuestros alumnos, esto podría aplicarse en cualquier área y/o nivel, realizando siempre las adaptaciones pertinentes y, en Economía en particular, dado la creciente complejidad de las problemáticas socio económicas que se abordan, podríamos re significar su enseñanza incorporando rutinas de aprendizaje a nuestras propuestas didácticas, convirtiéndose en un motor de pensamiento. Mi experiencia me indica que el alumno que vivencia una cultura del pensamiento posee otras habilidades que no suelen desarrollarse fácilmente en una escuela tradicional. Así la clase se estructura de otra manera, hay más posibilidades de romper las clases expositivas y/o enciclopedistas. El alumno cumple un rol activo aprendiendo a aprender, aprendiendo a

pensar. Hacer visible su comprensión le permite desarrollar estrategias metacognitivas⁹ preparándose así a enfrentar distintos problemas que su vida adulta le pondrá en el camino.

Considero que una gran parte del desafío es que la invisibilidad del pensamiento es en sí invisible. Es difícil darnos cuenta qué tan fácil podemos dejar de lado el pensamiento, pues eso es a lo que estamos acostumbrados. Como educadores, nuestra primera tarea tal vez es ver lo ausente, escuchar el silencio, notar lo que no está ahí. El proverbio chino nos dice que un viaje de mil millas comienza con el primer paso¹⁰. Ver lo ausente es un excelente primer paso. Sin él, el viaje seguramente no se va a realizar. Con ese primer paso, y con la dirección y energía que éste trae consigo, nos encontramos en el camino para hacer el pensamiento visible.

Bibliografía

Blythe, T y Otros (1999) “La enseñanza para la comprensión” – Guía para el docente, Buenos aires, Paidós

Costa, A y Kallick B (2009) “Learning and leading with habits of mind: 16 characteristics for success, Alexandria, VA

Morales, M. Y.; Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.

Perkins, D (1992) “La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”, Barcelona, Gedisa

Ritchhart, Ron; Church, Mark; Morrison, Karin (2014) “Hacer visible el pensamiento”, Buenos Aires, Paidós

Tishman, S.; Perkins, D.; Jay, E. (2001). “Un aula para pensar (aprender y enseñar en una cultura del pensamiento)”. Buenos Aires: Aique.

Wiske, M (1997) “La enseñanza para la comprensión”, Buenos Aires, Paidós

⁹ Pressley, Borkowski & Scheider 1.987

¹⁰ Lao Tsé

EXPERIENCIA DEL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO EN LA CÁTEDRA DE INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA

Andrea Belmartino, Eugenia Labrunee y Ana Julia Atucha ¹

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en describir la experiencia de la aplicación de un programa de acompañamiento académico a los estudiantes de primer año en la cátedra de Introducción a la Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Universidad Nacional de Mar del Plata), en su primer año de implementación. Uno de los propósitos del programa apunta a desarrollar los temas previstos en la cátedra mediante la aplicación de recursos didácticos alternativos a los desarrollados en las clases tradicionales.

El trabajo describe las actividades realizadas en cada uno de los temas, señalando los objetivos pedagógicos esperados, los resultados alcanzados y desafíos a futuro. Asimismo, se presentan los resultados preliminares de la opinión de los estudiantes de primer año que asistieron a las clases del programa.

Introducción

El primer año como estudiante universitario es recordado por muchos, y con mayor o menor grado de detalle, podríamos decir que es recordado por todos. En algunos casos, la transición de la escuela secundaria a la universidad se da con naturalidad, la nueva modalidad de estudio es asimilada, los nuevos compañeros en poco tiempo son amigos y el recuerdo nos roba una sonrisa. En otros casos, el cambio resulta abrumador, es un proceso que requiere más tiempo y, si se transita en compañía resulta más ameno.

Esta situación es advertida en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FCEyS) (Universidad Nacional de Mar del Plata), dónde ingresan un total de más de 1000 estudiantes por año a las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Economía y Profesorado en Economía. En este contexto, se plantea el programa de **Acompañamiento Académico**.

¹ Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata. belmartino@mdp.edu.ar; atucha@mdp.edu.ar; melabrun@mdp.edu.ar; Dean Funes 3250 (+ 54 223 474-9696- int 338)

El mismo está dirigido a los estudiantes de primer año, con el objetivo de facilitar su inserción en la vida universitaria mediante un trabajo activo por parte los docentes de las cátedras. Dentro de los fines de su creación se destacan: la oferta de un entorno pedagógico, el diseño de estrategias de enseñanza novedosas, la revisión de patrones de mal entendimiento, entre otros (Kap y Pesciarelli, 2017).

El presente trabajo describe la experiencia del primer año de implementación del mencionado programa en la cátedra de Introducción a la Economía (materia del ciclo básico de todas las carreras que se dictan en la FCEyS). En primer lugar, se presentan las características generales de la materia. Luego, se detallan las actividades realizadas en cada uno de los temas, señalando los objetivos pedagógicos esperados y resultados alcanzados. A continuación, se presentan los resultados preliminares de la opinión de los estudiantes de primer año que asistieron a las clases del programa. Finalmente, se esbozan algunas reflexiones y desafíos a futuro.

Introducción a la Economía

Tal como se plantea en el plan de trabajo docente, los objetivos de la asignatura Introducción a la Economía apuntan a desarrollar conceptos que sirvan como herramienta para la interpretación del funcionamiento de los agentes económicos en forma individual y en agregados económicos; contribuir a la comprensión de los principales conceptos básicos de la Economía y del funcionamiento del sistema económico; incentivar el interés por los problemas de la realidad económica a través de su interpretación y estudio; entre otros.

En función a dichos objetivos, los contenidos se clasifican en tres módulos:

- Introducción General: se parte de conceptos elementales, la naturaleza del problema económico, el objeto de estudio, el funcionamiento del circuito económico, la frontera de posibilidades de producción, entre otros.
- Teoría Microeconómica: se aborda principalmente la teoría del comportamiento del consumidor y del productor (demanda, oferta, elasticidad precio) y su interacción en el mercado.
- Teoría Macroeconómica: se estudian las magnitudes macroeconómicas fundamentales, el modelo de equilibrio macroeconómico, los instrumentos de política fiscal y monetaria. También se analiza el intercambio internacional, el balance de pagos, mercado cambiario bajo distintos sistemas de tipo de cambio, entre otros.

La materia se dicta en tres turnos (mañana, tarde y noche), tiene una carga horaria de 6 horas semanales entre teoría y práctica. En el año 2017, se inscribieron en la materia 1265 estudiantes, de los cuales 223 no rindieron ningún examen (tabla 1).

Tabla 1

	C omisión	Cantidad de inscriptos	Cantidad de estudiantes que rindieron el Primer Parcial o Recuperatorio
mañana	1	98	91
	2	96	87
	3	93	82
	4	88	80
	5	96	81
	5		
	0	85	51
	5		
	1	113	62
	5		
tarde	6	78	48
	7	89	58
	8	85	43
	9	79	89
noche	1		
	1	92	109
	2	84	92
	T total	1265	1042

Fuente: elaboración propia

Si analizamos la distribución por turnos horarios donde se dictan las clases, se observa en la tabla 2 que un 60% se inscribió en el turno mañana, un 26% en el turno tarde y el 14% restante en el turno noche. La mayor proporción de los estudiantes que no rindieron ningún examen corresponde al turno tarde y noche.

Tabla 2

turno	T nscriptos	I	Rindieron el Primer Parcial o Recuperatorio	No rindieron ningún examen
mañana	M	7 58	711	47
tarde	T	3 31	230	101
noche	N	1 76	101	75

1	1042	223
265		

Fuente: elaboración propia

Programa de acompañamiento académico

En este contexto, desde la Subsecretaría de Asuntos Pedagógicos de la FCEyS se propuso implementar un programa de acompañamiento con docentes de las cátedras de primer año. El objetivo del programa consiste en brindar un entorno pedagógico para los estudiantes, donde se trabajen los temas vistos en clase mediante el diseño de estrategias de enseñanza novedosas. A su vez, se espera que se revisen los patrones de mal entendimiento (Kap y Pesciarelli, 2017).

Durante el primer cuatrimestre de aplicación, la asistencia de los estudiantes fue variable (mínimo de 10 estudiantes- máximo de 90). Las misma aumentaba considerablemente en las fechas próximas a los exámenes (parcial/ recuperatorio). A su vez, se sumaba la dificultad de encontrar un horario que resultara apropiado para todos. Dado que existen tres tunos de cursada, y a su vez, tenían otras clases de acompañamiento por otras materias.

Durante todo el cuatrimestre, al inicio de cada clase, se solicitó a los estudiantes que señalaran los principales motivos de asistencia al Programa de Acompañamiento. A excepción de clases especiales previas a los exámenes, donde se acercaban especialmente a consultar temas puntuales de la evaluación. Los resultados obtenidos se agrupan por bloque temático (introducción, teoría microeconómica y teoría macroeconómica) (tabla 3). Los estudiantes manifiestan por un lado, que asisten a clases pero no comprenden el tema. Mientras que por el otro, reconocen no retomar el estudio en sus casas o no poder resolver los ejercicios por falta de herramientas.

Tabla 3- Principales motivos de asistencia a las clases del programa de acompañamiento

	Introducción general	Micro-economía	Macro-economía
<i>Leí la bibliografía pero no lo entiendo</i>	8%	3%	3%
<i>Asistí a la clase pero no lo entiendo</i>	33%	23%	26%
<i>Traté de hacer los ejercicios en mi casa pero no los entiendo, me faltan herramientas</i>	28%	27%	19%
<i>No asistí a la clase/ no volví a abrir los apuntes en casa</i>	3%	16%	18%

<i>Necesidad de bibliografía adicional, más ejemplos</i>	21%	21	13
<i>Dudas para resolver la APE (Actividad Pedagógica Evaluable)</i>	8%	10	21
<i>Total</i>	100%	10	10
		0%	0%

Fuente: elaboración propia

Actividades desarrolladas en el Programa de Acompañamiento Académico

A continuación, se detallan las principales actividades propuestas y desarrolladas en cada clase. Los temas se trabajaban forma grupal y luego se realizaba una puesta en común en el pizarrón.

La primera actividad por un lado es de carácter lúdico, con el objetivo de generar confianza y mejorar la dinámica de trabajo en grupo. Por el otro, apunta a trabajar los temas de la semana desde un abordaje diferente al de las clases tradicionales. Al finalizar la actividad se destacan los conceptos analizados y su correspondencia con el tema de la semana. La tabla 4 presenta de forma sintética los ejercicios desarrollados por cada tema, con su correspondiente objetivo de trabajo.

Durante el resto de clase, se trabajaba a demanda de los estudiantes, ya sea respondiendo consultas sobre ejercicios puntuales, revisando la bibliografía del tema, etc.

La primera actividad apuntaba a trabajar el tema del **Circuito Económico Simple**, para ello se mencionaban las industrias presentes en Mar del Plata (textil, naval, cerveza artesanal, alimenticia). Luego cada grupo de trabajo seleccionaba alguna de ellas y se confeccionaba el diagrama del circuito económico simple.

En la segunda clase, para analizar la **Demanda y Ofertase** trabajó con titulares de diarios y de sitios de compra-venta en internet. A modo de ejemplo, la figura 1 presenta uno de los titulares utilizados en clase. A partir de ello, se solicitaba que identifiquen los determinantes de la demanda.

Figura 1

DEPORTES
Descomunales precios de reventa para Argentina-Chile
Algunos sitios de internet triplican o hasta cuadruplican el precio original de las entradas para el partido de este jueves en el Estadio Monumental
21 de marzo de 2017

Argentina y Chile se enfrentarán este jueves desde las 20.30
 Este jueves 23 de marzo **Argentina y Chile** chocarán en el Estadio Monumental, desde las **20.30**, por la 13° fecha de las **Eliminatorias Sudamericanas** de cara al Mundial de Rusia 2018. Desde el lunes 6 de este mes las entradas ya salieron a la venta por la página *Ticketek* y apenas se agotaron comenzaron en paralelo las ofertas de **reventa con valores que llegan hasta los 15 mil pesos.**

(continúa)

Fuente: <http://www.infobae.com/deportes-2/2017/03/21/descomunales-precios-de-reventa-para-argentina-chile/> (fecha de consulta: 18/04/2017)

Otra actividad realizada para trabajar el tema de **demanda y elasticidad precio de la demanda** fue la realización de un experimento de compra en un mercado de competencia perfecta. Al inicio de la clase se presentaban las reglas de juego (supuestos del modelo), se les asignaba un ingreso y en el “mercado” realizaban sus compras. Luego, uno de los precios de los bienes aumentaba, se repetía la secuencia y cada uno confeccionada su tabla de demanda individual. Al finalizar, en la puesta en común se construía la demanda de mercado y se calculaba la elasticidad precio de la demanda.

La siguiente clase, se utilizó una aplicación Web (Kahoo.it) a partir de la cual los estudiantes participaban de un juego de preguntas sobre la **Elasticidad** precio de la demanda y Elasticidad precio de la oferta.

El primer tema de macroeconomía es **Contabilidad Nacional**, donde se estudian los principales macroeconómicos. Para trabajar en ello, a partir de una tabla del PBI de Argentina (INDEC) se completaron los valores faltantes (figura 2).

Figura 2

Oferta y demanda globales. Valores trimestrales en millones de pesos a precios de 2004.					
	2016 (°)				To
	1° trimestre	2° trimestre	3° trimestre	4° trimestre	
PRODUCTO INTERNO BRUTO	67	76		68	70
Importaciones FOB (bienes y servicios reales)	5.106	1.344		9.989	4.330
		19	19	18	18
		0.041	3.925	3.766	7.557
OFERTA GLOBAL	85	95	88	87	89
	7.599	1.385	4.809	3.755	1.887
DEMANDA GLOBAL	85	95	88	87	89
Consumo privado	51		50	47	51
	5.014		2.520	7.895	3.349
Consumo público	92.	95.	98.	10	96.
Exportaciones FOB (bienes y servicios reales)	668	594	653	0.805	930
	13	14	14	14	14
	4.425	9.122	7.382	2.352	3.321
Formación bruta de capital fijo	12	14	13	13	13
	5.392	1.746	6.981	0.346	3.616

Variación de existencias	- 9.899	6.9 55	- 727	22. 357	4.6 71
(¿) Datos preliminares.					

Fuente: INDEC

Para el tema de **Consumo, ahorro e inversión**, se trabajó en la resolución de ejercicios con gráficos y ecuaciones. Se trabajó en parejas, a algunas se les asignaba un gráfico desde dónde tenían que llegar a plantear la ecuación de Consumo. A otras, se les daba la función y se solicitaba que grafique la situación planteada.

El siguiente tema era el **Modelo Keynesiano en Economía Simple**. En esta clase se intentó simular el “efecto multiplicador” de la economía con billetes, tablas y datos ficticios.

Luego, para analizar el **Sector Público**, se entregaron ítems con valores correspondientes a gastos e ingresos públicos. En primer lugar, debían identificar a que rubro pertenecían cada uno. Luego, se solicitó que calcule el saldo presupuestario para Argentina en el 2016. Finalmente, en forma grupal se verificaban sus respuestas en el portal del INDEC.

Tabla 4: Ejercicios propuestos

Tema	Ejercicio
Circuito Económico Simple	Confeccionar del diagrama del circuito económico simple con ejemplos de mercados en Mar del Plata.
Demanda y Oferta	Analizar titulares de diarios y de sitios de compra-venta en internet. Confeccionar un cuadro con los determinantes de la demanda y la oferta
Demanda y Elasticidad precio de la demanda	Experimento de compra en un mercado de competencia perfecta.
Elasticidad precio de la demanda y Elasticidad precio de la oferta	Juego online de preguntas y respuestas sobre Elasticidad con ejemplos de productos que consumen los estudiantes y/o que se producen en la ciudad de Mar del Plata.
Estructuras de mercado	Juego de identificación de las estructuras de mercado mediante tarjetas con características de cada una.
Contabilidad Nacional	A partir de una tabla del PBI de Argentina (INDEC), completa los valores faltantes.
Consumo, ahorro e inversión	Resolver ejercicios con gráficos y ecuaciones
Modelo Keynesiano en Economía Simple	Simular el “efecto multiplicador” de la economía” con billetes, tablas y datos ficticios

Sector Público

Clasificar los ítems en gastos e ingresos públicos. Luego, calcular el saldo presupuestario para Argentina en el 2016. Finalmente, verificar sus respuestas en el portal del INDEC

Fuente: elaboración propia

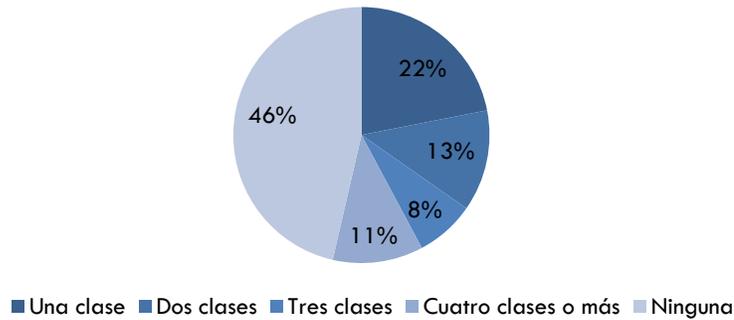
En todas las actividades se esperaba relacionar el tema desarrollado con ejemplos de la ciudad/país, es decir con la realidad o entorno en el que están inmersos. A su vez, se trabajó la capacidad de síntesis de la información de las clases y del material bibliográfico. La mayor parte de las actividades fue posible desarrollarlas con éxito. Los estudiantes se mostraban muy predispuestos a trabajar con sus celulares (por ejemplo en el juego de elasticidad) y a trabajar con datos reales (navegar por el portal del INDEC y trabajar con datos reales).

Sin embargo, se detectaron algunos obstáculos o limitaciones. Por un lado, en algunos casos, se evidenciaba la falta de herramientas matemáticas básicas para trabajar con ecuaciones, calcular la elasticidad, etc. Por el otro, algunos ejercicios estaban diseñados para trabajar sobre la base de aquello visto en la clase de la semana. Por ejemplo, en la clase de contabilidad nacional, muchos no habían tenido clase práctica del tema o no habían asistido. La clase del Acompañamiento fue teórica-práctica y no se llegó a desarrollar el ejercicio planteado.

Opinión de los estudiantes

Al finalizar el cuatrimestre, se les envió a todos los estudiantes de la asignatura una breve encuesta por Internet a fin de conocer sus opiniones respecto al programa de acompañamiento académico. Respondieron la encuesta un total de 265 estudiantes, de los un 54% había asistido al menos a una clase del programa, mientras que el 46% no asistió a ninguna clase.

Figura 3: Asistencia a las clases del Acompañamiento Académico



Fuente: elaboración propia

De los estudiantes que asistieron, el 51% lo hizo sólo en las clases de consulta previas a los exámenes. Mientras que un 35% asistió a esas clases y al menos a una clase adicional (figura 4).

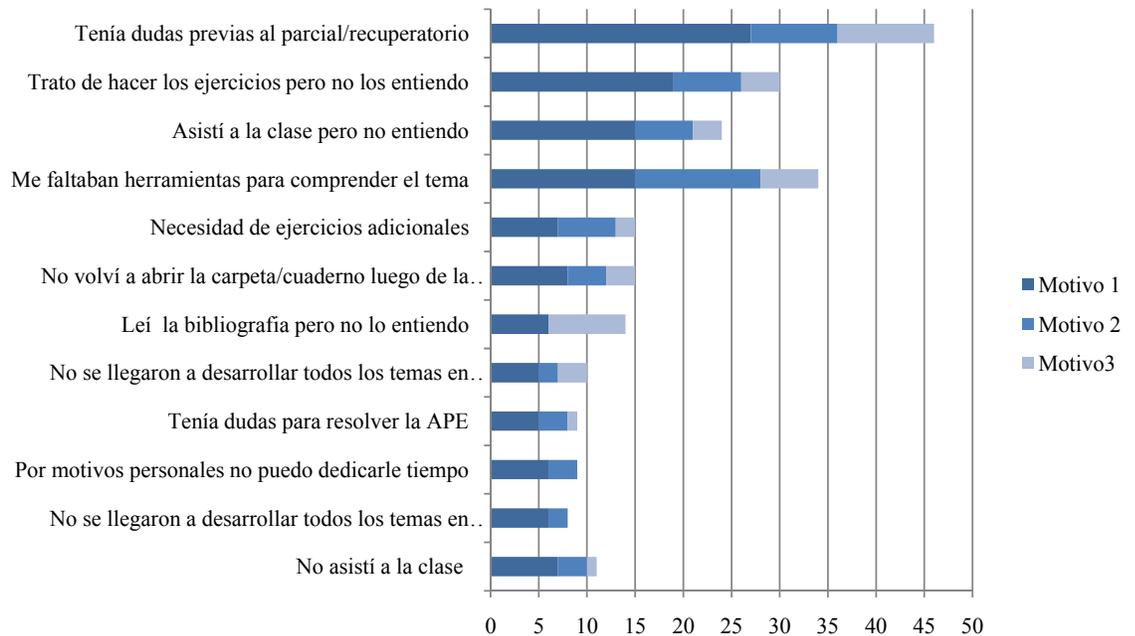
Figura 4: Asistencia a las clases de consulta previas a los exámenes



Fuente: elaboración propia

A fin de detectar las principales razones de asistencia, se les solicitó que señalen hasta tres motivos. Los resultados se presentan en la figura 5. Se observa que se acercaron a la clase del acompañamiento principalmente en las fechas cercanas al examen porque tenían dudas. También manifiestan que intentaron realizar los ejercicios en sus casas pero no lo lograron. Los estudiantes reconocen que les faltaban algunas herramientas para comprender los temas, por ejemplo, matemáticas.

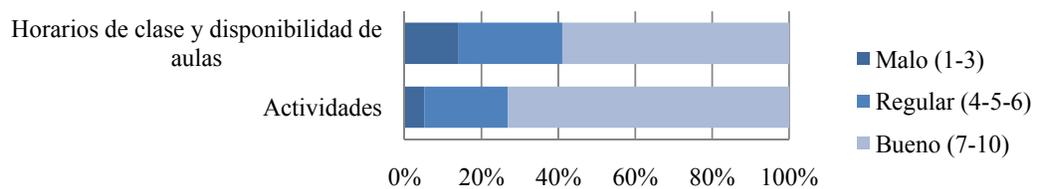
Figura 5: Principales motivos de asistencia



Fuente: elaboración propia

Luego, se les solicitó que evaluaran con un puntaje del 1 al 10 (dónde 1 representaba muy malo y 10 muy bueno) las actividades realizadas en clase y los horarios y disponibilidad de aula (figura 6). En general, consideran que las actividades realizadas fueron buenas. En cambio, manifiestan que los horarios de clase y la disponibilidad de aulas eran regulares.

Figura 6: Evaluación del Programa de Acompañamiento



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, a aquellos que manifestaron no haber participado de las clases se les solicitó que indicaran los principales motivos (figura 7). El 57% consideraba que no era necesario, mientras que el 36% no podía ir en los horarios en que se dictaba.

Figura 7: Motivos por los que no asistieron



Fuente: elaboración propia

Al finalizar la encuesta, los estudiantes podían dejar un comentario. A continuación se transcriben las respuestas obtenidas:

- Conozco gente que asistió a las clases y les fue de mucha ayuda.
- Me parece muy buena propuesta, ya que cuesta mucho el cambio desde la escuela media a la vida universitaria, y en materias como economía que si no tuviste materias relacionadas en el colegio, puede hacerse muy complicada entenderla, más en la parte macroeconómica
 - Me parece muy buena idea y totalmente útil.
 - No puedo ir por trabajo
 - Considero que es una buena herramienta para sacar dudas, no en la misma área pero sirve mucho de apoyo... Gracias por pensar en los nuevos estudiantes!
- Me comentaron mis compañeros que fue muy bueno e interesante pero debido a mis horarios laborales no pude concurrir
 - Es una gran propuesta!
 - Me parece una muy buena idea para ayudar a los estudiantes
 - En un momento pensé que no lo necesitaba y ahora me arrepiento

Reflexión Final

El programa de acompañamiento académico está diseñado con el objetivo de emplear estrategias de enseñanza novedosas, trabajar en los patrones de mal entendimiento y acompañar al estudiante de primer año en su inserción en la vida universitaria. La experiencia del primer año de aplicación significó un desafío y un aprendizaje para los docentes de la cátedra.

Se procuró realizar actividades diversas a las que se desarrollan en la clase tradicional, y dada la cantidad de estudiantes fue posible trabajar en grupos y aprender “jugando”. Algunas actividades no tuvieron el resultado esperado, en términos de participación y comprensión del tema de fondo. Se deben revisar críticamente y mejorar para la siguiente edición.

Una de las limitaciones, que se espera afrontar en un trabajo a futuro, consiste en ampliar la caracterización socio-económica de los estudiantes, de modo tal que sea posible identificar distintos perfiles (tipo de educación secundaria, trabaja, tiene hijos, etc.).

Adicionalmente, se detectaron algunos puntos sobre los cuales se debe trabajar y que llevan a reflexionar sobre la articulación entre los contenidos de la materia y la realidad en la que están inmersos los estudiantes. Para ello, se propone incluir en la guía de trabajos más ejemplos y datos económicos actuales. También, se identificó que en muchos casos requieren de herramientas para analizar los temas, que al no tenerlas supone una dificultad mayor. Para ello, se podría coordinar con el área de ingreso a la Facultad e incluirlas como contenido del curso de ingreso.

EL MERCADO COMO SISTEMA ECONÓMICO: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Jorge Lo Cascio¹

Resumen

La ponencia se propone problematizar la enseñanza de dos cuestiones centrales en los cursos introductorios de economía. La primera responde a cuál es el objeto de estudio y cómo construye conocimiento la economía en tanto ciencia social. La segunda cuestión, ligada a la anterior, refiere a la conceptualización del mercado y su funcionamiento. Si bien la propuesta se centra en los contenidos propuestos en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires para el tercer año de la escuela secundaria, se entiende que la propuesta es extensible a cualquier curso introductorio de la disciplina, a condición de graduar la dificultad y profundidad de los contenidos. El objetivo central de la propuesta es pensar a la ciencia económica como una disciplina dentro del campo de lo social, al tiempo que discute la tradicional (y neoclásica) conceptualización de la ciencia económica y el mercado.

Palabras clave: Economía; Mercado; Didáctica de la economía; Sistema económico

Introducción

La enseñanza de dos cuestiones centrales en los cursos introductorios de economía, por un lado su objeto y método de estudio y por otro la conceptualización del mercado y su funcionamiento, resulta escurridiza, compleja, poco problematizada, y, en ocasiones se sobreentiende su saber. Así, repensar su contenido teórico desde una perspectiva didáctica central para una cabal comprensión de la ciencia económica como aporte a la explicación del mundo social, estableciendo las relaciones sociales que resultan de interés para la ciencia económica al tiempo que se define el ámbito donde ocurre lo económico dentro de la sociedad.

De esta forma, el objetivo central de la propuesta es pensar a la ciencia económica como una disciplina dentro del campo de lo social, al tiempo que discute la tradicional (y neoclásica) conceptualización de la ciencia económica y el mercado.

¹ Docente en GCBA y UBA. Especialista en Docencia de Nivel Secundario (CITEP-UBA) y Licenciado en Economía (UBA). Becario de la Fundación Lúminis del programa “Formador de formadores”

Así las cosas, la forma de captar dichas conceptualizaciones trasciende la simple observación y requiere de incorporar elementos metodológicos propios de la ciencia económica para delinear los límites de lo económico como parte de lo social, poniendo en movimiento formas de construcción de conocimiento que permitan operar en el objeto de estudio para lograr una comprensión del mismo y generar una propuesta de enseñanza enriquecida que potencie aprendizajes.

Ahora bien, se entiende que la relación existente entre el qué se enseña y el cómo se enseña, es parte constitutiva del actual debate en torno a la didáctica de la economía. En particular, en el nivel secundario, pero en ámbitos universitarios también es verificable, la economía está permeada en forma hegemónica por la corriente de pensamiento neoclásica, que construyó a su imagen y semejanza una didáctica de la economía que la despoja de su carácter social. Esta situación provoca grandes dificultades para lograr aprendizajes significativos en los alumnos dada su separación de otras disciplinas del área social, lo cual genera prácticas de enseñanza ahistórica, apolíticas, y sin la existencia de conflictos ni ideología. Estas características, propias del pensamiento neoclásico, se potencian dado el débil desarrollo de contenidos, recursos didácticos y materiales bibliográficos (libro de textos) alternativos a los tradicionales para la enseñanza de la economía.

La propuesta apuesta a la reformulación de los contenidos y la generación de recursos, materiales para la reconstrucción de la didáctica de la economía, en pos de superar el estigma de “ciencia triste” que aparece en el imaginario social como una disciplina lejana, difícil, incomprensible, en especial para los alumnos de la escuela secundaria.

Lo social no es natural

Con esta premisa se entiende que la economía es una construcción de los hombres y mujeres que forman parte de una sociedad en un tiempo y lugar determinado. Sin embargo, el ser humano no es capaz de comprender, sin mediaciones, el mundo social en el que vive. Para hacerlo aprehensible requiere un tipo particular de conocimiento, la ciencia, que permite, se propone, explicar la esencia de los fenómenos observados. Es por ello, que el conocimiento científico tiene una capacidad superior para hacer especialmente inteligible al mundo, descubrir sus modos de funcionamiento,

establecer regularidades y procurar explicaciones plausibles tomando como referente el orden fáctico de las cosas. (Rieznik, 2009)

En el caso de las ciencias sociales, el objeto de estudio es la vida social, una totalidad compleja, formada por sujetos (seres conscientes, dotados de lenguaje) y por objetos (materiales y simbólicos) que se relacionan entre sí, pero también los sujetos se vinculan entre sí. Estas dos relaciones conforman una unidad indiferenciada que se afecta recíprocamente y en forma permanente. La relación entre el sujeto y los objetos modifican tanto al sujeto como al objeto mismo y en forma simultánea los sujetos se van construyendo mutuamente (entre sí) mediados por sus interacciones materiales y simbólicas, a través de procesos de adaptación, asimilación o destrucción. (Salvia, 2007)

De este modo, la vida social no puede ser aprehendida de forma total y completa de una sola vez y para siempre, como tampoco puede ser abordada desde una sola dimensión analítica, requiere ser estudiada en forma permanente y desde múltiples dimensiones. Esto implica que la vida social debe ser delimitada para ser estudiada científicamente, por ello no existe una ciencia social, sino las ciencias sociales. Asimismo, cualquier saber científico requiere de un previo recorte en el marco de un campo de problemas posibles de ser objetivados, a condición que ese recorte debe sea válido y adecuado para no despojar al problema de dimensiones relevantes a su esencia. En este sentido, es importante reconocer que tales objetos de estudio no son aspectos de la realidad sino recortes reales, producidos y reconocidos para ser investigados, pero que deben representar, al menos en parte, la esencia de la realidad que desean conocer y explicar. Definido un objeto o problema, el acto de conocer en forma científica implica seguir estrategias de descubrimiento y validación en procura de una “solución” de certidumbre. De esta forma, el razonamiento científico opera creando y recreando conocimientos y para ello ejerce en forma permanente conexiones conflictivas entre el campo de las representaciones teóricas (conceptos) y el campo de las representaciones experimentales, a partir de las cuales logra inferencias conceptuales. (Salvia, 2007)

Así las cosas, el método científico implica formas de conocimiento que trascienden lo sensorial, el “sentido común” y los lugares comunes, retomar este camino es imprescindible para reconstruir la didáctica de la economía. Ahora bien, y sin dar por saldada la discusión en torno al método científico, quedan por responder los interrogantes principales de este trabajo, ¿qué es lo económico dentro de lo social?,

¿cómo delimitarlo de otras disciplinas sociales sin despojarlo de dimensiones relevantes?, ¿es posible hacerlo?, ¿lo hacen las otras disciplinas? La respuesta que brinda el texto es parcial e inacabada, no obstante, se ofrecen algunas pistas en el marco de una propuesta de enseñanza que encuentra relevante hallar los límites de las relaciones económicas en lo social, dado el desafío, y la necesidad que esto implica al momento de enseñar economía, en particular cuando se trata de responder dos preguntas muy básicas (y por tanto complejas) de cualquier curso introductorio de economía, ¿qué estudia la economía? y ¿qué es el mercado?

Esta propuesta buscará dar respuesta a ambas en forma articulada e integral, a partir de una secuencia de actividades, algunos materiales de lectura alternativos a los libros de texto y la utilización de un juego como recurso didáctico.

Propósitos de enseñanza

Toda secuencia didáctica exige pensarse en dos niveles diferentes y articulados, ya que no se trata solo de establecer actividades para los alumnos, utilizar recursos o materiales innovadores, también implica (re)pensar la disciplina a enseñar. En este sentido, los destinatarios de una secuencia didáctica no son solo los alumnos, sino también los colegas docentes a los cuales debe interpelar en sus prácticas.

En este sentido, el propósito principal de esta secuencia es brindar herramientas didácticas y disciplinares para que los docentes puedan (podamos) repensar las propuestas de enseñanza, otorgándoles un sentido contextualizado y significativo para los estudiantes de la escuela secundaria. Para ello es necesario potenciar las propuestas de enseñanza para ayudar a nuestros alumnos a forjar una estrecha relación entre la realidad socioeconómica con los contenidos disciplinares, de este modo cuanto mayor sea la pertinencia que despliegue una propuesta de enseñanza, menor será la distancia entre las teorías económicas y sociales con los problemas reales de los estudiantes.

Otro propósito de esta propuesta es propiciar el acercamiento a diferentes corrientes de pensamiento y perspectivas dentro de la ciencia económica, de modo de desnaturalizar aquellas teorías, conceptos e ideas presentes en discursos mediáticos o el “sentido común” de los ciudadanos. En este sentido, se busca generar contenidos de enseñanza alternativos que permitan repensar las prácticas docentes a partir de la

problematización de las concepciones neoclásicas enraizadas en la formación profesional.

Por último, se persigue la integración de los contenidos de la ciencia económica con las ciencias sociales, para ello será necesario enriquecer los contenidos tradicionales con aportes de diferentes corrientes de pensamiento dado que el despojo intencional de la dimensión social en la concepción neoclásica hace imposible la vinculación de la economía al ámbito social.

Objetivos de aprendizaje

La secuencia didáctica tiene dos objetivos generales que hacen al desarrollo de la secuencia. El primero es contribuir para que los alumnos se introduzcan en las categorías, conceptos e instrumentos básicos para el análisis y comprensión de problemas económicos. Esto implica que puedan identificar lo económico en la sociedad actual, sin que ello implique despojar a las problemáticas que estudia la economía de otras dimensiones (políticas, éticas, ideológicas) que la constituyen en tanto fenómeno social. Consecuentemente, el segundo objetivo general es que reconozcan el carácter social de la ciencia económica.

Respecto a los objetivos específicos de aprendizaje para esta secuenciación se espera que los alumnos reconozcan diferentes concepciones acerca de lo económico. Asimismo, sean capaces de identificar el surgimiento de la ciencia económica junto a otros procesos históricos y políticos. También que puedan reconocer actividades económicas y el rol central que ocupa el trabajo en ellas, en tanto relación social de producción. Se hace especial énfasis en los conceptos de producción e intercambio.

Por ello será relevante que conceptualicen el término mercado y comprendan su funcionamiento, al tiempo que logren describir el funcionamiento del sistema económico en tanto relación entre diferentes actores, con lógicas de comportamiento e intereses diferenciados. También resulta importante que dimensionen el ámbito del mercado en tanto construcción social, por tanto, sus características, funcionamientos, actores presentarán rasgos similares a lo largo del tiempo y en diferentes territorios, pero también particularidades propias de cada contexto. Aquí el reconocimiento de los aspectos constitutivos, estructurales y perdurables de los actores económicos y sus

lógicas de comportamiento en el mercado deben separarse de aquellas características superficiales y transitorias.

Por último, pero no menos importante, se busca que los alumnos diferencien las actuaciones individuales de los comportamientos sociales de los actores económicos, dado que toda ciencia solo puede estudiar aquellos fenómenos que sean regulares y sistemáticos, de ninguna manera lo único e irrepetible.

Contenidos de enseñanza

Los contenidos que se propone abordar esta secuencia didáctica se encuentran detallados en el diseño curricular para la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, en particular para la materia Economía correspondiente al tercer año y pertenece a la Formación General de la Nueva Escuela Secundaria² (NES). Asimismo, es útil para las asignaturas de igual denominación del Ciclo Orientado del bachillerato en Economía y Administración. (Ministerio de Educación. GCBA, 2015)

De esta forma la presentación de los contenidos no es exhaustiva ni excluyente sino más bien tentativa e indicativa, los mismos pueden ser modificados o ampliados de acuerdo a los propósitos y objetivos de otras propuestas de enseñanza. Tampoco se exponen de forma ordenada de acuerdo a ésta secuencia didáctica.

- La economía como ciencia social
- La sociedad como formación histórica.
- Las necesidades humanas y su satisfacción.
- Características generales de la economía de mercado. ¿Libre comercio? ¿libre mercado?
- Oferta y demanda
- Los agentes económicos y el circuito económico. Producción, distribución y consumo
- Sectores de la economía

² Es importante remarcar que estudios que analizan los diseños curriculares en diferentes provincias de Argentina reflejan similitudes en torno a los contenidos propuestos en esta secuencia. (Cáceres, 2015) (Urquiza, Martínez, & Wainer, 2011)

- Factores de producción.

Por último, vale remarcar que se abordan otros contenidos de lo habitualmente se llama “saber cómo”, que están relacionadas con metodologías, procedimientos, habilidades o técnicas propias de la disciplina (Feldman, 2010). Si bien su presentación en esta secuencia no es explícita, se entiende que la enseñanza debe incluir ambas dimensiones de los contenidos en simultáneo. No es posible, ni deseable, dissociar los conceptos y teorías de las formas de construcción del conocimiento científico, hacerlo implica reducir la potencia de la propuesta de enseñanza y empobrecer los aprendizajes.

Actividades propuestas

El desarrollo de las actividades refiere a un amplio conjunto de contenidos que en forma habitual conforman dos unidades temáticas en la materia Economía de la escuela secundaria³.

Para la primera unidad, “Introducción a las problemáticas económicas”, se proponen las actividades 1 y 2. En tanto para la segunda unidad temática denominada “El mercado como sistema económico” se plantean las restantes actividades, no obstante, vale aclarar que tal división se realiza a los fines expositivos.

La duración estimada del conjunto de la secuencia presentada es 8 clases de 80 minutos cada una, sin perjuicio que se pueda acotar o estirar de acuerdo a las necesidades del grupo de alumnos, sus intereses y dificultades.

Como apertura de la unidad se utilizará una actividad de trabajo áulico con imágenes que indaga en los conocimientos previos de los alumnos, principalmente de historia, junto a sus capacidades para expresarse en forma oral y escrita. Asimismo, intenta poner en primer plano la cuestión del trabajo y su estrecha vinculación con la producción. En paralelo se pedirá a los alumnos que comiencen a leer el material bibliográfico⁴ de la unidad.

La segunda actividad plantea un conjunto de consignas para resolver en grupos mediante el trabajo áulico. Se busca identificar actividades económicas en situaciones cotidianas de modo de comenzar a construir los límites, siempre borrosos, entre lo

³ Así lo propone el diseño curricular para la asignatura Economía de tercer año de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (Ministerio de Educación. GCBA, 2015)

⁴ Se puede consultar en el siguiente link <https://www.academia.edu/s/5bef3debbc/los-mercados-como-sistemas-economicos-material-didactico?source=link>

social y lo económico, sabiendo que lo primero incluye a lo segundo, lo cual hace que la separación sea solo en términos analíticos. Para finalizar la actividad se propone una definición de economía de modo de establecer las relaciones sociales que estudiará la ciencia económica.

La tercera actividad enlaza la primera unidad con la segunda dando comienzo al estudio del mercado. Hay una tarea domiciliaria, la descarga y juego de la aplicación Township⁵, necesaria para el trabajo posterior en el aula que busca recuperar ideas previas abordadas en la unidad anterior y poner aquellos conceptos en movimiento a partir del juego. La primera parte de la actividad plantea la resolución, en el aula, de consignas en forma grupal y se realizará una puesta en común. La última consigna permite presentar una interpretación distinta en relación al objeto de estudio de la economía, lo cual exige establecer un dialogo con la bibliografía propuesta para asignarle a los términos utilizados construcciones conceptuales. La segunda parte de la actividad plantea solo dos consignas, la lectura del material bibliográfico y una pregunta que problematiza el objeto de estudio de la ciencia económica.

En este sentido, vale recordar que el vocabulario económico, en términos científicos, asigna conceptos, ideas, categorías a palabras de uso cotidiano de forma que, la deconstrucción de éstos para la construcción de los nuevos significados debe esforzarse por tener precisión y claridad de modo que no se confundan ambas interpretaciones para igual término. El mayor esfuerzo es ir contra el “sentido común”, que construye conceptualizaciones en forma permanente no solo en las conversaciones informales sino también en los discursos de los medios de comunicación. Lograr una correcta conceptualización es primordial para el estudio de cualquier ciencia, en particular las ciencias sociales. Es por ello que, la tercera parte de la actividad plantea identificar conceptos económicos reflejados en el texto y definirlos con la ayuda de la bibliografía. Por último, se realiza una analogía entre el rol del jugador en la aplicación con el rol del mercado en la sociedad, lo cual posibilita una entrada distinta a la temática central de esta segunda unidad.

Luego se pedirá a los alumnos que avancen con la lectura domiciliaria de bibliografía y se dará una clase expositiva para integrar las unidades, con los textos y allanar el camino para la siguiente actividad que cerrará la secuencia siendo una

⁵ Es una aplicación disponible solo para celulares y tabletas. Requiere conexión a internet, ya sea mediante datos o Wi-Fi

instancia de evaluación grupal. Es posible que sea necesario destinar más de una clase para esta instancia.

La última actividad propone un trabajo grupal en el aula, previa lectura áulica de tres notas periodísticas que refieren a mercados en diferentes lugares y momentos históricos. Se busca lograr una síntesis entre los aspectos teóricos y los fenómenos observados en la sociedad, de modo de mostrar potencialidades y limitaciones de los conceptos abordados. También es importante la identificación de aspectos éticos, morales y políticos en el funcionamiento de los mercados.

Evaluación

Todas las actividades constituyen evaluaciones en sí misma y pueden ser calificadas por separado o conformar un portafolio, dependiendo del programa de evaluación establecido en el curso por el docente. No obstante, vale aclarar que la riqueza evaluativa de las actividades propuestas se genera en la posibilidad de realizar trabajo áulico lo cual permite realizar observaciones en el desempeño de los alumnos, sus interacciones, formas de razonar y actitudes frente a las actividades propuestas. Por caso, en la tercera actividad es sencillo identificar quienes pudieron avanzar con la lectura, quienes descargaron el juego, lo jugaron y lograron reconocer, asociar y comprender los conceptos económicos que aparecen en el juego. La participación de los alumnos en las clases y sus calidades de respuesta, permiten evaluar su desempeño, cuanto avanzaron en la comprensión de los conceptos, pero también para remarcar e insistir a los alumnos en el seguimiento de las lecturas y la realización de las actividades.

Cuadro 1. Grilla de observación general para las actividades

escala	Criterio /	4	3	2	1
Realiza		Realiza	Realiza	A veces	No
preguntas		preguntas	preguntas	realiza preguntas	realiza
durante las		adecuadas y	pertinentes		
clases		originales			
Realiza		Realiza	Realiza	A veces	No
comentarios		comentarios	comentarios	realiza	realiza
durante las		pertinentes y	pertinentes	comentarios	
clases		significativos		pertinentes	

Relaciona los contenidos con su realidad	Relaciona siempre, es adecuada y no requiere la evocación del docente.	Relaciona a a veces por su cuenta en forma adecuada.	A veces relaciona en forma adecuada, la mayoría de las veces necesita la evocación docente.	No relaciona
Trabaja en equipo	División parcial de tareas, puesta en común y revisión global	División parcial de tareas y puesta en común.	División parcial de tareas.	División estricta de tareas
Fundamenta sus posiciones	Fundamenta con argumentos apropiados, información buscada especialmente.	Fundamenta habitualmente con argumentos apropiados e información parcial.	Fundamenta con argumentos débiles	No fundamenta
Identificación, comprensión y utilización de vocabulario económico	Identifica, comprende y utiliza todos los términos de la unidad y los anteriormente incorporados.	Identifica y utiliza los términos de la unidad.	Identifica algunos términos.	No identifica
Relación de conceptos.	Relaciona los conceptos de la unidad.	Relaciona a los conceptos en forma parcial.	Relaciona a los conceptos en forma parcial o errónea.	No relaciona
Análisis de causas.	Analiza e identifica las causas de los fenómenos trabajados.	Analiza las causas en forma parcial o separadas del fenómeno trabajado.	Analiza las causas en forma parcial, errónea y separada del fenómeno trabajado.	No analiza las causas, ni las identifica

Materiales bibliográficos

Se proponen algunos materiales de consulta para la preparación de las clases, nuevamente sin ser exhaustivos y solo a modo de sugerencia.

Bibliografía para el docente

Chang, Ha-Joon. “No hay mercados libres” en 23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo. Debate. 2012

Chang, Ha-Joon. “Del alfiler al PIN. Capitalismo en 1776 y 2014” en Economía para el 99% de la población. Debate. Buenos Aires. 2015

Chang, Ha-Joon. “Dramatis personae: ¿Quiénes son los actores económicos?” en Economía para el 99% de la población. Debate. Buenos Aires. 2015

Beker y Mochón. “La oferta, la demanda y el mercado: aplicaciones” en Economía. Principios y aplicaciones. Cuarta Edición. Buenos Aires. 2008

Robbins, L. “Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia económica” Fondo de Cultura Económica. México. 1944

Lo Cascio, Jorge. “¿Qué estudia la economía?”. Disponible en https://www.academia.edu/30566188/Qu%C3%A9_estudia_la_econom%C3%ADa_Material_Did%C3%A1ctico

Bibliografía para los alumnos

Guía de actividades (ver Anexo)

Lo Cascio, J. “Economía y mercado. Material didáctico” Disponible en <https://www.academia.edu/s/5bef3debbc/los-mercados-como-sistemas-economicos-material-didactico?source=link>

A modo de cierre

Interesa resaltar que el aporte de esta secuencia es pequeño dentro del gran desafío de reconstruir la didáctica de la economía, que hasta el momento se construyó a imagen y semejanza de la teoría neoclásica. Si bien muchos aportes ayudan a desnaturalizar la enseñanza de la economía, principalmente en el análisis de planes de estudio universitarios y la formación de los profesorado, queda por delante la enorme tarea de producir contenidos escolares, materiales, recursos que reflejen una mirada científica y, por tanto, plural y crítica, en torno a la didáctica de la economía.

Esto implica realizar los esfuerzos didácticos que resulten necesarios para que la ciencia económica sea comprensible a los destinatarios de la enseñanza, lo cual involucra la incorporación de problemáticas reales, concretas y palpables como casos de estudio que doten de significación y potencien los aprendizajes, acercar la enseñanza de la disciplina a las vivencias, experiencias y problemáticas de los alumnos es una condición necesaria (mas no suficiente) para romper la tradición de enseñar economía con Robinson Crusoe como protagonista principal de una sociedad inexistente. La inscripción de la enseñanza en problemáticas reales permite pensar conflictos, diversidad de soluciones, propuestas políticas, discursos sociales, mediáticos, en definitiva, sumar voces al debate social de modo de vislumbrar que la ciencia económica nada tiende de determinística, neutral ni exacta.

Así las cosas, la incorporación a la enseñanza de economía del conflicto como constitutivo de toda sociedad y por tanto fundamental para entender el mundo. La ciencia económica se construye, avanza, en base a conflictos teóricos y entre las teorías, en otras palabras, la explicación, comprensión y predicción de lo económico no es unánime al interior de la disciplina, por ello se deben sumar las miradas contrapuestas, de modo de enseñar economía de manera plural, sin posiciones únicas y excluyentes.

Por lo dicho, la didáctica de la economía enfrenta un desafío mayúsculo, la producción de contenidos escolares propios para los destinatarios, pero que rompa con la lógica tradicional (neoclásica) de la enseñanza de la economía arraigada en la mayor parte de los docentes. La elaboración de nuevos contenidos no solo implica sumar conocimientos, sino resignificarlos, reordenarlos y revalorizarlos, no se trata solo de sumar voces, pluralizar la enseñanza de la economía, se trata de reconstruir y componer un curriculum escolar que piense a la economía en el campo de las ciencias sociales

La didáctica de la economía debe asumir el compromiso de desarrollar teorías que apuntalen las prácticas docentes, que impacten en los aprendizajes de los alumnos y orienten las prácticas de enseñanza para lograr aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidades de resolver problemas reales y constituyan la base para la prosecución de otros aprendizajes durante toda la vida. Esta secuencia se inscribe en esta perspectiva, con la esperanza de poder desarrollarla.

Bibliografía

Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la "ciencia triste". En V. Wainer (Comp), Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp.), La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chang, H.-J. (2015). Economía para el 99% de la población. Buenos Aires: Debate.

Feldman, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Grasso, M. (2013). ¿De la Biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de textos de Economía frente a su mayor desafío: las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento. Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa" Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía (págs. 100-114). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Litwin, E. (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Lo Cascio, J. (2016). Apuntes sobre la enseñanza de la Economía para el nivel medio. Actas digitales IX Jornadas De Economía Crítica.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. GCBA. (2015). Diseño Curricular Ciclo Orientado en Economía y Administración. Buenos Aires.

Ministerio de Educación. GCBA. (2015). Diseño Curricular. Formación General. Buenos Aires.

Mochón, F., & Beker, V. (2004). Economía. Elementos de micro y macroeconomía. Santiago de Chile: Mc Graw Hill.

Rieznik, P. (2009). La economía como ciencia. En P. Rieznik, Las formas del trabajo y la Historia. Buenos Aires: Biblos.

Salvia, A. (marzo de 2007). El acto de conocer y el proceso de investigación. Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires.

Urquiza, C., Martínez, M., & Wainer, V. (2011). Reflexiones sobre el diseño curricular de economía en la escuela: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional. En V. Wainer (Comp.), Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento

Imágenes

Desconocido. (1420 a.C.). Tumba de Nakht. Escenas de vendimia. Obtenido de <http://www.artehistoria.com/v2/obras/7454.htm>

Desconocido. (Siglo XIX). Esclavos elaborando caña. ARTEHISTORIA. Obtenido de <http://www.artehistoria.com/v2/obras/12448.htm>

Marin, J. A. (2014). Niño Minero. Pintura. Obtenido de <https://www.latinamericanart.com/es/obras-de-arte/jorge-alberto-marin-nino-minero.html>

Martín, B. Q. (1945). Elevadores a pleno sol. Comisión Argentina de Fomento Interamericano, Buenos Aires. Obtenido de <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8823>

Anexo

Guía de actividades

Actividad 1

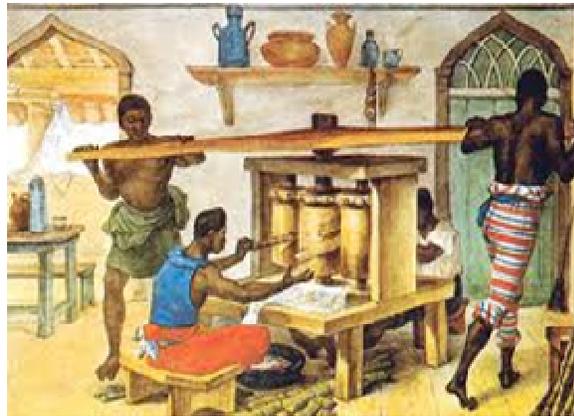
Armar 4 grupos y asignar una de las imágenes.

Cada grupo deberá observar la imagen y realizar las siguientes consignas,

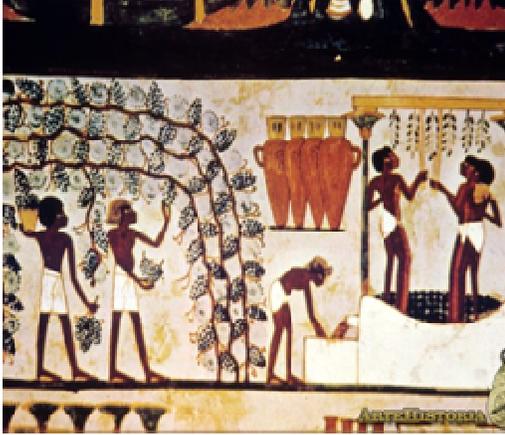
- Identificar, ¿qué ocurre? ¿Dónde? ¿Cuándo?
- Imaginar que son alguno de los personajes de la imagen. Describan como se imaginan la vida cotidiana de ese personaje, como es su familia, su casa, que pasa dentro y fuera de su hogar. ¿Cuáles son sus relaciones con otras personas de su sociedad?
- Escribir un breve relato descriptivo sobre la vida del personaje elegido.
- Compartir los 4 relatos y responder, ¿Qué tienen en común las imágenes? ¿En qué se diferencian?
- ¿Piensan que esto tiene que ver con la economía? ¿por qué?



(Niño Minero, 2014)



(Esclavos elaborando caña, Siglo XIX)



(Tumba de Nakht. Escenas de vendimia, 1420 a.C.)



(Elevadores a pleno sol, 1945)

Actividad 2

Reúnanse en grupos y discutan acerca de cuáles de las siguientes actividades son económicas. Fundamenten su respuesta.

- Concurrir a un boliche
- Comprar un libro
- Utilizar internet en el celular
- Hacer una changa y cobrar
- Juntarse con amigos a ver un partido
- Comer la vianda de la escuela

a) ¿Qué aspectos tienen en común las actividades que seleccionaron como económicas?

b) Conceptualice el término actividad económica.

c) Lea la siguiente definición sobre el objeto de estudio de la economía, ¿Cuáles son esas relaciones entre los hombres que estudiamos en economía?

“La economía política estudia, o se concentra, como ciencia social en la indagación acerca del tipo de relaciones sociales de producción, y específicamente en la época moderna, en la época capitalista (...) La economía política es una ciencia social; trata acerca de las relaciones entre los hombres” (Rieznik, 2009: 46)

Actividad 3

Primera parte

1. Descargue y juegue la aplicación Township en su tableta o smartphones.
2. A partir de su experiencia con el juego y las clases, responda las siguientes consignas en grupos,
 - a) ¿Qué actividades económicas reconoce en el juego? Describan la situación del juego donde las observan
 - b) Agrúpelas según el sector de producción al que pertenezcan.
 - c) Identifique en el juego un proceso productivo. Ejemplifique
3. ¿Por qué podemos afirmar que el juego se ajusta a la siguiente definición sobre el objeto de estudio de la ciencia económica?

“La economía estudia la forma en la que los individuos y la sociedad efectúan las elecciones y decisiones para que los recursos disponibles, que siempre son escasos, puedan contribuir de la mejor forma a satisfacer las necesidades individuales y colectivas de la sociedad” (Mochón & Beker, 2004: 2)

Segunda parte

4. Lectura domiciliaria del texto “Los mercados como sistemas económicos”
5. De acuerdo al texto y lo trabajado en las clases, puede explicar por qué entendemos a la ciencia económica de forma distinta, ¿cuáles son las dimensiones que le faltan al juego?

Tercera parte

- a) ¿Cuál de los siguientes términos ven reflejados en el juego? ¿Todos son conceptos económicos?

- Dinero
- Producción
- Compras
- Costo

- Trabajo
- Mercado
- Agricultura
- Consumidores
- Intercambio
- Productos
- Tierra
- Población
- Empresas
- Industria
- Transporte

b) Definan al menos 3 de los conceptos reflejados en el juego

c) El jugador (aquella persona que juega) ¿qué rol asume en la formación, crecimiento y desarrollo de la ciudad simulada?

Actividad 4

Previo realización de la actividad los alumnos deben leer el texto “Los mercados como sistemas económicos”

1. Armar grupos y leer las noticias en grupos. Luego realizar una puesta en común.

Noticias

- ✓ **Alemania busca frenar la llegada de más refugiados.**

http://www.clarin.com/mundo/inmigracion-ilegal-europa-alemania-indocumentados_0_BJP9GQYv7l.html

- ✓ **Mauricio Macri habló de legalizar la marihuana y provocó un reclamo en las redes y un nuevo proyecto de ley**

<http://www.infobae.com/politica/2016/08/03/mauricio-macri-hablo-de-legalizar-la-marihuana-y-provoco-un-reclamo-en-las-redes-y-un-nuevo-proyecto-de-ley/>

- ✓ **A 83 años del fin de la Ley Seca en Estados Unidos**

<http://www.laizquierdadiario.com/Estados-Unidos-en-1933-deroga-la-Ley-Seca>

2. A cada grupo se le asignará una noticia para responder las siguientes consignas,

- a) ¿A qué mercado hace referencia la noticia? Defina tiempo y lugar.
- b) Identifique a los oferentes y demandantes.
- c) ¿Cómo se ven afectados los oferentes y cómo los demandantes?
- d) Explique cuál es el efecto en los precios y cantidades, en cada mercado.
- e) Identifique las restricciones “puramente” económicas en cada mercado. Diferenciarlas de los valores morales y/o decisiones políticas. Explique.
- f) Conceptualice el término mercado.

INTERVENCIÓN ESTATAL, DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO, EMISIÓN, INFLACIÓN Y ACTIVIDAD ECONÓMICA

Sergio Oscar Anchorena¹

Resumen

Uno de los postulados centrales del pensamiento neoliberal es la “no intervención del estado” en términos redistributivos. En esa ideología, cada familia recibe ingresos en función su aporte al proceso productivo, y con ese ingreso accede al mercado de bienes y servicios para satisfacer sus necesidades, obteniendo a cambio “lo que es justo. Ésta visión meritocrática neoliberal niega las diferencias iniciales de los agentes económicos y todo principio de equidad e igualdad. Cualquier intervención del estado para modificar los designios del mercado es contraproducente, la conclusión neoclásica es que, “la mejor manera de ayudar a los pobres, es no ayudarlos”. En este trabajo se propone un ejercicio para la enseñanza de la economía a nivel básico, que muestra que, aún bajo los supuestos neoclásicos, una adecuada intervención del estado puede dar lugar a mejoras en la distribución del ingreso y en el nivel de actividad económica, aun cuando este proceso pueda producir un aumento en el nivel de precios.

Palabras Clave: Enseñanza de la Economía; Intervención Estatal; Crecimiento; Distribución del Ingreso.

Introducción

La Economía tiene como objetivo, por definición, la administración de los recursos escasos para asignarlos a la producción de bienes y servicios, y la distribución de esos bienes entre los miembros de la sociedad para satisfacer las necesidades humanas. Sin embargo la visión neoclásica llega a la conclusión de que la mejor forma de asignar esos recursos y distribuir esos bienes y servicios es delegar esa administración a los mercados.

¹ Colectivo MAREA – Universidad Nacional de Mar del Plata, pollo_mdp@yahoo.com

Así sobre la base de la hipótesis de los mercados eficientes y la tendencia ‘natural’ al pleno empleo, privilegia el concepto de equilibrio por sobre el de equidad en la satisfacción de necesidades, ese equilibrio se logra gracias a la ‘mano invisible’ del mercado, dejando que cada agente económico persiga su propio interés, y la preocupación de los economistas pasa por aplicar una serie de modelos abstractos, y tratar de modificar la realidad sólo en el sentido que la acerque al modelo de mercado de competencia perfecta.

Lejos de las preocupaciones por el crecimiento y la distribución equitativa del ingreso, los economistas neoclásicos deben procurar la flexibilización de todos los mercados, y esperar, el sistema proveerá.

Ante la evidencia de la existencia de pobreza desempleo, la receta será la misma, flexibilizar y esperar. Para el pensamiento neoclásico y neoliberal la “no intervención del estado” es un dogma, y esta no intervención se aplica tanto a la asignación como a los aspectos distributivos.

El equilibrio neoclásico es sinónimo de justicia, de acuerdo con esa ideología, cada familia recibe ingresos en función su aporte al proceso productivo, y con ese ingreso accede al mercado de bienes y servicios para satisfacer sus necesidades, obteniendo a cambio “lo que es justo”, lo que el mercado le permite comprar.

Si hay familias pobres y familias ricas, esto se debe precisamente a que realizan diferentes aportes al proceso productivo, y, por lo tanto, reciben diferentes retribuciones por sus aportes, no importan sus necesidades ni sus privaciones.

Si hay desempleo, este se interpreta como un exceso de oferta de trabajo, debido a altos salarios debido a regulaciones del Estado (como el salario mínimo), o como “voluntario”, cuando a cierto el nivel de salarios bajos, los agentes no quieren trabajar, y si aún con el mercado flexible siguen sin trabajar, la existencia de un cierto nivel de desempleo involuntario se explica, en la teoría neoclásica, mediante dos argumentos: el desempleo friccional que se origina en problemas en la movilidad del factor trabajo, y al tiempo necesario para dejar un trabajo y conseguir otro, o bien para conseguir el primer trabajo; y el desempleo estructural que se debería a desajustes entre la localización y la cualificación laboral ofrecida y demandada (Banyuls Llopis y Cano Cano, 2001).

El desempleo friccional o estructural serían la causa de que exista una tasa "normal" o inevitable desempleo, aún en condiciones de competencia perfecta.

Ésta visión meritocrática neoliberal que prevalece, dónde cada uno recibe “lo que merece”, además de negar las diferencias iniciales de los agentes económicos (diferentes dotaciones iniciales de factores, capital cultural o social, obtenidos sin más mérito que haber nacido en una familia determinada), niega todo principio de equidad e igualdad.

Cualquier otra intervención del estado para modificar los designios del mercado, que no sea acercarlo al modelo competitivo, es contraproducente, si les saca a los más ricos para darles a los pobres, se desalienta la inversión, la producción y se “achica la economía”, hay menos para repartir entre pobres y ricos. Si brinda ayudas monetarias (transferencias) a los pobres, sin sacarles a los ricos, entonces genera un déficit fiscal, que lleva a la emisión (o al endeudamiento) y, en cualquier caso, el aumento de la cantidad de dinero disponible, de acuerdo con la teoría monetaria ortodoxa, y dada una oferta inelástica, produce inflación, y esta inflación termina afectando más a los más pobres, y empeorando sus condiciones de vida.

En palabras de Milton Friedman (1979, p)

“Es sencillo encontrar un remedio a la inflación y, sin embargo, su puesta en práctica es difícil. Del mismo modo que un aumento excesivo en la cantidad de dinero es la única causa importante de la inflación, la reducción de la tasa de crecimiento de la oferta monetaria es el único remedio para eliminarla. El problema no consiste en no saber qué hacer, pues resulta bastante sencillo. El estado debe hacer crecer la cantidad de dinero a una velocidad menor.”

Para Friedman y su seguidores, la emisión monetaria sólo es aceptable en la medida que la cantidad de dinero acompañe el crecimiento del producto real y, consecuentemente la inflación sea nula (Argandoña, 1990).

Como la inflación es entendida como el peor de los males de una economía, y afectaría más a los pobres, a los que se pretende ayudar con el gasto público, que produce déficit fiscal, y se financia con una emisión excesiva, la conclusión neoclásica

que se deriva de lo anterior es contundente: “la mejor manera de ayudar a los pobres, es no ayudarlos”.

Por otra parte, uno de los principales aportes de Keynes (1936) a la teoría económica consistió en mostrar que puede existir equilibrio económico, relativamente estable, sin pleno empleo de los factores productivos y que, en esta situación, el desempleo de los trabajadores sería involuntario.

Este equilibrio sin pleno empleo se debería a la insuficiencia de la demanda agregada, que, en tanto que determinante del nivel de ingreso de equilibrio de la economía, podría encontrarse por debajo del nivel de ingreso de pleno empleo. Los principales componentes de la demanda agregada son el consumo de las familias, y la inversión de las empresas, con lo que la falta de incentivo para invertir, o poner a producir la capacidad ociosa estaría determinada por la falta de expectativas de realización de lo producido en el mercado de bienes y servicios.

Ante esta expectativa negativa, los empresarios no contratarán más fuerza de trabajo ni utilizarán más capital, ya que esto llevaría a acumulaciones de inventarios no deseadas, y, llegado ese caso, bajarán su nivel de inversión y contratarían menos trabajo para el período siguiente en una clara tendencia recesiva.

Por otra parte, la teoría keynesiana postula además la existencia de una *rigidez a la baja de los salarios*, que impide que la disminución de la demanda se traduzca en descensos salariales con lo que, reducida la demanda, y mantenido el nivel salarial, se producirá una situación de *desempleo involuntario*.

Esta rigidez estaría atenuada por la ilusión monetaria, concepto que alude a que los trabajadores perciben sus salarios en su valor nominal y no necesariamente en su valor real (esto es, su poder adquisitivo) por lo que los salarios reales pueden ajustarse cuando existe desempleo e inflación, manteniendo su valor nominal.

Esta diferencia en el ajuste de los salarios nominales y reales, aún en el caso de que los trabajadores perciban la reducción de los salarios reales por la inflación, cuestiona la neutralidad del dinero sostenida por los clásicos, y, consecuentemente da lugar a la política monetaria expansiva como una forma de intervención estatal con resultados de corto plazo.

En este trabajo se propone un ejercicio para la enseñanza de la economía a nivel básico, siguiendo el razonamiento keynesiano, que muestra que, aún bajo los supuestos neoclásicos, en una situación de desempleo, una adecuada intervención del Estado puede dar lugar a una mejor distribución del ingreso y mejoras en el nivel de actividad económica, aun cuando este proceso pueda producir un aumento en el nivel de precios.

Objetivos

Través de la secuencia didáctica propuesta, se pretende que los estudiantes sean capaces de:

- Identificar algunas posibilidades de intervención del estado para mejorar el nivel de actividad, orientar el crecimiento económico y promover la equidad distributiva.
- Integrar los conocimientos de macro y microeconomía de nivel introductorio en un caso práctico.
- Fijar una posición ética y pragmática respecto de la intervención del estado en la economía.

Conocimientos previos

- Microeconomía: Mercados, demanda, oferta de corto y de mediano plazo. Variaciones de la cantidad demandada y ofrecida, variaciones en la demanda y en la oferta. Equilibrio de Mercado
- Macroeconomía: Cambios en el Nivel de actividad Económica. Crecimiento económico. Empleo y Eficiencia. Mercado de trabajo y desempleo. Teoría básica de la distribución. Teoría cuantitativa del dinero. Producto nominal y real. Distribución del ingreso, curva de Lorenz, índice de Gini.

La propuesta

La situación que se propone a continuación es la de una economía ideal, en la que no hay ahorro, y, consecuentemente no hay bancos, en la que se parte de una situación de equilibrio, sin pleno empleo, con exclusión económica de algunas familias y el estado interviene a los efectos de llevar la economía al nivel de pleno empleo, y, simultáneamente, mejorar la distribución del ingreso, y, con eso, satisfacer las necesidades del conjunto de la sociedad de una manera más eficiente.

1. Estado 1: Equilibrio sin pleno empleo

Empecemos describiendo nuestra economía:

Lo único que se produce en esa economía son ‘canastas básicas’, esto es, cada canasta es un conjunto de bienes y servicios capaz de satisfacer las necesidades de una familia.

Solo existen 6 familias, con idénticas necesidades, pero con dotaciones de factores diferentes (sea por capacidad, sea por origen social), 3 de ellas son dueñas de los factores (más) productivos que se están utilizando, y obtienen su ingreso vendiéndolos en el mercado de factores. Las 3 restantes, poseen el factor trabajo, pero son menos productivas que las otras, y, en consecuencia, se encuentran desempleadas, sin ingresos.

Las empresas productoras de “canastas básicas” trabajan 2 turnos de 8 hs. diarias y producen 9 ‘canastas básicas’ por mes. Como el tiempo necesario para producir las canastas es un mes, la oferta es inelástica en plazos inferiores al mes.

Para producir contratan los factores productivos de las 3 familias más productivas en el mercado de factores. El valor de los factores productivos contratados, Costo de Producción, Producto e Ingreso total de las 3 familias por mes es \$ 18.000, esto es \$ 6.000 cada una.

Las familias, como no ahorran, gastan todo su ingreso, y tienen en una elasticidad unitaria. La curva de demanda individual es:

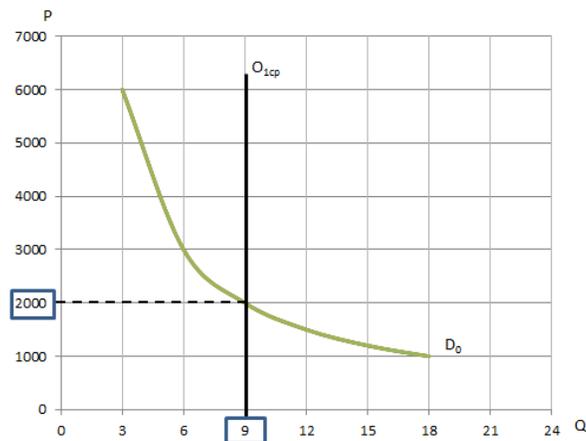
$$Q^d_{\text{canastas}} = \text{Ingreso Familiar} / P_{\text{canasta}}$$

Para el ingreso familiar de \$ 6.000, la curva de demanda individual de cada tipo de familia, la agregada del mercado, y la oferta de corto plazo, así como el precio de equilibrio, se presentan en la Tabla 1 y el Gráfico 1.

Tabla 1

P_{canasta}	tres familias ricas	tres familias pobres	Total mercado D_0	Oferta Corto Plazo O_{1cp}
	Q_1^d cansatsas	Q_2^d cansatsas	Q_T^d cansatsas	Q^0 cansatsas
6.000	3	0	3	9
3.000	6	0	6	9
2.000	9	0	9	9
1.000	18	0	18	9

Gráfico 1



Como se ve, nuestra economía hipotética se encuentra ahora en equilibrio a un precio de \$ 2.000 y una cantidad de 9.

El Producto nominal de la economía es \$ 18.000, y el real 9 canastas básicas.

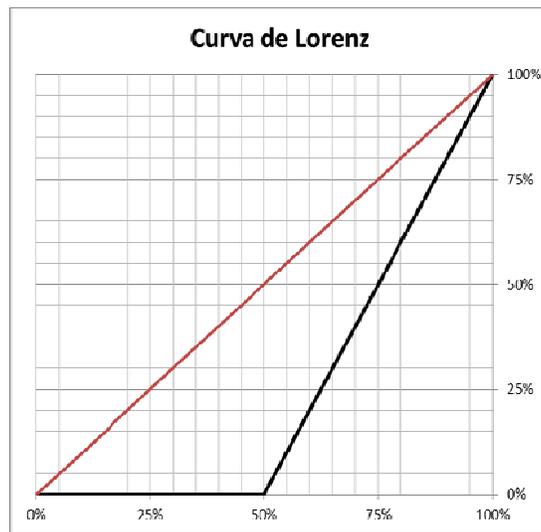
Veamos ahora la distribución de la renta, de las 6 familias, tres concentran la totalidad del ingreso \$18.000, distribuido igualmente (1/3 cada una) \$ 6.000, esto es, tres canastas cada una a \$2.000 y las tres pobres no reciben nada.

La distribución del ingreso se presenta en la tabla 2, y la Curva de Lorenz se presenta en el gráfico 2.

Tabla 2

	%				
	% Población	% Población Acumulado	% Ingreso	% Ingreso Acumulado	
0	0%	0%	0	0%	0%
1	17%	17%	0	0%	0%
1	17%	33%	0	0%	0%
1	17%	50%	0	0%	0%
1	17%	67%	3	33%	33%
1	17%	83%	3	33%	67%
1	17%	100%	3	33%	100%
Total	6	100%	9	100%	

Gráfico 2



El área de concentración resulta la mitad del área del triángulo bajo la diagonal, que representa la perfecta igualdad de la distribución, y, consecuentemente el índice de Gini resulta $G = 0,50$

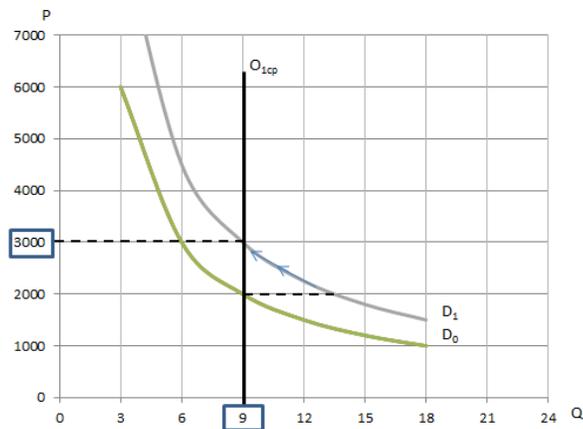
1.1.Estado 2: Equilibrio sin pleno empleo con Transferencias del Estado

Supongamos que el estado, por única vez, viola la regla de oro monetarista y emite dinero aunque no haya crecimiento, la cantidad de dinero aumenta en \$ 9.000 y le da \$3.000 a cada familia pobre, como resultado, las familias pobres también demandarán, con elasticidad unitaria respecto de su ingreso, pero, la oferta de corto plazo, no cambiará, con lo que al precio de \$2.000, equilibrio anterior, existirá un exceso de demanda, los precios subirán, y el nuevo equilibrio se dará para \$ 3.000.

Tabla 3

P_{canasta}	tres	tres	Total	Oferta
	familias ricas	familias pobres	mercado D_1	Corto Plazo O_{1cp}
	Q_1^d cansatsas	Q_2^d cansatsas	Q_T^d cansatsas	Q^0 cansatsas
6.000	3	1,5	4,5	9
3.000	6	3	9	9
2.000	9	4,5	13,5	9
1.000	18	9	27	9

Gráfico 3



Ahora aumentó la masa monetaria a \$ 18.000 + \$ 9.000 = \$ 27.000 que es el ingreso nominal del conjunto de la familia, pero, al no reaccionar la oferta, dada su

inelasticidad en el corto plazo, los precios de las canastas básicas aumentan de \$ 2.000 a \$3.000.

El Producto nominal de la economía es ahora de \$ 27.000, y pero el real sigue siendo el mismo 9 canastas básicas.

Esto se corresponde con la teoría monetaria ortodoxa de Ricardo, Irving Fisher y otros, la llamada la “teoría cuantitativa de la moneda” que sostiene que la inflación es monetaria. Los precios aumentan cuando se incrementa la cantidad de dinero circulante. Al incrementar la cantidad de dinero disponible, aumenta la demanda global, pero, cuando la oferta global no puede aumentar, ya sea por encontrarse en el nivel de pleno empleo, ya sea por su baja elasticidad, se provoca un alza de los precios de los bienes.

Si bien en nuestra economía hipotética no hay pleno empleo, la oferta de corto plazo es inelástica, y el efecto es el señalado. Sin embargo, esta emisión, asignación en forma de transferencia a las familias pobres, pese al aumento de los precios, tiene consecuencias distributivas que las benefician.

Ahora en la nueva distribución de la renta, de las 6 familias, tres tienen un ingreso de \$18.000, distribuido igualitariamente (1/3 cada una) \$ 6.000, esto es, cada una acceda ahora a 2 canastas cada una a \$3.000 y las tres familias pobres tienen un ingreso de \$ 9.000, \$ 3.000 cada una, y accede con ese ingreso a una canasta a ese precio.

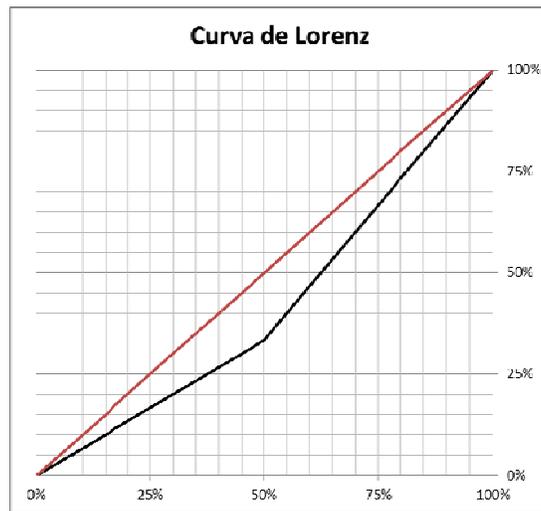
La distribución del ingreso se presenta en la tabla 4, y la Curva de Lorenz se presenta en el gráfico 4.

Tabla 4

Población	% Población	% Población Acumulado	Ingreso	%Ingreso	% Ingreso Acumulado
0	0%	0%	0	0%	0%
1	17%	17%	1	11%	11%
1	17%	33%	1	11%	22%
1	17%	50%	1	11%	33%
1	17%	67%	2	22%	56%

	1	17%	83%	2	22%	78%
	1	17%	100%	2	22%	100%
Total	6	100%		9	100%	

Gráfico 4



El área de concentración resulta ahora menor, y, consecuentemente el índice de Gini se reduce a $G = 0,17$

Como se ve, aunque haya inflación (un 50% de inflación), las familias pobres resultan beneficiadas con la emisión para las transferencias, y la distribución de la renta mejora.

1.2.Estado 3: Cambio en el nivel de actividad y camino al pleno empleo

Como se dijo al principio, la oferta es inelástica en el corto plazo, pero en el mediano plazo ésta resultará más elástica, ya que, conforme a la ley de la oferta, al aumentar el precio, debería aumentar la cantidad ofrecida.

Como no había pleno empleo, tres familias estaban desempleadas sin ingresos, y luego con ingresos, y un turno de 8 hs. estaba libre en las empresas productoras, la forma de aumentar la producción será contratar el factor trabajo de las familias pobres, familias que, como se dijo, eran menos productivas y por eso no eran empleadas.

Supongamos que su productividad de esas familias es, en principio, 1/3 de la productividad de las otras tres familias que producían 9 canastas, o sea que aportan al producto tres canastas más. El producto será ahora de $9+3=12$ canastas y el mercado se representa ahora en la tabla 5 y el gráfico 5.

Pero ahora el nuevo precio de las canastas altera el valor de la productividad, y con ello, el ingreso de las familias, las familias “ricas” ganarán $9 \times \$ 3000 = \$ 27.000$, esto es $\$ 9.000$ cada una, las pobres, $3 \times \$ 3.000 = \$ 9.000$, o sea $\$ 3.000$ cada una. Esta altura la transferencia del estado ya es innecesaria.

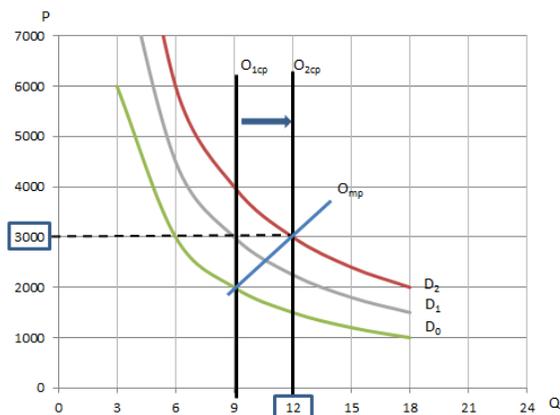
Para esto, cumpliendo ahora sí, la regla monetarista, el estado deberá aumentar la cantidad de dinero en $\$ 9.000$ acompañando el cambio en el nivel de actividad que determina un aumento de la producción y disponibilidad de canastas básicas.

En la tabla y el gráfico 5 se representa el mercado de canastas. Nótese que en el gráfico aparece la oferta de mediano plazo, que une los dos equilibrios de corto plazo.

Tabla 5

P_{canasta}	tres familias ricas	tres familias pobres	Total mercado	Oferta Corto Plazo
	$Q_1^d \text{ cansatsas}$	$Q_2^d \text{ cansatsas}$	$Q_T^d \text{ cansatsas}$	$Q^0 \text{ cansatsas}$
6.000	4,5	1,5	6	12
3.000	9	3	9	12
2.000	13,5	4,5	18	12
1.000	27	9	36	12

Gráfico 5



En términos distributivos, sin embargo, la situación empeora, de las 6 familias, tres tienen un ingreso de \$ 27.000, distribuido igualitariamente (1/3 cada una) \$ 9.000, esto es, cada una acceda ahora a 3 canastas cada una a \$ 3.000 y las tres familias pobres tienen un ingreso de \$ 9.000, \$3.000 cada una, y accede con ese ingreso a una canasta a ese precio.

Nótese sin embargo, que las familias ricas, están en igual situación que al inicio en términos reales, mientras que las familias pobres accedieron al consumo de una canasta cada una, cosa que antes no hacían.

La distribución del ingreso se presenta en la tabla 6, y la Curva de Lorenz se presenta en el gráfico 6.

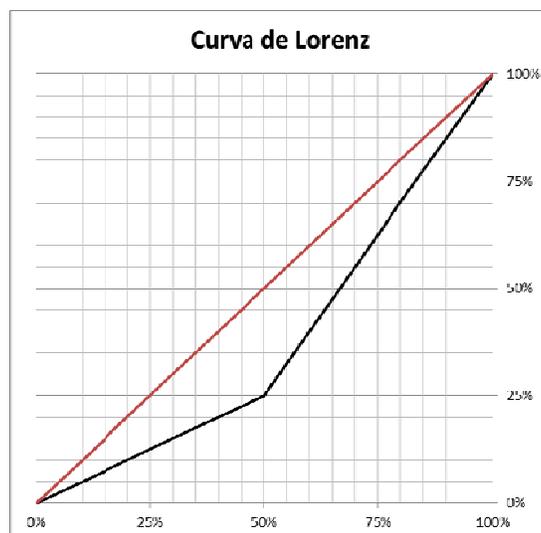
Tabla 6

Población	% Población	% Población Acumulado	Ingreso	%Ingreso	% Ingreso Acumulado
0	0%	0%	0	0%	0%
1	17%	17%	1	8%	8%
1	17%	33%	1	8%	17%
1	17%	50%	1	8%	25%
1	17%	67%	3	25%	50%
1	17%	83%	3	25%	75%
1	17%	100%	3	25%	100%

Total 6 100%

9 100%

Gráfico 6



El área de concentración resulta ahora mayor, y, consecuentemente el índice de Gini aumenta a $G = 0,25$

1.3.Estado 4: Aprendizaje en la práctica y crecimiento

En este estado se incluye el efecto del aprendizaje en la práctica. El “Aprendizaje en la práctica” es un concepto introducido por el economista neoclásico Keneth Arrow (1962) se refiere a la capacidad de los trabajadores a mejorar su productividad mediante la repetición periódica del mismo tipo de acción (Díaz, 2010), esto mejoraría la calidad del factor trabajo (equivalente a un aumento del factor trabajo) y conduciría al crecimiento económico.

Si bien el aprendizaje, en tanto que cambio adaptativo de las conductas, ocurre toda la vida, éste se produce en mayor medida cuando las personas se exponen a nuevos ambientes, en este caso, las familias recientemente incorporadas al trabajo, necesitará y tendrá oportunidades de aprender más que aquellas que ya estaban incorporadas.

Supongamos entonces que las tres familias pobres que se incorporaron al trabajo, luego de un período, mejoran la productividad, y de producir una canasta cada una

pasan a producir 2, siempre menos que las familias ricas que producían 3 cada una. Ahora la oferta de corto plazo es rígida en 15 unidades, las 9 de las familias más productivas originales, más las 6 que producen las familias originalmente excluidas de la producción y del consumo.

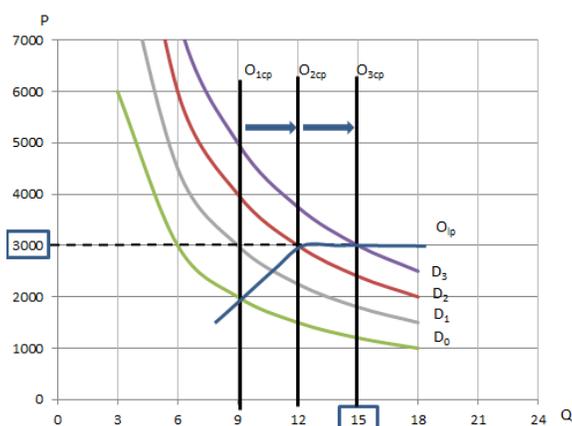
Nuevamente el estado aplica la regla monetarista, y deberá aumentar la cantidad de dinero en \$ 9.000 acompañando el crecimiento económico que determina, otra vez, un aumento de la producción y disponibilidad de canastas básicas, pero, en este caso, por una mejora en los factores productivos.

Si la retribución se sigue valuando a \$ 3.000 por canasta, las familias más ricas mantendrán su ingreso de \$ 27.000, mientras que las ahora menos ricas tendrán un ingreso de \$ 18.000. Con igual criterio que antes, en la tabla 7 y el gráfico 7 se representa el mercado de canastas.

Tabla 7

P_{canasta}	tres familias ricas	tres familias pobres	Total mercado	Oferta Corto Plazo
	$Q_1^d \text{ cansatsas}$	$Q_2^d \text{ cansatsas}$	$Q_T^d \text{ cansatsas}$	$Q^0 \text{ cansatsas}$
6.000	4,5	3	7,5	15
3.000	9	6	15	15
2.000	13,5	9	22,5	15
1.000	27	18	45	15

Gráfico 7

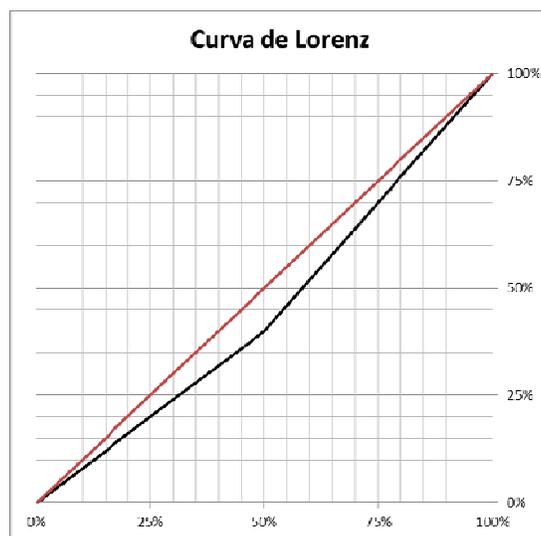


En términos distributivos, la situación mejora nuevamente, de las 6 familias, tres tienen un ingreso de \$ 27.000, distribuido igualmente (1/3 cada una) \$ 9.000, esto es, cada una acceda ahora a 3 canastas cada una a \$ 3.000 y las tres familias pobres tienen un ingreso de \$ 18.000, \$ 6.000 cada una, y accede con ese ingreso a dos canastas a \$ 3.000. La distribución del ingreso de este último estado se presenta en la tabla 8, y la Curva de Lorenz se presenta en el gráfico 8.

Tabla 8

Población	% Población	% Población Acumulado	Ingreso	%Ingreso	% Ingreso Acumulado
0	0%	0%	0	0%	0%
1	17%	17%	2	13%	13%
1	17%	33%	2	13%	27%
1	17%	50%	2	13%	40%
1	17%	67%	3	20%	60%
1	17%	83%	3	20%	80%
1	17%	100%	3	20%	100%
Total	6	100%	9	100%	

Gráfico 8



El área de concentración resulta ahora la menor de la serie, y, consecuentemente el índice de Gini disminuye a $G = 0,10$

Resumiendo: la comparación de estados y el juicio crítico

Para completar el análisis se presenta un cuadro en el que se comparan las principales variables en los cuatro estados, y se propone emitir juicio sobre si un estado es mejor o peor que otro, nótese que la comparación de los estados intermedios con el inicial puede en algunos casos aparecer como peor, sin embargo, este empeoramiento temporario se ve más que compensado al final del proceso.

Cuadro 1: Comparación entre estados

Criterio	Estado 1	Estado 2	Estado 3	Estado 4
Producto Nominal=Cantidad de dinero	\$ 18.000	\$27.000	\$ 36.000	\$ 45.000
Producto Real	9 canastas	9 canastas	12 canastas	15 canastas
Ingreso Nominal	3 Familias Ricas \$ 18.000	\$ 18.000	\$ 27.000	\$ 27.000

Ingreso 3 Familias Ricas Real	9	6	9	9 canastas
	canastas	canastas	canastas	
Ingreso 3 Familias Pobres Nominal	\$ 0	\$ 9.000	\$ 9.000	\$ 18.000
Ingreso 3 Familias Pobres Real	0	3	3	6 canastas
	canastas	canastas	canastas	
Precio de cada canasta	\$ 2.000	\$ 3.000	\$ 3.000	\$ 3.000
Índice de Gini	0,50	0,17	0,25	0,10
Inflación	50%	0%	0%	
Variación del Producto	0%	+ 33%	+25%	
	+ 67%			
Variación índice de Gini	- 67%	+ 50%	- 60%	
	- 80%			

Para responder la pregunta sobre si un estado es mejor que otro, una buena alternativa la presentan los criterios de mejora del bienestar.

El primer criterio es el de compensación que aparece es el de "*compensación hipotética*", propuesto por Sir Roy F. Harrod (1938) en un artículo publicado en el *Economic Journal*, según este criterio la ganancia de la sociedad en su conjunto debe exceder la pérdida de los perdedores, lo que presupone que todos los individuos son tratados como iguales y, en este sentido, es posible realizar comparaciones interpersonales. En este sentido, los estados 2, 3 y 4 serían referibles al estado 1. El estado 2 sería preferible al 1, teniendo en cuenta la utilidad marginal decreciente, el aumento de bienestar de las familias pobres al consumir una canasta básica, siendo que no consumían nada, sería mayor a la pérdida de utilidad de las familias ricas, que pasan a consumir 2 unidades de 3 que consumían antes. Los estados 3 y 4 serían preferibles al 2, ya que en el estado 3 se consumen más canastas que en el estado 2, y en el estado 4 se consumen más bienes que en el estado 3, con lo que la utilidad total aumentaría.

Sin embargo, la comparación de utilidades es discutida, entre otros por Lionel Robbins (1934). Es Nicholas Kaldor, quien propone como test objetivo de mejora la posibilidad de que, dada la mejora, sea posible compensar a los perdedores de manera tal que volvieran a la situación de bienestar anterior. En este sentido, los estados 3 y 4

serían referibles al estado 1, pero no el estado 2, por lo que, si el proceso se detuviera en el estado 2, de acuerdo con este criterio, el bienestar habría empeorado.

John R. Hicks, quien compartiera el premio Nobel de Economía de 1972 con Arrow, propone que la compensación debería ser real, esto es, el nuevo estado será mejor, si los ganadores compensan a los perdedores y los llevan al mismo estado de bienestar en el que se encontraban.

Este criterio de compensación conocido como de Kaldor-Hicks, sin embargo, nuevamente resulta satisfactorio para el paso del estado 1 al 3 o al 4.

Tibor Scitovsky demuestra que puede darse el caso de que al pasar de una situación I a una situación II, según el criterio de Kaldor-Hicks, la II resulte superior a la I, y al mismo tiempo lo opuesto, que al pasar de la situación II a la situación I, sobre la base del mismo criterio, sea la situación I la que resulte superior. Scitovsky propone que el criterio de Kaldor-Hicks, para ser aceptable, tiene que ser compatible con la inversión del mismo, es decir, la situación II debe ser preferible a la I, ya sea que se pase de la I a la II o de la II a la I. A este criterio se lo llama “*criterio de Scitovsky*”. Nuevamente este criterio se cumpliría para el paso del estado 1 al 3 o al 4, pero no al estado 2.

Sin embargo, Ian Malcolm David Little critica también este criterio, sostiene que las comparaciones entre estados de la economía para determinar cuál es mejor, nunca pueden estar libres de valoraciones y propone dos premisas de valores que deberían servir de base para esta comparación.

- (1) Se considera que un individuo está mejor en una posición que pueda escoger más que en otra
- (2) Un cambio hacia una situación en la que cada uno está mejor es una cosa buena.

Siguiendo estos criterios un cambio en la situación que redujera la desigualdad, sin que nadie vea disminuido su acceso a los bienes a los que antes podía acceder, es una mejoría. Little niega que los temas relacionados con la eficiencia puedan ser separados de los que se refieren a la equidad. Cualquier manipulación del sistema en busca de una mayor eficiencia implica una redistribución de la renta (Martínez Coll, 2005).

El método propuesto para juzgar si el cambio, de una situación I a una situación II, es una mejora para la sociedad se basa en la respuesta a tres cuestiones (Mishan, 1973):

Cuadro 2: Criterio de Little para una mejora ante un cambio de estado

¿Se satisface el criterio de Kaldor-Hicks?	¿Se satisface el criterio de Sitovsky?	¿Tiene II una mejor distribución que I?	¿Es una mejora?
SI	SI	SI	SI
SI	SI	NO	NO
SI	NO	SI	SI
NO	SI	SI	Imposible
SI	NO	NO	NO
NO	SI	NO	Imposible
NO	NO	SI	SI
NO	NO	NO	NO

De acuerdo con este criterio² el paso del estado 1, al estado 2, 3 o 4, sería una mejora, pero el paso del estado 2 al estado 3 sería discutible, sin embargo, aun cuando la desigualdad aumenta en el cambio de estado, tanto el estado 2, como el estado 3, resultan preferibles al estado 1.

A modo de conclusión

La teoría neoclásica, acaso está llena de imperfecciones en lo que a sus descripciones y aserciones respecto de la realidad, acaso centrada en modelos abstractos ideales que poco describen y explican la realidad. Sin embargo, acaso lo más erróneo se encuentra, no en su carácter poco realista, sino en las prescripciones de (no) acción política, en el campo de la economía que de ella se pretenden derivar.

Como se ha mostrado, aún sin cuestionar el núcleo duro de la economía neoclásica, una acción del estado que produce inflación, puede, al mismo tiempo, mejorar la distribución del ingreso, la asignación de los recursos, el nivel de actividad e incluso conducir al crecimiento económico.

Acaso la trasposición didáctica que se ha hecho de las teorías pueda resultar, hasta cierto punto, exageradamente simplificadora del pensamiento de los autores, sin

² La comparación entre la distribución de los estados se realiza mediante la comparación entre áreas de concentración y la curva de Lorenz, o a través de los Coeficientes de Gini.

embargo, dado el nivel de enseñanza al que la propuesta se dirige, esta simplificación resulta sin duda menor que la que el discurso político dominante realiza para justificar la inacción del estado frente a la desigualdad y la exclusión de la producción y del consumo de amplios sectores de las sociedades capitalistas.

Bibliografía

Argandoña, A. (1990): El pensamiento económico de Milton Friedman, Documento de Investigación DI-193, Universidad de Navarra.

Arrow, K. J. (1962). The economic implications of learning-by-doing. *Review of Economic Studies*, 29, 155-173.

Banyuls Llopis, J. y Cano Cano, E. (2001): “El Análisis de la realidad laboral desde la economía” y “El Paro y las Políticas de Empleo”, en Gallego Bono, J. y Nácher Escriche (comps.) (2001): *Elementos Básicos de Economía: Un Enfoque Institucional*, Tirant lo Blanch, Valencia, 371-459

Díaz, D. E. (2010): La energía y la Teoría Neoclásica del Crecimiento, en *Saberes: Revista de Ciencias Económicas y Estadística*, Número 2. (<http://www.saberes.fcecon.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/33/64>)

Friedman, M. y Friedman, R. (1979): *Libertad de elegir*. Ed. Orbis, Barcelona.

Harrod, R. (1938) : “Scope and Method of Economics”, *Economic journal*, Septiembre de 1938.

Keynes, J. M. (1936): "Teoría de la ocupación, el interés y el dinero", edición en español Fondo de Cultura Económica, 11ª edición, 1983.

Martínez Coll, J. (2005): *Grandes Economistas*, en <http://www.eumed.net/coursecon/economistas/>, (fecha de acceso 20/08/2005).

Mishan, E. (1973), Um estudo da economia do bem-estar, 1939 a 1959, en *American Economic Association and Royal Economic Society (1973), Panorama da moderna teoria econômica. V. 1: Moedas, juros e bem-estar*, Editora Atlas, São Paulo, pp. 201-285.

Ravier, A. (2006): Formación de capital y ciclos económicos, Edición electrónica.
Texto completo en www.eumed.net/libros/2006b/aor/

Robbins, L. (1938): "Interpersonal Comparisons of Utility", *Economic Journal*,
diciembre de 1938.

PARTE IV: APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN CARRERAS DEL NIVEL SUPERIOR

Marcelo Adrián Juárez, Mariano Jäger y Carlos Rouco (UNLAM): “Aplicación de Metodologías Activas en la Enseñanza de Economía para Estudiantes de Ingeniería”.

Cristina Varisco, Gonzalo Cruz e Ignacio Azcué (UNMDP): “El tema PYMES en la asignatura Economía del Turismo”.

Alejandro López Accotto, Carlos R. Martínez, Martín Mangas y Ricardo A. Paparás (UNGS): “Debates sobre finanzas públicas desde la heterodoxia: la experiencia de dos jornadas fiscales y la creación del Foro Universitario de Estudios Fiscales”.

APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ECONOMÍA A ESTUDIANTES DE INGENIERÍA

Marcelo A. Juarez, Mariano D. Jäger y Carlos O. Rouco¹

Resumen

Es opinión de los autores que para lograr los objetivos de la educación universitaria en economía se necesita un profundo cambio en las estrategias didácticas. Para identificar las necesidades de cambio en la forma tradicional de enseñanza, a partir del inicio del ciclo lectivo 2016, en la Cátedra de Economía del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), se han realizado encuestas a los alumnos. Como resultado de éstas, se consideró importante incorporar metodologías activas que reforzaran la idea del aprendizaje significativo desde una mirada integral, desarrollando un conjunto de habilidades que facilitarían la comprensión y apropiación de ideas y paradigmas para que los conceptos adquiridos en una materia cuatrimestral, considerada por los alumnos no troncal, permanecieran en el telar mágico del conocimiento y servirán para el ejercicio de la profesión y la vida.

Introducción

En la actualidad es evidente que los cambios sociales y los avances científicos y tecnológicos difundidos por la globalización son determinantes en las nuevas tendencias educativas y sistemas de enseñanza en las universidades. Ejemplo de esto es la aparición de nuevas profesiones relacionadas con las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), confirmando así que la globalización ciertamente ejerce una enorme presión para este cambio.

En este marco, una de las materias presente en los diseños curriculares de ingeniería de la UNLaM que necesitó reorientar sus prácticas y procesos desde el enfoque pedagógico, fue economía. Los cambios del mundo de la ciencia y la

¹ Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas de la Universidad Nacional de la Matanza. E-mails: mjuarez@unlam.edu.ar, mjager@unlam.edu.ar y crouco@unlam.edu.ar, respectivamente. Los autores agradecemos la colaboración de los alumnos y de las autoridades que nos han permitido llevar adelante este estudio.

tecnología demandaron y demandan aun instituir habilidades vinculadas a la práctica específica de la carrera.

Los cambios implementados tuvieron por objeto promover que los egresados, formados bajo la nueva concepción, pudieran hacer propios los conceptos a la vez que mejoraran su posición competitiva en relación al resto de los profesionales del área.

La nueva concepción educativa de la Cátedra de Economía de la UNLaM se propuso realizar una reforma que comenzó con una reflexión sobre la vigencia y pertinencia de los modelos pedagógicos utilizados hasta ese momento, siguió a esto la búsqueda de estrategias que permitieran definir y concretar los cambios necesarios para responder con eficacia a los procesos sociales de innovación demandados.

Como resultado de la reflexión se adoptaron metodologías activas de enseñanza que involucran el uso de videos publicitarios, estudio de caso y juegos interactivos, incorporándose estímulos visuales y lingüísticos.

A través de la propuesta de un modelo de enseñanza que involucra nuevas teorías educativas y metodologías activas, que permite desarrollar capacidades de gestión en el alumnado desde la práctica misma se contribuye a la formación de individuos competitivos y capaces de plasmar sus ideas en empresas.

La presente es una investigación de tipo exploratorio descriptivo. Exploratorio porque pretende aumentar el grado de conocimiento sobre la incorporación de metodologías activas en el ámbito de estudiantes de Economía del DIIT. Descriptiva porque parte de la determinación de las condiciones del entorno y de las características particulares del ámbito universitario y porque se describen las posibilidades de un modelo pedagógico adecuado que permita desarrollar capacidades para gestionar la información, ejercer el liderazgo, trabajar en equipos heterogéneos, preocuparse por la calidad, tener iniciativa y motivación para alcanzar los objetivos deseados.

Alcances del trabajo

El presente trabajo tiene por finalidad evaluar el resultado de dos años de trabajo con metodologías de enseñanza activas implementadas en los cursos de Economía del DIIT de la UNLaM. Ex-ante se supuso que implementar estrategias innovadoras de

enseñanza activa y sistematizar en una secuencia didáctica de tratamiento de los contenidos específicos de la asignatura mejoraría los resultados académicos obtenidos.

La enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de contenidos a través de clases expositivas, en algunas áreas o asignaturas que no son troncales o específicas de la carrera, se ha visto superada por otras formas de enseñanza que contribuyen en forma más efectiva al desarrollo de las competencias profesionales que el alumno deberá poner en práctica durante su vida profesional.

La Cátedra de Economía del DITT de la UNLaM promueve el uso de metodologías activas, entendidas como aquellas que potencian el aprendizaje centrado en el estudiante como alternativa a la clase magistral.

Éste proceso cobra importancia ya que hay muy poca experiencia en el uso de procesos de enseñanza significativa orientados a alumnos de Ingeniería.

Para cambiar la estrategia de enseñanza se realizó un relevamiento de los autores tradicionales y reconocidos en el campo pedagógico. Posteriormente se contrastaron las líneas de pensamiento con la escasa bibliografía que relata experiencias y evalúa metodologías de enseñanza de economía a alumnos de ingeniería.

La interpretación del trabajo bibliográfico requirió de una adaptación de las formas de tratamiento de los contenidos propios de la Economía y del ámbito sociocultural del alumnado de la UNLaM.

Didáctica de la economía

Economía es una materia que se dicta en el DIIT en el segundo año de las Carreras Ingeniero Industrial y Civil, en tercer año de la Carrera Ingeniería Electrónica y en el último año de las Carreras de Ingeniería Informática en el Plan 1997 y de Ingeniería Mecánica.

En general la metodología de enseñanza empleada en asignaturas de contenido económico está basada en el método tradicional de la clase magistral, apoyado por ejercicios prácticos resueltos en el pizarrón (“chalk and talk” – tiza y diálogo en castellano). El profesor presenta el contenido teórico, expone y desarrolla ejemplos a la vez que propone ejercicios que el estudiantado deberá resolver (Travé Gonzalez, 2010). Esta metodología en materias no troncales a una carrera, tal el caso de economía en las

carreras de ingeniería, resulta poco motivadora para los alumnos, razón clara que impulsó la necesidad de modificar la relación del proceso enseñanza y aprendizaje.

Estas reflexiones nos llevaron a la necesidad de modificar el modelo pedagógico prevalente, diagramando y diseñando la aplicación de metodologías activas de aprendizaje que motivaran y dotaran al estudiante de herramientas diversas, no solo aquellas relacionadas con los contenidos del programa sino también a la aplicación y transferencia a partir del trabajo en equipo, en la búsqueda y análisis de información relevante, en la solución de problemas y casos y construcción de proyectos con autonomía.

Metodología docente

La investigación se centró en el desarrollo de capacidades cognitivas – lingüísticas– y creativas. Para esto se diseñaron diferentes estrategias de enseñanza - aprendizaje que implicaron la necesidad de elaborar nuevos instrumentos didácticos de evaluación y actividades complementarias que abrieron nuevos interrogantes.

Zabalza Beraza (2011:128), sostiene que el docente pasa “de ser simple especialista de la disciplina a didacta de la disciplina”. Nosotros sostenemos que el especialista en su capacidad de articular las áreas y transmitir los conocimientos se constituye en movilizador de intereses. Cáceres (2011:10) sostiene que “en esta travesía de enseñar para que los alumnos comprendan pensamientos, teorías y modelos económicos que intentan explicar parte de la realidad, los docentes del área podrán recurrir a diversos recursos a fin de intentar llevar adelante esta tarea”.

En este nuevo contexto se incorporaron al dictado de la asignatura los siguientes recursos didácticos para fortalecer las capacidades lingüísticas cognitivas de los cursantes:

- *análisis de noticias periodísticas actuales*. Clase a clase se dedica un espacio para debatir acerca de lo informado en los distintos medios de comunicación, sobre la actualidad económica, permitiendo relacionar los conceptos trabajados en clase.
- *análisis e interpretación de informes económicos*. En macroeconomía, se utilizan informes económicos publicados por organismos oficiales, que sirven de base para interpretar la realidad económica local, nacional e internacional.

- *elaboración de informes de lecturas.* En temas de difícil interpretación por parte de los estudiantes, se utiliza la elaboración de informes de lectura, que permitan ampliar los conocimientos, favoreciendo la producción, por parte de ellos.

- *material multimedia que incluya publicidades, extractos de películas y raps.* Dado el avance de la tecnología, los medios visuales con sus imágenes y sonidos, pueden convertirse en puerta de entrada para instalar distintos tópicos económicos, que permitan, en algunas circunstancias, la comprensión por medio del análisis y la reflexión crítica de distintas problemáticas que se vean reflejadas en ellas.

- *speed dating y desarrollo de estrategias comerciales para productos de primera necesidad.* A través de la técnica de simulación se permite confrontar a los estudiantes de forma grupal, utilizando las encuestas en tiempo real, para de esta forma generar un sondeo de opinión de la comisión que muestre las preferencias por determinados productos y servicios y la elaboración de estrategias comerciales creativas, que permitan posicionar el producto frente a la competencia.

- *lectura de comics.* Este recurso tiene en sí mismo un potencial capaz de despertar la curiosidad de los estudiantes y despertar la motivación en los jóvenes por el aprendizaje de determinados contenidos, facilitando así la construcción del conocimiento.

Las estrategias aquí descriptas se organizan en un itinerario didáctico que permita una retroalimentación permanente y realizar ajustes a tiempo en función de los intereses manifestados por los grupos de alumnos o por el propio docente.

Resultados

Se presentan en la Tabla 1 los resultados obtenidos en los cursos de Economía de los ciclos lectivos del 2016 (1er., 2do. Cuatrimestre y Curso de verano) y 2017 (1er. Cuatrimestre). La fuente de los datos es la “Planilla de cursada” del DIIT.

Tabla 1. Alumnos evaluados en cursos de Economía 2016-2017

Curso	Total Inscriptos	No asistieron a clase	Asistieron a más de una clase	Total Evaluados	% Evaluados
1er. Cuatrimestre 2016 – Turno Mañana	47	13	34	33	97%
1er. Cuatrimestre 2016 – Turno Noche	60	28	32	28	88%
2do. Cuatrimestre 2016 – Turno Mañana	56	16	40	33	83%
2do. Cuatrimestre 2016 – Turno Noche	54	21	33	31	94%
Curso de Verano 2017 – Turno Noche	68	20	48	42	88%
1er. Cuatrimestre 2017 – Turno Mañana	41	11	30	27	90%
1er. Cuatrimestre 2017 – Turno Noche	82	9	73	65	89%
Total	408	118	290	259	

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Planillas de cursada del DITT

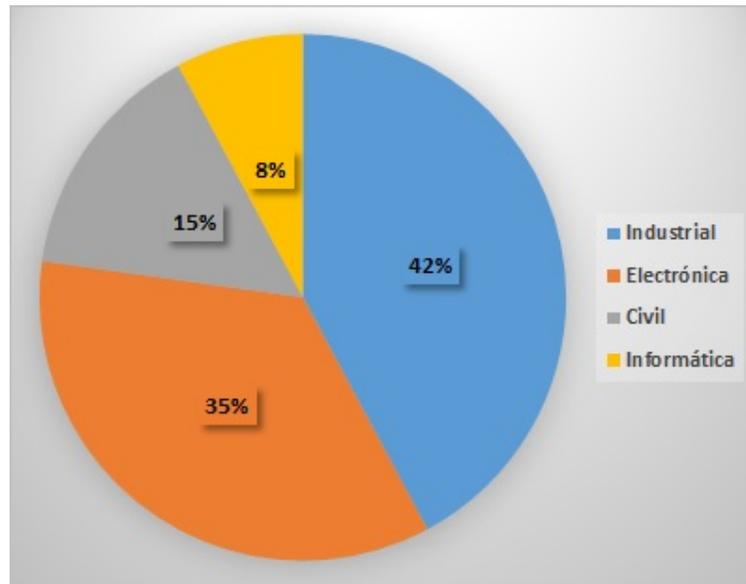
En la primera clase se le hace completar a cada estudiante la “Ficha de alumno”, que contempla además de sus datos personales, formación secundaria y expectativas sobre la materia para identificar si cuentan con conocimientos teóricos previos sobre la misma.

Al finalizar cada curso se realiza una “Encuesta de valoración de la asignatura” para analizar los resultados de las metodologías activas utilizadas.

Se completaron 259 encuestas, que corresponden a los alumnos que han llegado a completar y a finalizar la cursada de cada período. En cada uno de los períodos alrededor del 30% de los inscriptos no se han presentado ni a clase ni a evaluaciones por lo que se los encuadra en la categoría ausentes.

De la totalidad de los alumnos que cursan, el 42% corresponde a la Carrera de Ingeniería Industrial, el 35% a la Carrera de Ingeniería Electrónica, el 15% a la Carrera de Ingeniería Civil y el resto pertenecen a la Carrera Informática- Plan 1997. No se presentan inscriptos a la Carrera de Ingeniería Mecánica.

Figura 1 – Inscriptos por Carrera



Fuente: Elaboración propia en bases a datos obtenidos del DIIT

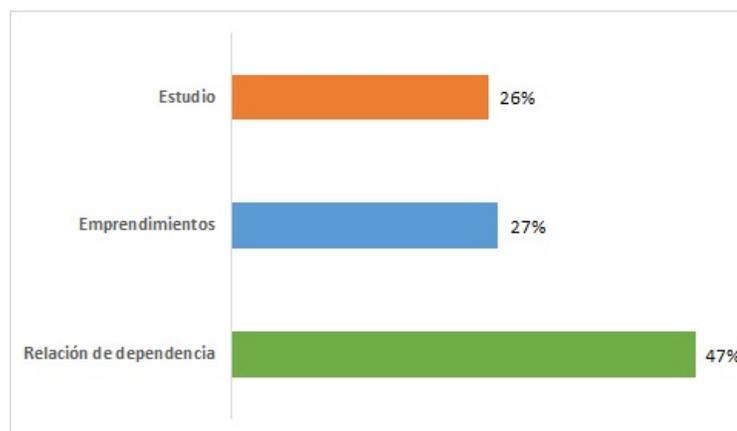
- *Corte etario*

El 59% de los alumnos tiene entre 19 y 24 años, el 27% entre 25 y 32 años y el 14% restante tiene 33 años o más.

- *Condición de Ocupación*

El 47% trabaja en relación de dependencia, el 27% cuenta o está comenzando un emprendimiento propio y el 26 % restante se dedica solamente a estudiar.

Figura 2– Condición de Ocupación de los Alumnos



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Ficha del alumno

- *Conocimientos de Teoría Económica*

El 74% de los estudiantes cursa por primera vez la materia economía y el resto de los alumnos encuestados son recursantes de la materia.

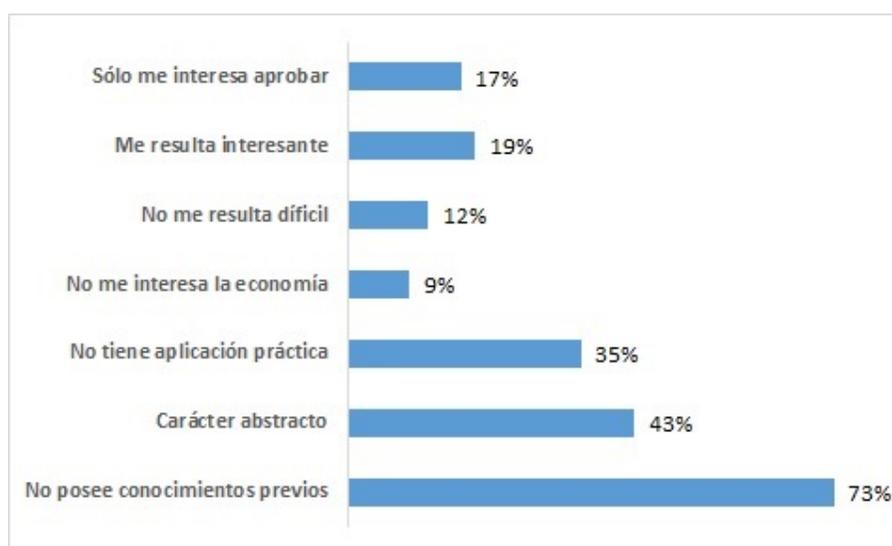
- *Becas y ayudas económicas*

Sólo 12 encuestados sobre 259 comentaron que reciben o han recibido algún tipo de ayuda económica para realizar sus estudios.

- *Dificultades en el aprendizaje de conceptos*

Los datos provenientes de la “Encuesta de evaluación de los contenidos” confirman que los alumnos experimentan dificultades para aprender conceptos económicos. El 73% no posee conocimientos previos de la asignatura y declara que esto dificulta el aprendizaje. El 43% de los alumnos califican de abstractos los conceptos. Para el 35% no tiene aplicación práctica. Mientras que el 12% dice no encontrar dificultades en el estudio de la materia.

Figura N° 3– Dificultades para aprender economía



Fuente: Elaboración Propia en base a datos obtenidos de la Encuesta de valoración de contenidos

- *Desarrollo de los contenidos*

En las tres comisiones de la Cátedra se presentan los contenidos a trabajar en el curso el primer día de clase. En la Tabla 2 se presentan los resultados de la evaluación del desarrollo y presentación de contenidos.

Tabla 2. Desarrollo y Presentación de contenidos

	En desacuerdo	En acuerdo	Muy de acuerdo
Presentación y desarrollo de contenidos	22%	52%	26%
Relación entre contenidos teóricos y prácticos	10%	65%	25%
Ritmo de las clases	52%	35%	13%
Docentes capacitados	5%	33%	62%
Clima de trabajo entre pares	35%	42%	23%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la Encuesta de valoración de la asignatura

El 78% de los estudiantes está de acuerdo con la forma en que se presentan y desarrollan los contenidos y el 90% con la relación entre los contenidos teóricos y prácticos. El porcentaje de alumnos que no se encuentra de acuerdo con los contenidos y su relación con la práctica se condice con el porcentaje de aquellos que no les resulta interesante la materia. El 52% está en desacuerdo con el ritmo de las clases. Claramente este es un punto a revisar.

Estos resultados muy posiblemente obedecen a que hay temas y actividades que resultan más interesantes que otros, ya sea por su contenido o por la dificultad de su

interpretación. En este sentido la organización de los contenidos, como lo indica Zabalza (1997) permitirá modificar el ritmo de las clases. La capacidad de los docentes, tanto en relación a sus conocimientos de la materia como a su capacidad de transmitirlos, es fundamental ya que de esto dependerá la comprensión de los nuevos conceptos por parte de los estudiantes. De la Tabla 2 se observa que un 95% de los alumnos que considera positivamente la capacitación de los docentes.

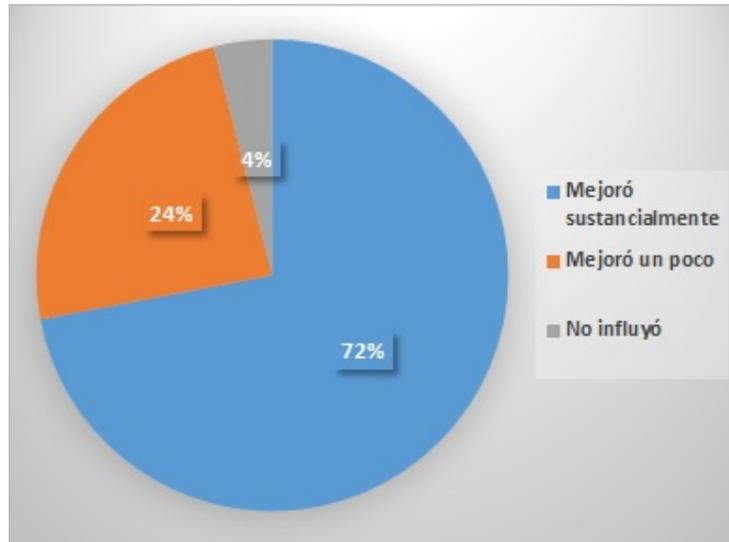
El último aspecto considerado en general y a lo largo de la cursada suele traer algunos inconvenientes. El 35% de los estudiantes sostiene que el clima de trabajo entre ellos no responde al compromiso necesario y que en el caso de los trabajos en grupos, sobre todo cuando se desarrollan las actividades de presentación obligatoria, la falencia es mayor.

- *Recursos utilizados*

Los alumnos apoyan la introducción de metodologías activas y participativas. Sienten que estas los hacen protagonistas y que refuerzan sus habilidades, destrezas y competencias. Su incorporación ha promovido el aumento de interés, respecto de cursos anteriores, mejorado sustancialmente los niveles de comprensión y construcción de conocimientos económicos.

Una prueba de esta mejora se observa en que el 72% considera que el nivel de comprensión mejoró sustancialmente; el 24% sólo un poco mientras que el 4% considera que no ha influido (datos presentados en la Figura 4).

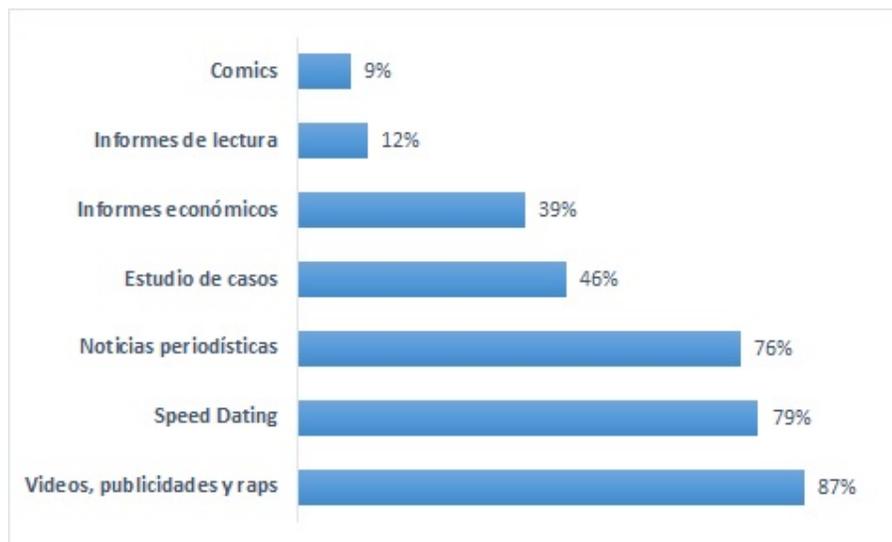
Figura 4– Nivel de comprensión



Fuente: Elaboración propia de datos obtenidos de la Encuesta de valoración de la asignatura

De los recursos utilizados dentro del aula, algunas han sido más ponderados que otros. En la Figura 5 se presentan los niveles de ponderación de los recursos utilizados en el aula.

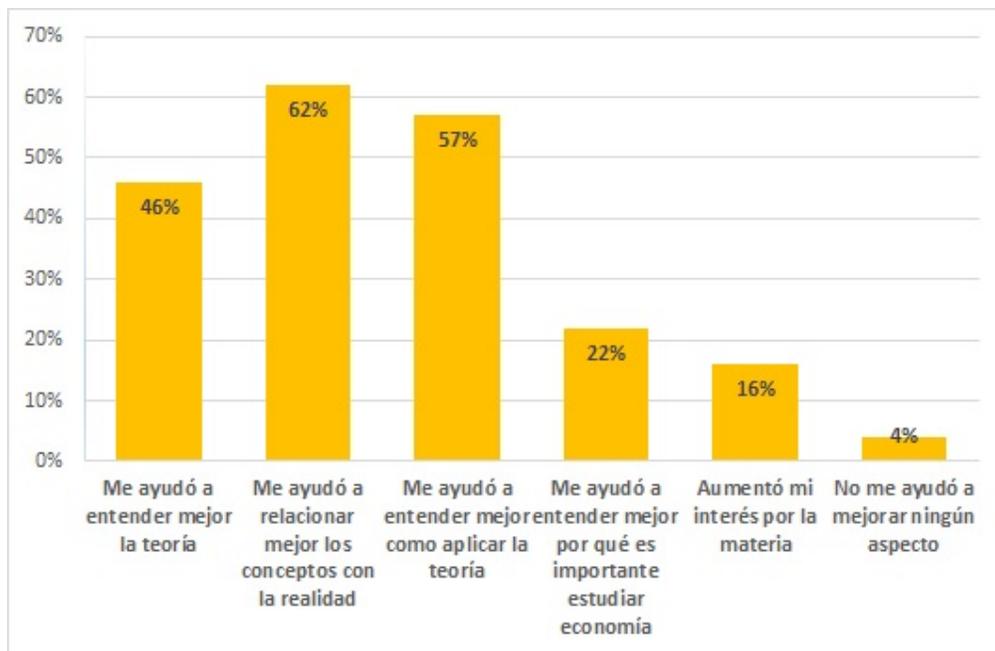
Figura 5– Ponderación de los recursos utilizados en el aula



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos en la Encuesta de valoración de la asignatura

Los videos, las publicidades y los raps, con el 87%, son los tres recursos que mayor aceptación han logrado. Sigue a éstos el speed dating con el 79% y el análisis de noticias periodísticas con el 76%. Estas técnicas han mejorado sustancialmente el aprendizaje fomentando la interacción y la comunicación grupal entre los alumnos. El estudio de casos y los informes económicos tienen el 46% y el 39% de aceptación respectivamente. Solo el 12% pondera positivamente la elaboración de informes de lectura y el 9% los cómics.

Figura 6– Mejoras en la comprensión



Fuente: Elaboración propia de datos obtenidos de la Encuesta de valoración de la asignatura

La principal mejora identificada por los alumnos, consecuencia del nuevo enfoque didáctico, es poder relacionar mejor los conceptos con la realidad, con el 62%.

El 46% sostiene que las herramientas les ayudaron a entender la teoría y al 57% le ayudó para poder aplicar en la práctica los contenidos de la teoría. El 16% considera que las herramientas han provocado el interés por la materia y el 22% dijo que le ayudaron a entender la importancia de la economía en las carreras de ingeniería.

Con relación a las desventajas de estas estrategias se identifican: el tiempo requerido por el cuerpo docente para implementarlas, medido tanto en horas cátedra dictadas y en horas fuera del aula.

- *Evaluación de los aprendizajes*

Las debilidades más frecuentes en el proceso de evaluación de aprendizajes, son las formas mecánicas y monótonas de la evaluación. Como indican Brown y Glasner (2003), una buena evaluación trata de describir lo que está bajo discusión, valorando y remediando los errores y las diferencias, que sea progresiva, formativa, evitando el tipo de evaluación “sudden death” (muerte súbita), donde el alumno se sorprende de cómo fue calificado.

La propuesta entonces consiste en aplicar técnicas que fomenten las nuevas tendencias pedagógicas. Por ejemplo: trabajar en grupo para la resolución de problemas contextualizados en los que se trabaja con ideas previas y obstáculos al aprendizaje (Pozo y Gómez Crespo, 2006; Astolfi, 1999). Estamos en el proceso de aprender nuevas prácticas adaptadas a la realidad que se viven actualmente en la universidad, teniendo en cuenta lo expuesto por Bain (2007).

En este encuadre, la clase de Economía se transforma en una comunidad donde se produce y se usa el conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo de los siguientes propósitos:

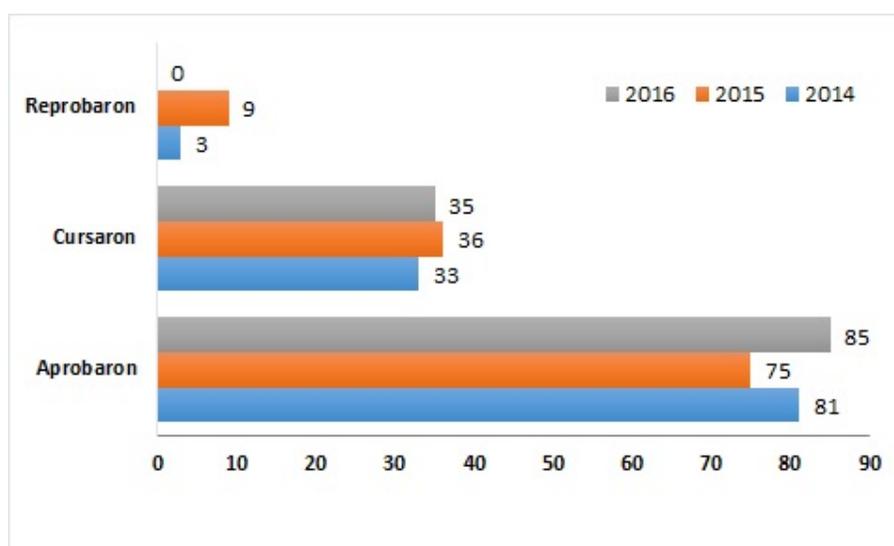
- plantear problemas con varias soluciones posibles;
- plantear interrogantes sobre cuestiones cotidianas;
- estimular la necesidad de diseñar / recrear y desarrollar experiencias;
- provocar la aplicación de capacidades diversas en la búsqueda de soluciones alternativas y en la gesta de nuevos interrogantes;
- promover la autoevaluación y la evaluación grupal de los resultados; y
- favorecer la organización, jerarquización y manejo de la información.

Es de destacar que los instrumentos de evaluación y seguimiento del curso son de carácter individual y grupal, de tipo cualitativo y cuantitativo y que tienen en cuenta que la aprobación de la materia sigue el reglamento de la carrera y de la universidad. Estas condiciones son presentadas al inicio del curso junto a los criterios que servirán para las evaluaciones escritas y orales, individuales y grupales:

- Presentación en tiempo y forma de los informes.
- Explicitación y valoración de la bibliografía consultada.
- Diseño y uso de modelos experimentales.
- Propuesta de actividades de transferencia.
- Desarrollo de experiencias.
- Análisis de bibliografía vinculada a lo conceptual y a lo didáctico.
- Presentación de propuestas para trabajar en el aula.

La evaluación no es un fin en sí misma. Es el medio que permite verificar el logro de los objetivos propuestos para el curso. Debe existir congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa (Davini, 2008; Bloom, 1990).

Figura 7– Cantidad de alumnos Aprobados, Reprobados y que Cursaron Economía

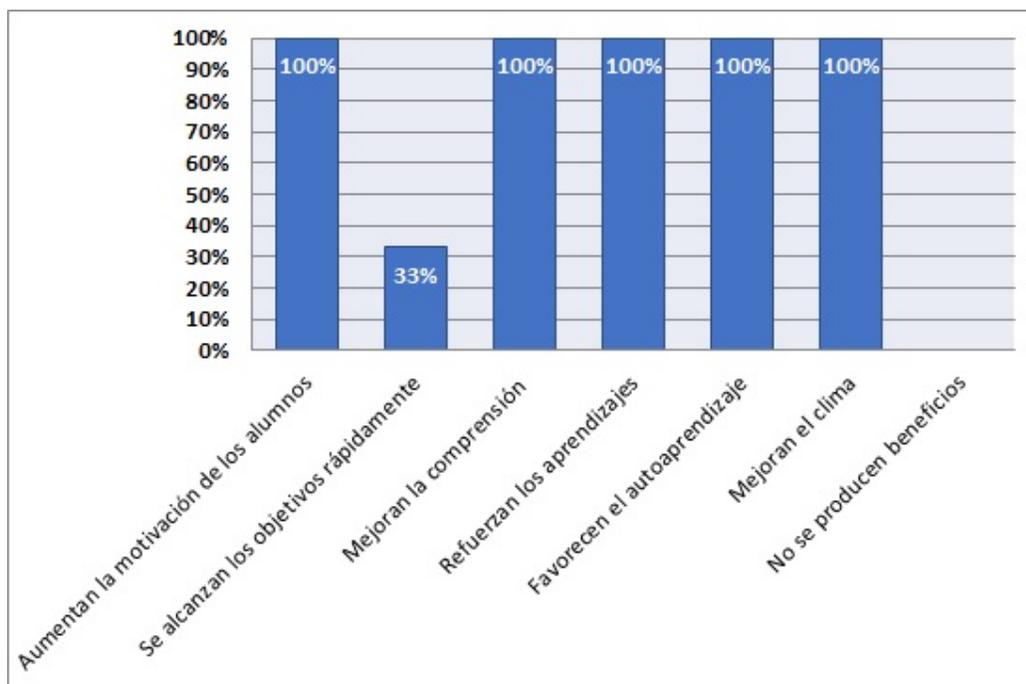


Fuente: Elaboración propia

La diferencia en el nivel de aprobación de la asignatura aumentó entre 2016 y 2015 en un 13% y 5% respecto de 2014. Esta mejora en la aprobación puede deberse a la introducción de las nuevas formas de enseñanza. Se produjo también una disminución del 100% en los reprobados, posiblemente por la misma condición, en los dos años. Respecto a la condición de cursada, las proporciones se han mantenido.

En la Figura 8 se presentan los resultados de la evaluación de los docentes.

Figura 8– Resultado de la Evaluación de los Docentes



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenido de la Ficha evaluación del docente

En concordancia con lo expuesto, los resultados de la evaluación de incluir las metodologías activas por los docentes ha sido muy positiva.

Conclusiones y Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se puede comenzar a vislumbrar, que el uso de metodologías activas, en el marco de una metodología basada en el cuestionamiento, la indagación y la comunicación entre pares, inciden en:

- el rendimiento académico;

- las estrategias de aprendizaje; y
- las capacidades cognitivas – lingüísticas – creativas de los alumnos.

Asimismo, permiten mejorar: i) las relaciones vinculares, y ii) las actitudes hacia el estudio de contenidos económicos.

Teniendo en cuenta los aspectos positivos de este proceso de reforma, los alumnos han señalado: una mejora en la motivación y autonomía en su aprendizaje; mayor desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo profesional y personal; alta implicancia de los docentes en el manejo de herramientas y metodologías disponibles; y una mejora del clima social dentro del aula. Se indica además que la secuencia cuidadosa de las actividades, facilita la comprensión de los estudiantes.

En lo que respecta a las debilidades o dificultades se observa una importante sobrecarga de esfuerzo en el cuerpo docente para el diseño de nuevos materiales y para el seguimiento individualizado y continuo del aprendizaje de los alumnos, además de la necesidad de motivarlo a promover un mayor hábito de coordinación. Por parte del alumnado se vislumbra que existe al principio de la cursada un rechazo a las metodologías activas, debido a que están acostumbrados a clases expositivas en la mayoría de las materias de las diferentes Ingenierías que se dictan en la UNLaM.

Siguiendo estos lineamientos, en el primer año del proyecto, con la aplicación de metodologías activas se notó un cambio significativo en la dinámica de la clase, observándose que el alumnado, a través de los informes de lectura realizaba un aprendizaje reflexivo, crítico, continuado, personalizado, individualizado y consecuentemente significativo. Esto fue posible porque se introdujeron ciertos conceptos económicos a través del lenguaje periodístico antes de ingresar en los libros de texto. Por otra parte, se facilitó el autoaprendizaje, la que de por sí resulta motivante, promoviendo y potenciando el cambio de los hábitos de estudio, así como también la relación entre los diferentes actores del proceso educativo (docente-alumno-objeto de aprendizaje).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, añadimos que debieran establecerse los mecanismos necesarios para promover una mayor colaboración entre los docentes, favoreciendo la coordinación de las materias y evitando solapamientos, reflexionando

conjuntamente sobre las experiencias metodológicas que se realizan, promoviendo de esta forma experiencias interdisciplinarias. Se trata entonces de que el docente, como miembro de un equipo, reflexione sobre su práctica, y desde allí, de acuerdo a sus propias necesidades, las del grupo y la de los estudiantes, proponga mejoras y participe activamente de éstas. Este es un esfuerzo más, para que los alumnos puedan mejorar la conexión entre la teoría y la realidad en la que están inmersos. A partir de ahora las metodologías docentes deben de ir más allá de la clase magistral, permitiendo la generación y la construcción del conocimiento frente a la frecuente transmisión del mismo.

En este contexto, es el alumno quien pasa a ser de receptor pasivo de los conocimientos, a quién impulse y genere su propio aprendizaje. Dónde para alcanzar ese aprendizaje autodirigido será importante el papel que cumpla el docente cómo guía impulsor, motivador e incentivador de las competencias, habilidades y actitudes que permitan fomentar y estimular esta nueva visión del aprendizaje. Lo que en definitiva obliga al docente a desempeñar un papel importante dentro del proceso educativo, animando y estimulando a los alumnos de tal forma que facilite al máximo la comprensión de lo explicado en los cursos.

En suma, se busca activar el interés con la suficiente fuerza para que los estudiantes quieran seguir aprendiendo a aprehender.

Creemos que no existe un única forma o una forma definitiva de encarar la enseñanza de la economía, pero si resulta fundamental el debate y la discusión con quiénes nos dedicamos a esta tarea. Sólo así podremos aspirar y contribuir al desarrollo de la metodología docente más apropiada.

Bibliografía

Astolfi, J. (1999). El error, un medio para enseñar. *Investigación y Enseñanza. Serie Práctica Investigación y Enseñanza, 15*.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.

Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina: Editorial El Ateneo.

- Brown, S.; Glasner, A. (edit.). (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (págs. 28-33). Madrid: Narcea.
- Cáceres, V. L. (2011). El cine como recurso didáctica en la enseñanza de la economía en el nivel medio. *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 7-19). Universidad Nacional General Sarmiento.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Argentina: Editorial Santillana.
- Pozo, J. I.; Gomez Crespo, M. A. (2006). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Travé Gonzalez, G. (2010). *La didáctica de la economía en el bachillerato*. Madrid: Síntesis.
- Zabalza Beraza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 404.
- Zabalza, M. A. (1997). El Contenido. En *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45, págs. 121-148). Madrid: Narcea Ediciones.

EL TEMA PYMES EN LA ASIGNATURA ECONOMÍA DEL TURISMO

Cristina Varisco, Gonzalo Cruz,^e Ignacio Azcué¹

Resumen

La economía constituye un área de conocimiento muy importante para los licenciados en turismo, aunque no siempre los contenidos de las asignaturas económicas se ajustan a las necesidades de los futuros profesionales. El objetivo de la ponencia es analizar la importancia del tema pymes como articulador de los núcleos temáticos de la asignatura economía del turismo. La indagación teórica refleja el rol central de las pymes en la teoría del desarrollo local, su vinculación con las políticas que apuntan a fortalecer la competitividad sistémica y su relación directa con el emprendedorismo. El encuadre metodológico es el estudio de caso, ya que se describe el tratamiento del tema en la carrera Licenciatura en Turismo (UNMdP), a partir de encuestas a estudiantes y graduados, y entrevistas a docentes de diferentes asignaturas. Los resultados reflejan la necesidad de adaptar los contenidos curriculares al contexto real de desempeño de los futuros profesionales.

Palabras Clave: Economía del Turismo; Pymes,

Introducción

La carrera de Licenciatura en Turismo se cursa en la Universidad Nacional de Mar del Plata en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Desde su inserción en esta unidad académica en la década de 1970 se han sucedido varios planes de estudio que reflejan la búsqueda por lograr una formación adecuada a las incumbencias de los futuros profesionales. En este proceso, la importancia de las asignaturas económicas ha sido decisiva para definir el perfil del licenciado en turismo.

En el plan de estudios implementado en 1979, las materias económicas como introducción a la economía, microeconomía y macroeconomía, se cursaban en forma conjunta con las carreras de Contador Público, Licenciatura en Economía y Administración. Con el tiempo, la fuerte formación económica no aplicada se fue equilibrando con asignaturas sociales y humanísticas, y también con la adaptación de

¹ Cristina Varisco (cvarisco@mdp.edu.ar), Gonzalo Cruz (gonzalocruz83@hotmail.com) e Ignacio Azcué (ignacioazcue@hotmail.es) son Docentes – Investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Funes 3250 – 7600, Mar del Plata, 0223 – 474 9696

contenidos al campo específico de conocimiento. Actualmente, el plan contempla el cursado común de la asignatura Introducción a la Economía en primer año y Economía Aplicada en tercero que se dicta sólo para estudiantes de turismo. Además, otros temas relativos a la economía se enseñan en asignaturas como Economía y Organización del Sector Público, Administración Financiera de Organizaciones Turísticas y Comercialización Aplicada.

Desde la cátedra de la asignatura Economía Aplicada se ha iniciado un trabajo tendiente a adecuar los contenidos curriculares a las necesidades de los estudiantes de turismo, a través de encuestas a estudiantes y graduados y entrevistas a docentes. Por otra parte, el tema pymes incluido a partir del año 2012, ha sido de utilidad para acercar a los estudiantes al contexto económico en que la mayoría de los graduados deberá desempeñarse.

El objetivo de la ponencia es analizar la importancia del tema pymes como articulador de los núcleos temáticos de la asignatura economía del turismo. En el punto siguiente se presenta el planteo del problema y a continuación, los aspectos teóricos que fundamentan la hipótesis derivada del objetivo propuesto. En tercer lugar, se comenta brevemente la metodología utilizada para recabar la opinión de diferentes actores y una síntesis de los resultados. Por último se presenta la integración propuesta y las conclusiones.

La Economía en el aula

El turismo es una actividad compleja y como tal, tiene repercusiones importantes para la sociedad en que se desarrolla, para las culturas que conecta y para el ambiente que por lo general modifica. La complejidad no refiere solamente a la necesidad de abordar su estudio a través de múltiples dimensiones (social, económica, cultural, ambiental y política) sino a la interdependencia de éstas y por lo tanto, a la indeterminación de su desarrollo en el tiempo. En un sentido más concreto, la conceptualización del turismo como actividad compleja permite superar una discusión de larga data: la oposición entre la concepción económica simple, que reduce el turismo a mera actividad productiva, y la concepción social excluyente, que reduce la economía a mero afán de lucro.

El análisis de la dimensión económica del turismo, implica abordar la actividad desde la Ciencia Económica, entendida siempre como ciencia social, adoptando en principio los enfoques micro y macroeconómicos. En este marco, la enseñanza de la economía a los futuros profesionales supone la necesidad de adaptar los contenidos de asignaturas que más allá de sus nombres, pueden agruparse en tres niveles: introducción a la economía, para aquellos contenidos de carácter general y básico; economía aplicada, para los contenidos que se ejemplifican en la actividad turística; y economía del turismo, para aquellos contenidos que son específicos y requieren de una adaptación más profunda al campo de estudio.

Entendemos la economía del turismo como un área de conocimiento en construcción, que se nutre de dos fuentes principales: la investigación académica y las necesidades de los futuros profesionales (Varisco, 2017). En este trabajo nos proponemos abordar este segundo aspecto y partimos del hecho de que un licenciado en turismo ejercerá su profesión en el ámbito privado, en empresas como agencias de viajes, de transporte, de alojamiento, de gastronomía, de recreación, entre otras. También es frecuente que el profesional se inserte en el sector público, en especial en reparticiones de turismo de jurisdicción nacional, provincial, o municipal. Por último, la inserción del profesional en instituciones del tercer sector, como gremios, sindicatos, cooperativas, asociaciones ambientalistas, si bien menos frecuente, también requiere capacitación.

A la amplitud de los campos de actuación y sus respectivas incumbencias, se agrega una discusión compartida en el ámbito docente respecto de la necesidad de formar en competencias específicas y competencias generales. En este sentido, los conocimientos económicos en la formación no sólo apuntan al ejercicio profesional concreto, sino a la necesaria comprensión del contexto económico y social en que se desarrolla la actividad. Es probable que esta sea la diferencia más significativa en la formación de los licenciados con respecto a la formación de los técnicos en turismo.

Por último, para completar el encuadre del problema es necesario mencionar que los cambios tanto en la currícula de la carrera como en los programas, requieren procesos graduales que exceden la reformulación de un plan de estudios. Por los motivos antes expuestos, el ajuste de los contenidos se da en forma gradual, generalmente a partir de programas que reproducen la formación tradicional en economía, hacia contenidos que se van ajustando a nuevas concepciones y nuevas

necesidades. En este sentido, es preferible que el cambio formal de contenidos refleje un cambio que ya ha sido puesto en práctica en el aula.

La inserción del tema pymes turísticas en los contenidos mínimos de la asignatura Economía Aplicada puede entenderse como un paso en el proceso que apunta a transformar esta materia en Economía del Turismo, y dar respuesta a las necesidades de los futuros licenciados. Como se verá en el punto siguiente el tema tiene un interés especial porque permite articular con otros contenidos del programa a la vez que se utiliza para vincular al estudiante con el contexto real de desempeño profesional.

Pymes Turísticas

Según el Ministerio de Producción de la Argentina, actualmente la categoría pymes representa el 98% de las empresas, generan más de 4,1 millones de empleo, y el 70% del empleo formal. En el año 2013, la Confederación Argentina de la Mediana Empresa – CAME, estimaba que en la actividad turística el 95% de las empresas pertenecía a la categoría Mipymes. Estos datos, demuestran por sí mismos la importancia del tema y la necesidad de vincular a los estudiantes con esta realidad desde los primeros años de su formación profesional.

La clasificación de una empresa en la tipología pymes en Argentina se realiza en base a las ventas anuales² conforme a la normativa que anualmente se actualiza en relación a cada sector productivo. No obstante, indagar respecto de los montos de ventas anuales en empresas representa una seria dificultad para la investigación académica y más aún si se trata de actividades pedagógicas propuestas a los estudiantes. En consecuencia, siempre es conveniente mantener como referencia la clasificación basada en la cantidad de trabajadores que también facilita la comparación con otros contextos. El cuadro N° 1 muestra la clasificación comparada entre Argentina y la Unión Europea.

² Según la actualización de 2017 de la Secretaría de Emprendedores y PyMEs del Ministerio de Producción los montos de ventas anuales para empresas de servicios indican: hasta \$3.500.000 empresa Micro; hasta \$21.000.000 empresa Pequeña; hasta \$175.000.000 empresa Mediana tramo 1; y hasta \$250.000.000 empresa Mediana tramo 2.

Tabla N°1: Clasificación Pymes según cantidad de trabajadores		
TIPO	ARGENTINA	U.EUROPEA
Microempresa	1 - 3	1-9
Pequeña	4 - 15	10 - 49
Mediana 1	16 - 49	50 - 250
Mediana 2	50 - 100	

Fuente: elaboración propia

Generalmente los estudiantes tienen la percepción de que una empresa pyme es una empresa pequeña, que con el tiempo llegará a la categoría de gran empresa. Es importante remarcar que se trata de una tipología especial, con características propias que además requiere de enfoques teóricos específicos, que reflejen la necesaria integración de conceptos propios de la economía, articulados con conceptos de administración de empresas (Kantis, 1998).

Entre las fortalezas que más destacan de las pymes se encuentra la flexibilidad, su carácter pionero y su capacidad para dinamizar la economía. Desde el punto de vista del emprendedorismo, constituyen la puerta de entrada para el ejercicio profesional independiente. Las debilidades que presentan en comparación con las grandes empresas es su aislamiento, el limitado acceso al financiamiento, bajo volumen de producción y retraso tecnológico. Respecto de la administración se detecta falta de planificación, autoritarismo y falta de comunicación interna (Cleri, 2007).

También es importante diferenciar las empresas pymes de las empresas familiares, dado que si bien en muchos casos estas tipologías coinciden, cuando una familia posee la propiedad y la gestión de la empresa, surgen problemas adicionales vinculados a la situación del grupo familiar. Los conflictos internos se agudizan en las empresas familiares en dos momentos: cuando se incorporan los hijos de los fundadores a la administración, y cuando debe realizarse el traspaso generacional (Mucci, 2008).

La pymes turísticas son empresas que brindan servicios en alojamiento, gastronomía, transporte, agencias de viajes y recreación. Además de compartir la problemática pyme, tienen algunas características adicionales propias del sector de

actividad, como la necesidad de enfrentar la estacionalidad de la demanda en los destinos turísticos, que produce un volumen de actividad muy variable durante el año. La interdependencia es otra característica particular, dado que el producto turístico es un conjunto de prestaciones que no sólo incluye varios servicios privados, sino también bienes públicos vinculados a los atractivos.

Desde el enfoque microeconómico, la teoría de la firma es la que por tradición se estudia en el ámbito académico. No obstante, se intenta relativizar algunos de sus preceptos más cuestionados, en especial los referidos al objetivo de maximizar ganancias, con la consideración de teorías más realistas como la obtención de beneficios satisfactorios (Mochón, 1997). La consideración del empresario como agente que opera con perfecto conocimiento del entorno y de su empresa es cruzada con la evidencia de un empresario que opera en contextos de incertidumbre y cambio permanente.

La demanda turística es un tema que tiene importantes antecedentes, con abundante investigación. Por el contrario, los temas de producción, costos, fijación de precios y tipos de mercados, generan el interrogante de cómo adaptar estos contenidos relevantes a una realidad más cercana al contexto de actuación profesional.

Como alternativa práctica, se trabaja en una propuesta de actividad pedagógica que consiste en comparar empresas turísticas de la ciudad de Mar del Plata. Se solicita a los estudiantes que realicen dos entrevistas a empresas pymes, comparando su historia, problemática y desempeño. Este trabajo integrador, de carácter grupal se presenta en forma escrita y se completa con una puesta en común de las principales conclusiones. La actividad ha resultado efectiva para contactar a los estudiantes con el medio y percibir la importancia de la formación profesional.

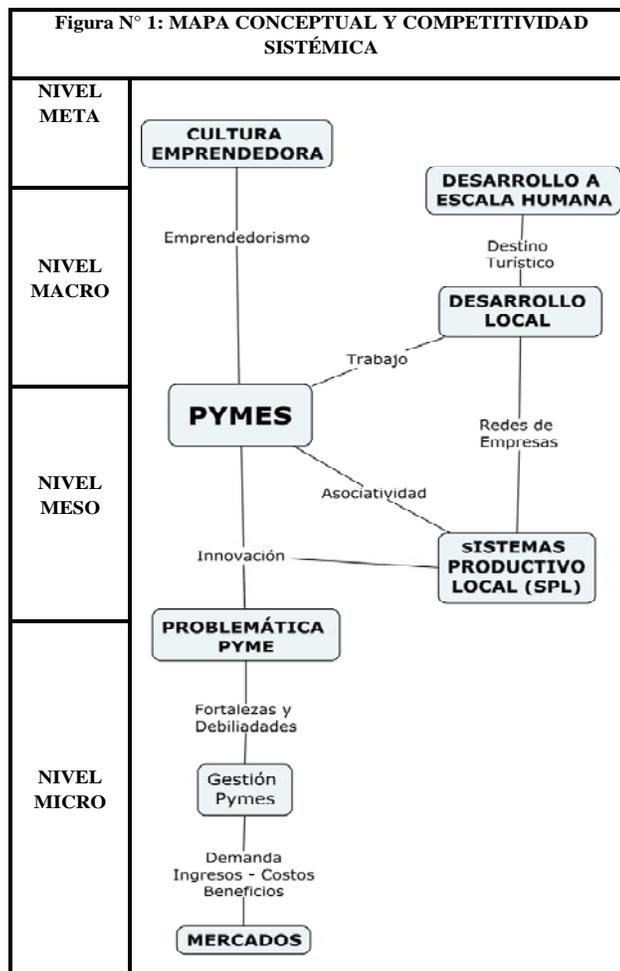
Desde el enfoque macroeconómico, el tema pyme se aborda dentro de la teoría de desarrollo a Escala Humana (Max Neef, 1994) y a nivel destino turístico, a partir de la teoría de Desarrollo Local. El estudio de la cadena productiva del turismo permite visualizar la interrelación antes mencionada de las empresas, incorporando el rol de las instituciones intermedias, y conceptos como economías de escala externas a la firma, innovación social y desarrollo endógeno (Albuquerque, 2004). De esta forma, temas

como territorio innovador y sistema productivo local³, son más accesibles para los estudiantes, en base al trabajo con referentes empíricos de la ciudad.

El modelo de competitividad sistémica (Esser, 1996) es otro tema que permite visualizar la importancia de las pymes, conformando redes de empresas. A los enfoques macro y micro, se agrega el enfoque meta, que permite analizar factores socioculturales y valores, y el enfoque meso que incorpora la intervención del Estado junto a las instituciones intermedias generando las condiciones para que las empresas puedan desarrollarse de manera satisfactoria en el entorno productivo.

El modelo sistémico es muy interesante para analizar la contribución de la actividad turística al desarrollo local, y permite presentar las políticas públicas de apoyo a las pymes, a la vez que incorpora aspectos sociales no tenidos en cuenta en otros modelos de competitividad. Este tipo de política tiene por finalidad facilitar el desarrollo de las pymes y generar las condiciones para que puedan afrontar algunas de sus limitaciones (CEPAL 2015). En primer término las políticas orientadas a la cadena productiva, favoreciendo los espacios de cooperación y asociatividad, apuntan a mejorar los problemas de aislamiento de la pyme. Desde el sector público, la creación de entornos innovadores requiere la coordinación vertical entre políticas de jurisdicción nacional, provincial y local y la coordinación horizontal entre políticas sectoriales. En turismo, esta última es menos frecuente dado que requiere articular áreas de gobierno como cultura y producción, con la específica de turismo. La figura N° 1 sintetiza en un esquema la articulación de los temas propuestos.

³ El concepto de sistema productivo local, definido como un caso especial de aglomeración productiva formado mayoritariamente por empresas pymes, con vínculos asociativos fuertes, con capacidad de generar innovaciones sociales y que responde a un modelo de desarrollo endógeno, es referenciado como el modelo que permite transformar el desarrollo turístico en desarrollo local.



La formación económica de los licenciados en turismo

Con la finalidad de consultar a los diferentes actores de la carrera sobre la importancia de los contenidos económicos en la formación del licenciado en turismo, se desarrollaron tres actividades: una encuesta a estudiantes, una encuesta a graduados y entrevistas a docentes de la carrera. Estas acciones se vinculan con el proyecto de revisar los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales en un proceso gradual que probablemente se iniciará en el año 2018. En consecuencia, dado que el objetivo de esta ponencia es más acotado que la revisión integral de contenidos de la carrera de turismo y que se espera ampliar la base de datos, en los puntos siguientes se presentan algunos resultados de avance.

La encuesta a estudiantes que cursaron la materia Economía Aplicada se implementó a través de un cuestionario impreso con preguntas abiertas y cerradas. Se llegaron a recolectar un total de 91 encuestas, divididas en 33 casos para estudiantes de tercer año de la carrera –quienes acababan de cursar la asignatura-, 27 casos para estudiantes de cuarto año y 31 casos para alumnos de quinto año. Además del año de cursada de la materia se consultó sobre las preferencias de inserción luego de graduarse, incluyendo una pregunta sobre la posibilidad de tener un emprendimiento propio. Luego se hicieron preguntas sobre los contenidos de la asignatura.

La encuesta a graduados se realizó vía correo electrónico, utilizando el programa Lime Survey. Dado que la base de graduados es compartida con las otras carreras de la facultad, la primera pregunta fue para filtrar y solicitar las respuestas a licenciados en turismo. Luego se consultó el año de graduación y a continuación las preguntas sobre contenidos económicos de la carrera. Se obtuvieron 62 respuestas, pero solamente 48 encuestas completas.

Para conocer la opinión de los docentes se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas a profesores de la carrera. Si bien la consulta estaba destinada a las asignaturas posteriores a Economía Aplicada (primer cuatrimestre de tercer año), el hecho de que varios docentes dicten dos o tres asignaturas permitió cubrir un espectro más amplio. Se realizaron 10 entrevistas en las que se consultó sobre las siguientes cuestiones:

- a. los temas económicos abordados por la asignatura en la que desarrollan sus funciones
- b. los contenidos previos necesarios
- c. su visión sobre el plan de estudios considerando los temas económicos brindados
- d. el perfil emprendedor de los alumnos

Finalmente es importante remarcar que en ninguno de los tres casos, encuesta a estudiantes, a graduados y entrevistas a docentes, se utilizaron muestras probabilísticas, y por lo tanto, los resultados sólo reflejan la opinión de las personas consultadas.

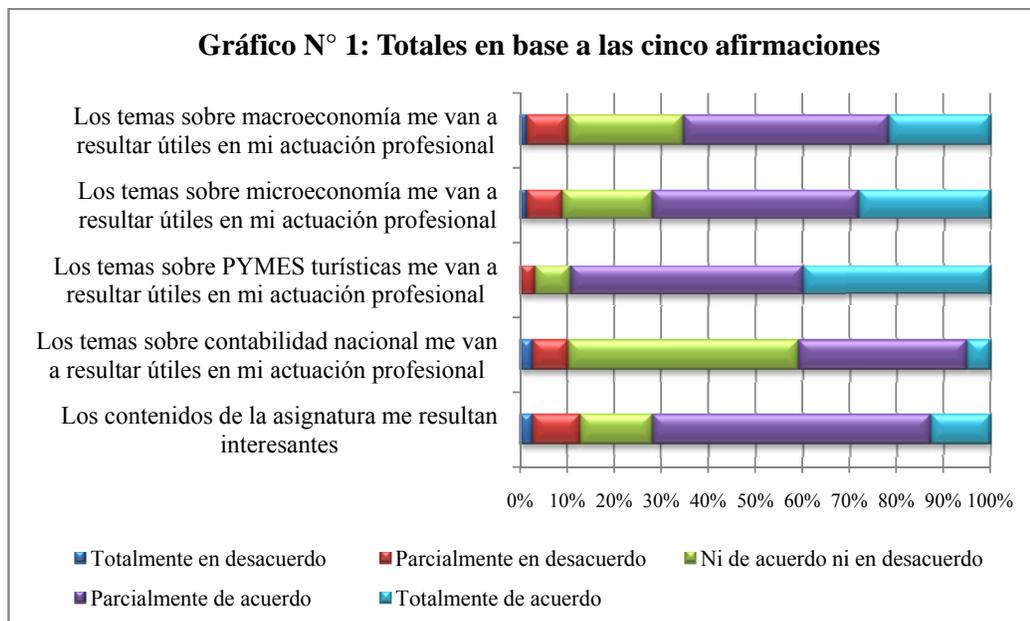
Encuesta a Estudiantes

La encuesta a estudiantes se realizó entre fin del primer cuatrimestre y el inicio del segundo del año en curso. En la primera pregunta “¿En qué año cursaste Economía Aplicada?”, se obtuvieron un total de 33 respuestas para la opción 2017, unas 22 para 2016, otras 25 para 2015 y, por último, 18 casos para el período 2005-2014. Aquí cabe aclarar que los estudiantes que recurieron la asignatura pudieron haber elegido marcar dos años distintos, por lo que la pregunta no era excluyente a una sola opción.

En relación a la segunda pregunta “Cuando te recibas, te gustaría trabajar en:”, se recibieron un total de 13 respuestas para Sector Público, 23 para Sector Privado y 6 para Tercer Sector, representando un total de porcentajes sobre el total de 31%, 55% y 14% , respectivamente. En el caso de los estudiantes que escogieron Sector Privado, resultaron mayormente seleccionadas las opciones de Alojamiento (44%) y Agencia de Viajes (32%), seguidas de Otros (18%), Transporte y Gastronomía (ambas con un 3%).

Para la pregunta tres, “¿Pensaste en la posibilidad de tener tu propio emprendimiento cuando te recibas?”, un 66% de los estudiantes encuestados contestó que Sí, ante un 9% de respuestas No y un 25% de respuestas No sabe/No contesta. Entre las razones de las respuestas afirmativas, tomando en comparación los tres años analizados, se puede apreciar una tendencia a las respuestas “Mayor independencia” y “Ser mi propio jefe”, junto con el deseo de “Aprender/Ganar experiencia” y “Desarrollar habilidades”.

Por su parte, en la cuarta pregunta “Indicá tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones”, los estudiantes tuvieron que seleccionar, de acuerdo a la afirmación que se les planteaba, entre cinco opciones: Totalmente en desacuerdo, Parcialmente en desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, Parcialmente de acuerdo y Totalmente de acuerdo. Las afirmaciones a considerar fueron: “Los contenidos de la asignatura me resultaron interesantes”, “Los temas sobre contabilidad nacional me van a resultar útiles en mi actuación profesional”, “Los temas sobre PYMES turísticas me van a resultar útiles en mi actuación profesional”, “Los temas sobre microeconomía me van a resultar útiles en mi actuación profesional” y “Los temas sobre macroeconomía me van a resultar útiles en mi actuación profesional”. Estas afirmaciones fueron seleccionadas en base a los contenidos generales dictados en la asignatura.



El gráfico N° 1 permite observar que existe un mayor acuerdo entre los estudiantes respecto de la utilidad del tema pymes, mientras que el tema que genera mayor indiferencia es contabilidad nacional, que incluye la metodología Cuenta Satélite del Turismo.

La quinta pregunta “Con respecto al contenido”, planteaba tres sub-preguntas abiertas para conocer el parecer de los estudiantes sobre los contenidos estudiados. En este sentido, se consignaron las preguntas “¿Considerás que sería importante ampliar algún tema?”, “¿Considerás que sería importante incorporar algún tema?” y “¿Considerás que sería importante eliminar algún tema?”. Al analizar los resultados tomando en consideración los tres años estudiados, fue difícil encontrar regularidades. Respecto a la sub-pregunta “¿Considerás que sería importante ampliar algún tema?”, las respuestas mayormente consideradas fueron “Pymes” y “Desarrollo Local”, con una gran cantidad de casos sin respuesta.

Por su parte, las sub-preguntas “¿Considerás que sería importante incorporar algún tema?” y “¿Considerás que sería importante eliminar algún tema?”, presentan mayormente casos sin respuesta y, en algunos casos, no se recuerdan los temas dictados. No obstante, se pueden mencionar algunos temas a incorporar como pueden ser el sector público en la economía, mayor cantidad de ejemplos prácticos y casos de empresas

turísticas. Respecto a la eliminación de algunos contenidos, se puede apreciar la Cuenta Satélite de Turismo.

Por último, la sexta pregunta “¿Qué otra sugerencia tenés para mejorar la materia?”, es similar al caso anterior, obteniendo gran cantidad de respuestas en blanco, sobre todo en cuarto y quinto año. Sólo se puede destacar levemente el hecho de mejorar la Actividad Pedagógica y la incorporación de más ejemplos para comprender la teoría.

Encuesta a Graduados

En la encuesta a graduados se obtuvieron 48 respuestas completas, que corresponden a los tres últimos planes de estudio: 2005, 1993 y 1979. Las respuestas obtenidas a la pregunta “¿Considerás que los conocimientos sobre Economía en tu formación fueron:” reflejan una cierta dispersión, como se muestra en la tabla N° 2:

Tabla N°2: Opinión sobre conocimientos de Economía en la formación	
Muy útiles	22,92%
Excesivos	8,33%
Insuficientes	33,33%
Interesantes	33,33%
Inútiles	2,08%

Fuente: elaboración propia

Luego se formuló la siguiente pregunta: “¿Podés mencionar algún tema que haya sido de utilidad en tu ejercicio profesional?” El 54% de los encuestados respondió en forma afirmativa y el 46% respondió en forma negativa. A los graduados que respondieron *Sí* se les consultó qué temas habían sido de utilidad. La mayoría hizo mención de temas microeconómicos, en especial, elasticidad, costos y punto de equilibrio. Los temas macroeconómicos se mencionan en conjunto, con algunas referencias a cuentas nacionales e impactos económicos del turismo.

A la pregunta: “¿Considerás que algún tema económico importante para tu formación profesional debió darse con mayor profundidad?” el 75% de los encuestados respondió que Sí. También en este caso se solicitó ampliar esta respuesta, pero la mayor parte de los temas mencionados se vinculan con macroeconomía, con énfasis en tipo de cambio, inflación e impactos económicos del turismo. En general, los temas microeconómicos se mencionaron vinculados a empresas específicas, como agencias de viajes, hoteles y líneas aéreas de bajo costo. También hubo varias respuestas vinculadas a temas de otras asignaturas, como impuestos, contabilidad y administración financiera.

Finalmente se consultó sobre la inserción laboral pasada o presente, y el 83% de los encuestados respondió que trabajó o se encuentra trabajando en la actividad turística; el 35% en el sector público, el 83% en el sector privado y el 3% en el tercer sector⁴. La tabla N°3 muestra el rubro correspondiente al sector privado:

Tabla N°3: Rubro de actividad en elSector Privado	
Alojamiento	58%
Transporte	6%
Agencia de Viajes	55%
Gastronomía	3%
Recreación	6%
Otro	18%

Fuente: elaboración propia

Entrevistas a Docentes

Con respecto a los contenidos económicos que se abordan en las distintas asignaturas, se pudo observar que, en general, se incluye el tema “impactos económicos del turismo”. A lo largo de la carrera, los alumnos tienen la posibilidad de comprender los efectos económicos positivos y negativos que el turismo genera en los territorios en donde se desarrolla.

⁴ Dado que la pregunta formulada fue “¿Estás trabajando o trabajaste en alguna actividad vinculada al turismo?” las respuestas superan el 100%.

Otro de los temas que adquirió relevancia en las entrevistas fue el “desarrollo local”. Se advierte que en distintas oportunidades, los docentes se preocupan por dar a conocer nuevas formas o paradigmas para acercarse al hecho económico. Otros temas afines que surgen de las entrevistas fueron, el “cooperativismo”, “costos sociales y de oportunidad”.

Desde una visión enfocada a lo microeconómico que incluye aspectos financieros, los docentes poseen en sus contenidos curriculares, temas como: “punto de equilibrio”, “elasticidad de la demanda”, “desarrollo de presupuestos”, “flujos de fondos”, VAN y, TIR.

El segundo punto, en lo referido a los contenidos económicos previos considerados necesarios para cada asignatura, los entrevistados mencionaron temas como: “oferta y demanda”, “costos”, “ingresos”, “punto de equilibrio”, “flujos de fondos”, “rentabilidad”, “externalidades”, “impactos” y “planeación presupuestaria”.

En la mayor parte de los casos se coincidió en la necesidad de profundizar este tipo de contenidos, puesto que observan la existencia de inconvenientes para su incorporación por parte de los alumnos. Algunos, incluso sugirieron los beneficios de las cursadas anuales para lograr capitalizar los conocimientos.

Por otra parte, con respecto al plan de estudios y sus contenidos económicos, en general se expresó conformidad. En este respecto, no se considera prioritario incorporar nuevos temas, sino reforzar o profundizar sobre los existentes.

A partir de su experiencia profesional fuera del campo docente, los entrevistados manifestaron haber utilizado, en mayor medida, conocimientos en vinculación con el campo microeconómico. Se destaca la importancia de conocer elementos básicos para desarrollar tareas en empresas.

Complementariamente a lo expresado con anterioridad, los docentes destacan y reivindican la importancia de la presencia económica en la carrera como un elemento de distinción de los graduados. El hecho de que la carrera adquiriera este perfil y su pertenecía institucional a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, es considerado un beneficio en cuanto a posibilidades de inserción en el mercado laboral.

Finalmente, en referencia al perfil emprendedor de los estudiantes, los docentes en general, coincidieron en la necesidad de fomentarlo en mayor medida. Establecen los

beneficios de generar estímulos de forma transversal, es decir, a lo largo del desarrollo de la carrera. En general, esta cuestión aparece como una deuda pendiente.

Síntesis de resultados

En base a las opiniones recolectadas se puede realizar las siguientes apreciaciones:

Si bien en la encuesta a estudiantes se consultó sobre los contenidos de la asignatura Economía Aplicada se debe resaltar que tanto en la encuesta a graduados como en las entrevistas a docentes se consultó sobre contenidos relativos a la economía de todo el plan de estudios.

Se destaca la valoración positiva de los temas microeconómicos en las encuestas a graduados y a estudiantes, y en menor medida, en las entrevistas a docentes. Es probable que estos resultados se vinculen con la preferencia manifestada por los estudiantes consultados por trabajar en el sector privado (55%), junto con las respuestas de los graduados que manifestaron trabajar mayoritariamente en el mismo ámbito (83%). Un punto de coincidencia entre estos grupos de encuestados es que en primer lugar se menciona el sector hotelero y en segundo lugar las agencias de viaje.

Respecto del tema emprendedorismo, vinculado de manera directa con el tema pymes, se observa que fue mencionado por estudiantes y por docentes, no así por los graduados. Se considera que esta situación refleja el hecho de que el tema se ha incorporado en la carrera de manera reciente.

En un análisis más general, pudo observarse una cuestión crítica vinculada a la profundidad de los conocimientos y a la posibilidad de que sean recuperados en otras materias. Desde el punto de vista de la práctica docente, esta situación requiere que vuelvan a explicarse contenidos académicos vistos con anterioridad. Se entiende que esta es una cuestión pedagógica que excede el tema de esta ponencia dado que requiere un debate más profundo.

Conclusiones

En el presente trabajo se buscó demostrar la utilidad del tema pymes como articulador de los contenidos de la asignatura Economía Aplicada. Este tema permite

acercarnos a los diferentes niveles económicos desde una perspectiva innovadora y con mayores posibilidades de adecuación a las problemáticas visibles de los egresados de la carrera de Licenciado en Turismo.

El análisis de los datos proveniente de encuestas y entrevistas a los diversos actores, permitió generar un panorama sobre el estado de la asignatura y el plan de estudios en general. En general se considera que los contenidos económicos de la carrera, lejos de involucrar un perjuicio, resultan una fortaleza en el perfil de los graduados de la carrera Licenciatura en Turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Sin embargo, la información recabada nos permite establecer, en primer lugar, la necesidad de repensar los contenidos, de modo que sea posible adaptarlos a las necesidades del mercado laboral y a la realidad social. En este contexto, el tema pymes aporta una perspectiva que, sin omitir contenidos útiles, logra generar una apertura en el modo de acercarse a los procesos económicos que son desarrollados en el campo del turismo.

Finalmente bajo esta premisa de adaptación al contexto, resulta oportuno señalar las posibilidades que el tema pymes brinda como impulsor del espíritu emprendedor. Si se considera que históricamente la enseñanza económica en las universidades ha estado mayormente orientada hacia las grandes empresas, este cambio de perspectiva puede favorecer tanto la inserción del profesional en el ámbito productivo como la innovación social y el desarrollo local.

Bibliografía

Albuquerque, Francisco (2004); *El Enfoque del Desarrollo Económico Local*. Buenos Aires, OIT.

Cleri, Carlos (2007). *El libro de las Pymes*. Granica, Buenos Aires.

Falquemberg, Cristian (2012). Pymes Hotelera. Revista Electrónica CECIET año II vol. II

Kantis, Hugo y Rearte, Ana (1998). *Desarrollo y Gestión de Pymes: aportes para un debate necesario*. Kantis, Hugo (Ed.) Introducción. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo: Nordan.

Mochón, F. y Becker, V. (1997): *Economía: principios y aplicaciones*. Buenos Aires. Mc Graw-Hill Interamericana.

Mucci, Ottorino (2008). *Empresas Familiares: Funcionamiento e Identidad*. Eudem. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Pérez Serrato, Judy Ximena (2003). *Las mipymes turísticas: cómo comercializar a través de la cooperación*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

[Varisco, Cristina](#); [Cruz, Gonzalo](#) y [Azcué Vigil, Ignacio](#) (2017). La economía en la formación de los licenciados en turismo. *FACES*, 23(48). ISSN 0328-4050 (En Prensa). <http://nulan.mdp.edu.ar/2580/>

DEBATES SOBRE FINANZAS PÚBLICAS DESDE LA HETERODOXIA: LA EXPERIENCIA DE DOS JORNADAS FISCALES Y LA CREACIÓN DEL FORO UNIVERSITARIO DE ESTUDIOS FISCALES

Alejandro López Accotto, Carlos R. Martínez, Martín MangasyRicardo A. Paparás¹

Resumen

El debate intelectual sobre la cuestión fiscal siempre ha estado presente en las discusiones académicas y políticas. Con el cambio de gobierno en diciembre de 2015 el tema ha cobrado un fuerte protagonismo en la agenda pública argentina. Lo que se ha modificado sustancialmente son los términos de ese debate. Así, el discurso oficial, que hasta esa fecha estaba orientado a la necesidad de contar con un Estado fuerte, que provea (e incluso produzca) una amplia gama de bienes y servicios públicos, de acceso más o menos universal para el conjunto de la población y que tome a su cargo importantes responsabilidades en materia de regulación de la actividad económica, ha mutado, para pasar a centrarse en la preocupación por la supuesta ineficiencia de la acción pública y en un pretendidamente excesivo nivel de presión fiscal y gasto público.

Palabras Clave: Incidencia de la Tributación, Subvenciones e Ingresos (JEL H22), Efectos Redistributivos de la Tributación, Subvenciones e Ingresos (JEL H23), Evasión Fiscal (JEL H26), Gestión de la Deuda (JEL H63), Federalismo (JEL H77).

Introducción:

La presente ponencia busca dar cuenta tanto de las exposiciones y debates realizados en la jornada “Ingresos, Gastos, Federalismo Fiscal y Deuda Pública”, realizada el 1º de julio de 2016 en el Campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento, cuyo tema central fue la cuestión fiscal, como del posterior proceso, disparado a partir de dicha reunión científica, de creación del Foro Universitario de Estudios Fiscales.

¹ Alejandro López Accotto (alopez@ungs.edu.ar), Carlos R. Martínez (cmartinez@ungs.edu.ar), Martín Mangas (mmangas@ungs.edu.ar) y Ricardo A. Paparás (rpaparas@ungs.edu.ar) son investigadores-docentes del Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Juan María Gutiérrez 1150, Los Polvorines, 4469-7791.

La citada jornada reunió a un grupo de investigadores-docentes, expertos en la temática fiscal, de una docena de Universidades nacionales, en un espacio de reflexión y debate.

Varios fueron los motivos para pensar y encarar la organización de este evento. El primero de ellos, sin dudas, fue que la cuestión fiscal ha cobrado un fuerte protagonismo en la agenda pública argentina desde el cambio de gobierno en diciembre de 2015. Al respecto, los términos del debate se han modificado sustancialmente. Así, el discurso oficial, que hasta esa fecha estaba orientado a la necesidad de contar con un Estado fuerte, que provea (e incluso produzca) una amplia gama de bienes y servicios públicos, de acceso más o menos universal para el conjunto de la población y que tome a su cargo importantes responsabilidades en materia de regulación de la actividad económica, ha mutado para pasar a centrarse, según la mirada del actual Gobierno nacional, en algunos tópicos tales como: la preocupación por la supuesta ineficiencia de la acción pública y en un pretendidamente excesivo nivel de presión fiscal, para mencionar solo algunos de ellos. Retomaremos esto más adelante.

El segundo fue que, si bien en nuestro país existen numerosos congresos y/o encuentros (incluso algunos de larga data y tradición) que abordan los temas de la jornada incluidos en lo que podríamos llamar el “amplio espectro de las finanzas públicas”, no en todos ellos se produce un diálogo o un debate entre especialistas de ese campo. Más bien funcionan con una lógica en la que se suceden una gran cantidad de exposiciones (que requieren de la presentación de documentos o papers previos) y queda poco o escaso tiempo para el intercambio.

En nuestro caso, partimos de la base de que los participantes eran todos especialistas, con un cierto recorrido académico en estos temas, por lo que dispusimos que no se necesitaba, para asistir, el envío de ningún trabajo previo y que las exposiciones sirvieran de disparadores para el debate. Todo eso hizo que los asistentes aporten sus análisis y miradas en el marco de un intercambio continuo de experiencias y saberes.

La tercera razón estaba en la propia convocatoria a los invitados. Se buscó ceñirla a aquellos que aun con matices, diferentes pareceres o corrientes de opinión en asuntos muy específicos, forman parte de una visión “no ortodoxa” de los asuntos fiscales. Siempre consideramos mejor realizar una definición por la positiva –porque eso representa mejor “lo que se es”– que, en cambio, hacerlo por su opuesto. Pero, en

este caso, nos parece que esa definición expone y expresa mejor el pensamiento del conjunto de los participantes que otra de carácter propositivo.

Entendemos que era valioso contar con este espacio de discusión entre aquellos que podíamos tener una mirada compartida (no uniforme, incluso con diferencias, por ejemplo en los temas de recaudación tributaria entre centralización-descentralización), para poder definir una línea (o un conjunto agregado de posiciones) en la que debe darse el marco de la discusión pública en torno a los temas puestos en consideración.

A su vez, a partir de la realización de la jornada fue posible detectar las complementariedades y líneas de investigación en común desarrolladas por los distintos equipos que, en las diversas Universidades Nacionales de nuestro país, trabajan la cuestión fiscal desde un enfoque heterodoxo. Tal fue el germen del que nació el Foro Universitario de Estudios Fiscales, integrado, originalmente, por la Universidad Nacional de General Sarmiento y por la Universidad Nacional de Moreno.

Debates acerca de la cuestión fiscal desde la heterodoxia argentina

En primer lugar, cabe destacar que la discusión acerca de la presión fiscal en nuestro país no sólo se trata de posiciones encontradas sobre el nivel de presión tributaria, sino de distintos pareceres en relación a quiénes afecta o sobre quiénes recae ese grado de acción estatal al momento de cobrar los impuestos y en lo concerniente a quienes deberían soportar, en mayor grado, dicho esfuerzo tributario. Los impuestos no son neutros. La neutralidad de la que habla la escuela neoclásica es para “dejar inalteradas las condiciones del mercado”, luego de la primera intervención estatal, con la detracción impositiva. Eso no es valioso per se. Los impuestos están, precisamente, para lo contrario: afectar intereses, incidir sobre la vida material de las personas, disminuir ingresos y/o patrimonio, limitar el consumo, favorecer la actividad productiva, entre tantas otras cosas. Por ende, en las decisiones impositivas es posible, rápidamente, observar hacia dónde se dirigen y a qué sector social y económico van a favorecer o a perjudicar las políticas de un gobierno.

Las primeras señales (y decisiones de política) del gobierno del PRO-UCR están relacionadas con un proceso de marcada regresividad tributaria: eliminación de los derechos de exportación a la actividad minera, quita de retenciones a la casi totalidad de los principales cultivos agropecuarios y reducción para la soja (que se profundizará en 2018-2019), disminución de la carga tributaria para los más ricos (reducción del

impuesto a los bienes personales y eliminación, en 2019, del impuesto a la ganancia mínima presunta) y nuevos bríos a la renta financiera con la exención otorgada a las sociedades comerciales, en el impuesto a las ganancias, sobre títulos, bonos, acciones y dividendos todo eso en un contexto de una importante devaluación de la moneda.

Todo eso apunta a convertir en más regresivo al sistema tributario, a contramano de lo que sucede en los países más desarrollados del planeta, e incluso, en aquellos de un nivel de desarrollo similar a la Argentina. Según los datos publicados por la Dirección Nacional de Investigación y Análisis Fiscal del Ministerio de Hacienda de la Nación, de la recaudación de enero a septiembre de 2016, el IVA es el 40% del total, con un crecimiento de más de tres puntos respecto de los años previos. En cambio, ganancias reduce su participación en tres puntos y pasa del 33% al 30%. Entre bienes personales y ganancia mínima presunta se pierde medio punto más (su proyección para 2017 es que serán casi un tercio de lo que representaban en 2014-2015). Por último, los derechos de exportación se reducen en más de un 30% respecto a 2014-2015.

En nuestro equipo de investigación construimos un índice de progresividad tributaria nacional. En el numerador colocamos la suma de la recaudación de los impuestos a las ganancias, bienes personales, ganancia mínima presunta y los derechos de exportación. En el denominador, la suma de la recaudación nacional (sin considerar los aportes y contribuciones a la Seguridad Social). Ese resultado da que en 1998 la progresividad era del 26%. O para decirlo de otro modo, de cada 100 pesos que recaudaba el Estado nacional, 26 pesos provenían de impuestos progresivos. En los primeros años del siglo XXI ese guarismo se ubicó en torno al 40% (con picos de 42% en 2014 y 2015). En nueve meses de gobierno de la alianza Cambiemos se redujo al 37,5%.

Un sistema tributario cuyos impuestos progresivos representan poco más del 40% del total no es la panacea, e incluso está alejado de los países más desarrollados, pero no hay dudas que el avance había sido notorio respecto de la década del noventa. Ahora, esa progresividad tributaria en menos de un año perdió casi cinco puntos porcentuales, y si se cumple lo previsto en el Presupuesto 2017, ese rumbo, como mínimo, se consolidará a la baja.

A estas decisiones, el gobierno (con un categórico apoyo parlamentario de las principales fuerzas políticas opositoras) le agregó la sanción de un “blanqueo fiscal” (Ley N° 27260) para declarar la tenencia de activos que fueron evadidos al fisco. Las

estimaciones oficiales, con el denominado “método de stock”, a finales de 2015, indican que el volumen de activos de argentinos en el extranjero era del orden de los 230 mil millones de dólares. Las estimaciones realizadas, con otra metodología, por el Centro de Economía y Finanzas para el Desarrollo de la Argentina (CEFID-AR) llevan la cifra a más de 400 mil millones de dólares.

La discusión y aprobación de esa ley fue concomitante a la trascendencia del escándalo internacional conocido como “Panamá Papers”, en el que aparecen involucrados, en documentos confidenciales de la firma de abogados panameña Mossack Fonseca, doce jefes de Estado (seis de ellos en ejercicio, entre los que se encuentra el presidente argentino), más de un centenar de dirigentes y funcionarios políticos de alto rango y una treintena de personas de las más ricas del mundo. Allí se revela el ocultamiento de empresas, activos, ganancias y la evasión tributaria cometida por esas personas con la colaboración de bancos y entidades financieras a través de sociedades “off-shore”.

Según la OXFAM, actualmente, el 1% de la población mundial acumula más riqueza que el conjunto del 99% restante. Esa espeluznante desigualdad ha dado lugar a la propuesta de la creación de un impuesto global y progresivo sobre el patrimonio (riqueza) de las personas y empresas, explicada de manera brillante por Thomas Piketty en su libro *El capital en el siglo XXI*.

La combinación de riqueza global, concentrada en poquísimas manos, la fuga de capitales y la evasión fiscal es un fenómeno político de escala internacional que llevó, en 2015, a que los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) establecieran un compromiso de intercambio de información tributaria y financiera (datos de cuentas bancarias, sus titulares, los movimientos, entre otros) a partir de 2018, para combatir el flagelo de la evasión tributaria global.

El mecanismo previsto en la Ley N° 27260 impone penalidades que van del 5 al 15% del total de los bienes declarados, pero que, llamativamente, se condonan cuando esos fondos se inviertan en bonos públicos dolarizados o en fondos comunes de inversión. Además, existen mecanismos para que la repatriación de capitales no se concrete. Y por último, la norma establece una suerte de “tapón fiscal”, tanto para las personas o empresas que no ingresen al blanqueo y tengan todas sus cuentas en orden (para lo cual tienen que generar una acción de confirmación de cumplimiento

tributario), como para aquellas que sí lo hagan, por lo cual obtendrían el beneficio de quedar librados de las penalidades previstas en la ley penal tributaria, cambiaria y/o aduanera. Lo que equivale, sin medias tintas, a obtener inmunidad fiscal.

En la ley sancionada por el parlamento, además del blanqueo y otras reformas parciales a la imposición patrimonial mencionadas en párrafos anteriores, se creó una Comisión Bicameral para la Reforma Tributaria. Sin lugar a dudas, esa decisión y el anuncio realizado en agosto de 2016 por el jefe de Gabinete de Ministros, Marcos Peña, de enviar una revisión integral del impuesto a las ganancias, demuestran la puesta en marcha de una reforma fiscal sin precedentes en los últimos quince años.

En esa misma ley, que a esta altura podemos graficar como “un mosaico andaluz” (por la variedad y amplitud de temas involucrados), se ha dispuesto una devolución a las provincias de las detracciones realizadas de la masa coparticipable para financiar a la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). El fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, de noviembre de 2015, declaró inconstitucional la deducción del 15% de la masa de impuestos coparticipables que realizaba el Estado nacional para financiar a la Seguridad Social y obligó a devolver a tres jurisdicciones (Córdoba, Santa Fe y San Luis) los fondos descontados. El fallo exigió, además, pagar a dichas provincias la suma retenida desde el 1º de enero de 2006 más los intereses que correspondan, y por último, exhortó al Poder Ejecutivo y al Congreso a dictar un nuevo régimen de coparticipación federal.

La decisión le quitó a la ANSES una suma considerable de sus ingresos, aproximadamente el 20% de los recursos totales del organismo, que representan poco más de un 2% del producto bruto interno (PBI).

Tras derogar un decreto del gobierno anterior, que hacía extensivas las consecuencias y beneficios de ese fallo a todas las provincias, la actual administración del Estado nacional, ha suscripto un acuerdo con las otras veinte jurisdicciones no alcanzadas por el fallo mencionado, el que prevé una forma de devolución a razón de tres puntos porcentuales por año calendario (a la vez que montos similares en concepto de préstamos de la Nación a las provincias), con lo que la detracción será: en 2016 de 12%, en 2017 de 9%, en 2018 de 6%, en 2019 de 3% y desde el año 2020 no habrá ninguna retención.

El convenio prevé para este año créditos del Fondo de Garantía de Sustentabilidad (FGS) equivalente a seis puntos de los quince de la masa de recursos coparticipables que le hubiera correspondido a cada provincia (24771 millones de pesos en total). En los años siguientes, los créditos serán equivalentes a tres puntos del total. Para el período 2016-2020, el FGS habrá entregado entonces créditos a las provincias por un total de, aproximadamente, 71 mil millones de pesos.

El costo bruto del financiamiento oscila entre el 24 y el 26% anual (tasa negativa este año respecto a la inflación), pero el neto a las provincias será del 15% en 2016 y 2017, y del 12% en los dos años siguientes. La diferencia de tasa la cubre el Tesoro Nacional.

El sistema de coparticipación vigente es el verdadero nudo gordiano del federalismo fiscal argentino. Modificarlo es, sin dudas, una cuestión prioritaria pero requiere, tal como prescribe el artículo 75, inciso 2, de la Constitución Nacional, “dar prioridad al logro de un grado equivalente de desarrollo, calidad de vida e igualdad de oportunidades en todo el territorio nacional”. Es por ello que los debates en torno a la distribución de fondos entre la Nación y las provincias deben tener en cuenta la “brecha horizontal” y sumar un tercer actor: la seguridad social.

En el mismo tono, signado por la preocupación central por la justicia distributiva, corresponde comentar brevemente otro asunto muy relevante: el impacto distributivo de la política fiscal (ingresos y gastos públicos). Dicha temática cuenta con vastos y ricos antecedentes académicos en la Argentina, ya que se viene trabajando de forma sistemática desde hace unos veinte años. Los cambios en la distribución del ingreso entre 1997 y 2010 han sido notables, aunque seguimos siendo un país muy desigual y socialmente fragmentado.

En 1997, los ingresos del decil más rico de la población argentina eran 43 veces los del decil más pobre. En 2010 esa distancia se había acortado a treinta veces. El gasto público ha jugado un rol central en ese achicamiento. El decil de menores ingresos recibió, en 2010, el 9,8% del total del gasto, cuando en materia de ingresos su participación era del 1,2%. Puede advertirse que el gasto público beneficia en una magnitud muy importante a los sectores de más bajos ingresos.

Claramente, este avance, que se manifiesta con la mejora en el índice de Gini – que para 2010 pasaba de 0,479 antes de impuestos y gastos (prefiscal), a 0,473

posimpuestos, y a 0,345 luego de aplicados tanto los impuestos como el gasto público—, ha puesto a la Argentina al tope de los países de América Latina en la mejora de la brecha de desigualdad. Este es un tema, sin dudas, que habrá que seguir atentamente en los próximos años, dado que todo indica que las incipientes medidas fiscales del Gobierno nacional a favor de los sectores concentradores de riqueza han implicado un retroceso en esta materia.

En relación a la deuda externa, también el gobierno ha tomado una decisión que implicó “una marca de identidad”, puesto que apenas iniciado el período ordinario de sesiones parlamentarias, el primer proyecto de ley enviado al Congreso fue acatar el fallo del juez estadounidense Thomas Griesa y proceder a cancelar la deuda con los “fondos buitres”.

Después de las políticas de desendeudamiento de los tres gobiernos kirchneristas, que permitieron una reducción impactante de la deuda pública, tanto medida como porcentaje del PBI, como en su composición en moneda extranjera, la alianza Cambiemos decidió abonar sin medias tintas la suma de 11.684 millones de dólares en efectivo, monto que ha acrecentado la deuda externa argentina.

Esa decisión, acompañada por una abultada mayoría parlamentaria, ha significado nuevamente subordinar la sociedad argentina al arbitrio de los acreedores internacionales y del poder financiero global.

De manera brillante lo expuso el profesor en Historia Económica y Social de la Universidad de Buenos Aires, Mario Rapoport, en las reuniones de las comisiones del Congreso nacional, en el marco del tratamiento de dicha ley, cuando se convocó a opinar a expertos, y afirmó: “La deuda externa es una herramienta de disciplinamiento económico por parte de los organismos internacionales, promueve la fuga de capitales y ocasiona crisis sistémicas en países periféricos como el nuestro”.

El nuevo ciclo de endeudamiento fue puesto en marcha a toda velocidad. En sus primeros seis meses de gestión, el Gobierno nacional incrementó la deuda un 17% en dólares. Se pasó de 160 mil a 187 mil millones de dólares. Pero la búsqueda de fondos en el mercado financiero internacional no se limita al Estado nacional, sino que tiene su correlato en las provincias y municipios. Varias de ellas también salieron al mercado internacional para conseguir fondos y reunieron casi seis mil millones de dólares hasta agosto de 2016. Los desequilibrios fiscales provinciales no están originados en

inversiones en infraestructura o para la producción, sino para hacer frente a gastos corrientes.

Estos datos son una muestra elocuente de que se ha iniciado lo que algunos economistas han llamado (y nosotros coincidimos) “el tercer ciclo largo de endeudamiento argentino”.

Estas son algunas pinceladas referidas al contexto general en el cual se desarrolló la jornada y que engarzan con los cinco temas que allí se abordaron. En ese sentido, cada uno de los expositores ha desarrollado un tema específico y su presentación fue el disparador del debate. A su vez, tales presentaciones, así como un estudio introductorio especialmente elaborado para dicha publicación, han sido recientemente editadas por la Universidad Nacional de General Sarmiento, con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, en una compilación, realizada por los autores de la presente ponencia, bajo el título: “Política fiscal, deuda y distribución del ingreso en Argentina. Una mirada heterodoxa”. Dicho libro no registra la reproducción textual de las exposiciones que se detallan a continuación, sino que son textos producidos para la ocasión, que recogen los ejes principales de los temas y los puntos salientes de sus presentaciones, a saber:

a. La tributación internacional, temática que se vincula estrechamente con la fuga de capitales, sobre la que, Jorge Gaggero, economista, integrante del Plan Fénix y reconocido tributarista, despliega una serie de reflexiones, propuestas y recomendaciones, referidas al “mundo offshore” y a su tratamiento por medio de la coordinación regional y global, y a los instrumentos tributarios supranacionales.

b. La estructura tributaria argentina, que el economista y docente de la Universidad Nacional de La Plata, Alfredo Iñiguez, recorre junto con la evolución reciente de la recaudación nacional, la comparación entre los países centrales y los de América Latina, las modificaciones en la política tributaria del nuevo Gobierno nacional y algunas propuestas para reformar el sistema tributario argentino.

c. El federalismo fiscal, presentado por el investigador-docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Carlos Martínez, expositor de un trabajo colectivo del equipo de Economía y Finanzas del Sector Público del Instituto del Conurbano, que pone el acento en un diagnóstico general sobre los recursos y gastos de cada uno de los niveles de gobierno, y en los dilemas entre la distribución primaria y

secundaria del régimen de coparticipación. Luego, hace foco en tres temas de debate: la descentralización de funciones en un marco de gran heterogeneidad territorial e institucional, las transferencias financieras entre niveles de gobierno y la autonomía municipal y el financiamiento del gasto local.

d. Los aspectos vinculados al gasto público y a los efectos distributivos del conjunto de la política fiscal (impuestos y gastos), en relación a sus principales tendencias y componentes, que el economista e investigador-docente de la Universidad de Buenos Aires, Darío Rossignolo, recorre, y muestra en qué grado, forma y sentido, han permitido modificar el bienestar de la población.

e. El análisis de la deuda pública, desarrollado por Pablo Manzanelli, investigador del Área de Economía y Tecnología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y del Centro de Investigación y Formación de la Central de Trabajadores Argentinos (CIFRA-CTA), en el que se muestra el ciclo de endeudamiento producido en la Argentina en los últimos cuarenta años, avanza en una proyección de la deuda externa hasta 2019 y que, a grandes rasgos, deja ver el peso de su carga para el porvenir del pueblo argentino.

Los textos publicados intentan así dar cuenta de la evolución reciente, la situación actual y la perspectiva (a la vez que dejan abiertas otras respuestas), en relación a las siguientes preguntas:

¿Qué problemas presenta el país en términos de integración internacional en materia de tributación? ¿Cómo impacta sobre ello la globalización, la fuga de capitales y las guaridas fiscales?

¿Cuál es el estado y cuáles los principales desafíos del sistema tributario argentino en la actualidad? ¿Qué efectos producen las últimas políticas aplicadas en él y cuáles son sus proyecciones?

¿Qué indicadores y reglas debería contemplar un sistema de coparticipación federal en la Argentina? ¿Qué tipo de criterios deberían seguirse para la construcción de indicadores? ¿Cómo podrían obtenerse los consensos políticos necesarios para implementar dichas modificaciones?

¿Cómo ha variado el nivel y composición del gasto público en las últimas décadas y qué realidad se espera a futuro? ¿Cómo ha cambiado el sesgo distributivo de

los impuestos y gastos públicos y qué impactos pueden esperarse, en tal sentido, de las últimas políticas aplicadas?

¿Qué tendencias muestra el devenir de la deuda pública en nuestro país? ¿Qué escenarios se plantean a partir del acuerdo con los “fondos buitres” y ante la posibilidad de tomar nueva deuda?

Nos parece relevante que estos aportes, muy valiosos por cierto, entre numerosos especialistas de todo el país, se hayan realizado en la Universidad Nacional de General Sarmiento, en momentos en que las instituciones universitarias públicas son cuestionadas desde las más altas esferas del Gobierno nacional y los medios de comunicación concentrados.

La prueba de que la referida jornada, y la publicación a partir de ella generada, han constituido una contribución para un debate necesario e imprescindible, como es el fiscal y su potencial, en términos de utilidad para la intervención en grandes discusiones públicas (y políticas) que se están desarrollando en nuestro país, viene dada por el proceso de consolidación de un equipo interuniversitario abocado a esta temática, con una orientación heterodoxa.

El Foro Universitario de Estudios Fiscales

En referencia al equipo interuniversitario de investigaciones fiscales mencionado en el cierre de la sección anterior, el mismo, que ha tomado el nombre de Foro Universitario de Estudios Fiscales² (FUEF), fue constituido, originalmente, por la Universidad Nacional de General Sarmiento y por la Universidad Nacional de Moreno y, hasta el momento, su labor se ha desarrollado en tres planos.

Por una parte, en la senda de su hecho fundante, desde el FUEF se ha promovido la realización de reuniones científicas en las que, desde diversas tradiciones heterodoxas, se han discutido distintos aspectos de la cuestión fiscal argentina, tanto en lo que hace al nivel nacional como al provincial, y a las relaciones que, en el marco de nuestro federalismo fiscal, se desarrollan entre ellos.

Por otro lado, se ha buscado intervenir en el debate público sobre distintos temas de coyuntura que presentan aspectos fiscales (y que muchas veces los exceden) y que, en forma magmática, se han presentado como de urgente actualidad en el último año.

²http://www.ungs.edu.ar/ms_ico/?p=6442

En tercer término, manteniendo el fin divulgativo, pero permitiendo un desarrollo mayor que el que las limitaciones de espacio imponen a las notas de prensa, se han desarrollado Notas de Trabajo sobre cuestiones tributarias, tanto en referencia a lo que ocurre a nivel país, como en lo concerniente al desarrollo reciente y perspectivas de las finanzas bonaerenses.

Conviene entonces presentar un detalle de los avances y desafíos del FUEF en cada uno de estos tres planos, a modo de balance, al cumplirse un año desde la fecha de su constitución.

En cuanto a las reuniones científicas organizadas, cabe destacar, en primer lugar, la 1º Jornada de Debate del Foro Universitario de Estudios Fiscales, desarrollada en el Campus de la Universidad Nacional de Moreno el día 13 de diciembre de 2016.

Dicha jornada, siguiendo el formato propuesto en su similar del 1º de julio del mismo año, consistió en un debate entre expertos en la temática fiscal, de orientación heterodoxa, disparado a partir de dos breves presentaciones.

La primera de dichas presentaciones versó acerca de: “La Coparticipación Federal de Impuestos y sus perspectivas actuales y fue llevada adelante por el equipo de la Universidad Nacional de Moreno.

Mientras que la segunda presentación tocó el tema de: “La imposición patrimonial en Argentina” y estuvo a cargo de los investigadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Por su parte, en la comprensión de la necesidad de ubicar los debates fiscales desarrollados desde la heterodoxia económica en un plano más general que incluya al conjunto de las contribuciones a los diversos campos de la economía, que se inscriben en dichas tradiciones teóricas, se organizó, en el campus de la Universidad Nacional de General Sarmiento, el día 6 de septiembre de 2017, un simposio, en el marco de las X Jornadas de Economía Crítica, titulado: “Una contribución a la crítica de la política económica en el plano fiscal”.

En el mismo, además de la presentación de la ponencia realizada por miembros del equipo del FUEF, cuyo título fue: “Rupturas y continuidades de las finanzas públicas bonaerenses entre 2003 - 2015 y 2016”, se contó con sendas presentaciones referidas a estudios realizados por investigadores de Mendoza, Brasil y Colombia.

En cuanto a las notas de prensa elaboradas por el FUEF, en línea con su objetivo de participar de los grandes debates nacionales referidos a cuestiones referidas a la temática fiscal, o que incluyen aspectos que la contienen, se abordaron tres grandes temas.

El primer tema sobre el que se desarrolló una posición, que a su vez consistió en la primer acción pública del FUEF, fue el concerniente al llamado impuesto a las ganancias, que fue tratado, en sendos artículos, antes y después de producida la (escasa) reforma en dicho tributo, a fines de 2016.

Así, el 10 de octubre de 2016 el FUEF se dio a conocer por medio de la nota de opinión titulada: “Impuesto a las Ganancias: una reforma necesaria”³, publicada en la edición de dicho día del matutino Página/12⁴, en la que se desarrollaba una propuesta para introducir una mayor progresividad en el citado instrumento fiscal, reforzando su carácter de principal impuesto a los ingresos y a la riqueza (en materia de recaudación) entre los vigentes actualmente en nuestro país.

A su vez, el día 26 de diciembre de 2016, ya perpetrada la (muy parcial) reforma del hasta entonces llamado impuesto a las ganancias, el FUEF publicó la nota: “Con sabor a poco”⁵ en la que realizaba un análisis crítico de la, por entonces, flamante reforma al tributo de marras.

Por otra parte, en relación a las finanzas bonaerenses, y a la necesidad de acotar la regresividad tributaria existente en dicha jurisdicción, por medio de una recuperación del impuesto provincial sobre los inmuebles, el 25 de octubre se hizo pública la columna de opinión titulada: “Presupuesto, revalúo e impuesto inmobiliario”⁶.

En ambos casos, como se advierte al momento de analizar los Documentos de Trabajo elaborados por el FUEF, se trató de temáticas abordadas en otras publicaciones del Foro, donde, manteniendo una orientación hacia la divulgación, se desarrollaron con mayor profundidad.

En contrapartida, en la nota de opinión del 23 de mayo de 2017, titulada: “Los desafíos del financiamiento educativo”⁷, el FUEF trabaja una temática, más que por el

³<https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-311417-2016-10-10.html>

⁴ Prestigioso diario de orientación progresista que le dio espacio a esta y las siguientes cuatro notas elaboradas por miembros del FUEF, que se detallan en los párrafos sucesivos.

⁵<https://www.pagina12.com.ar/10871-con-sabor-a-poco>

⁶<https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-312589-2016-10-25.html>

⁷<https://www.pagina12.com.ar/39428-los-desafios-del-financiamiento-educativo>

bagaje propio de conocimientos acumulado en la materia hasta entonces, por la pura necesidad de buscar influir en un debate crucial para la educación, y por tanto para el país.

Finalmente, en vísperas del cumplimiento del primer año de vida del Foro, miembros del FUEF han publicado, el 7 de octubre de 2017, una columna de opinión titulada: “La reforma tributaria y su contexto”⁸, en la que anticipan el debate parlamentario, que tendrá lugar en 2018, acerca de la reforma fiscal, con eje en la pretendida (por el gobierno) necesidad de reducir la “excesiva” presión fiscal que, según las más recalcitrantes visiones ortodoxas recientemente reanimadas en nuestro país, por el clima de época existente a nivel nacional y regional, caracterizarían a la economía argentina en la actualidad.

Como tercer campo de acción del FUEF, como ya se anticipó, surge el de la elaboración de documentos de trabajo que, en el mismo lenguaje llano las notas de prensa referidas previamente, pretenden extender y profundizar los debates que algunas de las mismas presentaron.

Así, el Documento de Trabajo N° 1 del FUEF se tituló: “Impuesto a las Ganancias: una reforma necesaria con tinte progresista”⁹ y abordó, con un mayor desarrollo de fuentes y un nivel de detalla mayor, la necesidad y posibilidad de una reforma en el llamado impuesto a las ganancias, orientada a lograr una mayor estabilidad, progresividad y recaudación del mismo.

Por otro particular, el Documento de Trabajo N° 2 del FUEF llevó por título: “El revalúo fiscal en la provincia de Buenos Aires: su incidencia en el contexto actual del impuesto inmobiliario”¹⁰, analizando la situación del impuesto inmobiliario bonaerense en ocasión del revalúo que, atento a la normativa vigente, correspondía efectuar en dicha jurisdicción.

Se verifica entonces que el FUEF ha funcionado, en su primer año de vida, como un espacio que ha propiciado el debate sobre las finanzas públicas, desde distintas miradas heterodoxas y la difusión de las respectivas ideas elaboradas, en un marco caracterizado por el trabajo colectivo y por la circulación de dichas ideas en muy

⁸<https://www.pagina12.com.ar/67548-la-reforma-tributaria-y-su-contexto>

⁹http://www.ungs.edu.ar/ms_ico/wp-content/uploads/2016/10/Foro-UNGS-UNM-DT-N1-Impuesto-a-las-Ganancias-Reforma-necesaria-con-tinte-progresista-1.pdf

¹⁰http://www.ungs.edu.ar/ms_ico/wp-content/uploads/2016/10/Foro-UNGS-UNM-DT-N2-El-revaluo-inmobiliario-bonaerense.pdf

diversos ámbitos y formatos, en la presunción de que el actual clima de época, requiere redoblar los esfuerzos en pos de volver a centrar la mira en el valor de lo público y de la igualdad.

Conclusiones

La presente ponencia se ha propuesto resaltar la centralidad de la construcción colectiva de conocimiento, por parte de la heterodoxia, de cara al debate económico en el campo de las finanzas públicas, en el actual contexto argentino y latinoamericano, caracterizado por un reimpulso de las agendas neoliberales, que propugnan por disminuir el peso del Estado en la economía, de modo tal de liberar de contrapoderes a los poderes fácticos, que en el campo de la economía se relacionan con las porciones más concentradas y centralizadas del capital, tanto en el campo industrial como, especialmente, agropecuario, financiero y relacionado con las actividades extractivas. En igual sentido, este achicamiento del Estado (desde el punto de vista del gasto) genera las condiciones para liberar recursos hasta ahora destinados al pago de impuestos, nuevamente con un enfoque por demás favorable para los sectores de poder, en tanto la disminución de la presión impositiva se limitará, en una parte hegemónica, a los impuestos a la riqueza y a los altos ingresos, que suelen presentar una particular incidencia sobre el gran capital y sus dueños.

De allí entonces que iniciativas tales como la organización de la Ingresos, Gastos, Federalismo Fiscal y Deuda Pública, que buscan generar un espacio compartido por quienes defendemos la necesidad de un Estado fuerte, comprometido con los intereses de las mayorías y no con los capitales de las minorías, resulten una (y no la única) vía promisoría para reagrupar fuerzas. En igual sentido, la creación del Foro Universitario de Estudios Fiscales, en tanto institucionalización de tal tipo de espacio de generación colectiva de conocimiento, opera también como un foco de resistencia ante los embates del pensamiento único que, con la excusa de mejorar el Estado, buscanjibarizarlo.

Notas de Prensa

“Impuesto a las Ganancias: una reforma necesaria”, publicado en la edición del diario Página/12 del 10 de octubre de 2016.

“Presupuesto, revalúo e impuesto inmobiliario”, publicado en la edición del diario Página/12 del 25 de octubre de 2016.

“Con sabor a poco”, publicado en la edición del diario Página/12 del 26 de diciembre de 2016.

“Los desafíos del financiamiento educativo”, publicado en la edición del diario Página/12 del 23 de mayo de 2017.

“<https://www.pagina12.com.ar/67548-la-reforma-tributaria-y-su-contexto>”, publicado en la edición del diario Página/12 del 7 de octubre de 2017

Bibliografía

Álvares De Lima Depieri, Marcelo (2017): O Minha Casa Minha Vida no governo Michel Temer: contradições em torno da política habitacional. Ponencia presentada en las X Jornadas de Economía Crítica. Los Polvorines.

Berozzi, Hugo (2017): La sostenibilidad de una deuda pública subnacional: análisis tradicional y principales críticas. Ponencia presentada en las X Jornadas de Economía Crítica. Los Polvorines.

Fuef (2016) I: Impuesto a las Ganancias: una reforma necesaria con tinte progresista. Documento de Trabajo N° 1. Foro Universitario de Estudios Fiscales (FUEF). Los Polvorines y Moreno.

Fuef (2016) II: El revalúo fiscal en la provincia de Buenos Aires: su incidencia en el contexto actual del impuesto inmobiliario. Documento de Trabajo N° 2. FUEF. Los Polvorines y Moreno.

Iñiguez, Alfredo Y Otero, Alejandro (2015): Elementos para una reforma tributaria en la Argentina. Universidad Nacional de Moreno. Moreno.

López Accotto, Alejandro; Martínez, Carlos; Paparas, Ricardo Y Mangas, Martín (2016): Finanzas Públicas y Política Fiscal. Conceptos e Interpretaciones desde una visión argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Los Polvorines.

López Accotto, Alejandro; Martínez, Carlos Y Mangas, Martín (2017): Notas de Economía Plebeya. UNGS. Los Polvorines.

López Accotto, Alejandro; Martínez, Carlos; Paparas, Ricardo Y Mangas, Martín (2017) I: Rupturas y continuidades de las finanzas públicas bonaerenses entre 2003 -

2015 y 2016. Ponencia presentada en las X Jornadas de Economía Crítica. Los Polvorines.

López Accotto, Alejandro; Martínez, Carlos; Paparas, Ricardo Y Mangas, Martín (Compiladores) (2017) II: Política fiscal, deuda y distribución del ingreso en Argentina. Una mirada heterodoxa. UNGS. Los Polvorines.

Rodríguez Ramos, Camilo (2017): Las siete maravillas, siete contradicciones de la política fiscal. Ponencia presentada en las X Jornadas de Economía Crítica. Los Polvorines.

