

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

TESIS DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN.

De la Ciencia Económica a la Economía enseñada: una mirada
sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de
la provincia de Buenos Aires.

Contribución a la crítica de la enseñanza de la Economía.

Autor: Pablo M. Sisti

Directora: Valeria S. Wainer

Abril de 2017

Resumen

El presente trabajo se propone abordar la cuestión de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. El punto de partida es la pregunta sobre cuál es el vínculo que existe entre la Economía como Ciencia y la Economía enseñada. Nos abocaremos a analizar en primer lugar, en qué medida la puja en el campo científico de la Economía Política, entre perspectivas teóricas contrapuestas, se traslada, está presente y se reproduce dentro de la enseñanza de la Economía en el nivel secundario. Para esto analizaremos qué ocurre en el espacio curricular de Economía dentro del plan de estudios de la escuela secundaria bonaerense, desde el punto de vista de los contenidos prescriptos para la enseñanza. En segundo lugar, indagaremos qué procesos y qué sujetos intervinieron en la conformación de las disciplinas escolares de Economía de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

El interés principal de esta investigación no es una mera cuestión didáctica, educativa o siquiera epistemológica sobre el vínculo entre conocimiento y enseñanza (aunque será parte importante del desarrollo). Este trabajo expresa la necesidad de preguntarse por la propia acción y la transformación de las actuales formas de conocimiento científico y de enseñanza de la Economía, dándole la forma concreta de un conocimiento objetivo y objetivado en una tesis. Ésta se somete a la crítica de quien la lea y se propone además, plantear nuevas preguntas antes que llegar a respuestas cerradas y definitivas.

Abstract

This paper aims to address the issue of teaching economics in the secondary school in the province of Buenos Aires. The starting point is the question about what is the link that exists between the Economy as Science and the Economy taught. In the first place, we will analyze the extent to which the scientific field of Political Economy, between competing theoretical perspectives, moves, is present and is reproduced within the teaching of economics at the

secondary level. For this we will analyze what happens in the curricular space of Economics within the curriculum of the Buenos Aires secondary school, from the point of view of the contents prescribed for teaching. Secondly, we will investigate which processes and which subjects intervened in the conformation of the school disciplines of Economy of the secondary school of the province of Buenos Aires.

The main interest of this research is not a mere didactic, educational or even epistemological question about the link between knowledge and teaching (although it will be an important part of development). This work expresses the need to ask about the action itself and the transformation of the present forms of scientific knowledge and teaching of the Economy, giving it the concrete form of an objective and objectified knowledge in a thesis. This one is subjected to the critique of the one who reads it and also proposes, to raise new questions before arriving at closed and definitive answers.

Dedicatoria.

A Naty, mi compañera de vida.

Agradecimientos.

El trabajo de investigación es apasionante y gratificante pero implica constancia, sacrificio y disciplina. Suele ser solitario y puede volverse cuesta arriba al punto tal del querer “tirar la toalla” cuando no se puede avanzar o no se lo hace en la medida esperada o deseada. Esto último, se agudiza aún más si la investigación debe hacerse sin financiamiento alguno y en los espacios que uno puede hacerse después de las obligaciones laborales y de los asuntos familiares. Por tal motivo, se vuelven más importantes (incluso imprescindibles) los apoyos de familiares, amigos y compañeros. A todos y cada uno de ellos van los agradecimientos por hacer posible, de distintas maneras y cada uno desde su lugar, la realización de este trabajo.

A Valeria, mi directora de tesis por la buena predisposición en todo momento para el seguimiento en todo el proceso de elaboración de la tesis y por sus enriquecedoras devoluciones.

A Natalia, mi compañera y el amor de mi vida, por apoyarme en el día a día, alentarme desde el primer momento con la Maestría y principalmente, con la realización de esta tesis. Le agradezco también, por ser con quien comparto cotidianamente muchas reflexiones (varias de ellas volcadas en este trabajo) sobre la enseñanza de la Economía.

A Verónica, compañera, colega y amiga de la carrera de grado, por sus valiosos comentarios del trabajo.

A mis compañeros de acción política y amigos, Facundo y Sergio, por las enriquecedoras reuniones que permitieron (y permiten) que pueda avanzar sobre mis propios límites.

A todo el equipo de capacitadores en Economía del Centro de Investigaciones e Información Educativa (CIIE) de la provincia de Buenos Aires con quienes comparto, desde hace algunos años, la grata y desafiante tarea de la capacitación a los docentes de la escuela secundaria.

A mi viejo, por su preocupación constante y su aliento permanente (antes de su dolorosa partida) para que avance con la Maestría.

A mis sobrinos, Ale, Felipe, Lauti, Benja, Valen y Sabri, por esos ratos de ternura y juegos necesarios para que, como adultos, no nos olvidemos nunca del niño que llevamos dentro para no perder la capacidad de asombro ni de la pregunta ante los fenómenos de la realidad.

A mi vieja, mis hermanas y mi suegra por su constante e incondicional apoyo para la realización de este trabajo. Agradezco especialmente a mi hermana menor Laura por darme una gran ayuda con la desgrabación y transcripción de las entrevistas.

A Juan I. C., mi maestro, por inculcarme la pregunta por la necesidad de la propia acción y abrirme el camino de someter todo a crítica. También le agradezco su preocupación permanente por mis avances con la investigación, en los cruces y charlas ocasionales en los pasillos de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

A todos mis compañeros de la cohorte 2012-2014 de la Maestría por los momentos gratos compartidos, los intercambios y las reflexiones en cada una de las clases de todos los seminarios, especialmente a Hernando, Karina y Andrea.

A quienes de manera muy amable, cordial y desinteresada prestaron su tiempo para el trabajo de campo: Fabiana, Marcelo, Iván, Gabriel, Aníbal, Cecilia y Juan Carlos.

A la Fundación Lúminis por su apoyo financiero en el cursado de la Maestría.

ÍNDICE

El punto de partida: acerca de la necesidad de este trabajo.....	7
Capítulo I: Acercamiento al problema de investigación.....	11
1. 1. La particularidad de la enseñanza de la Economía como objeto de investigación.....	11
1. 2. Un recorrido por los antecedentes.....	12
1. 3. Aspectos teóricos y conceptuales.....	17
1. 4. Cuestiones metodológicas.....	23
Capítulo II: Ciencia Económica y escuela secundaria.....	28
2. 1. La Economía como Ciencia.....	28
2. 2. Algunas consideraciones sobre la escuela y su necesidad.....	39
Capítulo III: La Economía enseñada en la escuela secundaria de la PBA.....	50
3. 1. La reforma curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.....	50
3. 2. Economía enseñada y escuela secundaria.....	52
3. 3. Los contenidos de la Economía enseñada en la escuela secundaria.....	55
3. 4. Procesos y sujetos en la conformación de la Economía enseñada.....	67
Capítulo IV: Reflexiones finales.....	84
4. 1. Conclusiones preliminares del trabajo.....	84
4. 2. Epílogo.....	88
Bibliografía.....	94

El punto de partida: acerca de la necesidad de este trabajo.

El campo de estudio de la Ciencia Económica está lejos de poder ser ubicado dentro de las ciencias denominadas duras o exactas (como la Matemática) y menos aún naturales (como la Física, la Química o la Biología). La Economía presenta en su seno debates y distintos posicionamientos teóricos (referenciados en diferentes paradigmas, escuelas o sistemas teóricos) en torno a las categorías y conceptos principales, así como también en lo que hace a su método y a su objeto de estudio esto es, a la definición de su problemática.

Esto responde a que la Economía, en definitiva, es una Ciencia Social como la Sociología, la Geografía, la Administración, la Historia o la Antropología. Esta cuestión, que hasta aquí podría importar sólo a un reducido público especializado, cobra impacto social y público cuando se traduce en términos de política económica y, más aún, de explicar la situación económica en un momento determinado. Es en ese terreno, donde se termina afectando la vida cotidiana (la economía) de todos los ajenos o foráneos a la Economía, con las diferentes políticas públicas adoptadas por el Estado en general y por el gobierno en particular en una determinada coyuntura. En este mismo sentido, nos encontramos con la presencia recurrente de ciertos fenómenos o hechos que nos involucran de cerca como sujetos sociales (aún sin saber nada sobre cuestiones económicas): aumento de precios, desempleo, crisis económicas, condiciones de vida y de trabajo desfavorables o precarias, pobreza, desigualdad social, etc. Este tipo de eventos son las *leyes oscuras* de la economía cuyo desentrañamiento es (o debería ser) el objeto de estudio de la Ciencia Económica (Luxemburg, 1951).

Y aquí es donde surgen las controversias teóricas y las disputas en torno a la construcción y validez del conocimiento científico. Encontramos así, en términos muy generales, esquemáticos y simplificados, posturas teóricas que no cuestionan la sociedad capitalista (como la neoclásica) y otras que la critican profundamente (como la marxista). Otras que podríamos definir como reformistas o de crítica moderada como la keynesiana o la estructuralista latinoamericana. Por lo general, estos diferentes enfoques teóricos, metodológicos (y por supuesto también políticos) suelen ser separados en torno a dos grandes grupos (para nada homogéneos entre sí) dentro del campo académico y científico: la economía ortodoxa y la heterodoxa o crítica o bien, la *Economía pura* y la Economía Política. De esta manera, el campo de estudio de la Ciencia Económica, al igual que en otras Ciencias

Sociales, no es homogéneo o compacto (aún sin entrar todavía en mayores precisiones sobre cómo se establecen estas diferenciaciones).

Ahora bien, ¿qué ocurre en términos de la enseñanza de la Economía con esta diferenciación de enfoques teóricos que hallamos en el campo científico o disciplinar? ¿se enseña Economía desde una mirada plural y multiparadigmática o desde una perspectiva que podríamos llamar ortodoxa o de pensamiento único? ¿En qué medida la Ciencia es la fuente de una asignatura del plan de estudios de la escuela secundaria, como la Economía, y en qué medida intervienen otras fuentes alternativas o profanas? ¿Qué otras fuentes, elementos o factores intervienen (si es que así fuera) en la configuración de una disciplina escolar como la Economía y qué peso relativo tienen con respecto a la Ciencia?

Este trabajo se propone formular algunas posibles respuestas para estos interrogantes, de manera exploratoria e introductoria. Para tal propósito, analizaremos cuál es la relación que hay entre la Economía como Ciencia y la economía que se enseña en la escuela, que definiremos aquí como “Economía enseñada”¹. Para esto avanzaremos con los siguientes objetivos:

1) indagar en qué medida los conflictos al interior de la Ciencia Económica (en especial las diferencias entre *Economía pura* u ortodoxa y Economía Política) están presente en la Economía enseñada en general y en particular, en el curriculum de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires (PBA).

2) identificar y reconocer qué procesos y sujetos intervinieron, y de qué manera, en la conformación de la Economía enseñada en la escuela secundaria de la PBA, luego de la última reforma curricular (puesta en marcha a partir del año 2007).

La presente investigación se propone dar cuenta del estado actual de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria bonaerense. En particular, nos centraremos en analizar el proceso de elaboración de los actuales diseños curriculares de Economía. Nos interesa adentrarnos en un área escasamente estudiada en Argentina (e incluso en América Latina), como es la enseñanza de la Economía². A esta cuestión del área de vacancia en la producción

¹ Acuñamos 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.

² Así lo advierten tanto los trabajos de Wainer (2011) como los de Rodríguez (2007) y de Rozewurcel, Bezchinsky y Rodríguez Chatruc (2007).

académica, que ya de por sí podría justificar nuestra empresa, se le suma la necesidad del aporte a la reflexión, la crítica y (si fuera posible) la transformación de las actuales formas de conocimiento y enseñanza. No es por consiguiente lo que motiva la realización de este trabajo una inquietud puramente educativa, didáctica, epistemológica y tampoco exclusivamente académica o de investigación. Tampoco esta producción expresa la necesidad de una suerte de defensa corporativa de la Economía o de la importancia de su enseñanza en la escuela secundaria en relación al resto de las asignaturas escolares (aunque su peso relativo en el plan de estudio de la escuela secundaria será analizado como parte de nuestro objeto de estudio).

Nos moviliza la pregunta acerca de la necesidad de la propia acción política para la transformación, en este caso, de los procesos de conocimiento y enseñanza de la Economía. De tal manera que, a nuestro parecer, la cuestión del qué hacer para cambiar la enseñanza no está escindida del qué somos como sujetos de la acción política y del conocimiento científico³. Avanzar en posibles respuestas para la transformación de la enseñanza de la Economía implica por lo tanto, dar cuenta de por qué portamos la necesidad de esta acción y qué nos determina como sujetos que expresamos esa necesidad (Iñigo Carrera, 2008). Lo cual requiere un doble proceso de conocimiento y reconocimiento a través del conocimiento científico (es decir, objetivo) pero no como una cuestión teórica sino práctica⁴.

Esta investigación tiene un desarrollo expositivo general en el cual el lector encontrará el siguiente recorrido. En la primera parte (Capítulo I) se presentan los antecedentes, el marco teórico y la estrategia metodológica. En la segunda parte (Capítulo II), se presenta la cuestión del conflicto al interior del campo de la Economía como Ciencia (entre *Economía pura* y *Economía Política*) y además, algunas reflexiones en torno a la necesidad de la escuela en los procesos de producción y reproducción del orden social, para dar cuenta de cuáles son sus finalidades. La tercera parte (Capítulo III) se ocupa del análisis de los contenidos y del proceso de elaboración de los actuales diseños curriculares de Economía en la escuela secundaria de la PBA. Finalmente, la cuarta parte del trabajo (Capítulo IV) presenta las conclusiones y la bibliografía que acompañan el contenido del desarrollo.

³ Para un mayor desarrollo de esta cuestión, ver Rojas, Gerez y Sisti (2009).

⁴ “El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico” (Marx, 1976, p. 7).

Capítulo I: Acercamiento al problema de investigación.

1.1. La particularidad de la enseñanza de la Economía como objeto de investigación.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la enseñanza de la Economía en tanto objeto de investigación? En principio, nos enfrentamos a un objeto de estudio cuya especificidad se determinaría en la intersección y en los puntos de contacto entre dos áreas de conocimiento que, a priori, se presentarían como ajenas e independientes entre sí: la Economía y la Educación. Con respecto a la primera, deberíamos partir entonces de una concepción previa de la Ciencia Económica y de su campo de estudio. Sobre la segunda, podría tratarse de una cuestión puramente técnica o instrumental en el sentido de qué tendríamos que ocuparnos por la manera en la que se transforma el conocimiento disciplinar económico en una disciplina escolar del curriculum (si tomamos el curriculum solamente en su aspecto prescriptivo y explícito), en un lugar que también podríamos suponer dado: la escuela secundaria. De esta manera, plantearnos como objeto de investigación la enseñanza de la Economía supondría, en principio, resolver de qué modo entendemos la Ciencia Económica, cuál sería su importancia en la enseñanza dentro de la escuela secundaria para la formación de los estudiantes y cuál podría ser el mejor modo posible para su enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, lo que buscaremos en este trabajo es la construcción de un objeto de investigación que cuestione estos puntos de partida, o al menos no los considere definidos de antemano. Para esto, iniciaremos nuestro recorrido desde la formulación de preguntas que no por ser básicas y parecer elementales dejan de ser profundas y estar perimidas: ¿de qué se ocupa la Economía como Ciencia? ¿de qué manera se construye conocimiento económico? ¿cómo se convierte el conocimiento disciplinar en la disciplina escolar que se enseña en la escuela secundaria? ¿por qué debería enseñarse Economía en la escuela secundaria? ¿cuál sería su aporte a la formación de los estudiantes? ¿qué papel juega la escuela secundaria dentro del proceso de acumulación de capital? ¿por qué los contenidos prescriptos de Economía en la escuela secundaria bonaerense son lo que son?

En segundo lugar, la delimitación de nuestro objeto de estudio implicará el planteo de preguntas que irán aún más a fondo con cuestiones que, de nuevo, pueden parecer muy básicas o ya resueltas de antemano para cualquier investigador, pero que contienen una gran

complejidad y profundidad (cuya respuesta excederá con mucho los límites de esta tesis): ¿cuál es la necesidad que tenemos como sujetos de investigar este objeto de estudio en particular y no otro? En nuestro caso, ¿por qué investigamos acerca de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria? Y nos referimos aquí a poder avanzar más allá de las apariencias inmediatas de que un determinado tema u objeto de investigación surge de “experiencias individuales, corazonadas, materiales escritos, conversaciones personales, comprobaciones” (Becerra y otros, 2000, p. 13) o bien como una cuestión de “fortuna” (Gómez Mendoza, Deslauriers y Alzate Piedrahita, 2010, p. 24), en lo que se presenta como una relación de exterioridad entre sujeto y objeto.

Nos enfrentamos entonces a un objeto de estudio al que intentaremos aproximarnos desde el conocimiento objetivo es decir, científico, no como un problema de definiciones, conceptos y teorías, sino como una cuestión de dar cuenta de la propia necesidad de lo que estamos conociendo. De esta manera, investigar la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires es, al mismo tiempo, preguntarnos por lo que somos como sujetos y por qué hacemos lo que hacemos cuando conocemos. La propuesta es por lo tanto, la de poder ir delimitando un objeto de estudio a medida que avancemos en la investigación de manera tal que éste sea un resultado de la misma, antes que un presupuesto o un punto de partida. Y esto se fundamenta en dos cuestiones centrales. La primera es que nos enfrentamos a un área de investigación con poca tradición y presencia como tal. La segunda es que, a nuestro parecer, la especificidad de la enseñanza de una determinada área de conocimiento en particular implica competencias que le son propias de acuerdo a cómo se entienda el objeto a conocer. En tal sentido, como veremos más adelante, en el terreno de la Economía como ciencia la propia definición de su objeto de conocimiento es tema de controversia teórica. Por consiguiente, no podemos hablar de la “didáctica de la Economía” sin plantearnos primero de qué modo entendemos la particularidad del objeto de estudio de esta área de las Ciencias Sociales.

Sobre la primera cuestión expuesta versará la mayor parte de esta tesis y ocupará tres cuartas partes de la misma (en los capítulos I, II y III). Acerca de la segunda, iremos haciendo algunos comentarios y reflexiones marginales a lo largo del desarrollo del trabajo y en particular, en la parte final del recorrido (capítulo IV) sin pretender en absoluto, dar por zanjada o cerrada la cuestión.

1. 2. Un recorrido por los antecedentes.

Los trabajos de investigación sobre la enseñanza de la Economía en Argentina (tanto sobre el nivel secundario como el superior y universitario) no abundan. Son escasos y existen muy pocas publicaciones en forma de libros o manuales dedicados centralmente a esta temática. La mayor parte de los trabajos producidos sobre la cuestión, existen bajo la forma de papers, ponencias y artículos periodísticos o bien, en libros que tienen a la teoría o a la realidad económicas como eje principal y que mencionan marginalmente la cuestión de la enseñanza de la Economía.

No obstante, existe una producción bibliográfica relativamente reciente en la que se aborda la vinculación entre Ciencia Económica y Economía enseñada desde el punto de vista de los libros de texto y de los planes de estudio. También existen investigaciones precedentes en otras áreas de las Ciencias Sociales (con mayor tradición y presencia en la escuela secundaria, como la Historia y la Geografía) que se ocupan de la problemática del “pasaje” del campo científico (o disciplinar) a la enseñanza (o disciplina escolar).

Más allá de la distinción que se encuentra presente en la literatura referida al tema, desde las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento, es posible establecer dos grandes ejes de clasificación de los trabajos de investigación. El primer eje, comprende trabajos que proponen un abordaje que intenta determinar en qué medida una disciplina escolar en particular (sea la Historia o la Geografía) es una creación propia y original de la escuela o bien, es una adaptación del conocimiento científico. El segundo eje, abarca investigaciones que se ocupan de dilucidar cómo se tratan algunos de los contenidos y de los problemas propios del conocimiento científico en la enseñanza. Las investigaciones que siguen este último criterio, se dedican específicamente al análisis de los contenidos de la enseñanza: tanto de los manuales y de los planes de estudio como de las asignaturas escolares (aquí es donde se encuentra mayor cantidad de trabajos abocados a la enseñanza de la Economía). Nuestro recorrido por los antecedentes seguirá el curso abierto por estos dos ejes, que desarrollaremos a continuación. A esto agregaremos (o más bien yuxtapondremos) una segunda diferenciación y agrupación de los trabajos de acuerdo a las áreas disciplinares específicas.

Trabajos de investigación que siguen el primer eje: ¿en qué medida una disciplina escolar es una creación original y propia de la escuela o una adaptación del conocimiento científico?

Dentro de este primer grupo de trabajos, nos encontramos con investigaciones que ponen en cuestión, tanto en términos teóricos como empíricos, la noción de *transposición didáctica*⁵ aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estos trabajos postulan, a grandes rasgos, que el conocimiento escolar no es (o no es solamente) una adaptación o simplificación del conocimiento científico. Sostienen así que una disciplina escolar es un tipo de conocimiento que adquiere características propias de acuerdo a las finalidades de la escuela secundaria, en cada contexto histórico particular. El campo disciplinar o científico es una referencia importante en la construcción de ese conocimiento pero su influencia no es absoluta ni necesariamente determinante. No sería siquiera el factor más importante ya que existirían otros (con mayor preponderancia) que tienen que ver con las finalidades que pretende alcanzar la institución escolar en general y en cada período temporal y en cada ámbito nacional en particular.

En la Geografía, algunas investigaciones dan cuenta de que su incorporación en el plan de estudios de la escuela secundaria, respondió a cuestiones políticas antes que a razones estrictamente epistemológicas o científicas. Hollman (2006) muestra que, en Argentina, la Geografía se institucionaliza primero en el nivel secundario (en 1863) y muy posteriormente como carrera universitaria (a partir de 1948). De esta manera, la autora sostiene que la Geografía se crea como disciplina escolar no porque hubiera un campo científico geográfico de referencia, sino por “la necesidad de promover una identidad nacional a través de los sistemas educativos en el contexto de conformación y consolidación del Estado-Nación argentino” (op. cit., p. 38). En el caso de Uruguay, si bien se observa la situación inversa a la de Argentina (primero aparece la Geografía en la universidad y luego en la escuela secundaria), Pesce (2014) coincide en señalar que la inclusión de la Geografía en el curriculum obedeció a la necesidad política del Estado uruguayo de consolidar y fundamentar territorialmente la conciencia nacional y la identidad ciudadana. En el mismo sentido, Arroyo Lera (1996) sostiene que tanto la Geografía como la Historia como disciplinas escolares se generalizan en los sistemas educativos nacionales de Europa a partir del siglo XIX, con la función pedagógica específica de “constituir el armazón básico de ideas y conceptos para ser

⁵ Desarrollaremos específicamente este concepto en el apartado siguiente.

un buen ciudadano y un buen patriota”. En Inglaterra, la Geografía se incorpora a la enseñanza formal de las escuelas primarias y secundarias hacia fines del siglo XIX y es recién en la década del 50 cuando se crea como disciplina universitaria (Goodson, 2000).

En el caso de la enseñanza de la Historia, nos encontramos con trabajos que ponen en cuestión la idea de que una disciplina escolar y su enseñanza constituyan una mera transmisión del conocimiento disciplinar. Patiño Alcívar (2013) analiza la enseñanza de la Historia en Ecuador y sostiene que el conocimiento histórico escolar (o la Historia enseñada) si bien es el resultado de la *transposición didáctica*, implica un largo y complejo proceso que incluye varias etapas y en el que intervienen una gran cantidad de actores sociales que van definiendo y transformando sus contenidos y formas en los distintos contextos del sistema educativo. Plá (2012) se centra en lo que ocurre en México y argumenta que la Historia como disciplina escolar es un conocimiento con “una epistemología particular que posee categorías analíticas y herramientas metodológicas variadas que se aproximan y se alejan de la historiografía profesional”.

En el debate sobre la incorporación de la enseñanza de la historia reciente, en el curriculum de la escuela secundaria argentina, existen algunas publicaciones que plantean similares conclusiones. En De Amézola (2011) podemos ver que la historia reciente adquiere gran relevancia dentro del curriculum de la escuela secundaria a partir de la década del 90 (donde se la incorpora dentro de los contenidos curriculares obligatorios), con el objetivo de formar para la ciudadanía y sin contar con la aprobación de los historiadores (que incluso pusieron reparos y objeciones a su inclusión en la enseñanza). En la misma línea, González (2012) establece que los historiadores si bien reconocían la importancia de la historia reciente, advertían que no era objeto de estudio de la historiografía (a pesar de ser abordada por otras ciencias sociales) y, por lo tanto, sugerían no incluirla como contenido en la enseñanza. En consecuencia, según la autora, “la historia argentina reciente no entra al currículo de la mano de la historiografía sino por el empuje de las luchas por la memoria” (op. Cit, p. 19). Ambos trabajos se encargan de mostrar cómo la influencia de los referentes del campo disciplinar o científico fue poco o nada determinante en la elección de un contenido disciplinar en particular (como la historia reciente) para su incorporación en la enseñanza formal dentro de la escuela secundaria.

Lo que se puede apreciar entonces en el caso de la Historia es que si bien no es una creación auténtica de la escuela (como sí se observa en la Geografía), en la definición de sus contenidos (como el caso de la historia reciente) el conocimiento disciplinar no es la fuente exclusiva o siquiera de mayor influencia. Existen entonces otros elementos o fuentes propios de la escuela, que intervienen decisivamente en la definición de los contenidos de la asignatura escolar, de acuerdo sus finalidades.

Investigaciones centradas en el segundo eje: ¿cómo se tratan los contenidos y los problemas del conocimiento científico o disciplinar en los contenidos de la enseñanza?

Este segundo grupo de publicaciones, analiza cómo ciertos contenidos y problemas del campo estrictamente científico o disciplinar aparecen reflejados y son tratados en el conocimiento escolar. En términos metodológicos, estos trabajos se basan, por lo general, en el análisis de los planes de estudio, de los contenidos de las asignaturas escolares y de los libros de texto. Cabe señalar que estos trabajos presentan mayoritariamente el carácter de ponencias y de publicaciones de grado exploratorio e introductorio, antes que de investigaciones acabadas o desarrolladas exhaustivamente. Esta cuestión, si bien aparece como una limitación en términos de antecedentes, respondería a la vacancia existente en el tema que nos ocupa.

Uno de los principales problemas que advierte la mayor parte de los trabajos, es la predominante presencia del paradigma neoclásico tanto en los contenidos de los planes de estudio como en los manuales de Economía. Y esto se señala como problema ya que por un lado, se reproduce la ideología de las clases dominantes (neoliberalismo) y por otro, no se permite el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes (Wainer, 2009). Resulta interesante destacar que, al igual que lo que ocurrió con la incorporación de la historia reciente en la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria argentina, los contenidos de Economía para el nivel medio Polimodal (definidos en la década del noventa a nivel nacional), se adecuaron muy poco a las recomendaciones y propuestas que hicieran los especialistas académicos en Economía (Martínez, Urquiza y Wainer, 2011). De este modo, se puede constatar una presencia casi excluyente del enfoque neoclásico de la Economía tanto en los diseños curriculares como en los libros de texto e incluso, en las planificaciones docentes (op. Cit.). Lo que deriva en una enseñanza de la Economía que se presenta, además de

carente de conflictividad en la construcción de conocimiento, como apolítica y ahistórica (Lis y Pérez, 2014).

Existen algunas publicaciones más recientes como las de Grasso (2014), Cáceres (2014) y Gómez Bucci (2016) que analizan los cambios introducidos en los diseños curriculares de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y dan cuenta del cambio de enfoque en la propuesta general de contenidos, que persigue el objetivo de la formación de un sujeto político. De esta manera, el trabajo de Cáceres (op. Cit.) en particular, reconoce la introducción de contenidos de Economía, en el nuevo plan de estudios, ligados a la realidad económica nacional así como también de enfoques teóricos alternativos al neoclásico. En los otros dos trabajos, se señala la poca adecuación o correspondencia de los contenidos de la oferta de libros de texto en relación al nuevo plan de estudios de Economía para la escuela secundaria.

En otros trabajos, que se ocupan también del análisis de libros de texto, nos encontramos con que, la presencia predominante del paradigma neoclásico, implica que el tratamiento de ciertos temas en particular carezca de complejidad y contenido crítico. Tal es el caso de la distribución del ingreso y de las representaciones de género en los libros de texto de Economía para la escuela secundaria. El primero de estos temas es abordado de una manera armoniosa (es decir, no conflictiva) y como un problema meramente técnico de asignación eficiente de recursos (Rodas Vega, 2011). Con respecto al segundo, se observa que los manuales de Economía reproducen la visión androcéntrica propia de la economía neoclásica. Esta visión representa sesgadamente la realidad social en la medida que las mujeres aparecen subrepresentadas en las imágenes, en el uso del lenguaje y en el tratamiento de los temas de los libros de texto de Economía para el nivel secundario (Mohr, 2014). En lo que respecta al nivel superior, trabajos como el de Bertoni (2014) y el de López Accoto, Martínez, Mangas y Papparás (2016) dan cuenta de la vacancia de manuales de texto de Economía que tengan una perspectiva heterodoxa o alternativa a la neoclásica, tanto en el caso de la economía internacional como en el de finanzas públicas respectivamente.

Dentro de este segundo eje, es quizás donde sí se pueda constatar cierta correspondencia entre lo que ocurre en el campo científico o disciplinar de la Economía y los contenidos que se definen dentro de la Economía enseñada. De este modo, la presencia predominante del paradigma neoclásico que las investigaciones advierten en los planes de estudio, las

asignaturas y los libros de texto reflejaría lo que ocurre en el terreno de la Economía como ciencia. Sin embargo, es interesante subrayar cómo en la reforma del plan de estudio de la escuela secundaria de la década del noventa, según sostiene la bibliografía, no se tuvo prácticamente en cuenta la opinión de los especialistas disciplinares que planteaban la incorporación de otros contenidos y otros enfoques teóricos, críticos y alternativos a los de la escuela neoclásica de Economía. Y entonces, nuevamente, lo que prevaleció en la definición de los contenidos, tal como aparece en otras áreas disciplinares como la Geografía y la Historia, habrían sido los objetivos propios de la institución escolar en un contexto histórico en particular (en este caso, caracterizado por la presencia del discurso neoliberal) antes que las sugerencias o recomendaciones de los referentes científicos o académicos.

El recorrido por los antecedentes nos muestra que una disciplina escolar podría ser una creación auténtica y original de la escuela, que se define de acuerdo a sus finalidades en un contexto histórico determinado (como en la Geografía). Pero puede también ocurrir que una asignatura escolar, aún siendo el resultado de un proceso de adaptación desde el campo disciplinar y estrictamente científico, éste no sea una referencia decisiva o determinante en la definición de sus contenidos (como en Historia y en Economía). Desarrollaremos en el siguiente apartado esta cuestión con mayor detenimiento y desde un abordaje teórico.

1. 3. Aspectos teóricos y conceptuales.

En este trabajo, utilizaremos “Economía enseñada” y lo entenderemos como aquél conocimiento que se plasma en el curriculum escolar en su aspecto prescriptivo y que también será abordado como el diseño curricular⁶ de Economía (quedará pendiente para un futuro estudio abordar qué ocurre con la materialización del conocimiento en los otros niveles de objetivación curricular). Todo curriculum está conformado (y fragmentado) por una serie de materias o asignaturas escolares que aquí entenderemos como disciplinas escolares. Chervel (1991) da cuenta del proceso histórico mediante el cual, luego de la Primera Guerra Mundial, el término disciplina deja de estar asociado exclusivamente al disciplinamiento del alumno para adoptar su sentido actual ligado al contenido de la enseñanza es decir, al curriculum.

⁶ Cabe aclarar que el diseño curricular incluye, además de los contenidos disciplinares propiamente dichos, otros aspectos como la fundamentación, los objetivos (de enseñanza y aprendizaje), orientaciones didácticas y recomendaciones para la evaluación.

El curriculum es uno de los aspectos claves y fundamentales de la educación formal tanto en lo que hace a la investigación como a las cuestiones más cotidianas, prácticas y concretas de la actividad docente en el aula. Su importancia reside en que permite ordenar y sistematizar la actividad educativa. Sin embargo, la conceptualización o caracterización del curriculum divide aguas dentro del terreno teórico ya que no encontramos, dentro de la literatura especializada, consenso acerca de una única definición. No obstante, es posible abordar la cuestión desde una “polarización” (Terigi, 1999, p. 23) en la cual se considera el curriculum como texto o como todo lo educativo; como hecho o como práctica (Goodson, 1991) y como intención o realidad (Stenhouse, 1984). También, podemos plantear la cuestión del curriculum en términos de distintos niveles o fases de objetivación del curriculum (Gimeno Sacristán, 1988) dentro de los cuales encontramos: 1) *el curriculum prescripto*; 2) *el curriculum presentado a los profesores*; 3) *el curriculum moldeado por los profesores*; 4) *el curriculum en acción*; 5) *el curriculum realizado* y 6) *el curriculum evaluado*.

A los fines de nuestro trabajo, nos interesa tomar en principio la primera acepción del concepto de curriculum y abordarlo como texto, hecho o intención. En esta conceptualización, se considera el curriculum en su aspecto prescriptivo es decir, como documento o norma escrita de carácter legal y obligatorio. El curriculum sería entonces lo que establece qué debe enseñarse (contenidos), en qué orden (secuencia), para qué (objetivos o metas) e incluso cómo (métodos o estrategias). Esto implica referirnos al curriculum como plan de estudios o guía para la enseñanza a lo que debemos agregar los programas y los horarios, lo que condensa buena parte del qué y el cómo enseñar (Palamidessi, 2006). Por consiguiente, el curriculum, en esta caracterización, remite a una relación o articulación entre contenidos y unidades de tiempo que definen el conocimiento socialmente válido (Bernstein, 1988). Claro que esta definición es necesariamente arbitraria en la medida que implica una selección particular de contenidos (Williams, 2003) de aquello que se pretende enseñar dentro del sistema educativo. Esta selección que da origen al curriculum si bien puede ser analizada como el resultado de cierto consenso y nivel de acuerdo intersubjetivo (Feldman y Palamidessi, 1994) no está exenta de “reflejar el conflicto de intereses de una sociedad y los valores dominantes que rigen los aspectos educativos” (Gimeno Sacristán, op. Cit., p. 18). En este sentido, resulta relevante preguntarnos acerca de cuál fue (o pudo haber sido) el conflicto de intereses y los valores dominantes que se materializaron en el curriculum de la escuela secundaria de la PBA, a la hora de su elaboración, que se plasmaron en la Economía enseñada. Por otra parte,

surge la cuestión acerca del lugar de la Economía enseñada dentro del plan de estudios de la escuela secundaria bonaerense en general y en particular, su peso relativo en relación a otras áreas cercanas o afines, como la Contabilidad y la Administración. Por el momento, dejaremos de lado esta cuestión (y la retomaremos más adelante) para ocuparnos sobre el problema del pasaje o relación entre la Ciencia económica y la Economía enseñada.

Un proceso de enseñanza tiene lugar cuando hay dos (o más) sujetos y un saber u objeto de enseñanza que se transmite de un sujeto a otro (u otros) en una relación asimétrica (Feldman, 2010). La asimetría en la relación se establece en principio, solamente por el conocimiento o saber que se enseña: un sujeto es el que sabe (y enseña) y el otro es el que no sabe (y es a quien va dirigida la enseñanza⁷). Esto último adquiere mayor relevancia aún, si la enseñanza transcurre en un sistema educativo, donde quedan formal y normativamente establecidos los lugares o las posiciones dentro de la relación didáctica: alumno/alumna, docente y objeto de enseñanza. Ahora bien ¿de dónde proviene aquello que interviene en toda relación didáctica como objeto de enseñanza? ¿Una disciplina escolar es una creación auténtica y original de la escuela o una adaptación y simplificación del conocimiento disciplinar?

Existen dos enfoques, modelos o hipótesis que permiten dar cuenta de esta cuestión (Krichesky y otros, 2005). El primero plantea que una disciplina escolar no es más que una adaptación del conocimiento científico y que, la diferencia entre ambos, es solamente de grado o nivel de complejidad. Dentro de este posicionamiento, una referencia ineludible es la noción de *transposición didáctica* de Chevallard (1998) que refiere al proceso que convierte al conocimiento científico en conocimiento escolar o bien, a la Economía como Ciencia en Economía enseñada. La transposición didáctica es un proceso que consiste en una adaptación del conocimiento científico en conocimiento escolar, adaptación que no sería más que una simplificación o vulgarización del primero para obtener el segundo (Chervel, op. Cit.).

En este enfoque, la única fuente de la disciplina escolar es la Ciencia y entonces el saber experto (producido científicamente) se transforma primero en saber a enseñar (que se plasma en los planes de estudio y los libros de texto) para luego derivar en saber enseñado (que es lo que efectivamente se enseña en el aula). Esto es también denominado “modelo aplicacionista descendente” (Rodríguez Léstegas, op. Cit.): el conocimiento científico desciende así al aula de clase, aunque sufre en el medio un proceso de transformación que la adapta a un público

⁷ Dejaremos pendiente para una futura investigación, la compleja relación entre enseñanza y aprendizaje pero entendemos que si bien la primera es condición necesaria del segundo, no siempre es condición suficiente.

distinto del que lo produjo. Se plantea así que la escuela se ocupa de transmitir un saber producido en otro ámbito (Terigi, 2007 y Feldman, op. Cit.) y que el papel que desempeñaría ésta es solamente el de reproducción o transmisión, en otro grado y nivel, del conocimiento científico. De este modo, tiene lugar un distanciamiento entre ambos conocimientos que, lejos de ser un problema o un desvío, es lo que posibilita su conversión en contenidos curriculares y fundamentalmente, su transmisión en un ámbito distinto de aquel en el cual se produce: la escuela (Terigi, 1999). Vemos así que, en este enfoque, el papel que juega el curriculum sería pasivo en la medida que su única función es la de readaptar el conocimiento de un contexto de producción (el científico) a otro de transmisión (el escolar). Siguiendo este razonamiento, el proceso que se pone en marcha para la conformación de una disciplina escolar sería entonces el siguiente: una asignatura del plan de estudios no es más que el producto generado por la intermediación del curriculum entre dos ámbitos totalmente escindidos y ajenos entre sí (el científico y el escolar). Mientras que en el primero se investiga y se produce conocimiento acerca de la realidad (económica en este caso), en el segundo se enseñan y se aprenden las primeras nociones (económicas) que darían lugar a un primer acercamiento a la ciencia y se desarrollan las primeras habilidades o competencias correspondientes para iniciar su estudio. Dentro de la literatura especializada en el tema, este enfoque o modelo explicativo tuvo numerosas críticas. Autores como Rodríguez Lestegas (op. Cit.) señalan la insuficiencia de la *transposición didáctica* para dar cuenta de cómo se produce la disciplina escolar en la medida que la ciencia no sería la única fuente que explicaría su origen. Cardelli (2004) sostiene que la *transposición didáctica* deja afuera cuestiones como la hegemonía, que operan a la hora de seleccionar qué contenidos disciplinares se enseñarán y cuáles no, y la ideología que interviene en toda producción científica y que, en este modelo explicativo, aparecería oculta o no explícita.

El otro enfoque propone en cambio, que una disciplina escolar tiene sus propias reglas de producción y funcionamiento que la diferencian por completo de la disciplina científica, con la cual prácticamente no compartiría nada más que el nombre. El conocimiento escolar es considerado entonces como una producción cultural específica cuya finalidad es proporcionar a los estudiantes la cultura escolar. El saber escolar es una creación original y propia de la escuela que, si bien mantiene relación con el saber erudito, es un saber específico y nuevo que responde a finalidades propias de la institución escolar. La pregunta que surge entonces es ¿cuáles son esas finalidades de la escuela que justificarían o darían cuenta de la creación de

las disciplinas escolares?

Los saberes incluidos en los programas escolares son por consiguiente, en esta perspectiva, verdaderas creaciones didácticas. Se plantea así que, por ejemplo para el caso de la Geografía, la Ciencia o el conocimiento experto no es la única fuente del conocimiento escolar y existen otras fuentes profanas de las cuales éste se nutre (Rodríguez Léstegas, op. Cit.). Las distintas materias que conforman el plan de estudios de la escuela secundaria no serían entonces el resultado de una adecuación del conocimiento científico al contexto escolar por medio de la *transposición didáctica*, sino que, por el contrario, son el producto propio y genuino de la cultura escolar (Viñao Fraga, 2002) que las crea con un conjunto propio de prácticas, hábitos, normas y valores para su enseñanza. En esta segunda perspectiva encontramos que se le otorga al curriculum un papel activo en la conformación de la disciplina escolar. No es, como en el caso anterior, que habría una adaptación o conversión del conocimiento científico en conocimiento escolar por intermediación del curriculum.

Lo que encontramos en este enfoque es que una disciplina escolar es una producción propia y original de la escuela (o del sistema educativo para ser más precisos) en la que intervienen el curriculum y la cultura escolar como sus herramientas propias y características. Uno de los ejemplos paradigmáticos que daría cuenta de esta creación auténtica de la disciplina escolar por parte de la escuela, es el caso de la gramática. Esta asignatura nunca tuvo una “ciencia de referencia” que pueda dar cuenta de su origen (Chervel, op. cit, p. 65) al igual que, como hemos visto, la Geografía en algunos países.

La producción del conocimiento escolar (entendido como una materia o una asignatura cualquiera del plan de estudios) es un proceso en el cual son codificados, resignificados, recontextualizados, adaptados o bien creados ciertos contenidos, temas y procedimientos para su enseñanza en la escuela. De este modo, tendría lugar una mediación entre la Economía como Ciencia y la Economía enseñada cuyo resultado sería una diferenciación (antes que una adaptación) de ésta última en relación a la primera. En este proceso, el conocimiento escolar adquiere ciertas particularidades que lo definen con características propias que parecerían diferenciarlo completamente del científico, al punto tal de parecer un producto auténtico y original de la escuela. Para que esto sea posible, intervienen dos elementos o fuentes que resultan claves dentro del proceso educativo escolar y de los sistemas educativos modernos: el curriculum y la cultura escolar.

Por medio de la intermediación de estos dos factores o fuentes se conforma una disciplina escolar es decir, el contenido de un área específica a enseñar en la escuela (al menos desde su aspecto prescriptivo). La diferenciación entre ambos tipos de conocimientos es en principio temporal (Rodríguez Léstegas, op. Cit.): históricamente aparece primero el conocimiento científico y posteriormente, con el surgimiento de los sistemas educativos modernos, el conocimiento escolar. De tal manera que la Economía enseñada en este sentido, no puede considerarse una creación original y auténtica de la escuela secundaria, como propone el enfoque crítico de la *transposición didáctica*, ya que la Economía como ciencia es previa a su creación como disciplina escolar. Ahora bien, tampoco sería el resultado de la *transposición didáctica* (como plantea el primer enfoque). La Economía enseñada se definiría como un saber específico de la escuela secundaria para el alcance de sus finalidades, en el que encontramos la intervención de otras fuentes, como el curriculum y la cultura escolar, con tanto o más peso que el conocimiento científico o disciplinar.

La cultura escolar se refiere al “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartida por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Fraga, op. Cit., p. 59). Con esta definición se pretende dar cuenta del carácter relativamente autónomo de la escuela que no se limita a una mera reproducción de lo que está fuera de ella (el conocimiento científico en este caso), sino que le da un nuevo sentido y lo resignifica de acuerdo a sus propios valores y prácticas. De esta manera, de acuerdo con Viñao Fraga, las disciplinas o asignaturas escolares son entendidas así como una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar.

Existe un concepto derivado del de cultura escolar y que nos permitirá analizar con mayor grado de precisión el proceso de elaboración de la Economía enseñada en la escuela secundaria: el “código disciplinar” (Cuesta Fernández, 1997). De acuerdo a esta categoría, una disciplina escolar implica algo más que un conjunto de saberes específicos. Analizar la Economía en tanto código disciplinar implica entenderla como una tradición social configurada históricamente que se compone de un “conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas” (op. Cit., p. 8) por parte de quienes la enseñan es decir, de los profesores. Esto quiere decir que la Economía enseñada integra discursos, contenidos y prácticas así como también

normas, convenciones y representaciones, por parte de los docentes, acerca de qué y cómo debería enseñarse dentro de los límites del saber disciplinar. A los fines de nuestra investigación, resultará de particular interés el aspecto discursivo del código disciplinar en la medida que hace referencia “a las argumentaciones utilizadas por los profesores para legitimar la presencia de la disciplina en el currículum escolar así como su carga horaria” (Hollman, op. Cit., p. 136). En la misma línea, será de mucha utilidad recuperar el concepto de “subcultura disciplinar” (Goodson, op. Cit.) que alude a las tradiciones propias de una asignatura escolar en particular y al prestigio académico que ésta pueda tener dentro del sistema educativo. Esto implica además, que los profesores de una misma asignatura compartan los mismos intereses materiales en términos de recursos económicos para su lugar dentro del currículum.

¿Cuál fue entonces el peso de la cultura escolar y en particular, del código disciplinar y de la subcultura disciplinar en la conformación de la Economía enseñada de la escuela secundaria de la PBA?

1. 4. Cuestiones metodológicas.

La estrategia metodológica, en cualquier investigación científica, depende de las preguntas a responder y persigue el objetivo de alcanzar una “respuesta empíricamente construida” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, p. 80). No pretendimos que esta investigación fuera la excepción así que avanzamos en esa dirección en términos metodológicos. La principal pregunta que nos formulamos es sobre el vínculo que existe entre la Economía como ciencia y la Economía enseñada (en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires). Y la respuesta provisoria a esa pregunta, planteada en sólo en términos conceptuales, es que la Economía enseñada es un conocimiento con características propias que, si bien tiene como referencia a la ciencia, se constituye de acuerdo a las finalidades propias de la escuela secundaria. Esto implica la existencia de otras fuentes para su producción como el currículum y en particular, la cultura escolar. Por eso, la estrategia metodológica incluye dos dimensiones de análisis de las que se desprenden a su vez, dos decisiones metodológicas (de carácter cualitativo) orientadas a desagregar la pregunta fundamental y a intentar responderla empíricamente.

La primera dimensión a considerar (y primera decisión metodológica), se vincula con el análisis de lo que ocurre con los contenidos de la Economía enseñada. Por consiguiente, nuestra unidad de análisis es la Economía como asignatura escolar en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En tal sentido, y como desarrollamos en el apartado anterior, analizaremos el nivel prescriptivo del curriculum y no lo que ocurre en las prácticas docentes en el aula (no porque no sea relevante, sino porque excede los límites de esta investigación). El nivel curricular seleccionado implica considerar lo que Lanza y Finocchio (1993) caracterizan como “propuesta oficial” y que comprende el conjunto de especificaciones (diseños curriculares, normativas y resoluciones) correspondientes a un determinado plan de estudios, que en nuestro caso es el que se encuentra vigente en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. De tal manera que el primer aspecto de la estrategia metodológica se centra en el análisis de la propuesta oficial en lo que concierne específicamente a los contenidos de Economía prescriptos para la enseñanza, a los fines de indagar en cómo las tensiones del campo científico en Economía (en particular la disputa entre ortodoxia y heterodoxia) se plasman en la Economía enseñada. Para esto, utilizaremos como fuentes las siguientes unidades de recolección:

Legislación educativa nacional y provincial:

- *Ley Nacional de Educación (N° 26206)*
- *Ley de Educación Provincial (N° 13688)*

Documentos oficiales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación:

- *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales (1997)*

Documentos oficiales de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires:

- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General de Política Curricular.*
- *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior.*

- *Diseño curricular para la Escuela Secundaria de Construcción de Ciudadanía.*
- *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria: Marco General para la orientación de Economía y Administración.*
- *Diseño curricular para la Escuela Secundaria de Elementos de Micro y Macroeconomía.*
- *Diseño curricular para la Escuela Secundaria de Economía Política.*
- *Circular N° 1/09.*

La segunda dimensión de análisis (y su correspondiente decisión metodológica) involucra comprender qué procesos y sujetos intervinieron en la transformación y diferenciación entre la Ciencia Económica y la Economía enseñada, en el caso de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se buscará así determinar qué actores intervinieron (sindicatos docentes, especialistas disciplinares, autoridades educativas, etc.) y de qué manera (discusiones, acuerdos y negociaciones) en ese proceso. Para esto utilizamos entrevistas en profundidad y abiertas con algunos de los sujetos que participaron en el proceso de conformación de las actuales materias de Economía de la escuela secundaria, que funcionaron como informantes.

La finalidad de utilizar dicho instrumento de recolección de información empírica, tuvo que ver con lograr un acercamiento que permitió conocer de cerca las experiencias de los informantes, no al modo de una historia de vida o autobiografía sociológica, sino para que pudieran describir lo que sucedió en el proceso de la reforma curricular y actuar como “los ojos y oídos del investigador” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 196). En particular, nos interesó recolectar información acerca de cómo fue el proceso de consultas, participaciones y negociaciones que dieron lugar a la conformación de las materias de Economía que forman parte del actual plan de estudios de la escuela secundaria de Buenos Aires. Se realizó entonces un trabajo de campo que adoptó un estilo de “comprobación teórica” (Guber, 2005) dados los objetivos de investigación planteados. Para esto, realizamos una clasificación de los informantes en 3 grandes grupos, en función del papel desempeñado en el proceso de elaboración de los diseños curriculares:

- Grupo 1: representantes de las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires (equipo de gestión curricular).
- Grupo 2: especialistas disciplinares de las Ciencias Sociales y de la Economía.
- Grupo 3: colaboradores (profesores de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires que participaron en la elaboración del diseño curricular).

A los fines expositivos y de simplificación en la presentación, denominaremos al grupo 1 y 2 como “reformadores” y al grupo 3, simplemente como “colaboradores” o “docentes”.

Si bien las entrevistas se realizaron de manera individual, en forma abierta y en profundidad, las preguntas realizadas se orientaron en dos ejes centrales: 1) descripción general de todo el proceso de elaboración curricular y 2) participación desde el lugar ocupado (lo que incluye la apreciación personal del papel desempeñado y del resultado obtenido).

De esta manera, si la primera dimensión de análisis de la estrategia metodológica apunta a indagar *qué nos dice* la Economía enseñada (lo cual implica analizar la propuesta oficial para dar cuenta del vínculo entre conocimiento disciplinar y disciplina escolar), la segunda se vincula con establecer *por qué dice lo que dice* la Economía enseñada (lo que conlleva análisis de entrevistas a fin de establecer el proceso de elaboración de la propuesta oficial). El avance en el desarrollo de estas dimensiones de análisis (por medio de las decisiones metodológicas delineadas) permite, a nuestro parecer, la combinación adecuada entre componentes teóricos y empíricos que requiere toda producción de conocimiento científico (Samaja, 2007, p. 29) como el que este trabajo pretende alcanzar.

A lo largo de este primer capítulo, hemos tratado de delimitar el objeto de estudio de esta investigación. Para eso comenzamos con intentar dejar en claro cuáles serían las particularidades de la enseñanza de la Economía como objeto de estudio. Planteamos que su especificidad se ubicaría en la intersección de la didáctica o la enseñanza en general y la Economía como área de conocimiento particular. No obstante, expusimos que esto mismo suponía ya de por sí una enorme complejidad en la medida que no tomaríamos como dadas definiciones sobre qué es la enseñanza en la escuela secundaria y de qué se ocupa la Economía como área específica de conocimiento. Éstas son cuestiones que necesitan ser abordadas en el desarrollo del trabajo. El desafío abierto entonces es el de poder ir sometiendo a revisión la construcción de ese objeto de estudio con el avance de la investigación y que esto

pueda ser un punto de llegada antes que un punto de partida.

En el recorrido por los antecedentes vimos que la enseñanza de la Economía es un área poco estudiada y esto se constata en la escasa presencia de investigaciones dedicadas a la temática. No obstante, la búsqueda de antecedentes sobre el problema del pasaje del conocimiento científico o disciplinar al escolar nos mostró cómo una disciplina escolar es algo más que una adaptación o simplificación del conocimiento científico. Más bien, según plantean los estudios analizados, una materia escolar respondería a las finalidades propias de la escuela antes que a las específicas del campo de conocimiento científico en particular.

Desde un punto de vista teórico, consideramos que la Economía enseñada si bien no puede ser entendida como una creación auténtica y propia de la escuela, porque la Ciencia Económica es una referencia ineludible y además precedente, tampoco podría ser analizada como el resultado de la mera *transposición didáctica*. Ubicamos así otras fuentes que intervienen en la conformación de una disciplina escolar: el curriculum y la cultura escolar. Dentro de esta última a su vez, hallamos elementos conceptuales que permitirían dar cuenta con mayor precisión del problema que nos ocupa: la subcultura disciplinar y el código disciplinar. A grandes rasgos, estas categorías aluden a que en la definición de cualquier materia escolar, entran en juego los intereses, las tradiciones, valores y representaciones de la corporación docente que tienen un gran peso e influencia.

Por último, en términos metodológicos, expusimos las principales decisiones tomadas para la realización del relevamiento empírico. La primera de éstas, implicó el análisis del contenido prescripto de la Economía enseñada, lo cual tuvo como, fuente principal, los diseños curriculares de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Dicho análisis tuvo por objeto dar cuenta de cómo se presentan las controversias propias del campo disciplinar de la Economía, en la Economía enseñada. La segunda, se basó en un trabajo de campo basado en entrevistas en profundidad a quienes participaron del proceso de reforma curricular y elaboración de los diseños curriculares que conforman la Economía enseñada.

Avanzaremos en el siguiente capítulo con algunas consideraciones sobre la Economía como ciencia y luego sobre las finalidades de la escuela. Buscaremos establecer en primer lugar, qué tipo de Economía es la que predomina en el terreno del conocimiento científico (para ver qué ocurre luego en la Economía enseñada). En segundo lugar, qué papel jugaría la Economía enseñada para el alcance de las finalidades de la escuela secundaria.

Capítulo II: Ciencia Económica y escuela secundaria.

2. 1. La Economía como Ciencia: de la *Ciencia de la escasez* a la escasez de la ciencia.

En el campo de la Economía como ciencia, existe una distinción entre la *Economía pura*⁸ y la Economía Política. Nos referimos a dos concepciones o enfoques de la Ciencia Económica que si bien tienen un mismo punto de partida (que se ubica en la obra de Adam Smith publicada en 1776⁹), muestran ciertas diferencias no sólo en cuanto al objeto de estudio, método y a sus problemáticas teóricas principales (Míguez y Santarcángelo, 2009), sino también en torno a cómo analizan el funcionamiento del sistema económico capitalista (Fucci, 2004). Por otra parte, se advierte la presencia predominante de uno de estos enfoques, el de la *Economía pura*, por sobre el otro. Esto constituye la existencia de una Economía ortodoxa¹⁰, oficial, convencional y de pensamiento único que por un lado, deja poco espacio para los abordajes críticos o heterodoxos propuestos por la Economía Política (en la producción de conocimiento científico y en la formación de economistas y docentes) y por otro, obturaría, a nuestro parecer, la posibilidad de la enseñanza de la Economía desde una mirada plural y abierta.

Desarrollaremos a continuación, en una apretada síntesis, en primer término, la diferenciación entre la *Economía pura* y la Economía Política y en segundo, por qué entendemos que la imposición de la primera en detrimento de la segunda implicaría un retroceso en términos de la producción de conocimiento científico o disciplinar.

⁸ Utilizamos el término *Economía pura* en el mismo sentido que le dan sus propulsores de concebir una ciencia no contaminada por la Política y en marcado contraste (o al menos con esa pretensión), por las cuestiones que desarrollamos en este capítulo, con la Economía Política.

⁹ El nombre de la célebre obra de Smith es *Investigación acerca de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*.

¹⁰ En un interesante trabajo, Rikap y Arakaki (2014) plantean, muy atinadamente, que la distinción entre ortodoxia y heterodoxia al interior de la Ciencia Económica, no es tan clara como parece y en muchos casos, principalmente en lo que hace a la composición de los planes de estudio, incluso es difícil de precisar. No ocurre lo mismo en cambio con la distinción entre Economía y Economía Política donde encontramos distintos autores, a los que nos referiremos más adelante, que permiten establecer con bastante nitidez esa diferenciación.

Objeto de estudio de la Ciencia Económica.

El objeto de estudio de una determinada área de la Ciencia es el recorte o aspecto de la realidad que se pretende conocer y es lo que permite clasificar lo que aparece como las distintas disciplinas científicas o ciencias. De esta manera, según Díaz y Heler (1987) nos encontramos con una primera distinción de las Ciencias (en formales y fácticas) a la que le sigue una segunda (en Naturales y Sociales). Si bien se reconoce y se acepta, casi unánimemente, que la Ciencia Económica es una Ciencia Social¹¹, el objeto de estudio va a ser uno de los aspectos que diferencia la *Economía pura* de la Economía Política y va a provocar que la primera se parezca, a nuestro entender, bastante poco a lo que dice ser.

La Economía Política es por lo general definida como la Ciencia que se ocupa del estudio de “las leyes sociales que rigen la producción y distribución de los medios materiales para satisfacer necesidades humanas” (Fucci, op. Cit., p. 12). O bien, en términos más generales, podemos sostener que la Economía Política se pregunta acerca de “las características principales de las relaciones sociales en el proceso de producción” (Míguez y Santarcángelo, op. Cit., p. 8), lo que incluye “descubrir el entramado social, económico y político de poder que subyace y alimenta las relaciones sociales” (Fraschina y Kestelboim, 2014, p. 11).

Es importante destacar en primer lugar, la referencia que se hace a las *leyes sociales* dentro del objeto de estudio de la Economía Política. ¿Pero qué se entiende por leyes sociales? Esto, aparece como una cuestión crucial tanto en las principales obras de los autores clásicos (Smith y Ricardo) como en la de Marx. Y remite a que el funcionamiento de la sociedad capitalista se basa en ciertas regularidades, tendencias o determinaciones que se imponen con independencia de la voluntad y del conocimiento de los individuos (sean éstos tomados aisladamente, en grupos o en el conjunto de la sociedad). Tales leyes no brotan de la providencia ni de la naturaleza físico-natural sino del modo de organización de la producción de la sociedad (Kicillof, 2010). Éste fue el gran descubrimiento y el gran aporte de Smith a la Economía Política, cuya expresión plena y más difundida es la idea de la *mano invisible del mercado*. David Ricardo, como continuador de Smith, fue el exponente de la culminación de la Economía Política clásica (op. Cit.) y su aporte al objeto de estudio de la Economía Política giró en torno a las leyes sociales que determinan la distribución del producto entre las clases sociales (Míguez y Santarcángelo, op. Cit.). También Marx por su parte, plantea como objeto de estudio el dar cuenta de las leyes sociales que rigen el capitalismo. En tal sentido postula:

¹¹ Tal es la típica definición de la Ciencia Económica que aparece en casi todos los manuales.

“nos interesa más bien *estas leyes de por sí*, estas *tendencias*, que actúan y se imponen con férrea necesidad”¹² (Marx, 2012, p. 14, cursivas en el original).

En segundo lugar, la Economía Política se plantea analizar las relaciones sociales de producción. Lo cual implica considerar que no existe producción material de la sociedad que no transcurra dentro de determinadas relaciones sociales o bien, en otros términos, que los individuos no producen aisladamente sino que necesariamente se vinculan entre sí en el proceso de producción social. Estas relaciones sociales de producción pueden presentar un carácter de mayor o menor grado de conflictividad según los autores (Marx, Ricardo y Smith respectivamente) pero son las que, en definitiva, van a determinar los procesos de producción, intercambio, distribución y consumo de la sociedad y los elementos fundamentales que brotan de su funcionamiento: mercancía, mercado, dinero, capital, tasa de interés y de ganancia, salarios, renta de la tierra, nivel de producto y de empleo, inversión, tipo de cambio, etc.

En tercer lugar, una cuestión para nada menor en la Economía Política, la existencia de distintos paradigmas, sistemas teóricos o escuelas de pensamiento económico va a establecer ciertas diferencias (sutiles o bien marcadas según el caso) en el recorte del objeto de estudio (y también, como se verá a continuación, en el método y en la definición de las problemáticas principales). Los principales paradigmas de la Economía Política son el clásico (Smith y Ricardo), el neoclásico, el marxista y el keynesiano (Forcinito, 2009).

En cuanto a la *Economía pura*, la mayoría de los manuales parten de una definición canónica de su objeto de estudio:

“La Economía es la Ciencia Social que estudia las *elecciones* que los individuos, las empresas, los gobiernos y las sociedades enteras hacen para enfrentar la *escasez*.” (Parkin, 2006, p. 2, cursivas en el original).

“... la Economía, surge porque las necesidades humanas son, en la práctica, ilimitadas, mientras que los recursos económicos son limitados y, por lo tanto, también los bienes económicos. (...) La **escasez** es un concepto relativo, en el sentido de que existe un deseo de adquirir una cantidad de bienes y servicios mayor que la disponible” (Mochón y Becker, 2008, p. 2, negritas en el original).

¹² Existe una sustancial diferencia en el modo en el que entienden las “leyes” de funcionamiento del capitalismo los economistas políticos clásicos y Marx. Los primeros entienden estas leyes como eternas y naturales es decir, “independientes de la influencia del tiempo” (Marx, 1987, p. 77) con lo cual se aplicarían a todo tipo de sociedad y tendrían un alcance universal. Marx por el contrario, las concibe como históricamente determinadas y propias de un modo de producción en particular, el capitalista.

De tal manera que el objeto de estudio de la *Economía pura* (y su razón de ser) se explica por la necesidad de resolver cómo se elige o se asigna de la mejor manera posible, la utilización de los recursos escasos relativamente es decir, en comparación con los deseos o necesidades ilimitadas (o al menos de mayor cuantía) de los individuos. Se postula así una relación entre recursos escasos e individuos (sean estos personas o familias, empresas, gobiernos o sociedades enteras) con deseos que exceden (necesariamente y por definición¹³) esos recursos disponibles. Y esto es una ley universal en la medida que se aplica a toda época histórica y a todo tipo de sociedad. No hay entonces leyes sociales por descubrir ni tampoco relaciones sociales por conocer, que nos permitan dar cuenta de la forma concreta que toma el proceso de producción material de la sociedad. Lo que la *Economía pura* se plantea como objeto de estudio es la relación natural de los individuos con las cosas o los recursos (y en particular, cómo se asignan dado su carácter naturalmente escaso). Las relaciones sociales de producción y su rasgo conflictivo (identificado primero por Ricardo y con más nitidez y profundidad por Marx) son presentadas como “antinaturales” (Iñigo Carrera, 2007, 100), en la medida que interfieren con el libre ejercicio de la libertad individual para elegir y maximizar la utilidad.

Posteriormente, la *Economía pura* plantea que el objeto de estudio de la ciencia se divide en dos partes o áreas (o subdisciplinas). Una es la Microeconomía, que se ocupa de las unidades individuales de producción y consumo (consumidor, empresa y mercado), y otra es la Macroeconomía, que se dedica a los denominados *agregados económicos* (como el nivel de producto y empleo, la inflación, etc.) que implican el estudio de una economía nacional en su conjunto y se incorpora el papel del Estado por medio de la política económica. Lo que liga entre sí a ambas partes son dos principios o supuestos estrechamente vinculados entre sí: agregación (o sumatoria) y equilibrio general. El primero de estos, postula que todo aquello que se incluye en la esfera de lo *macroeconómico* consiste en la suma de las unidades individuales de producción y consumo. De esta manera, el todo (una economía nacional en su conjunto) se compone de la simple agregación de las partes (unidades individuales de consumo y producción en este caso) que lo componen. La Macroeconomía se propone así estudiar el funcionamiento de una economía nacional como si existiera un único mercado, que

¹³ Esta naturaleza humana con “deseos ilimitados” aparece en los manuales de Economía como un supuesto o punto de partida del que parecería ser irrelevante indagar. A esta “naturaleza humana” se le suman otros supuestos de comportamiento como el egoísmo y el individualismo, la maximización de la utilidad y el cálculo racional. Todo esto configura así una suerte de “homo economicus” que recibió numerosas críticas desde la Antropología, especialmente por parte de Bourdieu (2003).

se compone de los millones de mercados que la integran. Claro que para que esto sea posible (al menos hipotéticamente) es necesario echar mano del segundo supuesto o principio, el del equilibrio general es decir, que todos los mercados que funcionan dentro de una economía nacional tiendan simultáneamente al equilibrio¹⁴. Esta cuestión presenta una enorme dificultad práctica en términos de su concreción real y también de su formalización matemática, en un sistema de ecuaciones simultáneas o modelo que permita explicar (simplificadamente) tal situación. El modelo, propuesto por Walras, adolece pues de muchas lagunas para dar cuenta de cuáles serían las condiciones en las que el equilibrio general de la economía se alcanzaría (Landreth y Colander, 2006).

La conexión entre lo micro y lo macro encuentra así un problema de origen que es reconocido del siguiente modo en un difundido manual de Macroeconomía:

“... podemos imaginar que formulamos la condición de equilibrio según la cual demanda debe ser igual a la oferta en cada uno de los millones de mercados que componen una economía moderna, enumerando todas las variables que afectan a la demanda y a la oferta en cada mercado (...). En la práctica, los conocimientos que poseen los macroeconomistas acerca de las economías (...) no son los suficientemente buenos para que esta estrategia sea viable.” (Blanchard y Pérez Enri, 2000, p. 1)

La solución a esta dificultad teórica es, una vez más, apoyarse en la simplificación y en la hipotetización de la realidad. De esta manera:

“los macroeconomistas (...) en lugar de seguir la pista a los numerosos bienes y los mercados en los que se venden, normalmente recurren a la ficción de que sólo hay un bien, con una única curva de demanda y una única curva de oferta, que se comercializa en un mercado.” (Op. Cit.)

No obstante, el origen de tal problema de conexión entre la Micro y la Macroeconomía no es una cuestión de cómo se suman (o agregan) los actos individuales de los agentes económicos o de cómo el sistema económico en su conjunto alcanza el equilibrio general (walrasiano). Ni siquiera es un problema de cómo encontrar un adecuado sistema de ecuaciones o modelo que lo represente. Lo que oculta esta pretendida diferenciación del objeto de estudio de la

¹⁴ El concepto de “equilibrio” en Economía, refiere a aquella situación en la que en un mercado coinciden las cantidades ofrecidas de un bien con las cantidades demandadas, a un mismo precio que queda así fijado como el “precio de equilibrio de mercado” y por consiguiente, no tiene tendencia a variar.

Economía, es una suerte de injerto o conexión forzada entre dos sistemas teóricos distintos: el neoclásico (Microeconomía) y el keynesiano (Macroeconomía¹⁵). Y esto se pone de manifiesto en el hecho de que se plantean explicaciones distintas (y en algunos casos opuestas y contradictorias entre sí) para casi todos los fenómenos económicos (Kicillof, 2007, p. 28). Sólo por mencionar un ejemplo, tal es el caso de los determinantes del nivel de empleo y de la tasa de interés: encontraremos una explicación desde el punto de vista microeconómico y otra diferente desde el macroeconómico¹⁶. Claramente, la *Economía pura* niega la existencia de distintos paradigmas y se presenta como una Ciencia sin pasado (op. Cit.) y sin conflicto en su interior.

Método

El método es otro de los aspectos que, al igual que el objeto de estudio, diferencia al conocimiento científico de otras formas de conocimiento (como el arte y la filosofía) ya que es lo que permite construirlo (Klimovsky, 2005). En principio, nos interesa desarrollar aquí algunos aspectos generales del enfoque metodológico de la Economía Política para contraponerlos con los de la Economía.

Como expusimos más arriba, en la Economía Política encontramos distintos paradigmas teóricos y, por tal motivo, al igual que ocurre con el objeto de estudio, aparecen ciertas diferencias según el enfoque adoptado. Ahora bien, si dejamos de lado el sistema teórico neoclásico (cuya metodología se impondrá dentro del estudio de la Economía) podemos rastrear algunas características comunes entre las escuelas clásica, marxista y keynesiana.

En primer lugar, la Economía Política se ubica dentro de las Ciencias Sociales y por consiguiente, se incorporan los aspectos políticos e históricos¹⁷ al análisis y descripción de su objeto de estudio (Fraschina y Kestelboim, op. Cit.).

¹⁵ Claro que la Macroeconomía actual se configuró tomando de Keynes solamente el “modelo de determinación del nivel de producto y de empleo” a partir de la intervención del Estado (mediante las políticas fiscal y monetaria). Las otras partes que componen la obra de Keynes, las críticas de éste a la “teoría clásica de la ocupación” (escuela marginalista o neoclásica) y los fundamentos teóricos del valor y del dinero, son deliberadamente ignorados por la Economía (Kicillof, 2007).

¹⁶ Esto es fácilmente constatable en el ya mencionado manual de Economía de Mochón y Becker. Allí encontraremos en la sección de “Microeconomía” explicaciones distintas para los mismos fenómenos económicos (nivel de empleo y tasa de interés), de las que aparecen en la parte de “Macroeconomía”. Utilizamos la expresión “explicaciones” en vez de teorías porque así aparecen tratadas las cuestiones en los manuales pero es claro que el origen de lo que se pretende explicar responde a teorías económicas distintas.

En segundo lugar, el enfoque metodológico de la Economía Política es holista (Lagrave, 1999, p. 61) ya que se propone dar cuenta primero del todo (sociedad capitalista) para luego poder explicar cada parte y cada fenómeno económico.

Por último, la Economía Política se propone avanzar en la construcción de conocimiento científico de la sociedad por medio del descubrimiento gradual de relaciones objetivas (esto es, más allá de la valoración subjetiva de los actores implicados en ellas) con el propósito de “formular leyes y teorías que se verifican posteriormente en contexto histórico y en una sociedad determinada” (Fucci, op. Cit., p. 12). Así por ejemplo, a la Economía Política le interesará dilucidar no sólo qué determina los movimientos de los niveles de precios, ganancias y salarios (en términos cuantitativos) sino también sus aspectos cualitativos: qué es un precio, la ganancia o el salario.

Por su parte, la *Economía pura* utiliza un método para la construcción de conocimiento que se basa en la modelización y en la matemátización de los fenómenos sociales. Es denominado por los historiadores de la Economía como *enfoque formalista* (Landreth y Colander, op. Cit.) y adquiere total preponderancia en los ámbitos académicos de los países centrales a partir de mediados del siglo XX. Un modelo no es más que “una representación simplificada de la realidad (...) que permite al economista fijarse en los rasgos esenciales de la realidad económica que intenta comprender” (Varian, 1998, p.1). Pero para que el modelo pueda formularse, requiere que se establezcan una serie de supuestos sobre el fenómeno que se está analizando. Y esta sería una primera ventaja del método, según argumentan sus defensores.

La segunda, consiste en que la matemática (especialmente el cálculo y el álgebra) “hace más concisa y más precisa la presentación de la teoría económica” (Ekelund y Hebert, 2005, p. 622). De esta manera, la formalización dotaría de coherencia y rigor lógico a los razonamientos económicos:

“¿Por qué obstinarse en explicar de la forma más penosa e incorrecta (...) sirviéndose del lenguaje vulgar, cosas que, en el lenguaje matemático, pueden enunciarse en menos palabras y de una manera más exacta y clara?” (Walras, 1987, p. 163).

¹⁷ Si bien en las obras de Smith, Ricardo e incluso el propio Marx se plantean cuestiones históricas que pueden ser imputadas por los historiadores su falta de rigurosidad (como el “estado primitivo y rudo de la sociedad” de Smith o la crítica de Marx a la llamada “acumulación originaria del capital”), tienen un valor analítico que les permite a los autores dilucidar las especificidades de la sociedad capitalista en comparación con formas sociales anteriores (en particular con el feudalismo).

La Ciencia Económica, desde la concepción de la *Economía pura*, utiliza un método que hace abstracción de las determinaciones históricas, políticas y sociales que conforman los fenómenos económicos. Y esta es una primera diferencia sustancial con el método planteado por la Economía Política. La *Economía pura* entonces se propondrá marcar una fuerte diferencia con el resto de sus ciencias hermanas en las Sociales y asemejarse, por así decirlo, a las Naturales (y en particular a la Física).

Una segunda diferencia, es el individualismo metodológico que adopta la *Economía pura* que se “vincula a los hombres con bienes y recursos en decisiones aisladas” (Lagrave, op. Cit., p. 63-64). Ya no hay una sociedad capitalista que deba explicarse para, en todo caso, entender y contextualizar las decisiones individuales. Por el contrario, el problema de la escasez y de la elección se aplica con indiferencia a cualquier tipo de sociedad y época histórica, y constituye el punto de partida del análisis económico.

Problemáticas principales

En la Economía Política se plantean como principales problemáticas teóricas la producción y la distribución. Encontramos así cuestiones como el valor, la relación entre salario, ganancia y renta, los determinantes del producto, del empleo y del nivel de población, el papel del Estado en la economía e incluso, la viabilidad del sistema capitalista. En particular, la cuestión del valor remite a la pregunta acerca de la naturaleza de la riqueza social en el capitalismo, al modo en el cual se la puede multiplicar y luego, a cómo se distribuye ésta entre las clases sociales. De esto van a surgir las principales categorías y conceptos de la Economía Política como mercancía, trabajo, dinero, capital, tasa de interés, tasa de ganancia, clases sociales, etc.

La *Economía pura* va a marcar distancia con la Economía Política, dejando de lado como preocupación teórica la problemática del valor (Lagrave, op. Cit.) o bien, más precisamente, desconectándola de lo macroeconómico (Screpanti y Zamagni, 1997, p. 161) y confinándola a una cuestión microeconómica es decir, a las decisiones individuales o subjetivas en el intercambio y no en la producción. Y en tal sentido, la *Economía pura* (en su rama microeconómica) no va a referirse a la clase trabajadora y a la clase capitalista o siquiera al trabajador y al capitalista individuales, sino que los va a reemplazar por las categorías

analíticas del *consumidor*¹⁸ y del *productor* respectivamente. El origen de este giro copernicano en la problemática teórica, se remonta a la denominada *revolución marginalista* (acontecida en Europa alrededor de 1870) que tuvo como principales adversarios teóricos (y por qué no también políticos) a Ricardo y principalmente a Marx¹⁹.

La *Economía pura* encasilla las problemáticas del nivel de producto, del nivel de empleo y de los precios a la Macroeconomía escindiéndolas por completo de la cuestión del valor. Pero esto, como vimos más arriba, proviene de la adaptación que hizo la ortodoxia del sistema teórico keynesiano, del cual dejó de lado (intencionalmente) las preguntas de Keynes por los fundamentos de la economía capitalista como el valor, el dinero, el interés y el capital (Kicillof, 2007, p. 28) así como también, las críticas de este autor a la denominada *teoría clásica de la ocupación*²⁰.

Análisis del funcionamiento del sistema económico capitalista

Como expusimos más arriba, la Economía Política plantea un abordaje holista del sistema capitalista. Por tal motivo, se entiende que el todo es más que la suma de las partes o la mera agregación de las unidades individuales de producción y consumo. De este modo, el sistema económico es analizado por la Economía Política como un conjunto de procesos de producción, distribución, intercambio y consumo sujeto a ciertas leyes sociales (como la del valor, la de la igualación de las tasas de ganancias, la de oferta y demanda, etc.) donde las clases sociales se relacionan entre sí (con intereses contrapuestos que dan lugar a relaciones conflictivas). Por otra parte, el sistema económico capitalista no puede crecer indefinidamente sino que tiene recurrentes crisis de sobreproducción o contracciones cíclicas que lo llevan a agudas caídas de la tasa de ganancia, del nivel de producto y de empleo. Esto es advertido

¹⁸ La Teoría Microeconómica convencional parte así de un abstracto “consumidor” que toma decisiones racionales en el mercado en relación a su consumo es decir, a la compra de bienes. No existe referencia alguna acerca de cómo obtiene el consumidor el ingreso que le permite adquirir los bienes en el mercado.

¹⁹ Con la “revolución marginalista” se va a dar nacimiento al paradigma marginalista que va a sentar las bases y los principios fundamentales de lo que hoy se estudia como “Microeconomía”. Este sistema teórico es también conocido como “neoclásico” aunque en rigor de verdad, su denominación más adecuada es la de “marginalista” debido a que esta escuela lejos estuvo de establecer una continuidad con los economistas políticos clásicos. Por el contrario marcó una fuerte ruptura que los definiría como “anti-clásicos” antes que “neoclásicos” (Kicillof, 2010, p.175 y Lagrave, op. Cit., p. 60).

²⁰ Keynes denomina “teoría clásica” a lo que, en rigor de verdad, era el enfoque neoclásico de la ocupación. Para conocer en detalle esta cuestión ver Kicillof (2007).

especialmente por Marx pero también aparece, aunque con menos detenimiento y profundidad, en los análisis de Keynes, Ricardo y Smith²¹.

En cambio, el análisis de la *Economía pura* sobre el sistema económico, parte de un modelo que se construye mediante la agregación o sumatoria de los distintos elementos que lo componen. Estos elementos del sistema son los denominados *agentes económicos* (familias u hogares, empresas y Estado) a los que se les agrega el sector externo y el sector financiero para completar el esquema o modelo. Las relaciones entre los distintos componentes (que por supuesto no son concebidas como relaciones sociales) van a determinar las diferentes variables (clasificadas en stock y flujo) del sistema que tiende (por definición) al equilibrio. No aparece en el análisis sistémico de la *Economía pura* la posibilidad de la crisis o siquiera del ciclo económico y esto se sustenta en dos supuestos teóricos fundamentales (que no podremos desarrollar aquí): el equilibrio general y la ley de Say²². Tampoco se da cuenta del conflicto social entre las distintas clases por la distribución del producto social generado en la economía (ingreso) y lo que existe en su lugar, es la denominada “retribución a los factores de la producción”²³.

Las razones del retroceso en la Ciencia Económica y la escasez de la ciencia.

Existen algunas razones que nos permitirían argumentar el retroceso (o al menos el estancamiento) que produjo, en la construcción de conocimiento científico, la imposición de la Economía actual por sobre la Economía Política²⁴.

²¹ En los economistas políticos clásicos, la referencia a algo similar a la crisis puede observarse en la mención al “estado estacionario” al que tiende la economía capitalista, caracterizado por una caída en la tasa de ganancia y un freno en el crecimiento económico.

²² La “Ley de Say” plantea, en términos sintéticos, que toda oferta crea su propia demanda. Y esto implica que cuando aumenta el nivel del producto en la economía, se genera un correspondiente nivel de ingresos (en tanto deben pagarse salarios, intereses, rentas y beneficios) que se convierte en nueva demanda que, a su vez, requiere nueva producción para ser cubierta. De esta manera, en el planteo de la Ley de Say, no hay posibilidad de que este ciclo se interrumpa por una crisis de carácter general.

²³ Esta teoría plantea que en el proceso productivo social intervienen 3 “factores”: el trabajo, la tierra y el capital (que incluye además de los medios de producción el denominado “capital financiero”) a cuyos propietarios privados individuales le corresponde una retribución o remuneración por su aporte, que son el salario, la renta, la ganancia y el interés respectivamente. Con este enfoque se niega la posibilidad de conflicto distributivo y también de explotación de los trabajadores por parte de las clases propietarias.

En primer lugar, el predominio actual de la *Economía pura* por sobre la Economía Política implicó (e implica) un doble proceso de escisión: del resto de las Ciencias Sociales en un primer momento (de la Sociología y de la Ciencia Política) y luego su completo alejamiento de éstas para acercarse a las Ciencias Naturales (y sobre todo a la Física). La primera fase de esta escisión puede rastrearse en el mismo momento en el que surgen las Ciencias Sociales a mediados del siglo XIX en Europa occidental. En ese entonces, la conformación de la Sociología y de la Ciencia Política como “especializaciones intelectuales separadas de la Economía Política” (Wolf, 2005, p. 22-23) produjo una fragmentación del objeto de estudio de lo social. De esta manera, mientras las primeras pasaron a ocuparse de relaciones sociales sin contenido (económico), la Economía Política se “convirtió” en *Economía pura* y se abocó a la construcción de modelos para dar cuenta de las elecciones individuales de los agentes económicos, haciendo completa abstracción de las formas políticas, culturales e institucionales. La segunda fase implicó que ya la Economía ni siquiera sea considerada una Ciencia Social. Por el contrario, aparecen las Ciencias Económicas como algo separado e independiente de las Ciencias Sociales y más aún, las relaciones económicas como algo distinto de las relaciones sociales: se habla así de lo socioeconómico como si lo económico no fuera algo social²⁵.

En segundo lugar, la *Economía pura* se presenta como una Ciencia en la que no existirían diferentes visiones teóricas (paradigmas económicos) para un mismo fenómeno económico. O bien, existen como parte de su pasado o de su historia por lo que corresponderían a fases previas en la evolución del pensamiento económico. De manera tal que, como bien sostiene Kicillof (2010), la *Economía pura* se presenta como una ciencia sin pasado, al negar la existencia de otros paradigmas teóricos, o bien donde éste no tiene una importancia más que anecdótica y que poco tiene que decir en la actualidad. La *Economía pura* se propone así como una disciplina científica que avanza en forma incrementalista es decir, como si fuera una bola de nieve en la que el conocimiento progresa sostenida y continuamente (Zamagni y Screpanti, op. Cit., p. 16) sin discontinuidades o rupturas.

²⁴ Surge aquí la pregunta acerca de cuál fue la necesidad este retroceso pero es una cuestión compleja que excede los límites y los propósitos de este trabajo.

²⁵ Nos quedará pendiente avanzar en cuál es la especificidad de las “relaciones económicas” en relación al resto de las relaciones sociales (como las jurídicas, políticas, de amistad y de parentesco). Esta cuestión encierra una enorme complejidad y excede los límites de este trabajo. Recomendamos al lector remitirse al Capítulo II de *El Capital* de Marx.

Por último, la *Economía pura* juega un papel ideológico y apologético del capitalismo. Ideológico en tanto actúa como la negación misma del conocimiento científico debido a que se detiene en las apariencias más inmediatas de la circulación mercantil. Se constituye así en una *Economía vulgar* en la medida en que no puede (o no quiere) penetrar en aquello que ocultan las formas más superficiales de la economía capitalista (Iñigo Carrera, 2007). El papel apologético de la *Economía pura* viene dado por el hecho de que no sólo no es crítica de la economía capitalista, sino que incluso la presenta como el mejor de los mundos posibles²⁶.

Hecha esta diferenciación entre la Economía Política y la *Economía pura*, nos queda pendiente determinar cuál de estos dos enfoques prevalece en la Economía enseñada en la escuela secundaria de la PBA y por qué. Además, por qué se incluye la Economía en el curriculum escolar y en especial, la inclusión de uno u otro enfoque o bien, de ambos a la vez. Pero primero debemos avanzar en considerar cuáles son las finalidades u objetivos que tiene la escuela en general (y en particular en el nivel secundario) para posteriormente, en el capítulo siguiente, analizar cuál es el papel que juega la Economía, en tanto disciplina escolar, para alcanzarlos.

2. 2. Algunas consideraciones sobre la escuela y sus finalidades: producción y reproducción del orden social.

Los sistemas educativos tal como los conocemos en la actualidad, surgen y se consolidan de la mano de la conformación de los Estados nacionales modernos y la sociedad burguesa o capitalista. Si bien los sistemas educativos se conforman en el siglo XIX, tienen antecedentes en la edad media con la creación de colegios y universidades por parte de las confesiones religiosas, tanto católicas como protestantes (Dussel y Caruso; 2000). No obstante, es durante el transcurso del siglo XIX (y parte del XX), en el marco de una profunda transformación de la humanidad ocurrida a partir de la doble revolución (industrial y francesa), que la escuela se va a convertir en la forma educativa hegemónica en todo el globo (Pineau, Dussel y Caruso, 2011). Este proceso tomó una forma concreta más o menos similar en todos los Estados nacionales a partir de la promulgación de una legislación que estableció su obligatoriedad y,

²⁶ De tal manera que “un sistema perfectamente competitivo de mercados de factores y productos genera un resultado económicamente eficiente” (Pindyck y Rubinfeld, 1995, p. 589).

en consecuencia, la expansión del sistema educativo que fue incrementando, a partir de entonces, notablemente su matrícula. De esta manera, el triunfo de la escuela es su expansión (y su imposición) sobre la población por parte del Estado nacional. Este hecho puede ser considerado como una tendencia universal y estandarizada en la medida en que ocurre en todo el globo al mismo tiempo²⁷. Se trata entonces, de un proceso mundial en su esencia o contenido pero nacional en su forma (donde aparecen particularidades en su desarrollo concreto según qué región del mundo y qué espacio nacional se analice). Pero ¿cuál fue la necesidad de dicho proceso? ¿Por qué se mantiene en la actualidad?

La escuela como necesidad del capital y la producción de la fuerza de trabajo.

En principio debemos considerar que la escuela es la forma concreta y específica que tiene la educación formal en el modo de producción capitalista. No se trata entonces de buscar establecer una relación o vínculo exterior entre modo de producción capitalista y expansión del sistema educativo ya que ambos fenómenos, si bien lo escolar tiene una dinámica propia y particular, sólo se escinden en términos analíticos y de representación pero constituyen una unidad indisoluble en términos reales. De lo que se trata entonces, es de enfrentarnos a las formas concretas reales y reproducirlas en el pensamiento, antes que buscar nexos lógicos y causales entre conceptos y categorías para interpretarlas. Para esto presentaremos algunas consideraciones generales acerca de la especificidad histórica de la sociedad capitalista (que no pretenden en absoluto abordar de manera exhaustiva la cuestión) para dar cuenta del lugar que el sistema educativo tiene en el proceso de metabolismo social y, por lo tanto, poder dar un paso adelante en reconocer nuestro propio desarrollo como sujetos²⁸.

El modo de producción capitalista parte de la disolución de los vínculos personales directos (vasallaje, esclavitud, parentesco y servidumbre) y de la separación del productor directo de los medios de producción para la organización del trabajo²⁹ de la sociedad. A diferencia de

²⁷ “la educación moderna tiende, de modo casi inherente, a ser una empresa mundial, universal y universalista en cuanto a sus aspiraciones y, en cierta medida, en cuanto a sus resultados. Vemos que el Estado-nación organiza la educación como incrustada en una sociedad mundial” (Meyer y Ramírez, 2002, p. 94).

²⁸ El hecho de que el autor de estas líneas pueda escribirlas y el lector leerlas, da cuenta de que uno y otro han pasado por un proceso de formación elemental, primaria o básica como potencia histórica del proceso que se está analizando.

²⁹ Tal es el contenido del proceso que genera las condiciones históricas necesarias para que la fuerza de trabajo se convierta en mercancía (Marx, 2012, Cap. XXIII).

los modos de producción previos, nadie tiene la potestad de organizar el trabajo del resto de los individuos ya que éstos son libres e independientes. Esto quiere decir que ningún individuo puede decirle al otro de qué manera, cuándo y dónde debe poner en marcha su cuota individual de fuerza productiva social, por lo que el trabajo de la sociedad se realiza en forma privada e independiente³⁰. El resultado del trabajo social hecho en estas condiciones, es un producto que porta la capacidad para ser cambiado por otros distintos en una determinada proporción (valor de cambio en su manifestación más simple y precio en su forma más plena), a condición de que satisfaga una necesidad humana del tipo que fuera (valor de uso)³¹. De esta manera, el producto del trabajo humano realizado para otros, en ausencia de relaciones de dependencia personal, se convierte en mercancía.

Los vínculos que establecen entre sí los individuos libres son por lo tanto indirectos es decir, a través de la compra-venta de mercancías y no ya en forma directa como personas (sea a través de la servidumbre o el parentesco) como ocurría en las formas sociales anteriores. El intercambio mercantil o mercado pone de manifiesto que, si bien los individuos son independientes entre sí en términos personales (para poder intercambiar) son interdependientes entre sí de los productos del trabajo ajeno, como nunca antes lo fueron en la historia. Lo cual implica que deben producir un objeto portador de valor que pueda ser cambiado por otros³² es decir, una mercancía. El sujeto debe someterse así a un objeto exterior a él que le permita (mediante el cambio) obtener las mercancías necesarias para reproducir su vida en condiciones normales³³; tiene entonces poner su conciencia y voluntad libres al servicio de su mercancía para afirmarse como persona; debe en definitiva, personificar a su mercancía en el mercado (Marx, 2012). De esta manera, la libertad individual tiene por contenido la enajenación del sujeto en la mercancía es decir, el sometimiento (la no libertad) a potencias sociales cuyo alcance no se controla ni se domina³⁴ (Iñigo Carrera, 2007).

³⁰ Marx, 2012 e Iñigo Carrera, 2008.

³¹ De tal manera que como bien advirtieron los economistas clásicos (Smith pero con mayor precisión Ricardo) si bien el valor de uso no es la fuente del valor de las mercancías, es su condición necesaria. Una mercancía que no cubre ninguna necesidad humana (del tipo que fuere) es invendible y por lo tanto, no puede realizarse como valor.

³² Este proceso alcanza su máximo desarrollo con la aparición del dinero y su función de “representante general del valor” de las mercancías. A partir de entonces, el producto del trabajo hecho de manera privada e independiente sólo será reconocido como socialmente útil cuando puede convertirse en dinero al ser llevado al mercado. Véase Marx, *El Capital*, Tomo I, capítulo III.

³³ Estas “condiciones normales” de vida son relativas a un determinado contexto histórico y cultural.

³⁴ Esto implica que el productor privado e independiente (productor de mercancía) controla plenamente el

Pero en el capitalismo la producción social no tiene por objeto la simple producción de mercancías y, menos aún, de valores de uso. El fin de la producción social en el modo de producción capitalista es la creación de valor y, más concretamente, de valor capaz de multiplicarse a sí mismo cuantitativamente es decir, la valorización del capital y por lo tanto, la producción de plusvalía³⁵. Es el capital lo que pone en marcha la producción social y logra asignar la capacidad total de trabajo de la sociedad bajo las distintas formas concretas útiles necesarias para sostener la reproducción material de la sociedad humana. Lo hace socializando el trabajo, al interior de cada capital individual, pero fragmentándolo al resto de la sociedad bajo su condición de privado e independiente y por lo tanto, productor de mercancía. El capital consigue valorizarse consumiendo una mercancía cuyo valor de uso consiste en producir mayor valor que el que cuesta comprarla (plusvalía). Esta mercancía es la capacidad para trabajar o fuerza de trabajo (Marx, 2012) y es la única que tiene ese valor de uso tan especial y exclusivo de ser fuente del valor y especialmente, de crear más valor del que tiene o cuesta (plusvalía). Pero los propietarios de esta peculiar mercancía (obreros o trabajadores) la portan en su existencia individual como seres humanos³⁶ por lo que, para que puedan vendérsela al capital (sin venderse ellos mismos como personas), no pueden estar sujetos a relaciones de dependencia personal ni tampoco a la propiedad de los medios de producción (necesarios para producir los medios de vida por cuenta propia y, por lo tanto, poner en actividad su fuerza de trabajo). Deben por lo tanto, ser obreros doblemente libres.³⁷

carácter individual de su proceso de trabajo (decide por él mismo qué produce, cuánto y cómo) porque no está sometido a vínculos personales directos. El carácter social de ese proceso de trabajo y del producto se ponen de manifiesto sólo en el momento del cambio es decir, en el mercado. Aquí puede ocurrir que aquello producido en forma privada e independiente (y que se controla plenamente) resulte en exceso del tamaño de la necesidad social, y por lo tanto se venda por debajo de su valor, o peor aún, que no cubra ninguna necesidad social solvente y resulte en un gasto inútil de trabajo y por consiguiente, en un desperdicio de fuerzas productivas del trabajo social. Esta contradicción entre lo que parece controlarse y no se controla está en la base del carácter enajenado del proceso de trabajo y, por lo tanto, de la forma general de la conciencia en el modo de producción capitalista.

³⁵ La forma concreta que este proceso toma es la tasa de ganancia cuyo origen es la plusvalía. Lo que diferencia a ambas es que la primera se calcula sobre el total del capital desembolsado y la segunda sólo sobre lo gastado en fuerza de trabajo.

³⁶ Por tal motivo es que en la propia producción y reproducción de la vida del obrero se encuentra determinada la producción de la fuerza de trabajo, de tal modo que el valor de la fuerza de trabajo no es más que el valor de los medios de vida necesarios para sostener al obrero y su descendencia (op. cit., capítulo IV).

³⁷ “Para la transformación del *dinero* en capital el poseedor de dinero, pues, tiene que encontrar en el *mercado de mercancías al obrero libre*; *libre* en el doble sentido de que por una parte dispone, en cuanto hombre libre, de su fuerza de trabajo en cuanto mercancía *suya*, y de que, por otra parte, carece de otras mercancías para vender, está exento y desprovisto, desembarazado de todas las cosas necesarias para la puesta en actividad de su fuerza de trabajo” (Marx, op. Cit., p. 205, cursivas en el original).

Ahora bien, al capital no le basta sólo comprar la fuerza de trabajo por un determinado período de tiempo para que produzca plusvalía, en las condiciones que requiere el doble proceso de trabajo y de valorización. El proceso productivo social, en su forma histórica capitalista, adquiere un grado de complejidad tal que requiere el desarrollo de atributos productivos generales (universales) previos a la puesta en funcionamiento de la fuerza de trabajo. Esto es: el capital necesita que el obrero adquiera una subjetividad productiva anterior a su ingreso en el proceso de trabajo social. De tal manera que “es la forma técnica que toma la acumulación de capital la que determina el tipo de fuerza de trabajo que se requiere y, luego, la expansión o no de la educación” (Iñigo Carrera, 2004, p. 36). El carácter general y universal de los atributos productivos del obrero, está dado por el hecho de que éste adquiera o incorpore una serie de conocimientos y aptitudes (comunes, elementales y básicos) que le permitan poner en funcionamiento la fuerza de trabajo indistintamente en una u otra rama de la producción social, dentro de un mismo espacio nacional de acumulación de capital. Estos conocimientos y aptitudes o atributos productivos universales tienen que ver no sólo con el saber leer, escribir y contar (Pineau, Dussel y Caruso, op. Cit.) sino también, entre otras cosas, con la adquisición de una lengua y una identidad nacionales (Hobsbawm, 2009), con el desarrollo de capacidades vinculadas con el trabajo colectivo y con poder establecer relaciones de competencia y solidaridad con los otros (Hirsch e Iñigo, 2005) e incluso, con la incorporación de habilidades expresivas y de intercomunicación personal (Grimson y Tenti Fanfani, 2014).

La producción de esta subjetividad productiva de carácter universal trasciende tanto a la familia obrera como a los capitales individuales que consumen la fuerza de trabajo y, por supuesto, a la clase propietaria del capital. Requiere por lo tanto, aparecer portada en una relación que se presente de manera exterior, objetiva y ajena a las voluntades individuales³⁸ tanto del obrero como del capitalista y que tome además, la apariencia de ser el resultado de un contrato social o pacto entre todas ellas: el Estado-nación o el representante político del capital total de la sociedad (Iñigo Carrera, 2008). El Estado capitalista va a ser el encargado de sostener la escolarización de la población por medio del establecimiento de su

³⁸ La filosofía política contractualista (Hobbes, Rousseau y Locke entre otros autores) parte de reconocer el Estado-nación moderno como producto de un contrato entre individuos libres e independientes entre sí, pero cae en la naturalización de la libertad humana ya que la considera no como un producto de la historia sino como algo inherente a los seres humanos. Se detiene así en la apariencia que brota de la circulación mercantil: todos los individuos son seres abstracta y naturalmente libre que se vinculan exteriormente entre sí.

obligatoriedad y de su gratuidad, de manera tal que el costo de la educación formal obligatoria³⁹ no entre en el valor de la futura fuerza de trabajo en forma directa (y por lo tanto pagado inmediatamente por el obrero) sino que se sostenga por medio de impuestos a través del sistema educativo público⁴⁰.

En términos del desarrollo histórico concreto, nos encontramos entonces con que la educación formal obligatoria se expandió dentro de los territorios y las poblaciones de los distintos Estados nacionales para producir obreros con atributos productivos de carácter general y universal. Este proceso tomó forma en dos movimientos simultáneos: el aumento de la matrícula y la cobertura del sistema educativo y el aumento de los años de escolarización. A esto debemos agregar la prohibición del trabajo infantil, la obligatoriedad escolar y el aumento en el salario real promedio (que implica, entre otras cosas, la inclusión del costo de reproducción de los hijos de la familia obrera en el valor normal de la fuerza de trabajo). Todas estas son las formas concretas que tomó la necesidad del capital, en su desarrollo histórico, de preservar a la futura fuerza de trabajo del deterioro acelerado que implica para el niño trabajar antes de llegar a la adultez (Iñigo Carrera, 2004). Esta tendencia general, lejos de detenerse, continúa su curso hasta nuestros días aunque se halla plagada de contradicciones y limitaciones (al menos en Argentina) que se observan particularmente en el nivel educativo secundario y también en el superior⁴¹. De tal manera que la escuela, en tanto necesidad del capital de formar los atributos productivos de la fuerza de trabajo, está inmersa en determinadas relaciones sociales de las cuales forma parte.

¿Qué particularidad o rasgo distintivo presentan estas “relaciones sociales”? Son relaciones de poder, dominación y desigualdad que permiten o posibilitan que la sociedad capitalista funcione como una *totalidad estructurada* (Sartelli, 2013). Es decir, que funcione en forma normal de acuerdo a ciertas leyes, tendencias o regularidades y no como un aglomerado caótico de individuos aislados y desconectados entre sí. El capitalismo tendría en principio como principal fuente de poder, dominación y desigualdad social la relación social que pone

³⁹ “...resulta claro que el trabajo del médico y el maestro de escuela no crean en forma directa el fondo de trabajo con el cual se les paga, aunque sus trabajos entran en los costos de producción del fondo que crea todos los valores: a saber, los costos de producción de la fuerza de trabajo.” (Marx, 1974, p. 142)

⁴⁰ Dentro de lo que incluimos también las escuelas privadas muchas de las cuales (en particular las católicas) reciben una subvención por parte del Estado que cubre buena parte de la cuota que deben pagar los alumnos (o mejor dicho, sus familias) para asistir a ellas.

⁴¹ Particularmente en lo que se refiere a las tasas de graduación y a los niveles de deserción.

en marcha el trabajo social como una potencia ajena a los seres humanos que no controlan y los domina: el capital (Sartelli, op. Cit. e Iñigo Carrera, 2007). Esta relación social general, implica que las clases sociales en el capitalismo, mantienen entre sí una relación de poder (de esta última sobre la primera) que, a la vez, es antagónica (y conflictiva) ya existen intereses contrapuestos entre sí⁴². Sin embargo, esta no es la única relación social de poder y de conflicto existente en la sociedad capitalista. Encontramos así otras formas de opresión y desigualdad como la de género, la sexual y la étnica o racial⁴³, además de la de clases, que logran sostenerse, reproducirse y legitimarse (aunque reciban permanentes cuestionamientos críticos y resistencias). Ahora bien, ¿cómo es que este orden social capitalista con sus relaciones de poder y desigualdad se sostiene? ¿Qué papel juega la escuela en dicho proceso?

La escuela y la reproducción del orden social.

El orden social se puede reproducir y mantener como tal, debido a las relaciones de dominación y a sus efectos sobre los sujetos. En este ejercicio de las relaciones de dominación no sólo hay coacción directa, sino también una producción de sentidos es decir, de un orden simbólico y cultural por parte de los grupos sociales sometidos.

El orden social capitalista se sostiene no sólo desde la propiedad privada de los medios de producción, sino también desde la producción de un orden simbólico, ideológico y cultural es decir, de sentidos. De acuerdo con Gramsci, un orden social determinado se puede mantener gracias a una relación de dominación que se ejerce, siempre e inevitablemente, de dos maneras o formas que se combinan (de acuerdo a la coyuntura) en un determinado grado o proporción⁴⁴ (nunca, o muy difícilmente, estas formas van a presentarse solas y en estado puro). La primera de ellas tiene que ver con el uso de la coerción directa o el poder directo de dominación (Poulantzas, 1973) donde la clase o los grupos dominantes hacen uso del aparato

⁴² Si analizamos la relación de intercambio mercantil más simple, nos encontramos con que la forma concreta necesaria en la que misma se realiza es la relación jurídica (contrato) que si bien implica un acuerdo entre voluntades libres e independientes entre sí, tiene como base la oposición de intereses no entre personas sino entre personificaciones de mercancías (Marx, op. Cit., Tomo I, Capítulo II).

⁴³ Incluimos aquí por ejemplo la dominación y la desigualdad del varón sobre la mujer (el machismo), de la heterosexualidad sobre la homosexualidad (la homofobia), del “blanco” sobre el “no blanco” (el racismo), del “nativo” sobre el “inmigrante” (la xenofobia), etc.

⁴⁴ “Diferentes grados en que puede presentarse la doble perspectiva, de los más elementales a los más complejos, pero que pueden reducirse teóricamente a dos grados fundamentales, correspondientes a la doble naturaleza del Centauro maquiavélico, de la bestia y del hombre, de la fuerza y del consenso, de la autoridad y de la hegemonía, de la violencia y de la civilización” (Gramsci, 2001, p. 48).

represivo del Estado para mantener o conservar el *statu quo*. Se recurre así a la fuerza física para barrer con todo intento de resistencia o rebelión a lo establecido. La segunda forma es la más efectiva (y económica⁴⁵) en la medida que logra sostener el orden social mediante el consentimiento, la aceptación y la legitimación por parte de los grupos sociales sometidos o subalternos. Esto es lo que se conoce como *hegemonía* y se refiere a un proceso que no es de los individuos sino de los grupos sociales, que hace a la totalidad de la vida social: experiencias, actividades, modos de hacer, de pensar, de sentir y relacionarse. La hegemonía incluye así no sólo a la ideología, sino también a la cultura, entendida como el “proceso social total” (Williams, 1980, p. 129) en el que los sujetos configuran sus vidas en términos prácticos y del sentido común.

De manera tal que la hegemonía es un proceso que tiene lugar o transcurre en la sociedad civil (el Estado ampliado) en la medida que involucra la cotidianeidad de los individuos y los grupos sociales, así como lo que ocurre en la esfera privada de la vida social. A esto hay que agregarle que, tal como expusimos más arriba, difícilmente encontremos hegemonía en estado puro ya que siempre el orden social establecido deberá acudir al uso de la fuerza física y de la coerción directa para mantenerse, razón por la cual toda hegemonía, en tanto proceso, tiene su contrahegemonía y su hegemonía alternativa que le cuestionan y le disputan su legitimidad. Es en los momentos de crisis donde el aparato de coerción estatal debe utilizarse abiertamente y en toda su pureza, dando lugar al predominio de la dominación en detrimento de la hegemonía, ya que “el consentimiento espontáneo se debilita” (Gramsci, 1974, p. 31). No obstante, es en el ejercicio hegemónico de la dominación que el dominado interviene activamente en esa relación legitimándola en la medida en que se constituye en lo que es y lleva a cabo sus prácticas sociales cotidianas propias de la vida privada. La efectividad de este poder reside en que es invisible (Sartelli, op. Cit.) y domina a los sujetos bajo la apariencia de la libertad más absoluta.

En este contexto, la educación escolar forma parte de la socialización de las nuevas generaciones y de transmisión de la cultura hegemónica con el objetivo del desarrollo de atributos productivos de carácter general o universal. Esto implica que hay un recorte y una selección (arbitraria) tanto de contenidos como de valores, prácticas, significados y creencias que constituyen lo hegemónico ya que permiten la internalización y la autoidentificación

⁴⁵ “Todo régimen político/social busca la legitimidad, aunque más no sea para ahorrar el costo del uso sistemático de la fuerza” (Tenti Fanfani, 2003, p. 5).

(Williams, 2003) con el orden social vigente por parte de los educandos. Al mismo tiempo, la escuela es también el espacio de lucha contra las concepciones folklóricas (bárbaras y tradicionales) “para difundir una concepción más moderna” (op. Cit., p. 49) que se basa en el conocimiento de las ciencias naturales y de las nociones de derechos y deberes propios de la ciudadanía. La educación tendría así por resultado un sujeto mejor adaptado al orden social y fundamentalmente, listo para ocupar un determinado lugar dentro del proceso productivo⁴⁶. Aquí es donde claramente se ve como el aparato estatal legitima la hegemonía del orden social por medio de la función pedagógica de la escuela.

La ruptura o el quiebre del orden social establecido implicaría así un cambio en la relación social de poder y desigualdad, que dependería en gran medida de que se modifique la gubernamentalidad o la hegemonía (y en esto reside su profunda complejidad). El papel de la educación escolar en este proceso no puede ser otro que el de reproducir o de participar en la producción del orden cultural y simbólico que sustenta las relaciones de dominación y desigualdad (por más que en ella puedan tener lugar acciones de resistencia o de contrahegemonía). En última instancia, no es desde la escuela (o al menos, solamente desde la escuela) que se podría cambiar el orden social ya que su papel es el de contribuir a sostenerlo, aun cuando lo cuestione o lo resista. Esto obedece a que la educación escolar no puede ser analizada escindiéndola de las relaciones sociales generales de las que forma parte (que hemos caracterizado como relaciones sociales de producción capitalistas cuya forma es la de relaciones de poder y desigualdad). Al respecto, existe una vasta literatura agrupada genéricamente como *reproducción* o *teorías de la reproducción*⁴⁷ que sostiene que la escuela en última instancia es “uno de los aparatos más eficaces para perpetuar las condiciones sociales de dominación” (Cerletti, 2008, p. 123).

En estas condiciones, ¿qué papel podría jugar la enseñanza de la Economía para la reproducción del orden social? ¿Sería suficiente la presencia de un contenido crítico para lograr una enseñanza crítica de la Economía y la formación de sujetos críticos y de una

⁴⁶ Esta cuestión se complejiza aún más cuando el proceso de acumulación de capital condena a la gran mayoría de la población obrera en sobrante. Mientras más marcada es esta condición de sobrante para la clase obrera más degradadas son las condiciones normales de vida de esa población y la escuela se convierte así más en un espacio de “contención” o “asistencia” antes que de “preparación para el trabajo”.

⁴⁷ Torres (1998) señala que existen tres grandes líneas dentro del reproductivismo. La primera es la del “reproductivismo social”, cuyo principal referente es la obra de Althusser (1984). La segunda es la “teoría de la correspondencia”, donde se ubican los aportes de Jackson (1968) y Bowles y Gintis (1986). Por último, existe la “reproducción cultural” cuyo principal exponente es el trabajo de Bourdieu y Passeron (1977).

contrahegemonía?. Claramente, de acuerdo a lo expuesto más arriba, la respuesta es negativa o al menos, de difícil resolución. Conllevaría además, avanzar en el análisis de lo que ocurre al nivel de la práctica docente y de cómo se materializa el curriculum en el aula (cuestión que queda pendiente para un futuro trabajo).

Recapitulando, la escuela es en primer lugar, un ámbito de producción de una mercancía en particular y que resulta la más característica del modo de producción capitalista: la fuerza de trabajo. Esta mercancía (a diferencia de las demás) está portada en la subjetividad de su poseedor (el obrero) y, por consiguiente, su desarrollo y su preparación para ser vendida y consumida, implica la formación de la individualidad del obrero. Esto, necesariamente implica un proceso colectivo de formación, dentro de un sistema educativo formal y obligatorio, sostenido y regulado por el Estado. De tal manera que mientras mayor complejidad requiera el trabajo en general que deba realizar el trabajador, más cantidad de años de escolarización previos serán necesarios para realizarlo⁴⁸. De esto se desprenden dos de los objetivos que persigue la escuela secundaria: formación para el trabajo y para estudios superiores (lo que implica en rigor de verdad, que el obrero debe continuar formando su fuerza de trabajo durante más tiempo antes de poder ingresar al mercado de trabajo, con lo cual se podría entender como parte de un mismo objetivo).

En segundo lugar, la escuela es, al mismo tiempo, un ámbito de reproducción en la medida que contribuye a transmitir y legitimar ese orden simbólico y cultural que sostiene las relaciones sociales de poder, dominación y desigualdad propias de la sociedad capitalista. En definitiva, la escuela aparece como un mecanismo fundamental para la producción de una subjetividad que sea capaz de autosujetarse a sí misma ejerciendo de la manera más plena esa libertad “natural”. Lo que implica la incorporación de valores, hábitos y actitudes vinculadas con el respeto a los demás y a la autoridad pero además, de la noción de que se tienen derechos y obligaciones frente al Estado y la ley. Y aquí encontramos el fundamento de otro de los objetivos principales de la escuela: formar ciudadanos.

⁴⁸ Existen datos estadísticos que muestran que en el desarrollo histórico concreto del capitalismo en países centrales (como Inglaterra, Estados Unidos y Japón) los años de escolarización de la población obrera fueron aumentando considerablemente (pasando de un promedio de 2 en 1820 a 10 en la década del 80 del siglo XX). En paralelo con esta tendencia, se constatan otras (que forman parte del mismo fenómeno): el notable aumento de la productividad e intensidad del trabajo y el acortamiento de la duración de la jornada laboral (Iñigo Carrera, 2008, p. 92).

En este capítulo presentamos algunas cuestiones de lo que ocurre al interior de la Economía como ciencia. Nos centramos en analizar la diferenciación entre la Economía Política y lo que denominamos *Economía pura* a partir de ejes como el objeto de estudio, la metodología, las problemáticas principales y el análisis del funcionamiento del sistema económico del capitalismo. Advertimos cómo la *Economía pura* se impuso sobre la Economía Política en lo que consideramos un retroceso en la producción de conocimiento científico. En términos de la enseñanza, esta situación se refleja en los planes de estudio y en las carreras de Economía vigentes en Argentina. Nos preguntamos entonces de qué manera está presente esta controversia en la Economía enseñada de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Y además, que es lo que justificaría la necesidad de incluir la enseñanza de la Economía (sea *pura* o *política*) en la escuela secundaria. Adelantamos que tendría que ver con cuáles son las finalidades de la escuela secundaria. Y en ese sentido se desarrolló la segunda parte del capítulo, con algunas consideraciones (muy generales y aproximativas) sobre la necesidad de la escuela en la sociedad capitalista. Planteamos que la necesidad de la escuela respondería a la formación de ciertos atributos productivos generales o universales previos al ingreso del obrero en el proceso productivo. En el caso de la escuela secundaria, esto se traduce en sus 3 objetivos: preparación para el mercado laboral y para estudios superiores (que permitan ingresar a éste luego y con mayor calificación) pero también para la convivencia con otros es decir, para la ciudadanía.

Veremos en el siguiente capítulo de qué manera la diferenciación entre *Economía pura* y Economía Política está presente en los contenidos de la Economía enseñada. Además, nos ocuparemos de cómo los objetivos de la escuela secundaria estuvieron presentes en la conformación del plan de estudios de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y en particular, en la definición de los contenidos de la Economía enseñada. Por último, indagaremos en de cuál fue el proceso que diera origen a los contenidos de la Economía enseñada.

Capítulo III: la Economía enseñada en la escuela secundaria bonaerense.

3. 1. La reforma curricular de la Escuela Secundaria en la PBA.

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-Polimodal⁴⁹ 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:

- 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

⁴⁹ 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).

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 compartieron⁵⁰ esta suerte de crítica oficial convalidando, quizás no tanto la nueva legislación y la consecuente reforma, pero sí la 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.⁵¹ 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).

Los diseños curriculares de la Educación Secundaria de la PBA, como dispositivos reguladores, se definieron como “comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales” (DGCyE, 2007a, P. 15). Se fundamentaron en una concepción tendiente a garantizar aprendizajes *socialmente productivos y científicamente significativos*, en el marco del derecho universal a la educación. Se reconocieron como *prescriptivos*, distanciándose de la idea de flexibilidad y apertura, propia de la década anterior. Dicho carácter prescriptivo se enfatizó con el argumento de garantizar unidad al interior del sistema educativo provincial. Este posicionamiento se enmarcó en la necesidad de construir un dispositivo que, además de ser un plan de formación, se constituyera en un instrumento para regular y legislar un campo de la actividad educativa (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70).

⁵⁰ 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.

⁵¹ “Con críticas, el Polimodal deja de existir en las aulas bonaerenses”, artículo publicado en diario *La Nación*, 17-12-11.

3. 2. Economía enseñada y escuela secundaria.

La escuela secundaria (a diferencia del nivel superior) no apunta a una formación que tenga como eje principal la Economía (ya que no se propone formar economistas ni profesores). El nivel educativo secundario presenta una estructura curricular en la que la disciplina *Economía* aparece compartiendo el espacio con otras tantas otras materias o asignaturas. Más aún, ni siquiera es un área disciplinar que pueda considerarse transversal es decir, que forme parte del plan de estudios de todas las orientaciones de la escuela secundaria (como sí ocurre por ejemplo con Matemática, Historia o Inglés). Por el contrario, aparece en los últimos años del curriculum y solamente en 2 orientaciones: Economía y Administración y Ciencias Sociales⁵². ¿Pero qué tipo de sujeto se propone formar la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires? ¿Cuál sería la relevancia de la Economía en dicha formación?

En principio, la escuela secundaria actual concibe a sus alumnos como sujetos de derecho⁵³ y se propone 3 grandes objetivos educativos que consisten en formar para estudios superiores, la inserción laboral y la ciudadanía (o formación de sujetos políticos). De tal manera que “no se pretende formar profesionales economistas, sino estudiantes en condiciones de analizar crítica y activamente (...) los contextos y mundos en los que ellos viven y deben participar activamente; ya sea en virtud de la continuación de sus estudios, el ingreso en el mundo del trabajo, así como la formación para el ejercicio de la ciudadanía” (DGCyE, 2010c, p. 30).

La relevancia de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y su inclusión en el plan de estudio se justificaría, en mayor medida, para el tercer objetivo, el de la ciudadanía, antes que para los otros dos. Y esto se desprende del hecho de que su presencia en el curriculum se propone la formación de “graduados que conozcan la génesis del mundo económico argentino y sus principales problemas, abordando temas vinculados al desarrollo, la distribución del ingreso, las relaciones entre los mercados de trabajo y el empleo con las condiciones de vida” (op. Cit., 2010a, p. 11).

Diamand (1997) señala 2 razones que justifican la inclusión de la Economía dentro del plan de estudios de la escuela secundaria y que apuntan en este mismo sentido. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de comprensión de las relaciones económicas de las cuales los

⁵² La Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires tiene, además de las mencionadas, otras orientaciones: Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras, Comunicación, Educación Física y Arte sin incluir las modalidades técnicas y de adultos.

⁵³ Esto aparece explícitamente planteado tanto en el Artículo n° 28, inciso C, de la Ley de Educación Provincial (13688), como en el Artículo n° 30, inciso A, de la Ley Nacional de Educación (26206).

individuos forman parte, en el contexto de una sociedad que presenta un grado de complejidad creciente en su funcionamiento. La segunda razón, estriba en que el conocimiento de los fenómenos económicos contribuye al mejor desempeño de los derechos y obligaciones de los futuros egresados como ciudadanos, “que incluyen desde el voto hasta la participación en los procesos políticos y requieren una cierta capacidad mínima de análisis (...) de las cuestiones económicas tanto en las ofertas y demandas políticas como en la legitimación del mismo sistema político” (MCyE, 1997, p. 111).

En cualquier caso, parecería ser claro que la inclusión de la Economía en el plan de estudios actual de la escuela secundaria, respondería fundamentalmente al objetivo de la formación ciudadana antes que al de preparación para el trabajo. Y esto se destaca enfáticamente en la documentación oficial al señalar la necesidad de pasar de una formación en competencias (propia del Polimodal) a la de un “sujeto político” (DGCyE, op. Cit., p. 11). Esto abre los siguientes interrogantes. En primer lugar, ¿qué lugar ha ocupado históricamente la Economía en el plan de estudios de la escuela secundaria en general y en relación a otras materias afines como la Contabilidad? ¿se incrementó la carga horaria de la Economía en la escuela secundaria en general y en particular, con relación a la Contabilidad?

Como señala Wainer (2011), la Economía no es un área que haya estado presente en todas las modalidades u orientaciones de la escuela secundaria. Históricamente ocupó un lugar bastante marginal en las antiguas escuelas comerciales⁵⁴ en relación a la Contabilidad, hecho que podría explicarse por la fuerte influencia que tuvo (y aún tiene aunque en menor medida) la Contabilidad en el origen de la carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires (Rikap y Arakaki, 2011). Esta situación no se modificó sustancialmente con la Ley Federal de Educación en 1993 (y el surgimiento de la escuela media Polimodal) donde la Economía integraba sólo una materia en el último año en dos modalidades del nivel medio de la provincia de Buenos Aires (Economía y Gestión de las Organizaciones⁵⁵ y Humanidades y Ciencias Sociales).

En segundo lugar, el recorrido histórico muestra la presencia predominante del paradigma

⁵⁴ La antigua escuela media comercial formaba parte de una de las diversas “ramas” (junto con la técnico industrial, la profesional, la agrícola y la artística) en las que se dividía la educación media en Argentina, cuyo origen data del año 1890 (Zurrieta y Muñiz, 1967).

⁵⁵ Con la paradoja de que, pese al nombre de la modalidad, Economía era la asignatura que menor carga horaria relativa tenía en relación a otras materias específicas y propias de la modalidad ligadas a la Contabilidad y a la Administración.

neoclásico (y de la *Economía pura* como hemos desarrollado en el capítulo II) en los planes de estudio del nivel superior y secundario, en especial durante la década del noventa hasta poco después de la mitad de la década pasada, cuando se producen algunos cambios de contenidos, en este último, a partir de la reforma educativa. Surge entonces la pregunta acerca de si aquello que se detecta en el devenir de la Ciencia Económica (presencia predominante del paradigma neoclásico y en particular, de la *Economía pura*) se puede encontrar también en los contenidos prescritos de Economía para el nivel secundario de la PBA.

Dado el ya mencionado gradualismo con el que se implementó la reforma educativa en la PBA, el inicio en la enseñanza formal de los nuevos contenidos de la Economía enseñada no se dio hasta 2011 (pese a que la reforma se inicia en 2007). Es en ese año cuando comienza el quinto año de la escuela secundaria en la orientación de Ciencias Sociales y, en 2012, cuando lo hace el sexto año de la orientación en Economía y Administración. Se advierten dos cambios significativos. El primero de ellos tiene que ver con la introducción de la materia *Economía Política* en dos orientaciones del nuevo plan de estudios de la escuela secundaria bonaerense. Los contenidos prescritos para este espacio curricular van desde los economistas clásicos hasta Marx, pasando por Keynes e incluso, el Estructuralismo Latinoamericano. Con lo cual, la nueva propuesta curricular de Economía Política “toma distancia crítica del paradigma económico dominante y promueve una aproximación a los aportes de los principales referentes considerando el marco histórico, político y social en el que se sitúan” (Cáceres, 2014, p. 35). Analizaremos pormenorizadamente los contenidos de la Economía enseñada de la escuela secundaria bonaerense en el próximo apartado.

El segundo cambio significativo fue el incremento en la carga horaria de Economía al incorporarse una materia más en el anteúltimo año de estudios de una de las orientaciones, a la ya existente en el último año. De este modo, la Economía enseñada pasó a ocupar así dos años del plan de estudios de la orientación *Economía y Administración* (frente al único año que ocupaba previamente en la modalidad homóloga de *Economía y Gestión de las Organizaciones*). La Economía enseñada se desdobló entonces en dos espacios curriculares distintos: *Elementos de Micro y Macroeconomía* y Economía Política. Ésta última asignatura si bien es compartida con otra orientación, la de Ciencias Sociales, tiene menor carga horaria que en la de Economía y Administración⁵⁶. Por consiguiente, la Economía enseñada en la

⁵⁶ De tal manera que mientras en el primer caso encontramos 2 módulos semanales de clase (equivalentes a 60 minutos cada uno), en el segundo se incrementa a 3.

Escuela Secundaria de la PBA toma forma concreta y refiere, a los fines de nuestra investigación, a lo que acontece en estas 2 asignaturas escolares: *Economía Política* y *Elementos de Micro y Macroeconomía*. Pese a este incremento en la carga horaria en la Economía enseñada dentro del nuevo plan de estudios en general, sigue siendo, como veremos más adelante, el espacio curricular con menor carga horaria relativa de las materias orientadas o específicas.

3. 3. Los contenidos de la Economía enseñada en la escuela secundaria

En principio, el diseño curricular anterior correspondía a la Educación Polimodal y el enfoque de contenidos allí propuesto para la disciplina tenía una marcada impronta del paradigma neoclásico y de lo que hemos dado en llamar *Economía pura* u ortodoxa. Wainer (2009) sostiene que el análisis de los contenidos de la materia Economía del Polimodal muestra claramente el predominio del enfoque neoclásico, hecho constatable (según la autora) por la deliberada omisión de la existencia de distintos paradigmas teóricos (y por lo tanto de conflicto en la construcción del conocimiento) y la escasa o nula contextualización histórica de los conceptos económicos (que deriva en que se los aborde como universales o naturales). Lis y Pérez Fontán (2014) comparten una similar consideración en relación a cómo los contenidos del diseño curricular anterior, correspondían íntegramente al paradigma neoclásico y además en cómo la propuesta curricular los presentaba desvinculados de los aspectos sociales y políticos.

Como sostuvimos más arriba, el nuevo diseño curricular de Economía desdobló el área disciplinar en dos espacios curriculares diferentes (ampliando su carga horaria en el plan de estudios): *Elementos de Micro y Macroeconomía*, correspondiente al 5to año, y *Economía Política*, de 6to año. Si aceptamos como válida la tesis de que la propuesta de contenidos del diseño curricular precedente se basaba en un enfoque de la Ciencia Económica desde un paradigma teórico en particular (el neoclásico) y desde la Economía (y no de la Economía Política), se puede observar que esta situación presentaría un importante grado de continuidad en el caso del espacio curricular de *Elementos de Micro y Macroeconomía* y un claro quiebre o ruptura con la incorporación del de *Economía Política*.

Desarrollaremos a continuación un análisis comparativo de las propuestas de contenidos de ambos diseños curriculares, con el fin de presentar algunos elementos concretos que nos permitan sostener esta afirmación. En primer lugar, analizaremos los contenidos del diseño curricular del Polimodal de la materia *Economía*. En segundo lugar, nos ocuparemos de la propuesta de contenidos de las dos asignaturas que integran el actual diseño curricular del área Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires: *Elementos de Micro y Macroeconomía* y *Economía Política*.

La propuesta de contenidos de la Economía enseñada del Polimodal: la reproducción de la hegemonía neoliberal en la enseñanza de la Economía.

La fundamentación del programa de contenidos de la materia *Economía* para la Educación Polimodal (de lo que entonces constituía el nivel educativo medio de la PBA) presenta conceptualizaciones que claramente se ubican dentro del terreno de la *Economía pura*⁵⁷. Se plantea así como punto de partida, para el estudio de la disciplina, *los individuos y la satisfacción de sus necesidades* con la utilización de *bienes escasos*. A esto se le suma la división del objeto de estudio en el análisis micro y macroeconómico e incluso, se establece una diferenciación entre Ciencias Sociales y Ciencias Económicas. Se mencionan también cuestiones como *los agentes económicos* y *el hombre y su bienestar* pero se omiten términos (propios de la Economía Política) como paradigmas o escuelas económicas, Estado, clases sociales y conflicto.

La propuesta de contenidos se presenta organizada en torno a los siguientes 6 ejes temáticos:

- *La Economía como Ciencia.*
- *Los problemas económicos, la organización y la actividad económica.*
- *Análisis microeconómico: la oferta, la demanda y el mercado. La producción, los costos y la distribución.*
- *Análisis macroeconómico: equilibrio general de la actividad económica, su mediación y cálculo.*

⁵⁷ Esto se constata tanto en la prescripción de contenidos establecida a nivel federal en los Contenidos Básicos Orientados (CBO), como en el diseño curricular provincial plasmado en los contenidos para la asignatura Economía.

- *Sectores económicos: agropecuario, industrial, monetario, financiero, cambiario, público y las relaciones internacionales.*
- *Desarrollo y subdesarrollo: teorías.*

Se puede observar que la mayor parte (por no decir todos) de los conceptos, problemas y temas que cada uno de estos ejes contiene, se corresponde plenamente con lo que caracterizamos como *Economía pura*. En los primeros 3 ejes temáticos aparecen así cuestiones fundamentales de la Microeconomía (en términos de problemáticas teóricas) como *la escasez, los factores productivos, los agentes económicos* (clasificados en *unidades de consumo y unidades de producción*), el funcionamiento del mercado y la función de producción. De manera coherente con el enfoque teórico planteado en esta propuesta curricular, brillan por su ausencia el problema del valor, las clases sociales y el Estado.

Los últimos 3 ejes temáticos del diseño curricular, corresponden a la Macroeconomía. Dentro de los conceptos y temas propuestos en estos ejes, encontramos cuestiones como la determinación del ingreso y de la demanda y oferta globales. Aparecen temas de “carácter técnico o instrumental”⁵⁸ como la Contabilidad Social y otros, abordados con el mismo tenor, como los sectores económicos, los instrumentos de política económica y el desarrollo. Este último tema es en el único (de todo el diseño curricular) en el cual se presenta la contraposición teórica o al menos, se propone el abordaje de la cuestión desde distintas teorías. Es llamativa la ausencia de problemáticas económicas actuales (que se encuentran presentes aún dentro de la *Economía pura*) como el desempleo, la inflación, la desigualdad o el deterioro ambiental y en particular, de aquellas referidas a la realidad económica nacional (López Accotto y de Amézola, 2004).

En consonancia con un enfoque teórico de la Ciencia Económica desde la *Economía pura*, la propuesta de contenidos del Polimodal presenta un abordaje poco (o nada) crítico del orden capitalista. Y esto se puede apreciar por un lado, en la fuerte naturalización de los elementos fundamentales de la economía capitalista como la mercancía, el dinero, el capital, las clases sociales y el Estado. Estos elementos no aparecen problematizados en la propuesta de

⁵⁸ La cuestión de la determinación cuantitativa de las variables en la Ciencia Económica encierra una gran complejidad más allá del carácter puramente “técnico” con el que se las suele presentar. En tal sentido, todo registro estadístico requiere en primer lugar una definición cualitativa precisa del objeto que se pretende cuantificar (Iñigo Carrera, 2007, p. 19).

contenidos e incluso, no se plantean si quiera como objeto de conocimiento. Dichos elementos están dados y de lo que se debe ocupar la Ciencia Económica es de resolver problemas de orden puramente técnicos o positivos: cómo asignar recursos escasos para fines múltiples (en el caso de la Microeconomía) y cómo sostener el nivel de producto y de empleo en un determinado nivel (en el caso de la Macroeconomía) que garantice la normal reproducción del orden social imperante. Por otro lado, si bien el diseño curricular propone el abordaje de la distribución del ingreso, no aparece mención alguna a la cuestión de la desigualdad social. Esta exclusión u omisión no es menor y no se puede soslayar, toda vez que forma parte del discurso neoliberal que naturaliza y legitima las desigualdades sociales (Wainer, 2009).

La propuesta de contenidos de *Elementos de Micro y Macroeconomía*: la continuidad por sobre el quiebre.

El espacio curricular de *Elementos de Micro y Macroeconomía* es el que presenta mayor grado de continuidad con el precedente. No obstante, existen también algunos elementos que pueden ser identificados como de cierta ruptura teórica pero escasamente significativos en comparación con las continuidades.

Dentro de lo que podemos identificar como continuidad con el diseño curricular anterior nos encontramos en principio con el propio nombre de la materia, como un claro indicio en ese sentido. Como ya hemos desarrollado en páginas anteriores, la separación de la Ciencia Económica en Micro y Macroeconomía no es algo unánimemente aceptado en el terreno teórico y académico y menos aún puede considerarse que sea la “correcta”, por más que sea lo que predomine en términos de la enseñanza (y en particular en los planes de estudio de la disciplina). Pero la cuestión no se detiene solamente en el nombre. La fundamentación del diseño curricular aborda esta división del objeto de estudio como una cuestión de escalas (DGCyE, 2010c, p. 29) y posteriormente se reconoce que la misma tiene su origen en dos enfoques teóricos distintos, uno de los cuales (el macroeconómico) aparece con la obra de Keynes. No hay referencia alguna a la existencia de diferentes paradigmas dentro de la Ciencia Económica o a la conexión forzada entre lo micro y lo macro.

La propuesta de contenidos del espacio curricular, presenta 6 unidades de contenidos que se dividen en Microeconomía (las 3 primeras) y en Macroeconomía (las últimas 3):

- *Unidad introductoria: conceptos generales de carácter introductorio*

- *Unidad 1: La Microeconomía. Aspectos generales.*
- *Unidad 2. La Microeconomía. Análisis de los mercados.*
- *Unidad 3. La Microeconomía. Elementos para el análisis de la distribución del ingreso.*
- *Unidad 4. La Macroeconomía. Herramientas conceptuales para el análisis del ingreso nacional.*
- *Unidad 5. La Macroeconomía. Las políticas macroeconómicas.*
- *Unidad 6. La Macroeconomía: oferta y demanda agregada.*

En términos generales, los temas y conceptos que incluyen las unidades del programa integran (en una proporción considerable) los tópicos propios de la Economía ortodoxa o *Economía pura*. De esta manera, dentro de las 3 primeras unidades aparecen categorías y problemas del paradigma neoclásico como *el consumidor, la utilidad, los bienes escasos y la elasticidad* entre otros. Al igual que en el diseño curricular del Polimodal, no aparece ninguna mención o referencia al problema del valor ni a la existencia de distintas escuelas dentro de la Ciencia Económica. Se incluye dentro de la unidad 3 una referencia a las clases sociales en los siguientes temas: “los sindicatos y su influencia en la fijación del monto del salario” y “el salario mínimo y la negociación colectiva”. Sin embargo, este tema así planteado, y en el contexto de la propuesta general del programa, no puede considerarse que aborde la cuestión del conflicto social o la puja por la distribución del ingreso y tampoco podría ser catalogado como un tema que forme parte de una visión crítica o heterodoxa de la Ciencia Económica. Por el contrario, su tratamiento puede darse desde el marco teórico del paradigma neoclásico donde toda acción colectiva (y en particular de los trabajadores) es concebida como “antinatural” en la medida que supone una “traba” o “rigidez” al “normal” o “natural” funcionamiento del libre mercado (de trabajo en este caso)⁵⁹.

Las últimas 3 unidades del programa se ocupan de la Macroeconomía. Los temas incluidos en estos ejes temáticos incluyen, a grandes rasgos, la cuestión de la Contabilidad Nacional y de los diferentes instrumentos de política económica. Tal vez lo más llamativo de estas unidades (y que quizás pueda representar una ruptura con el diseño anterior) sea que se problematizan algunos temas. Encontramos así en la unidad 4 el siguiente tema: “las discusiones en torno a

⁵⁹ Al respecto, véase Kicillof (2007).

la validez del PBI para conocer la calidad de vida de un país” (Op. Cit., p. 34). También hallamos en la unidad 5 un tema que propone problematizar la política económica: “la política fiscal en un Estado neoliberal y del tipo keynesiano”. A esto debemos agregar que este diseño curricular presenta, a diferencia del precedente, la propuesta del tratamiento de problemáticas económicas como el desempleo, la inflación y la deuda pública. También encontramos como novedad la introducción de algunos temas vinculados a la realidad económica nacional y regional como por ejemplo “la evolución del PBI a escala latinoamericana y argentina: implicancias en la región y el país (período 1980-2000)”. No obstante lo cual no encontramos, dentro de los temas propuestos, la cuestión de la desigualdad social y esto aparecería como un claro punto de continuidad con el diseño curricular anterior.

La propuesta de contenidos de *Economía Política*: la ruptura y la novedad.

En la fundamentación del diseño curricular de *Economía Política* se parte de especificar de qué se ocupa la Economía Política y en qué se diferencia de lo que aquí denominamos como *Economía pura* o Economía ortodoxa. Para esto se enfatiza su carácter de ciencia social al señalar que “es una disciplina que estudia las relaciones sociales de producción y sus condicionantes, así como el conjunto de las relaciones sociales que se llevan adelante con relación a los procesos productivos” (DGCyE, 2010d, p. 29). Posteriormente, se hace una crítica a la economía neoclásica señalando que en su planteo teórico se encuentra ausente “el carácter social –la dimensión social– de la economía” (op. Cit., p. 30). De este modo, se argumenta que la Economía Política es una disciplina en la que está presente el debate y el conflicto entre diferentes paradigmas o corrientes de pensamiento (principalmente entre los clásicos y los neoclásicos).

Además, se postula que el espacio curricular de *Economía Política* mantiene una relación tensionada y crítica frente a los postulados económicos del liberalismo. El diseño curricular buscaría también así que el aprendizaje de la Economía Política contribuya a la formación crítica de los estudiantes en tanto sujetos políticos: el aprendizaje de la economía en el sistema educativo, desde esta perspectiva, tiene como propósito que la misma se convierta en una pieza clave en la formación social y política del estudiante.

En lo que hace a la estructura de contenidos, aparecen 4 unidades: las dos primeras dedicadas a cuestiones conceptuales y de presentación de los distintos paradigmas económicos o escuelas de pensamiento económico (clásica, marxista y keynesiana) mientras que, las dos unidades siguientes, se centran en el análisis económico del sistema capitalista a nivel mundial y a nivel nacional:

- *Unidad 1: Teorías, ideas y núcleos de discusión.*
- *Unidad 2: Conceptos fundamentales de la Economía Política.*
- *Unidad 3: Los problemas de desarrollo y la consolidación de un mundo desigual.*
- *Unidad 4: Economía Política de la Argentina contemporánea.*

En la primera unidad, denominada *Teorías, ideas y núcleos de discusión* está presente el debate teórico entre los paradigmas clásico, marxista y keynesiano. La escuela neoclásica es la gran ausente, lo cual sería coherente con lo presentado en la fundamentación acerca de la diferencia entre *Economía Política* y *Economía pura*. Esto constituye un claro avance para la enseñanza de una economía crítica (al menos desde la propuesta curricular) en un doble sentido. En primer lugar, en relación al tratamiento de los contenidos presente en el diseño curricular de *Economía* previo a la reforma educativa (que estuvo vigente en el Polimodal), donde la preponderancia del paradigma neoclásico era prácticamente absoluta y, en consecuencia, se daba lugar a “la ausencia de cuestionamientos y de reflexión crítica respecto del paradigma económico predominante” (Wainer, op. Cit., p. 18). En segundo lugar, en la medida que se presenta “la economía detrás de la economía” (Kicillof, 2007, p. 14) al abordar los principales tópicos y conceptos de la Ciencia Económica desde distintas perspectivas teóricas es decir, desde la pluralidad y con “concretas referencias al lugar y al tiempo en el que se proponen las distintas teorías económicas” (Lis y Pérez Fontán, op. Cit., p. 8).

En la segunda unidad se apunta al abordaje de algunos de los conceptos más relevantes del corpus de la disciplina y encontramos, dentro de los contenidos presentados, la presencia de la economía neoclásica o marginalista con cuestiones a tratar como *bienes económicos* y *factores de la producción*. Si bien la inclusión de estos contenidos respondería, como se

señala en el diseño curricular, a “lograr las mayores relaciones con los contenidos de otras materias de la Orientación en Economía y Administración –por ejemplo Elementos de Micro y Macroeconomía” (DGCyE, op. Cit., p. 37) se abre el siguiente interrogante: ¿la búsqueda de lograr una relación de los contenidos de la materia con los del espacio curricular precedente (el de *Elementos de Micro y Macroeconomía*) habilita la inclusión de conceptos de una escuela económica que el espíritu del diseño curricular dice criticar (más aún cuando la economía neoclásica es desestimada en la primera unidad debido a que no forma parte de la Economía Política)?

Podemos dar cuenta así de que en esta segunda unidad, se presenta una cierta contradicción o tensión entre los fundamentos del diseño curricular, que se plantean como críticos hacia el enfoque neoclásico, y la estructuración de sus contenidos, donde este enfoque teórico está presente en coexistencia con otros propios de la Economía Política (como el marxista y el keynesiano). Por otra parte, llama la atención que se plantee el abordaje de los conceptos fundamentales de la materia como una cuestión separada de las *teorías, ideas y núcleos de discusión* ya que, justamente, la definición de estos conceptos fundamentales implica la discusión teórica entre distintas ideas.

Las dos últimas unidades se dedican al abordaje de problemáticas de la Economía Política aplicadas al mundo y a la Argentina. Así, la tercera unidad lleva por título *Los problemas del desarrollo y la consolidación de un mundo desigual* y los contenidos que propone aparecen agrupados en 4 bloques dentro de los que encontramos: sistemas socio-económicos de los siglos XX y XXI (socialismos reales y experiencias latinoamericanas, dentro de las que se incluye el *Socialismo del siglo XXI*); el comercio internacional como fuente de desigualdad de los países; teorías latinoamericanas de desarrollo y dependencia y, por último, las economías latinoamericanas durante las dictaduras militares de los 70. La presencia de estos contenidos plantearía una vuelta de tuerca importante respecto al diseño curricular del Polimodal donde dicha cuestión estaba ausente y, por lo tanto, no se permitía una “autocrítica acerca de las desigualdades” (Wainer, op.cit., p. 18).

La unidad 4 es presentada, desde el propio diseño curricular, como una “continuidad con algunos aspectos desarrollados en la unidad 3” (DGCyE, op. Cit., p. 41) y se dedica al análisis de la economía argentina durante la década del 90, la crisis del 2001-2002 y la actualidad. Dentro de los contenidos se enfatiza el análisis de los principales sectores sociales afectados

así como el análisis de lo ocurrido en términos de evolución del empleo, salario real y distribución del ingreso. También, la cuestión acerca de cuál fue la esencia del pensamiento neoliberal en términos no sólo económicos, sino sobre el Estado, la ciencia, la cultura y la educación. Podemos sostener así que la presencia de estos contenidos plantea una crítica hacia el contexto político y social vigente en la década del 90 así como también hacia la esencia del pensamiento neoliberal, especialmente en lo que concierne a su aspecto económico.

Aún con los límites y contradicciones que pueda presentar el diseño curricular de *Economía Política*, debemos reconocer que su propuesta de contenidos representa una ruptura y un avance en relación al diseño curricular anterior del Polimodal. Presenta pluralidad de enfoques teóricos (clásico, marxista y keynesiano) y el análisis crítico de la economía argentina reciente y del mundo capitalista en general, en sus diversas fases históricas. Hay contenidos cuya presencia es inédita en un programa de estudios y hubiera sido impensada hasta no hace mucho tiempo atrás (como *plusvalía*, *ejército industrial de reserva* y *revoluciones sociales*). Debemos destacar entonces que esta propuesta curricular es de avanzada e incluso, vanguardista en términos de una enseñanza de la Economía desde un enfoque crítico y heterodoxo. Más aún, si tenemos en cuenta la preponderancia que la Economía ortodoxa tiene en los planes de estudio de la mayor parte de las carreras y de las materias en el nivel superior (cuestión que analizamos más arriba).

Algunas consideraciones sobre las rupturas y las continuidades de la Economía enseñada.

Nuestro análisis sobre los contenidos de la Economía enseñada del Polimodal se propuso dar cuenta del amplio y claro predominio de la *Economía pura* por sobre la Economía Política presente en el mismo. En tal sentido, consideramos que existirían elementos suficientes para tomar como válida la afirmación de que la Economía enseñada de la década del 90 (del Polimodal) reflejaba y reproducía la visión neoliberal propia de la época y en particular, de la *Economía pura*.

La propuesta de contenidos de la Economía enseñada actual por su parte, muestra aspectos de continuidad y de ruptura que intentamos mostrar mediante el análisis de las dos materias que

integran el actual plan de estudios de la escuela secundaria bonaerense. Ahora bien, ¿podríamos sostener que los contenidos de la Economía enseñada también refleja o reproduce la visión dominante como lo hacía el del Polimodal? Y si así fuera ¿cuál sería esa visión dominante?

Resulta interesante destacar el hecho de que el período iniciado luego de la crisis económica de 2001-2002 en Argentina es denominado por la literatura especializada como *posconvertibilidad* (y en eso habría cierto consenso) pero no, o mucho menos, como *posneoliberal*. Y esta cuestión, lejos de ser una discusión semántica, remite a algo que es objeto de discusión (tanto académica como política) actualmente: en qué medida el ciclo de recuperación económica y de continuidad de un mismo signo político, iniciado luego de la crisis en Argentina (y también en otros países de la región), constituye una ruptura o una continuidad con el denominado modelo neoliberal vigente en la década del 90⁶⁰. De tal manera, que podemos observar que la propuesta de contenidos de la Economía enseñada actual reflejaría o reproduciría (o al menos, no estaría ajena) esta discusión o este conflicto. No de manera explícita, pero sí en el hecho de presentar una parte del espacio curricular (total destinado a la disciplina) en una materia cuyos contenidos muestran un importante grado de continuidad con los del Polimodal (como es el caso de *Elementos de Micro y Macroeconomía*) y otra parte, donde se puede apreciar un quiebre importante (en *Economía Política*).

Por consiguiente, la presencia de enfoques teóricos (el de la *Economía pura* y el de la *Economía Política*) en ambas asignaturas escolares, no sería más que la materialización de una discusión de carácter más general, vinculada con ciertos cambios en las relaciones sociales de producción. Estos cambios más generales, tuvieron en los últimos años a nivel nacional y regional (y se tradujeron en lo que se presenta y se denomina como un nuevo modelo económico y político). A nuestro parecer, los contenidos de la Economía enseñada de la escuela secundaria de la PBA, estarían manifestando o serían una expresión del cambio de modelo económico, surgido luego de la crisis de 2001-2002 y denominado de

⁶⁰ Al respecto, recomendamos la lectura del número 1 de la revista de Economía Política “Márgenes” (Ediciones UNGS, 2015) cuyo dossier se titula “El kirchnerismo, un balance de los últimos 10 años: ¿una alternativa para los sectores populares?” y contiene varios artículos que presentan distintos posicionamientos en relación al tema. La revista se encuentra disponible en forma completa en: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/671/margenes-revista-de-economia-politica-ano-1-n-1-agosto-de-2015.html>

posconvertibilidad, *nacional y popular* o de *crecimiento con inclusión social*, que presenta aspectos de ruptura pero también de continuidad⁶¹ con el vigente en la década del 90 (denominado de convertibilidad o neoliberal) cuando se elabora el diseño curricular del Polimodal de Economía.

Queda pendiente entonces indagar cómo fue el proceso de elaboración de la Economía enseñada en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, para intentar dilucidar por qué y cómo tomó esta forma de ruptura y continuidad, en cuanto a sus contenidos, y de menor peso relativo (con respecto a la Administración y a la Contabilidad), dentro de la carga horaria total de las materias orientadas. Por lo pronto, y sin adentrarnos demasiado en las teorías sobre el cambio curricular, tomaremos la certera reflexión de Goodson (1995) acerca de la tensión entre los objetivos de una reforma curricular y las creencias, intereses y representaciones de los docentes, como una suerte de “freno” o “contrapeso” a las fuerzas que la impulsan.

3. 4. Procesos y sujetos en la conformación de la Economía enseñada: las otras fuentes de la producción de las disciplinas escolares.

Etapas y sujetos en la reforma de la Economía enseñada.

La reforma curricular y la elaboración de las asignaturas que conforman la actual Economía enseñada de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires deben comprenderse como parte de un proceso más amplio cuyo origen fuera, como planteamos más arriba, la Ley Nacional de Educación sancionada en 2006. De este modo, el cambio en el plan de estudios describió un recorrido que, en el caso del nivel secundario de Buenos Aires, fue de “abajo hacia arriba” en términos de la malla curricular ya que se implementó gradualmente desde el

⁶¹ En términos muy gruesos y esquemáticos ubicamos como principal ruptura el rol más activo del Estado que se tradujo en una política económica de un perfil “intervencionista” o “keynesiano” que adoptó medidas orientadas no sólo a sostener el nivel de empleo y de producto, sino a desarrollar una mayor protección social en aquellos sectores que resultaron más castigados en la década del 90 (se destacan así la Asignación Universal por Hijo, la asignación por embarazo, la ampliación de la cobertura previsional y el plan para estudiantes PROGRESAR). Como líneas de continuidad encontramos que la estructura económica se mantuvo prácticamente intacta (concentrada, extranjerizada y fuertemente dependiente de las exportaciones de productos primarios).

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 implementando es decir, con un período aproximado de un año entre su diseño y su posterior implementación, hasta completarse el Ciclo Básico.

En este contexto, 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 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 (lo que aquí consideramos como Economía enseñada) 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 Carlos⁶².

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:

..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 provincial⁶³ en la ciudad de Mar del Plata.

⁶² 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.

⁶³ 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.

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 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”⁶⁴ (Juan Carlos).

⁶⁴ “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.

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

Una cuestión a destacar, en función de lo que desarrollaremos más adelante, 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, y de profesores de Contabilidad y en menor medida, Ciencias Jurídicas. Por parte de los segundos, de profesionales provenientes de la Geografía y en mucha menor proporción, de la Administración y la Economía. Fue poco significativo el peso de Economistas o siquiera de profesores de Economía en la definición de los contenidos de la Economía enseñada.

Esto respondería a las siguientes cuestiones. En el caso de los docentes que participaron como colaboradores, la presencia mayoritaria de docentes formados en Contabilidad 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, en 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 constituiría un código disciplinar mucho más arraigado que el que podría tener la Economía o la Administración como disciplinas escolares.

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).

Como ya expusimos más arriba, 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: esbozo de materias específicas del plan de estudios de la orientación en Economía y Administración (grilla borrador).

Materia	1º	2º	3º
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

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 *libro mayor 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*, 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*⁶⁵. No hubo en cambio (o no con el peso suficiente en

⁶⁵ 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.

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 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).

Esto puede ser considerado una manifestación tanto del *código disciplinar* como de la *subcultura disciplinar* de los docentes que participaron en el proceso de reforma curricular (en ambas etapas). Y en el mismo sentido, sería una cuestión que funcionó (y funciona) como una representación muy fuerte acerca de cuál es la finalidad de la escuela secundaria y qué sujeto se debería formar en ella. Lo que prevaleció entonces 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 Derecho⁶⁶ 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).

⁶⁶ 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.

...a mí lo que no me gustó es que quedara tan sociológico: poco empresarial y muy sociológico. Porque, ¿sabés que pasa?, las universidades 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 pura* (como analizamos en el apartado anterior). 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).

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 Organizacionales⁶⁷) 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 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
	NITCX	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

⁶⁷ 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).

Fuente: DGCyE de la PBA.

Tal como vimos, 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. De algún modo, la identidad del docente de Contabilidad se justificaría por la importancia que la materia supo tener (y todavía tendría) en la preparación de los estudiantes de escuela secundaria para el mercado laboral. Como hemos visto más arriba, 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 de 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* y no en la Economía Política.

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 que 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 este 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 *cultura escolar*, *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 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. La Economía enseñada de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires expresa plenamente, en cuanto a sus contenidos, la disputa al interior de la Ciencia Económica entre *Economía pura* y Economía Política al estar dividida, como hemos visto, en dos espacios curriculares que así lo reflejan: *Elementos de Micro y Macroeconomía y Economía Política*.

Sin embargo, no fue esta la intención inicial de los reformadores, cuyo objetivo era el de avanzar completamente con un enfoque basado en la Economía Política. La Economía enseñada es el resultado del proceso de negociación para la conformación del curriculum en el que intervinieron: autoridades educativas, especialistas disciplinares y docentes, en términos de sujetos; y conocimiento disciplinar y *cultura escolar, código disciplinar y subcultura disciplinar*, en términos del proceso de reforma curricular y elaboración de la Economía enseñada.

En este capítulo nos centramos en analizar lo ocurrido con la Economía enseñada en la escuela secundaria bonaerense en términos de las preguntas formuladas al inicio del trabajo y de las cuestiones desarrolladas en los capítulos previos. A tal fin, en la primera parte presentamos un breve esbozo de los principales cambios acontecidos en la escuela secundaria con la intención de orientar al lector sobre cuál fue el contexto en el que se produjeron algunos los cambios en los contenidos de la Economía enseñada. En el segundo apartado del capítulo, analizamos cuál sería la necesidad de incluir una materia como la Economía dentro de la escuela secundaria, desde el punto de vista de lo expuesto en la documentación oficial. Vimos entonces que su inclusión en el plan de estudios respondería al alcance del objetivo de la formación ciudadana o de un sujeto político, antes que a la formación laboral y para estudios superiores. No obstante, advertimos cómo el lugar de la Economía en el plan de estudios de la escuela secundaria de la PBA es marginal en términos cuantitativos, si bien incrementó su carga horaria con la reforma curricular.

En la segunda parte del capítulo, nos abocamos al análisis de los contenidos de la Economía enseñada. Allí nos encontramos con que los contenidos muestran puntos de continuidad y de ruptura con los presentes en la escuela Polimodal. En tal sentido, la materia *Elementos de Micro y Macroeconomía* es la que presentaría una clara continuidad con la Economía enseñada en el Polimodal y además, un abordaje de la Economía desde la perspectiva de lo que denominamos como *Economía pura*. En cambio, la materia *Economía Política* aparece como un espacio disruptivo en relación a los contenidos del Polimodal y en línea con el enfoque de un conocimiento disciplinar desde la Economía Política.

A continuación expusimos cómo fue la reforma que diera origen a las actuales materias o disciplinas escolares que conforman la Economía enseñada de la escuela secundaria bonaerense. Vimos que fue un proceso en el que se dio participación a los docentes en distintas etapas y con distintos participantes pero que podían clasificarse en 3 grandes grupos: el equipo de gestión curricular, los especialistas disciplinares y los docentes colaboradores. Dimos cuenta allí en cómo el intento inicial de quienes denominamos “reformadores” (equipo de gestión y especialistas) por reformar completamente la Economía enseñada en cuanto a contenidos y a carga horaria, chocó con una fuerte resistencia por parte de los colaboradores. Dentro de éstos advertimos la fuerte presencia de la corporación de los contadores o profesores de contabilidad que se negaron a que ésta desapareciera del plan de estudios (en favor del incremento de la carga horaria de Economía) y a que se abandonara el enfoque de la *Economía pura* propia del Polimodal. Según planteamos tuvo lugar un conflicto de intereses y una negociación que se presentó como una disputa por el sentido de la escuela secundaria, el tipo de egresado que ésta debe formar y la validez del conocimiento disciplinar. En tal sentido, estuvieron dirigidas las principales argumentaciones de los colaboradores para sostener la presencia de la Contabilidad en el plan de estudios y mantener el enfoque tradicional de la Economía enseñada. Los reformadores cedieron parte de sus pretensiones iniciales en favor de una salida consensuada y decidieron no quitar la Contabilidad del plan de estudios y dejar uno de los espacios curriculares de la Economía enseñada con un enfoque tradicional y ortodoxo, el de *Elementos de Micro y Macroeconomía* y otro, el de *Economía Política*, con un abordaje crítico y disruptivo.

Capítulo IV: Reflexiones finales.

4.1. Conclusiones preliminares.

A lo largo de estas páginas, hemos expuesto una investigación (de carácter exploratorio) en la que se abordó el vínculo o la relación existente entre la Economía como Ciencia y lo que definimos aquí como “Economía enseñada”, en la escuela secundaria de la PBA. Como aclaramos desde el comienzo, la Economía enseñada incluye solamente el aspecto prescriptivo del curriculum, razón por la cual tomamos como objeto de estudio las asignaturas escolares de Economía presentes en el plan de estudios: *Elementos de Micro y Macroeconomía y Economía Política*.

Dentro de la literatura especializada en el tema presentada en el capítulo I, nos encontramos con dos posturas que plantean que una asignatura escolar es, de acuerdo a la primera de ellas, el resultado de una adaptación del conocimiento disciplinar o científico en un contenido enseñable, mediante la denominada *transposición didáctica*. Por medio de este proceso o procedimiento, un determinado saber o conocimiento específico se simplifica y se destina a un público no especializado (como el de los estudiantes de escuela secundaria). Según la segunda postura, una disciplina escolar es en cambio, un producto auténtico y original de la escuela donde el conocimiento científico funcionaría solamente como una referencia o una fuente más para la producción de ese conocimiento, que es completamente distinto al científico. Las investigaciones precedentes que pudimos relevar, como hemos visto, se inclinan mayoritariamente por esta segunda posición dando cuenta del rol activo de la escuela en la producción de un tipo de conocimiento propio, como el escolar, que adquiere sus características particulares por las finalidades que persigue la escuela. En algunos casos incluso, como el de la Gramática y la Geografía, se pudo observar como la escuela generó el campo disciplinar que posteriormente se convirtió en disciplina científica.

Planteamos entonces que la Economía enseñada es tipo de conocimiento de la escuela secundaria que tiene a la ciencia económica, como una fuente importante para su producción, pero que no es la única ni la exclusiva. Intervienen otros factores o elementos (u otras fuentes) que van a contribuir a definir, junto con la ciencia, la Economía enseñada como un tipo de

conocimiento acorde a las finalidades de la escuela secundaria. Estas fuentes, alternativas y complementarias a la ciencia, serían el curriculum y la cultura escolar y en especial, como expusimos en el marco teórico, la subcultura y el código disciplinares. En términos de lo que ha sido nuestro relevamiento empírico, nos encontramos con que estas fuentes alternativas y complementarias estuvieron portadas en los que hemos denominado como *colaboradores* es decir, el grupo de docentes que participara en la elaboración de los diseños curriculares que integran la Economía enseñada de la escuela secundaria bonaerense.

Aquí se nos generaron nuevos interrogantes. El primero tenía que ver con qué tipo de Economía estaría presente en la Economía enseñada, dada la diferenciación existente entre lo que hemos denominado *Economía pura* y Economía Política. Dedicamos buena parte del capítulo II a establecer, con la mayor claridad posible, los aspectos que permitirían distinguir (a grandes rasgos) la Economía Política de la *Economía pura*: objeto de estudio, método, problemáticas principales y análisis del funcionamiento del sistema económico capitalista. Vimos entonces como la *Economía pura* se impuso sobre la Economía Política en la producción de conocimiento científico. Sostuvimos que esto implicaría un retroceso en la construcción de conocimiento científico, dadas las grandes limitaciones de la *Economía pura* para el estudio de la economía capitalista y cómo por tal motivo juega, a nuestro parecer, un papel ideológico antes que científico.

El segundo interrogante, giraba en torno a comprender la necesidad de la escuela y sus finalidades u objetivos en la producción y reproducción del orden social capitalista. Esto nos resultó de suma relevancia para dilucidar qué papel juega la enseñanza de una disciplina escolar como la Economía en la formación de los estudiantes de la escuela secundaria. Postulamos que la escuela es un mecanismo fundamental en la producción de los atributos productivos de la fuerza de trabajo y en la reproducción del orden social capitalista, con sus relaciones de desigualdad y dominación. Encontramos que los objetivos o finalidades de la escuela secundaria (formación para el trabajo, para estudios superiores y para la ciudadanía) se desprendían de su necesidad o razón de ser en la sociedad capitalista (con la imprescindible aclaración de que no pretendemos en lo más mínimo dar por cerrado el asunto y que requiere de un desarrollo más profundo y extenso).

En el capítulo III nos abocamos a describir y analizar el proceso que diera origen a la Economía enseñada de la escuela secundaria de Buenos Aires. Contextualizamos brevemente

la reforma educativa provincial en la primera parte del capítulo. Posteriormente, en la segunda parte, indagamos en los contenidos de la Economía enseñada comparándolos con los que existían previamente a la reforma es decir, con los de la escuela Polimodal. Estos contenidos, según analizamos y recabamos en la literatura especializada, presentaban un predominio casi absoluto de la *Economía pura*. Pudimos constatar que los contenidos de la Economía enseñada de la escuela secundaria actual presentan puntos de continuidad y de ruptura con los del Polimodal. La continuidad está dada por la presencia predominante de contenidos propios de la *Economía pura* en la materia *Elementos de Micro y Macroeconomía*. La ruptura, por la introducción de contenidos de Economía Política en la materia homónima. Detectamos así como los contenidos de la Economía enseñada reflejan la puja al interior del campo de la Ciencia Económica entre *Economía pura* y Economía Política. Surgió entonces la pregunta acerca de por qué los contenidos tienen esta suerte de dualidad y no son completamente disruptivos o completamente de la *Economía pura*.

La última parte del capítulo III se abocó a intentar responder esta cuestión. Para esto, nos propusimos dar cuenta de los sujetos y procesos que intervinieron en la definición de los contenidos de la Economía enseñada de la escuela secundaria de la PBA. Nos dedicamos a describir y analizar el proceso de elaboración de las materias de la Economía enseñada, centrándonos en analizar cómo fue el proceso de negociación entre especialistas disciplinares, representantes de la dirección educativa provincial y docentes para la definición de los contenidos. En primer lugar, vimos como la Ciencia Económica (representada por los especialistas disciplinares) cedía terreno frente a las tradiciones, las representaciones y los intereses de la corporación docente es decir, el *código disciplinar* y la *subcultura disciplinar*. Los “saberes prácticos” de los docentes y sus tradiciones funcionaron así como una fuente alternativa y complementaria a la Ciencia en la conformación de la Economía enseñada. En un proceso de reforma curricular en el que se dio participación a los docentes, tuvo lugar un proceso de negociación en el que los reformadores (equipo de gestión curricular y especialistas disciplinares) cedieron parte de sus pretensiones iniciales para llegar a una salida consensuada. La continuidad de los contenidos de la Economía enseñada en relación a los del Polimodal, se explicaría así como el fruto de dicha negociación. Lo que podríamos ubicar como conocimiento científico o disciplinar (portado en los especialistas) se mezcló y entró en conflicto pero también en diálogo con la *subcultura disciplinar* y el *código disciplinar* de los docentes de Economía (donde los Contadores tienen un gran peso corporativo). Y esto se

reflejó en su rotunda negación a la desaparición de la Contabilidad (en favor de la ampliación horaria de Economía) y en la negación a la desaparición de la *Economía pura* en favor de la Economía Política.

En segundo lugar, en la conformación de los contenidos de la Economía enseñada tuvo lugar, según desarrollamos, una negociación de sentidos acerca de la utilidad o la validez del conocimiento escolar para la formación de los estudiantes de la escuela secundaria. De este modo, mientras los reformadores hicieron hincapié en la formación de sujetos políticos (o formación ciudadana), los docentes señalaron como objetivo principal de la escuela secundaria la formación laboral más inmediata. Por esta razón, éstos por un lado se negaron fervientemente a la desaparición de la Contabilidad del plan de estudios y, por otro lado, desdeñaron la presencia de la Economía (y mucho más aún de la Economía Política) por su “poca utilidad” para la salida laboral de los estudiantes. En cualquiera de los casos, se pudo constatar cómo en el proceso de conformación de la Economía enseñada se elaboró un conocimiento específico con reglas propias y adaptadas a las finalidades de la escuela secundaria (sea para la formación ciudadana o para la formación laboral) en el que la Ciencia Económica sólo actuó como un marco de referencia.

La Economía enseñada en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires es entonces una creación de la escuela (si bien no es propia ni original como ocurrió con otras disciplinas escolares) para alcanzar sus finalidades. En esta creación o producción confluyeron además del conocimiento disciplinar, otras fuentes como la *cultura escolar* y más precisamente, la *subcultura disciplinar* y el *código disciplinar* de los docentes de Economía. Estas fuentes parecerían tener tanto o más peso que los elementos puramente disciplinares o científicos en la conformación de una disciplina escolar y en el caso de la Economía enseñada en particular.

Entendemos que esta última y tercera parte del trabajo puede constituir su principal aporte en un campo de estudio con escasa tradición y desarrollo. Parte de estas limitaciones son las que dificultarían la constitución de un objeto de estudio claramente delimitado. Existen otras que brotan, a nuestro parecer, de la forma predominante que tiene el conocimiento científico como representación lógica.

4. 2. Epílogo: algunas reflexiones para un nuevo punto de partida: ¿hacia una Economía crítica en la enseñanza o hacia una crítica de la enseñanza de la Economía?

Llegados a este punto de nuestro recorrido nos vemos obligados a preguntarnos: ¿qué hacer? ¿Se trata de avanzar en una enseñanza de Economía crítica como alternativa de la *Economía pura* u ortodoxa que predomina en la Ciencia Económica y su enseñanza? En tal sentido, existen distintas propuestas teóricas y políticas como la Economía Social o Solidaria y por supuesto, la marginada Economía Política. Pero en tal caso ¿es esto suficiente para avanzar en una transformación que supere revolucionariamente las formas de conocimiento y enseñanza de la Economía actualmente vigentes? ¿No sería entonces cuestión de proponernos avanzar en una crítica a la Economía y su enseñanza, antes que en una Economía y una enseñanza críticas, alternativas o contrahegemónicas?

En primer lugar, consideramos que no basta con la presencia de un contenido crítico para lograr una enseñanza crítica de la Ciencia Económica. Es importante la reforma de los planes de estudio y de los diseños curriculares, que den lugar a la tan demandada pluralidad de enfoques teóricos y metodológico que aproximen la Ciencia Económica al lugar que le corresponde como Ciencia Social, pero esto es insuficiente. ¿Cómo podríamos pedirle a un docente que ni siquiera conoce la distinción entre Economía y Economía Política que enseñe contenidos desde una mirada crítica u heterodoxa? A esto debemos sumarle el hecho de que más allá de esta falencia o insuficiencia en la formación inicial docente (que se podría suplir o paliar siquiera parcialmente mediante la formación continua), existen cuestiones mediadas por la cultura escolar (como hemos visto en el caso de la Economía enseñada en la PBA) que impedirían también el desarrollo de este contenido en las aulas.

Nos encontramos entonces con la curiosa paradoja o contradicción de que si fuera posible la enseñanza de una Economía Política crítica u heterodoxa cuyo contenido sea el de criticar y cuestionar abiertamente el modo de producción capitalista y sus relaciones sociales de explotación, desigualdad y dominación, no se podría evitar su reproducción dados los objetivos y los mecanismos de funcionamiento de la escuela en tanto necesidad del capital. No obstante, el desarrollo de un contenido crítico en la enseñanza también expresa una necesidad del capital de aniquilarse a sí mismo y superarse como forma histórica en la que se organiza el proceso de metabolismo social. Ésta es entonces una necesidad que opera en

sentido contrario de la anterior que, si bien se expresa (todavía) en forma minoritaria, da cuenta de las contradicciones que manifiesta el capital como relación social general y que no pueden hacer más que desarrollarse antes que suprimirse. La escuela enseña y reproduce el orden social (aún cuando lo que enseñe pueda ser un contenido crítico de ese proceso) pero no de manera mecánica, monolítica y exenta de contradicciones. La escuela reproduce así no sólo el orden social legitimándolo en términos simbólicos, sino también las contradicciones que brotan de éste por transformarse a sí mismo. Transformación que está portada en la acción conciente y voluntaria de los individuos y, en forma más potente, de los colectivos sociales. De lo que se trata entonces, es de avanzar en la crítica de la enseñanza y de su contenido, antes que en una enseñanza crítica, que nos permita conocer y reconocer que nos determina como sujetos portadores de una potencia a realizar. Lo cual implica enfrentarnos a cuál es la necesidad de nuestra acción y de lo que somos como sujetos capaces de actuar.

En segundo lugar, la cuestión a resolver no es un abstracto problema epistemológico o metodológico. No nos propusimos analizar la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria como una pura cuestión educativa o de abstracto conocimiento científico. Partimos de la enseñanza de la Economía como objeto de investigación como forma concreta de dar cuenta de por qué hacemos lo que hacemos cuando actuamos (en este caso enseñando Economía). La cuestión a resolver es por lo tanto, de la praxis o bien, en otros términos, de la acción política. Y no cualquier acción política, sino una acción política que pueda dar cuenta objetivamente de cuál es su propia necesidad. Y preguntarnos por el “qué hacer” nos conduce a preguntarnos por el “qué somos” como sujetos de la acción esto es, que nos determina como sujetos portadores de una acción política.

Y de nuevo, no se trata de un sujeto en abstracto. El sujeto no es un momento de la Idea cuyo papel se reduzca a la contemplación de lo real; el sujeto es un individuo concreto que vive en determinadas circunstancias materiales y que realiza una actividad práctica subjetiva (el trabajo) mediante la cual transforma el medio en el que vive y, por tanto, se transforma a sí mismo. Por tal motivo, pensar un “sujeto” en abstracto o una “esencia humana” aislados de las condiciones materiales de existencia (Marx, 1976, p. 36) en las que se desarrolla y actúa es un límite. Y es un límite en tanto la forma predominante del conocimiento científico, la representación lógica (Iñigo Carrera, 2008), nos presenta separados el sujeto y el objeto, el conocimiento y la acción política, la teoría y la práctica (Gerez, Rojas y Sisti, op. Cit.). De tal

manera que de lo que se trata, es de superar la actual forma de conocimiento cuyo punto de partida es la representación y, por tal motivo, está condenada a la interpretación de lo real y no a su transformación.

Nuestra crítica está formulada entonces hacia la representación de lo real o, en otros términos, al sujeto y al objeto como elementos de contemplación. Lo que significa que no podemos referirnos a un sujeto en abstracto dejando de lado al individuo de carne y hueso ni tampoco a las determinadas condiciones históricas concretas en las que vive. Por consiguiente, el punto de partida no puede ser ya una representación de lo real o la totalidad (la Idea o lo universal) ni tampoco teorías, conceptos o categorías⁶⁸ que busquen superar las actuales o las dominantes, sino la realidad concreta y “empíricamente comprobable” (Marx y Engels, 1976, p. 36).

El camino a seguir es el abierto por Marx y planteado plenamente en su *Crítica a la Economía Política*: avanzar a partir de la reproducción de lo concreto en el pensamiento y superar así el alcance las interpretaciones de la realidad⁶⁹. En Marx se plantea la superación de filosofía por la praxis. Esto es, si Hegel expresa el punto culminante del pensamiento especulativo e interpretativo de la realidad, en Marx encontramos que de lo que está en juego no es de ocuparse de la realidad como objeto de contemplación o de interpretación, sino de su transformación por medio de la realización práctica de la filosofía. Marx expresa por consiguiente, la culminación de la Economía Política (Luxemburgo, op. Cit.).

El punto de partida propuesto es la reproducción ideal de lo concreto en el pensamiento, desde la forma concreta más simple que adopta el producto del trabajo social (la mercancía) hasta llegar a las determinaciones generales de la organización del proceso de metabolismo social, bajo su forma histórica particular: el modo de producción capitalista⁷⁰. A éste le corresponden

⁶⁸ En tal sentido, Marx (2012, p. 718) sostiene: “yo no arranco nunca de los ‘conceptos’ (...) yo parto de la forma social más simple en que toma cuerpo el producto del trabajo en la sociedad actual, que es la ‘mercancía’”.

⁶⁹ “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversas maneras el mundo; de lo que se trata es de cambiarlo”, (Marx, 1976).

⁷⁰ Tal es el camino por el que se desarrolla el análisis expuesto en *El Capital*, donde el autor avanza desde lo concreto y particular a lo abstracto y general; de lo más simple a lo más complejo. Marx comienza así por la mercancía para luego analizar cómo ésta deviene en dinero, luego en capital y más tarde en clases sociales hasta llegar a las determinaciones generales del modo de producción capitalista. De este modo, la obra *El Capital* no es una “teoría económica del capitalismo” sino que, tal como lo indica su título, es una crítica a éste a partir del modo en que se lo representa la Economía Política clásica y, fundamentalmente, una herramienta para la acción

determinadas formas de conciencia y subjetividad así como formas de conocimiento que presentan la apariencia de que el ser humano es abstracta y naturalmente libre y que la mercancía tiene el atributo del valor como una propiedad intrínseca y natural (como el peso o el tamaño)⁷¹. Pero también el modo de producción capitalista engendra la necesidad de su propia aniquilación y superación (Iñigo Carrera, 2008) como forma histórica de regirse el proceso de metabolismo social; necesidad cuya expresión plena es la acción política revolucionaria de la clase obrera centralizando los diversos fragmentos privados e independientes del trabajo social (capitales individuales) como propiedad estatal (Marx y Engels, 1998, p. 66 y 67).

Resumido. Se trata de avanzar en una forma de conocimiento científico y por lo tanto, objetivo, que tiene como punto de partida la pregunta por la propia necesidad de la acción y cuyo despliegue implica la reproducción de lo concreto en el pensamiento y no la representación de aquello que se quiere conocer (bajo la forma de conceptos, categorías o teorías). La enseñanza de la Economía Política es sólo el punto de partida para la pregunta por la propia necesidad de la acción y de las determinaciones como sujetos de esa acción. Este camino a seguir (o método) nos lleva por un proceso de conocimiento y reconocimiento (Iñigo Carrera, 2007), en la medida que da cuenta de la unidad entre sujeto y objeto. Y en tal sentido, todo paso en el conocimiento es, al mismo tiempo, un paso en la transformación de la subjetividad que se lo apropia: conocer es por lo tanto, transformar y transformarse (y conocerse). Este proceso implica un descubrimiento de las propias determinaciones como sujetos individuales y particulares pero fundamentalmente, como miembros de una misma clase social y, en definitiva, de una misma especie⁷². Esto es el “método dialéctico”⁷³. Utilizar el método dialéctico para desarrollar procesos de conocimiento científico y de enseñanza conlleva una ruptura radical con las formas predominantes de producción de conocimiento, de

política.

⁷¹ “Hasta hoy ningún químico ha logrado descubrir valor de cambio en el diamante o en la perla” (Marx, 2012, p. 47).

⁷² “La contradicción entre la capacidad de conocimiento del hombre, interiormente ilimitada, y su existencia real sólo en hombres exteriormente limitados y cuyo conocimiento es limitado y finito, se resuelve en la sucesión, para nosotros al menos prácticamente infinita, de las generaciones, en un progreso ilimitado.”, (Engels, 1956, p. 113).

⁷³ De nuevo no se trata de “cómo interpretamos el método dialéctico” o “que entiende Marx por método dialéctico”, sino de qué forma concreta de conocimiento (y acción) le damos a nuestra propia necesidad de superar los límites de la representación lógica y transformar revolucionariamente la sociedad.

acción política y de la conciencia científica, basadas en la representación lógica. Implica entonces, partir de la Economía Política (o cualquier otra rama del conocimiento) para descubrir los límites de esa forma predominante de conocimiento que presenta escindidos y vaciados de necesidad los concretos que se quiere conocer: el sujeto y el objeto, la acción política y el conocimiento científico y la ciencia en general fragmentadas en distintas disciplinas desconectadas entre sí. Ahora bien, la cuestión acerca de cómo es posible “aplicar” el método dialéctico no es un problema teórico, en términos metodológicos o epistemológicos (o no sólo eso) si no práctico es decir, político. No ha sido el eje central de este trabajo desarrollar el método dialéctico pero sí presentar algunas de las limitaciones que presenta la representación lógica como forma imperante de conocimiento científico y dejar planteados algunos interrogantes que sirvan para un nuevo punto de partida.

Bibliografía

Aronskind, R. (2011) “Enseñanza de la Economía: el deber de superar el estigma de la *ciencia triste*”: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Arroyo Lera (1996) “Una cultura geográfica para todos: el papel de la Geografía en la educación primaria y secundaria” en MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (editores) Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica. Madrid, Editorial Síntesis.

Becerra, M. J.; Carbonetti, A.; Costa, P.; Tedesco, E.; Rodríguez, M. L.; Nadie Dreyer N.; Peralta, D.; Pomee, A. (2000) “El proceso de investigación en Historia, apuntes de cátedra”, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Historia, Cátedra Taller de Aplicación.

Bernstein, B. (1988) Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo, en Clases, códigos y control. Madrid, Akal.

Bertoni, R. (2014) “Las limitaciones analíticas y el sesgo en el estudio de la política comercial que surge de los manuales de Economía Internacional”, en Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, publicaciones electrónicas UNGS.

Blanchard, O. y Pérez Enrri, D. (2000) Macroeconomía. Teoría y política económica con aplicaciones a América Latina, Buenos Aires, Prentice Hall.

Bourdieu, P. (2003) Las estructuras sociales de la economía, Barcelona, Anagrama.

Bowles, S. y Gintis, H. (1986) La instrucción escolar en la América capitalista. México, Siglo XXI.

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.

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

Cardelli, J. (2004) “Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard”, Cuadernos de Antropología Social N° 19, Buenos Aires, FFyL – UBA.

Cerletti, A. (2008) Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires, Del Estante Editorial. Capítulos 5 y 6.

Chervel, A. (1991) “Historia de las disciplinas escolares”, en *Revista de Educación* N° 295, Madrid, Ed. AGISA S.A.

Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Editorial Aique. Cuesta Fernández, R. (1997) “Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia”, Barcelona, Pomares-Corredor.

De Amézola, G. (2011) “Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores”:
<http://archivo.polhis.com.ar/datos/polhis8deAMEZOLA.pdf>

Denegri Coria, M. (2010a) “Introducción a la psicología económica”:
www.eumed.net/libros/2010b/681/

Denegri Coria, M. (2010b) "Socialización económica en familias chilenas: ¿qué enseñan los padres y qué aprenden los niños?", Chile, publicación electrónica.

Diamand, M. (1997) “Economía” en *Fuentes para la transformación curricular*. Ciencias

Sociales. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Díaz, E. y Heler, M. (1987) El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la Ciencia. Buenos Aires, Eudeba.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2007 a): *Diseño curricular para la Escuela Secundaria de Construcción de Ciudadanía*, Argentina, documento oficial de publicación electrónica.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2009): Circular N° 1/09.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2010 a): *Diseño curricular para la Educación Secundaria: Marco general para el ciclo superior*, Argentina, documento oficial de publicación electrónica.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2010 b): *Diseño curricular para la Escuela Secundaria: Marco general para la orientación en Economía y Administración*, Argentina, documento oficial de publicación electrónica.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2010 c): *Diseño curricular para la Escuela Secundaria de Elementos de Micro y Macroeconomía*, Argentina, documento oficial de publicación electrónica.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires (2010 d): *Diseño curricular para la Escuela Secundaria de Economía Política*, Argentina documento oficial de publicación electrónica.

Dubrovsky, J. (2011) “Comprender el mundo que nos rodea para aprender Economía”: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensinar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Dussel, I. y Caruso, M. (2000) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.

Ekelund, R. y Hebert, R. (2005) Historia de la teoría económica y de su método, México, McGrawHill.

Engels, F. (1956) Anti-Dühring. Argentina, Editorial Hemisferio.

Feldman, D. (2010) Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994) “Viejos y nuevos planes: El currículum como texto normativo”, en Propuesta Educativa-FLACSO, Año 5. N° 11, Buenos Aires.

Finocchio, S. (1997) Enseñar Ciencias Sociales, Argentina, Troquel Educación.

Forcinito, K. (2009) “La enseñanza de la Economía por paradigmas y en interdisciplinaredad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje”:
<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/>

Fraschina, S. y Kestelboim, M. (2014) Economía Política, Argentina, Maipue.

Fucci, P. (2004) Economía y Economía Política. Argentina, Ediciones Cooperativas.

Gerez, F., Rojas, S. y Sisti, P. (2009) “La investigación participativa como investigación científica o la forma concreta de reconocer la unidad entre el sujeto y el objeto de análisis”. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Político “La crisis y la revolución en el mundo actual. Análisis y perspectivas”, VIII Jornadas de Investigación Histórico social de Razón y Revolución, Buenos Aires, 10 al 12 de diciembre, FFyL (UBA).

Gimeno Sacristán, J. (1988) El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Ed. Morata.

Gómez Bucci, P. (2016) “(Re) pensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio curricular”, en Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía;/ compilado por Mariano Treacy – Año 3, Vol. 2 - Los Polvorines, publicación electrónica, UNGS.

Gómez Mendoza, M. A.; Deslauriers, J. P.; Alzate Piedrahita, M. V. (2010) Cómo hacer una tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación. Colombia, Ecoe ediciones.

González, P. (2012) “Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial”, en Quinto Sol, Vol. 16, No 2, Argentina.

Goodson, I (1991) “La construcción social del curriculum”, en Revista de Educación N° 295, Ed. AGISA S.A., Madrid.

Goodson, I. (1995) Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Goodson, I. (2000) El cambio en el curriculum, España, Octaedro ediciones.

Gramsci, A. (1974) Literatura y cultura popular. Argentina, Editorial Cuadernos de Cultura Revolucionaria.

Gramsci, A. (2001) Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno, Argentina, Nueva Visión.

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

publicaciones electrónicas UNGS.

Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014) *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós, capítulo 4.

Hirsch, M. e Iñigo, L. (2005) “La formación del sistema educativo argentino: ¿producción de fuerza de trabajo vs. Producción de ciudadanos?”, Buenos Aires, 7mo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, FCE-UBA.

Hobsbawn, E. (2009) *La era del imperio, 1975-1914*. Buenos Aires, Ed. Crítica, Capítulo 6.

Hollman, V. (2006) “La Geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina (Tesis).

Iñigo Carrera, J. (2004) *Trabajo infantil y Capital*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas.

Iñigo Carrera, J. (2007) *Conocer el capital hoy, usar críticamente “El Capital”*, Argentina, Editorial Imago Mundi.

Iñigo Carrera, J. (2008) *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*, Argentina, Editorial Imago Mundi.

Kicillof, A. (2007) *Fundamentos de la Teoría General. Las consecuencias teóricas de Lord Keynes*. Buenos Aires, Eudeba.

Kicillof, A. (2010) *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia del pensamiento económico*. Buenos Aires, Eudeba.

Klimovsky G. (2005) Las desventuras del conocimiento científico. Argentina, AZ Editora, capítulo 1.

Krichesky, G., Rodríguez, M., Pretucci, D., Guindi, P., de Amézola, G. y Cerletti, A. (2005) “Las condiciones y posibilidades del *pasaje* de saberes y prácticas especializados: el caso particular de la formación de los docentes”. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre docencia: los docentes universitarios ante los nuevos desafíos para la formación de los estudiantes. Los Polvorines, publicaciones electrónicas UNGS.

Lagrange, F. (1999) Khun y la economía neoclásica, en Epistemología de la Economía, Argentina, AZ Editora.

Landreth, H. y Colander, D. (2006) Historia del pensamiento económico, España, Editorial McGrawHill.

Lanza, H. y Finocchio, S. (1993) Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de Hoy. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Lis, D. Y Pérez Fontán, A. (2014) “Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible”, en Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, publicaciones electrónicas UNGS

López Accoto, A. (2011) “Formación docente y enseñanza de la Economía en la provincia de Buenos Aires”, Publicación electrónica: http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy_desafios-ypropuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html

López Accoto, A. y de Amézola, G. (2004) “Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía” en Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

López Accoto, A.; Martínez, C.; Mangas, M. y Papparás, R. (2016) “La experiencia de

desarrollo de un manual de Gestión Presupuestaria y Finanzas Públicas con una perspectiva heterodoxa y énfasis en las finanzas subnacionales”, en Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía/; compilado por Mariano Treacy – Año 3, Vol. 2 - Los Polvorines, publicación electrónica, UNGS.

Luxemburgo, R. (1951) “Qué es la Economía”:

https://www.marxists.org/espanol/luxem/07Queeslaeconomia_0.pdf

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Emecé Editores, capítulo 5.

Martínez, M., Urquiza, C. y Wainer, V. (2011) “Reflexiones sobre el diseño curricular de economía en la escuela: una mirada a nivel nacional, provincial e institucional”:

<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Marx, K. (1974) Teorías sobre la plusvalía. Tomo I. Buenos Aires, Editorial Cártago, Capítulo IV.

Marx, K. (1976) “Tesis sobre Feuerbach” en Obras Escogidas. Tomo I, Moscú, Editorial Progreso.

Marx, K. (1987) Miseria de la filosofía, México, Siglo XXI Editores.

Marx, K. (2009) Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse). Siglo XXI Editores, México.

Marx, K. (2012) El Capital. Crítica de la Economía Política. Tomo I. México, Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. y Engels, F. (1976) Obras escogidas. Tomo I. Moscú, Editorial Progreso.

Marx, K. y Engels, F. (1998) Manifiesto del Partido Comunista. Barcelona, Crítica.

Meyer, J., Ramírez, F. (2002) “La institucionalización mundial de la educación”, en Schriewer, J. (comp.) Formación del discurso de la educación comparada. Barcelona, Pomares.

Míguez, P. y Santarcangelo, J. (2009) “La Economía a la luz de la Economía Política”:
<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996), “Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal. Economía y Gestión de las Organizaciones”, Argentina, documento oficial.

Mochón, F. Y Beker, V. (2008) Economía. Principios y aplicaciones. México, Editorial McGraw Hill.

Mohr, R. (2014) “El contenido de los manuales escolares de Economía respecto de la construcción social de la cuestión de géneros. Resultados de la investigación”, en Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, publicaciones electrónicas UNGS.

Palamidessi, M. (2006) “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”, en TERIGI F.: *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI-OSDE.

Parkin, M. (2004) Microeconomía, México, Prentice Hall. Pasado y Presente, Córdoba.

Patiño Alcívar, M. I. (2013) “¿Agua pasada no mueve molinos? La construcción cotidiana del conocimiento histórico en tres aulas de educación básica en Guayaquil, Ecuador”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Ecuador (Tesis).

Pesce, F. (2014) “Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares en la

Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya (1935-1963)", Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina (Tesis).

Pindick, R. Y Rubinfeld, D. (1995) Microeconomía. España, Prentice Hall.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2011) La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.

Plá, S. (2012) "La enseñanza de la Historia como objeto de investigación", en Revista Secuencia, Nro 84. México.

Popkewitz, T. y Brennan, M. (2000) El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación. Barcelona, Pomares – Corredor.

Poulantzas, N. (1973) "Hegemonía y dominación en el Estado moderno" en Cuadernos de Pasado y Presente, Córdoba".

Rikap, C. y Arakaki, G. (2011) "La licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro":
<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Rikap, C. y Arakaki, G. (2014) "La ortodoxia y la heterodoxia en la Ciencia Económica, una falsa discusión, en La enseñanza de la Economía en el marco de la crisis del pensamiento económico" en Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, publicaciones electrónicas UNGS.

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.

Rodas Vega, E. (2011) "La enseñanza de problemáticas socioeconómicas: una propuesta para

el abordaje de la distribución de la riqueza”:

<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenareconomia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Rodríguez Léstegas, F. (s/f) “El problema de la transposición en la enseñanza de la Geografía: ¿y si la transposición fuese el problema?” Universidad de Santiago de Compostela, España.

Rodríguez, C.E. (2007) “Didáctica de las ciencias económicas”:

www.eumed.net/libros/2007c/322/

Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G. y Rodríguez Chatruc, M. (2007) “La enseñanza de Economía en Argentina”, Documento de trabajo n° 20, Centro de Ideas – Universidad Nacional de San Martín.

Samaja, J. (2007) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica, Buenos Aires, Eudeba, parte I.

Sartelli, E. (2013) La cajita infeliz. Un viaje marxista a través del capitalismo. Buenos Aires, RyR ediciones.

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

Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, España, Editorial Paidós, capítulo 4.

Tenti Fanfani, E. (2003) “La escuela y los modos de producción de la hegemonía” en Propuesta de Educativa. Buenos Aires, Año III - N° 109.

Terigi, F. (1999) Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio, Buenos Aires, Santillana.

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

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.

Tobío, O. (2011) “Acerca del discurso neoclásico: algunas resonancias entre la enseñanza de la Economía y la Geografía Social”:

<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenareconomia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Torres, J. (1998) *El curriculum oculto*. Madrid, Ediciones Morata. Capítulo IV.

Travé González, G. (Editor); Estepa Giménez, J. y de Paz Báñez, M. (2001) *Didáctica de la Economía en el Bachillerato*. España, Editorial Síntesis.

Varian, H. (1998) *Microeconomía intermedia, un enfoque actual*. Barcelona, Antoni Bosch.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

Wainer, V. (2009) “Currículum y hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la Economía en la escuela media”: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/312/>

Wainer, V. (2011) “Enseñar Economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico (introducción)”: <http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/412/ensenar-economia-hoy-desafios-y-propuestas-alternativas-al-paradigma-neoclasico.html>

Walras, L. (1987) *Elementos de Economía Política pura (o teoría de la riqueza social)*, Madrid, Alianza Editorial, Lección 3ra.

Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Williams, R. (2003) *La larga revolución*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Wolf, E. (2005) *Europa y la gente sin historia*. México, Fondo de Cultura Económica, Introducción.

Zaiat, A. (2012) *Economía a contramano. Cómo entender la Economía Política*, Argentina, Editorial Planeta. Introducción.

Zurreti, J. C. y Muñiz, E. (1967) *Política educacional. Legislación y organización escolar*, Argentina, Itinerarium, Capítulos VII y VIII.