

# Artículo. Desmitificar la enseñanza de economía en la Argentina<sup>1</sup>

Por Facundo Barrera<sup>2</sup>

## Resumen

El presente trabajo intenta relatar los fundamentos y las características básicas de una experiencia de enseñanza de economía crítica que en la actualidad se lleva adelante en el nivel educativo medio, en el Liceo Víctor Mercante, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, los principales desafíos que enfrenta la propuesta se relacionan con las nociones de economía ortodoxa, generalmente aceptadas por la sociedad argentina. Dicho análisis requiere de la contextualización de la condición hegemónica que hoy posee la teoría neoclásica en el conjunto de las universidades del país, ya que suele suceder que la enseñanza de economía en la escuela media es concebida como una “Introducción a la Economía”, lo que redundaría en currículas de matriz ortodoxas. Por último, se exponen algunos de los principales logros de la práctica docente que se imparte en la UNLP.

**Palabras clave:** enseñanza de economía, escuela media, nociones ortodoxas, economía crítica, mitos, Argentina.

## Abstract

The present paper attempts to tell the foundation and the basic characteristics of an experience of teaching Critical Economics which is currently carried out at Liceo Víctor Mercante High School,

---

<sup>1</sup> El presente artículo no podría haber sido escrito de no existir la experiencia docente que se realiza en el Liceo Víctor Mercante, junto con los licenciados Luciana Storti, Emiliano López, Leandro Bona y Julián Barberis. Los errores u omisiones son de exclusiva responsabilidad del autor.

<sup>2</sup> Licenciado en Economía por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Magister en Economía Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Becario del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CONICET). Docente en la UNLP. E-mail: fbarrera@ceil-conicet.gov.ar

accountable to the National University of La Plata (UNLP). Moreover, the main challenges that the proposal faces are related to the orthodox economics notions, generally accepted by the Argentinian society. This analysis needs a contextualization of the hegemonic condition that currently has the neoclassical theory at almost all universities in the country, as teaching Economics at high school is usually conceived of as an “Introduction to Economics”, which leads to a continuous planning of orthodox curricula. Finally, some of the main achievements of the teaching practice, taught at the UNLP, are exposed.

**Key words:** teaching Economics, High School, critical economics, myths, Argentina.

## I. Introducción

En el ámbito educativo, sobre todo en lo que se refiere a los planes de estudio de las principales universidades públicas de la Argentina, hasta el momento la teoría neoclásica ha logrado sortear el desprestigio que pudo imponerle la crisis económica y social de fines del año 2001, o la actual crisis económica mundial, que lleva ya cuatro años. Así, los programas de las carreras de economía se presentan colmados de contenidos pertenecientes a la mencionada tradición teórica, y aparecen como visión excluyente para la interpretación de los fenómenos y problemas que examina la disciplina.

Sin lugar a dudas, impartir el conocimiento desde una única posición obtura la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico, ya que éste requiere como premisa la consideración de puntos de vista alternativos. Siguiendo los planteamientos de Todd Carroll (2007), uno de los elementos clave del pensamiento crítico es el reconocimiento de que la propia visión del mundo puede no ser la correcta. En este sentido, un requisito mínimo es la disposición a tomar en serio los puntos de vista opuestos al propio.

La teoría económica no enseña doctrinas y no puede establecer leyes universalmente válidas, sino que es un método para organizar las ideas y formularse preguntas (Robinson, 1960). Por tanto, el objetivo del presente artículo es elaborar un diagnóstico de la enseñanza de economía en el país, para luego plantear la necesidad de que sea repensada a la luz de los aportes de la economía crítica. Se entiende por economía crítica una praxis inclusiva que interroga, de modo permanente, las diversas corrientes teóricas para la

explicación de los problemas económicos. A su vez, esta praxis no representa un objetivo en sí misma, sino que busca elaborar y difundir discursos que colaboren con la transformación de la realidad.

El presente texto se estructura de la siguiente manera: en la segunda sección describiremos el panorama existente en torno a la enseñanza de la economía en las universidades públicas de nuestro país, aquellas financiadas con el presupuesto del Estado Nacional. El diagnóstico es fruto de la producción colectiva de un joven movimiento nacional de estudiantes, docentes y graduados, enmarcados en el espacio de las Jornadas de Economía Crítica (JEC). Su organización data del año 2007 y proviene de la creciente insatisfacción acerca de la forma en la que se enseña economía en las distintas Facultades de Ciencias Económicas.

La tercera sección se concentra en la presentación de la experiencia académica “Los Mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía”, que se lleva adelante en el Liceo Víctor Mercante (LVM) dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como propuesta para impartir Teoría Económica en el nivel medio de enseñanza, de manera pluralista y no dogmática. La propuesta ha surgido como una respuesta práctica que busca contener los ejes rectores del modelo de enseñanza que se pretende. Por último, se expondrán algunos de los principales logros de la práctica docente y las reflexiones finales del artículo.

## **II. Origen y actualidad de la enseñanza de economía en la Universidad Argentina**

Los planes de estudio de las carreras de economía de las universidades nacionales públicas del país no fueron neoclásicos desde siempre. Los perfiles actuales comienzan a trazarse a partir de la década del setenta del siglo pasado, lo cual merece presentar el contexto en el cual se han legitimado estas doctrinas.

### *II.1 El tiempo de las reformas en los planes de estudio*

El contexto internacional de la época marcó importantes transformaciones en el capitalismo mundial. La llamada revolución tecnológica en comunicaciones, junto con el crecimiento de las industrias intensivas

en el uso del conocimiento, favorecieron la liberalización y expansión del comercio mundial y la transformación radical de los mercados de capital (Thorp, 1998). Al mismo tiempo, la experiencia del “comunismo realmente existente” comenzaba a desmoronarse. Quinquenio tras quinquenio, las tasas de crecimiento de los principales indicadores económicos de la Unión Soviética —producto interior bruto, producto industrial y agrícola, inversiones de capital, productividad del trabajo—, caían de forma sistemática. Por su parte, la economía China experimentó un nuevo rumbo luego de la muerte de Mao Tse Tung en 1976, que no hizo más que evidenciar los cambios radicales necesarios en la estructura económica. Luego, la década del ochenta demostraría que algo andaba mal en todas las economías que se proclamaban socialistas (Hobsbawm, 1998). Finalmente, los partidos de izquierda acompañaron la caída de aquellos regímenes experimentando un decaimiento general en Europa, Asia y también en Latinoamérica.

Las transformaciones en el sistema económico y el poder político mundial tuvieron su correlato en el campo de las ideas. El cambio ideológico a favor del libre mercado puede resumirse en el advenimiento del *fin de la historia* proclamado por Fukuyama (1990), quien postuló que la imposición del liberalismo político y económico en el mundo evidenciaba una “evolución ideológica” respecto de otras corrientes de pensamiento. Asimismo, este cambio cobró ímpetu con los gobiernos del presidente Ronald Reagan y de la primera ministra Margaret Thatcher, íconos de su época; mientras que en el campo de la formación de futuros formuladores de política económica se sellaba el ascenso de la Escuela de Chicago; en concreto, de los llamados “Chicago boys” —vinculados principalmente con Chile (Thorp, 1998).

En lo que respecta a la Argentina, el avance de las ideas liberales coincidió con el Golpe de Estado Cívico-Militar que tomó el gobierno entre los años 1976 y 1983. Con el Golpe de marzo del ‘76 se introdujeron cuatro grandes cambios: apertura de la economía, reforma financiera, implementación del enfoque monetario de balanza de pagos, y modificaciones en la legislación económica (nueva ley de inversiones extranjeras —ley núm. 21.382— y alteraciones en la legislación de promoción industrial y de transferencia tecnológica) (Azpiazu, 1995). Estos cambios de rumbo en la política económica buscaban remover la dinámica económico-social que se daba en el anterior modelo sustitutivo, desplazando al Estado hacia un rol pasivo vía la liberalización de los mercados y buscando una modificación sustancial de la estructura productiva de nuestro país.

Dados los cambios en el contexto internacional, en la situación política y económica de nuestro país, y entendiendo que la Universidad<sup>3</sup> imparte la ideología predominante, la enseñanza de la economía no podía estar ajena a las doctrinas que se habían vuelto hegemónicas en el mundo, y que debían impulsar políticas económicas funcionales a las clases dominantes (Althusser, 1974). En este sentido, la Dictadura —e incluso la intervención de la Universidad en 1975, que ya tenía el cariz de lo que vendría—, marcó un antes y un después en la enseñanza de economía en la Argentina. Esta situación es usualmente soslayada ya que, en el sentido de Fukuyama, se explica la supremacía reinante a través de la evolución “darwinista” de la ciencia y no en su imposición por la fuerza: proscripción, persecución y secuestro de docentes-investigadores que impartían una enseñanza heterodoxa en numerosas cátedras a lo largo y a lo ancho de nuestro país.

Durante los años sesenta y setenta, existió una corriente importante de docentes, pero también de estudiantes, que bregó por el carácter no dogmático de la enseñanza, por un lado, y el aprendizaje crítico, por el otro. Tal vez el ejemplo más paradigmático de aquella movilización por la pluralidad de la enseñanza se haya visto en la Universidad Nacional del Sur (UNS), a comienzos de los años setenta. Según el documento elaborado por el Colectivo Viceversa (2009), durante el año 1971 una comisión de estudiantes y docentes elaboró un plan de estudios en el que se buscaba “crear una nueva escuela (no limitarse a repetir las teorías dominantes), formar economistas creativos que puedan hacer aportes a la transformación social (no estar pendientes sólo de que puedan insertarse en el mercado laboral o en programas de postgrado), y orientados especialmente al abordaje de los problemas del subdesarrollo” (p. 1). A su vez, los ejes vertebradores de la propuesta se vinculaban con: la asimilación crítica del conocimiento acumulado por el trabajo de economistas anteriores o contemporáneos, la transmisión

---

<sup>3</sup> Se entiende la Universidad —la política universitaria y la enseñanza que desde allí se imparte—, como un escenario de disputa de la lucha de clases. En palabras de Althusser (1974): “...los aparatos ideológicos de Estado pueden no sólo ser objeto, sino también lugar de la lucha de clases, y a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el aparato (represivo) de Estado, no sólo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha” (p. 32).

creativa de dicho conocimiento, la expansión de las fronteras del conocimiento y la acción directa sobre la sociedad para contribuir a su desarrollo integral.

Lo sucedido en la UNS no fue una experiencia aislada. En tiempos en que los graduados de la carrera eran “Licenciados en Economía Política”, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) existía una importante efervescencia de la economía heterodoxa. Las teorías ricardianas y sraffianas tuvieron amplia difusión en las materias que se ocupaban de tópicos de crecimiento o comercio internacional, y los contenidos marxistas, junto con aquellos correspondientes a la teoría de la dependencia, también se encontraban presentes en los programas. Situaciones similares se experimentaban en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Provincia de Córdoba), en la Universidad Nacional del Comahue (Provincia de Neuquén) o en la UNLP (Provincia de Buenos Aires). En todas ellas, la intervención de la Universidad, primero, y la Dictadura, después, acabaron con el tipo de enseñanza que se impartía (AGD, 2005).

En las décadas que siguieron a la intervención militar, la reconfiguración de las políticas económicas y sociales bajo los lineamientos impulsados por el Consenso de Washington imprimió nuevas transformaciones en la educación superior. Según Gentili (1997), el mencionado consenso, en lo que se refiere a política educativa, resume dos dimensiones: la primera da cuenta del programa de reformas institucionales llevado a cabo en todos los países de la región —en este caso, la reforma educativa—, mientras que la segunda refiere a la retórica desplegada por los gobiernos que las impulsan y pretenden legitimarlas. La perspectiva neoliberal debía conseguir la legitimación de un discurso cargado de “economicismos”: los sistemas educativos debían ser eficientes, eficaces y de alta productividad, al tiempo que debían resolver la crisis de gerenciamiento de las políticas educativas.

En este sentido, las usinas de pensamiento económico eran las primeras que debían modificar la enseñanza, acorde a los nuevos aires que corrían. La Escuela de Economía Política de La Plata<sup>4</sup> (EEP-UNLP, 2009) destaca que en la reforma del plan de estudios, implementada a principios de los años

---

<sup>4</sup> La Escuela de Economía Política de La Plata y de Buenos Aires son espacios-taller de lectura y discusión, no reconocidos institucionalmente, donde estudiantes, graduados y docentes se forman en corrientes no contempladas —o contempladas marginalmente— en los planes de estudio de la carrera.

noventa, “no sólo se pretendía actualizar los contenidos y programas de las materias, sino también *los métodos de enseñanza tendientes a mejorar la aplicabilidad de instrumentos para permitir un producto – egresado- más eficiente*” (p. 1, cursivas propias). Aquella modificación, vigente hasta la actualidad, significó profundizar el perfil neoclásico de la carrera, al tiempo que acrecentaba los contenidos vinculados con la microeconomía y el herramental matemático. Esta visión implicaba “dejar de lado una formación integral del profesional”,<sup>5</sup> quitando herramientas necesarias para poder analizar la realidad económica del país, al punto de no estudiar la estructura productiva de la Argentina.

Por su parte, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, los cambios operados en el plan de estudios tuvieron la misma impronta. Hacia 1994 se inició el proceso de reformas que dio como resultado el recorte de contenidos, en especial en materias relacionadas con “lo social”, coyuntura económica e historia argentina. Como resultado, existe una fuerte preeminencia de materias pertenecientes a la corriente neoclásica, mientras que, dada la magnitud de la matrícula, se han mantenido contenidos heterodoxos en “cátedras paralelas” sin coordinación entre sí (EsEP-UBA, 2009).

Las reformas se fueron produciendo una a una en las Universidades Nacionales, siempre teniendo como modelo a seguir lo que sucedía en la UBA y la UNLP. En la actualidad existen pocas excepciones que impidan hablar de planes de estudio de neto corte neoclásico.<sup>6</sup>

La estrechez de visión y contenidos, señala Teubal (2000) hace “factible pensar que los recientes graduados de economía son cada vez menos críticos, y piensan la carrera simplemente como el aprendizaje de ciertas técnicas de manejo de instrumentos de la cosa pública y del beneficio privado. La ciencia económica es reducida a la aplicación de ciertos instrumentos que no se cuestionan. Se ha perdido

---

<sup>5</sup> Se eliminaron materias tales como Geografía Económica General y de América Latina y Argentina, e Investigación Operativa.

<sup>6</sup> No debe dejar de mencionarse como excepción la Licenciatura en Economía Política de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Allí, la pluralidad teórica aparece como el principal rasgo distintivo de la propuesta ya que, según se menciona en el texto de presentación, la carrera “procura un abordaje integral que implica el tratamiento de los fundamentos filosóficos de las diferentes corrientes, sus lineamientos metodológicos y las propuestas de política económica, en estrecha relación con lo histórico, lo político y lo social” ([http://www.ungs.edu.ar/areas/ecopol\\_inicio/1/economia-politica-inicio.html](http://www.ungs.edu.ar/areas/ecopol_inicio/1/economia-politica-inicio.html)).

el sentido de la naturaleza misma de la disciplina que nos concierne. Se confunde un presunto instrumental analítico y de política con los objetivos más generales de la disciplina. La economía pierde su carácter crítico, y se transforma por tanto en dogma” (pág. 13).

## *II.II Peso y contrapeso del neoliberalismo académico*

En 1997 se crean las Escuelas de Economía Política de la UNLP y la UBA, pretendiendo generar espacios que permitieran difundir, discutir y producir pensamiento crítico en las respectivas Facultades, ambas hegemonizadas por la doctrina neoclásica. Desde su origen, estos espacios han pretendido cubrir un nicho vacante en la formación de los estudiantes: la revisión y análisis de los teóricos que no pertenecieron a la ortodoxia de la ciencia. Diez años después, a partir del esfuerzo mancomunado lanzan las JEC, desde donde han amplificado su reclamo por un debate franco, pluralista y abierto de toda la comunidad académica, sobre “la muy necesaria reforma a los planes de estudio”. De esa manera, “pretenden una carrera que en verdad responda a nuestros intereses y necesidades como estudiantes y como miembros de esta sociedad, permitiéndonos comprender (y transformar) la realidad en que vivimos”.<sup>7</sup>

Durante el año 2010, el espacio JEC se reunió, en el Encuentro Nacional de Discusión de Planes de Estudio (ENAPE), con miembros de siete universidades nacionales.<sup>8</sup> Allí se elaboró el documento “Por un cambio en la formación en Economía”, que presenta un diagnóstico nacional y permite ver los cuestionamientos que existen sobre los planes de estudio.

Tiempo antes, en junio del año 2000 en Francia, estudiantes de economía de distintas universidades y escuelas de altos estudios de París se rebelaron contra la formación que recibían, debido a que la identificaban como un cúmulo de dogmas ajenos al mundo. En aquellas jornadas de movilización

---

<sup>7</sup> Página web de las JEC: <http://www.jornadaseconomicacritica.blogspot.com/>

<sup>8</sup> Entre las que se encontraban Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Litoral (Provincia de Santa Fe), Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires), Rosario (Provincia de Santa Fe) y del Sur (Provincia de Buenos Aires).



proclamaron el movimiento de economistas “post-autistas” y elaboraron un sintético manifiesto que presentaba las críticas a la formación en cuatro puntos.<sup>9</sup>

Ambos procesos, surgidos de la insatisfacción y el inconformismo de los estudiantes con sus carreras, permiten presentar el diagnóstico sobre los planes de estudio. Así, se utilizan los puntos del icónico manifiesto francés como propuesta de orden lógico de los cuestionamientos que se han hecho en la Argentina, diez años más tarde.

### 1) ¡Salgamos de los mundos imaginarios!

En las universidades argentinas se tiende a un modelo de pensamiento único, con planes de estudio que imponen los contenidos epistémicos de la escuela neoclásica —síntesis neoclásica, nueva economía clásica. De esta forma, se conforma una ortodoxia que no cuestiona ciertos fundamentos como el utilitarismo, marginalismo, individualismo metodológico, racionalidad instrumental, entre otros, y que no admite variantes (ENAPE, 2010).

Al discutir el perfil del graduado, se incorpora un elemento adicional: el lenguaje y el esquema de razonamiento puramente formal-matemático que se enseña impide a los profesionales de esta ciencia comunicarse con otras disciplinas. Falta teoría para abordar problemas y amplitud de criterios y lenguaje para poder interactuar con el resto de la sociedad (ENAPE, 2010).

### 2) ¡No al uso incontrolado de las matemáticas!

En la economía que se enseña, la metodología se vincula de manera directa con el herramental matemático, propuesto como única forma de abordaje de la realidad. Si bien aquel herramental forma parte del acervo validado de la disciplina, su uso excesivo subvierte su sentido original —en tanto instrumento— para presentarse como fin en sí mismo —bajo el objetivo de modelización.

Los planes de estudio no poseen formación metodológica a lo largo de la carrera, por lo que de modo implícito la misma queda vinculada con los cursos microfundados. Esto redundará en una significativa

---

<sup>9</sup> Para ver más, Post-Autistic Economics Network: <http://www.paecon.net/>

dificultad para definir los términos de investigaciones, pero también de cualquier trabajo de análisis no académico (ENAPE, 2010).

### 3) ¡Por un enfoque plural en la economía!

La currícula de las carreras de economía, como excepción, suelen incorporar contenidos heterodoxos confinados a materias optativas. En ningún caso se encuentran plasmados de modo sistemático a lo largo del plan. De este modo, los matices heterodoxos sólo afloran en tanto críticas a la ortodoxia, lo que no permite verlos como cuerpo teórico con su desarrollo particular y sus alcances.<sup>10</sup>

Resulta primordial destacar que “la enseñanza pluralista no depende de la mera presencia de docentes heterodoxos, sino que debe estar institucionalizada en la organización misma de la carrera. Ésta, por caso, podría estructurarse por escuelas o por problemas económicos —dejando de lado la unicidad de pensamiento (neoclásico) que ha sido una política de Estado durante ya demasiadas generaciones” (ENAPE, 2010: 3).

### 4) Llamado a los profesores: ¡despiértense antes de que sea demasiado tarde!

En relación con quienes imparten la enseñanza, se menciona que la formación de los docentes raras veces contempla el conocimiento de escuelas de pensamiento distintas a la ortodoxa. Muchos profesores se adscriben a la teoría neoclásica “más por falta de conocimientos alternativos que por convicción ideológica”<sup>11</sup> (ENAPE, 2010: 2). Asimismo, la falta de preparación pedagógica redundaba en el uso abusivo de la clase magistral, lo que supone un modelo formativo unidireccional en el que los estudiantes son sujetos de no-saber, lo que no permite cuestionar la validez de los conocimientos del docente. En segundo lugar, existe un excesivo uso de manuales en los cuales los contenidos se plantean “armónicos” entre sí, por lo que “se quita la controversia en aras de supuesta claridad, cuando en verdad acaba por realizar una

---

<sup>10</sup> Lo mismo sucede al confinar el estudio de otras escuelas de pensamiento a las materias de Historia del Pensamiento Económico, en las que se ubica a la teoría neoclásica como el resultado de una natural evolución epistémica.

<sup>11</sup> Este hecho no puede divorciarse de las situaciones laborales de los docentes las cuales, según se menciona en un punto anterior, son muchas veces inestables (cargos no concursados) y/o *ad-honorem*.

presentación ideológica de la cuestión (en el sentido de una elección política específica que no es explicitada, sino más bien presentada como ‘el estado de situación’)” (ENAPE, 2010: 3). Por otra parte, no existe ningún tipo de contextualización histórica del conocimiento impartido y se suele privilegiar bibliografía de autores provenientes de los países centrales, con escasas referencias a los pensadores nacionales o de la región, los cuales comparten realidades sociopolíticas semejantes.

La experiencia académica analizada a continuación se inscribe en estos posicionamientos, por lo que es un intento por romper con las lógicas dominantes a través de una enseñanza de la economía que fomente el pensamiento crítico.

### **III. Enfrentar los mitos económicos con la enseñanza de la economía crítica**

La supremacía de las ideas ortodoxas en el campo académico desde hace 35 años tuvo (tiene) su correlato en la construcción de consensos sociales. En este marco, la propuesta de taller tiene un doble desafío: por un lado, intenta romper con los contenidos y métodos de enseñanza imperantes en la actualidad; por el otro, pretende discutir las nociones de economía popularmente aceptadas como método de aproximación para entender la Teoría Económica desde enfoques heterodoxos.

#### *III.I. Una mirada crítica con el ojo puesto en el Sur*

La asignatura “Los mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía” fue pensada a partir del libro de un reconocido pensador argentino, Arturo Jauretche, quien en los años sesenta publicó el *Manual de zonceras argentinas (1968)*. Allí, el autor se cuestiona acerca de las zonceras<sup>12</sup> que asimilamos desde jóvenes y que nublan nuestro pensamiento. En definitiva, se trata de principios introducidos en nuestra formación intelectual con la apariencia de verdades, que impiden pensar los

---

<sup>12</sup> La zoncera es una expresión popular en América Latina, la cual, según el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* significa “tontera” o “tontería”.

problemas del país por “la simple aplicación del buen sentido” (Jauretche, 1968: 2). El autor pretende desentrañar la génesis de aquellas nociones popularmente aceptadas —lo cual lo remitirá a la historia— y los intereses —de actores y sectores— a los que responde. No obstante, el principal aporte del libro no está en el hallazgo de las *zonceras*, sino en transmitir una manera de encontrarlas, de pensarlas; en definitiva, el hábito de cuestionar(se).

Ajeno a cualquier plan de estudios, el libro posee una sección dedicada a la economía —llamada “De las *zonceras* económicas”—, de las que algunas cuantas se encuentran presentes en el programa del taller. Las *zonceras* no son otra cosa que los mitos, y nuestro aporte se vincula con analizar el trasfondo económico que encierra cada uno de ellos.

El segundo texto relevante en el taller reconoce su filiación con el *Manual*. El universo neoliberal (1995), escrito por Alfredo y Eric Calcagno, propone que “de las tesis básicas que se acepten y practiquen, dependerán el modelo de crecimiento, las pautas de acumulación de capital, la distribución del ingreso, las relaciones capital-trabajo, el tipo de inserción externa, el perfil tecnológico, las modalidades del desarrollo industrial y agrícola y, en definitiva, la determinación de los grupos sociales beneficiarios y perjudicados” (p. 10). Este libro, escrito en plena década del noventa, cuando los consensos liberales se impusieron con fuerza, discute en torno a algunas de las *zonceras* que dejó planteadas Jauretche, pero agrega otras vinculadas a la época.

Emprender el debate de los problemas económicos de la Argentina implica pensar la economía desde abordajes teóricos que permitan discutir las condiciones/determinantes particulares que llevaron a nuestro país a una situación que podríamos llamar de subdesarrollo.<sup>13</sup> A su vez, para comprender la condición de subdesarrollo debemos revisar la historia, ya que “la expansión del capitalismo comercial y luego del capitalismo industrial vinculó a un mismo mercado economías que, además de presentar grados diversos de diferenciación del sistema productivo, pasaron a ocupar posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista. De ahí que entre las economías desarrolladas y las subdesarrolladas no sólo exista una

---

<sup>13</sup> No se desconoce que la etapa actual de globalización implica que la interconexión de las economías es cada vez más amplia, dándose un proceso de superación progresiva de las barreras nacionales, tanto en lo que se refiere a las estructuras de producción, circulación y consumo de bienes y servicios como a la alteración de la geografía política, las relaciones internacionales, la organización social y las configuraciones ideológicas propias de cada país (Marini, 2007).

simple diferenciación de etapa o de estado del sistema productivo, sino también de función o posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y distribución. Ello supone una estructura definida de relaciones de dominación” (Cardoso y Faletto, 2007: 27). Así, las economías latinoamericanas se han insertado desde sus orígenes de manera subordinada a la dinámica del capital global. Por ello, los países de la región han sufrido históricamente las consecuencias diferenciales de este tipo particular de desarrollo capitalista, el cual no puede ser explicado a partir de buena parte de los enfoques ortodoxos que desestiman dimensiones relevantes como el espacio y el tiempo (Barrera y López, 2010).

En definitiva, el debate en torno a los mitos intenta introducir una mirada que tenga en cuenta la trayectoria histórico-económica de América Latina en general, y Argentina en particular, reconociendo de dónde venimos, para explorar hacia dónde vamos.<sup>14</sup>

### *III.II. La propuesta pedagógica*

A la hora de elaborar la propuesta fue necesario considerar que se trataba de un taller de carácter introductorio, a dictarse en el sexto año del nivel medio —último año previo a la universidad—, en el marco de la sección programática “Formación orientada”. A pesar de ello, las alumnas y alumnos enfrentan realidades que los hacen conocer muchos conceptos económicos por medio de su experiencia, de forma que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de las clases, dado que ayudan a ligar los objetos desconocidos con los que ya conocen de su vida cotidiana (Rosbaco, 2000).

El método de enseñanza fue pensado a partir de dos principios fundamentales: la participación activa del alumno y la elaboración crítica del conocimiento (López Accotto y de Amézola, 2004). En términos pedagógicos esto supone, en primer lugar, la restricción de la clase magistral y su reemplazo por una metodología didáctica de carácter tal que implique una relación dialéctica constante entre profesor y alumno. Se busca establecer un diálogo entre ellos en su sentido filosófico: aludiendo a un modo no

---

<sup>14</sup> El programa de estudios del taller se presenta en el Anexo I. Por otra parte, si se desea contar con un análisis más detallado, puede dirigirse a la página web: <http://mitoseconomicos.wordpress.com/>

dogmático de pensar, a las múltiples posibilidades de abordar una misma problemática; es decir, se asimila a un modo de pensamiento dialéctico. Así, “el diálogo pedagógico no es ficticio, aunque el docente sea experto en la temática a tratar, aunque sepa las respuestas de los alumnos y los oriente en determinada dirección. Porque a través del mismo lo que se busca no es intentar que los alumnos expresen respuestas conocidas por él, sino orientar el proceso de construcción intelectual” (Sanjurjo y Rodríguez, 2003: 65).

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

### *III.III Sobre el método de trabajo y la evaluación*

El taller apunta a una construcción gradual y reflexiva de los conocimientos postulados. Por ello, es necesario elaborar una estrategia de trabajo que contemple un espacio de presentación y discusión de contenidos, y otro que se oriente hacia su análisis crítico. Así, los encuentros se articulan a partir de dos momentos:

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

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

Momento 2. *Actividades de discusión grupales.* Busca promover la comprensión, el análisis crítico, la integración y aplicación de los contenidos temáticos, y la incorporación de los saberes previos de los

estudiantes.<sup>15</sup> La resolución de las actividades posibilitará detectar dudas, dificultades, problemas, acuerdos y desacuerdos con los contenidos planteados.

En cada uno de los mitos, el programa prevé el debate del problema económico desde, al menos, dos interpretaciones diferentes: por un lado, una lectura ortodoxa —teoría neoclásica—, por lo regular presente en el trasfondo económico de cada mito y, por el otro, una lectura heterodoxa —keynesiana, post keynesiana, estructuralista, marxista, dependiendo del problema en discusión. Esto garantiza la pluralidad de visiones a lo largo del curso.

El proceso de evaluación contempla no sólo el nivel de conocimientos adquiridos, sino también los procesos, valores y habilidades cognitivas complejas que forman parte de los objetivos del curso (capacidad de pensar de forma crítica y reflexiva).<sup>16</sup> Existen dos instancias de evaluación: un trabajo práctico individual domiciliario en mitad del curso y un trabajo práctico grupal (grupos de tres o cuatro alumnos) con exposición oral al cierre del curso. En el primer caso, los estudiantes deben hacer un análisis y caracterización del discurso presente en distintos medios de comunicación. Es decir, a través del trabajo guiado por el docente, se analizan los contenidos teóricos existentes detrás de las posiciones expresadas en distintos periódicos sobre una misma noticia económica. En cuanto al trabajo final, la lógica se repite, pero esta vez con los conocimientos adquiridos en el curso, se les propone que construyan y pongan a debate discursos que pudieran provenir de distintas líneas del pensamiento. El dispositivo para presentar los debates puede ser bien disímil: un periódico, un programa de televisión (mesa de debate), un blog, o cualquier otro que los alumnos puedan sugerir. Asimismo, la participación y el trabajo en clase son considerados integrantes del sistema de evaluación.

---

<sup>15</sup> Con objeto de facilitar el aprendizaje sobre teorías y problemas económicos, el cine como recurso didáctico es una parte importante del curso. Como sostiene Cáceres (2009), “El cine es un medio de comunicación en el cual se transmiten diversos mensajes a través de imágenes, sonido y movimiento, los que pueden ser utilizados como medios para llevar adelante los procesos de enseñanza para la comprensión” (p. 10).

<sup>16</sup> No es parte central del curso que los participantes estén provistos de instrumentos técnicos, sino que sean capaces de reconocer el problema económico, hacer una lectura crítica de él y aproximarse a sus posibles explicaciones.

### *III.IV Resultados preliminares*

El taller de mitos se lleva a cabo por segundo año consecutivo al superar el cupo mínimo de estudiantes requerido para realizarlo.<sup>17</sup> De los intercambios entre estudiantes y docentes se ha podido determinar que el análisis del discurso, la lectura crítica de posicionamientos acerca de la realidad económica del país y el “descubrir” sus fundamentos teóricos han gravitado fuertemente en el interés de los estudiantes.

El recorrido por los distintos mitos plantea un taller dinámico y permite recuperar la atención de los adolescentes al iniciar el debate con cada uno. Es preciso redoblar los esfuerzos por presentar los elementos comunes a todos, por lo que la clase final se destina a pensar un balance colectivo.

La problemática principal ha estado vinculada con la escasa lectura de los alumnos y alumnas, lo cual requirió la ampliación de la carga de material audiovisual en reemplazo del material escrito.<sup>18</sup>

Por último, el trabajo final fue presentado por grupos a través de mesas de debates, en las que los estudiantes representaron distintos roles en la defensa de posturas vinculadas con la teoría ortodoxa y la heterodoxa. El discurso, lo que hemos dado en llamar “el guión” del debate, se va construyendo a lo largo del curso con apoyo de los docentes en la búsqueda bibliográfica y explicaciones del mito. En general, se obtuvieron resultados satisfactorios en la construcción de guiones, exposición de los debates y compromiso con la metodología elegida.

---

<sup>17</sup> El mismo curso se ha realizado con 14 estudiantes durante 2010 y 19 para 2011 (sobre un total de 40 de la orientación en Ciencias Sociales). Las elecciones de los alumnos y alumnas, han puesto de manifiesto un interés (o curiosidad) que resulta de la presentación oral del taller y de un texto por escrito de no más de 90 palabras que se les reparte con antelación.

<sup>18</sup> El reemplazo no ha significado menos horas de exposición por parte del docente o de trabajo grupal, ya que con la misma lógica que la lectura, se le pide a los estudiantes que visualicen el material en sus casas como tarea previa.



#### IV. Reflexiones finales

La dictadura cívico-militar que comienza en marzo de 1976 marcó un antes y un después en múltiples procesos políticos y sociales de la República Argentina. A principios de los años setenta, la dinámica social marcaba procesos de intenso debate que se reflejaban al interior de los centros de enseñanza de economía a través de planes de estudio pluralistas e, incluso, en la voluntad de desarrollar una nueva corriente de pensamiento de raigambre regional. Luego de superadas tres décadas desde aquel momento —proscripción, persecución y desaparición de personas—, la enseñanza actual exhibe una ciencia neutral sin contraposición de intereses sectoriales o de clase, ni debate entre las distintas corrientes de pensamiento presentes a lo largo de la historia. La hegemonía del *mainstream* es tan abrumadora que casi la totalidad de universidades públicas del país replica currículas de perfil neoclásico, con escasas referencias a las corrientes económicas alternativas. De esta forma, se termina imponiendo una educación dogmática y acrítica.

El creciente inconformismo sobre la enseñanza de economía en el país se expresa, entre otros ámbitos y experiencias organizativas, en el espacio de las JEC. Allí, a través del debate y reflexión colectiva se ha podido no sólo señalar los cuestionamientos a los planes de estudio vigentes, sino que han surgido propuestas de enseñanza alternativa. En este proceso se enmarca el Taller de mitos económicos, que, teniendo en cuenta las características propias de un curso destinado a estudiantes secundarios, debía contemplar los siguientes criterios: *a)* una enseñanza plural, garantizada a través de diversas explicaciones de los fenómenos económicos; *b)* una mirada que relacionara la economía con el resto de las disciplinas —en especial Historia y Sociología—, lo que implicaba indagar el origen de cada uno de los mitos, los actores sociales involucrados y los sectores económicos favorecidos; *c)* reemplazar el uso del *Manual* por la lectura de autores originales —que incluyeran teorías desarrolladas en países desarrollados y subdesarrollados—, y *d)* contemplar una propuesta pedagógica que restringiera la clase magistral y, en su lugar, fomentara la participación del alumno como sujeto portador de una identidad y cultura propia, que piensa y construye conocimiento en distintas situaciones educativas (Perkins, 1995).

Por último, la experiencia del taller, como práctica de enseñanza de economía crítica y pluralista, tiene pretensiones que no se vinculan sólo con la economía, sino con las ciencias sociales en general. En definitiva, se pretende que estudiantes y docentes hagamos el ejercicio de pensar la realidad social como

una síntesis compleja, la contextualicemos y busquemos explicaciones multidimensionales, teniendo presente la existencia de las relaciones sociales y los discursos del pensamiento dominante.

## V. Bibliografía

AGD, 2005, *Hay que reformar el Plan de Estudios de Economía*, Buenos Aires, Asociación Gremial Docente-Facultad de Ciencias Económicas-UBA, inédito.

Althusser, Louis, 1974, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Azpiazu, Daniel, 1995, *Las empresas transnacionales de una economía en transición: la experiencia argentina en los años ochenta*, Nueva York, Naciones Unidas-CEPAL.

Barrera, Facundo, 2011, “De mitos vive la ortodoxia. Relato de una experiencia de enseñanza de economía crítica”, en *Actas de III Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Buenos Aires, octubre.

Barrera, Facundo y Emiliano López, 2010, “El carácter dependiente de la economía Argentina. Una revisión de sus múltiples determinaciones”, en *Pensamiento crítico, organización y cambio social. De la crítica de la economía política a la economía política de los trabajadores y las trabajadoras*, Félix M. y otros (comp.), Buenos Aires, Editorial El Colectivo.

Cáceres, Verónica, 2009, “El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la economía en el Nivel Medio”, en *Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía*, Wainer, V. y Maza, G. (comp.), Buenos Aires, Ediciones UNGS.

Calcagno, Alfredo y Eric Calcagno, 2006, *El Universo Neoliberal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Cardoso, Fernando H. y Enzo Faletto, 2007, *Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Carroll, Todd R., 2007, “Teaching critical thinking”, en *Retrieved*, Mayo, núm. 16, pp. 2008.

Colectivo Viceversa, 2009, “Plan de Estudio Lic. en Economía (UNS) de 1972”, Bahía Blanca, inédito.

EEP-UNLP, 2010, “Análisis de Situación de la Licenciatura en Economía. Documento Regional”, La Plata, Escuela de Economía Política-UNLP, inédito.

ENAPE, 2010, “Por un cambio en la formación en Economía”, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, inédito. Disponible en <<http://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-planes-de-estudio-mdp-20103.pdf>>.

EsEP-UBA, 2010, “Documento Regional”, Buenos Aires, Escuela de Economía Política-UBA, inédito.

Fukuyama, Francis, 1990, “¿ El fin de la historia?”, *Estudios Públicos*, num. 37, pp. 5-31.

Gentili, Pablo, 1997, “El Consenso de Washington y la crisis de la educación”, *Archipiélago*, núm. 2, pp. 55-65.

Hobsbawm, Eric J., 1998, *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica-Grijalbo Mondadori.

Jautetche, Arturo, 1968, *Manual de zonceras argentinas*, Buenos Aires, A. Peña Lillo editor.

López Accotto, Alejandro y Gonzalo de Amézola, 2004, *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía*, Buenos Aires, Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <<http://instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Economia.doc>>.

Marini, Ruy Mauro, 2007, “Proceso y tendencias de la globalización capitalista”, en *América Latina, dependencia y globalización*, Buenos Aires, CLACSO-Prometeo Libros.

Perkins, David, 1995, *La escuela inteligente: adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Editorial Aique.

Robinson, Joan, 1960, “Teaching Economics”, en *The Economic Weekly Annual*, Enero, Bombay.

Rosbaco, Inés, 2000, *El desnutrido escolar*, Rosario, Homosapiens Ediciones.

Sanjurjo, Liliana y Xulio Rodríguez, 2003, *Volver a pensar la clase*, Rosario, HomoSapiens Ediciones.

Teubal, Miguel, 2000, “La enseñanza de la Economía en la Universidad de Buenos Aires”, en *Realidad Económica*, núm. 171, Buenos Aires, pp. 1-16.

Thorp, Rosemary, 1998, *Progreso, pobreza y exclusión: una historia económica de América Latina en el siglo XX*, Washington, Banco Interamericano de Desarrollo.

## **Anexo I**

Contenidos del Taller “Los mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía”.

Unidad 1: 4 clases

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

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

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

Unidad 2: 4 clases

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

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

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

Unidad 3: 4 clases

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

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

Discusiones acerca del devenir histórico del Estado en nuestro país: “Hay que achicar el Estado para agrandar la Nación”.

Unidad 4: 4 clases

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

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