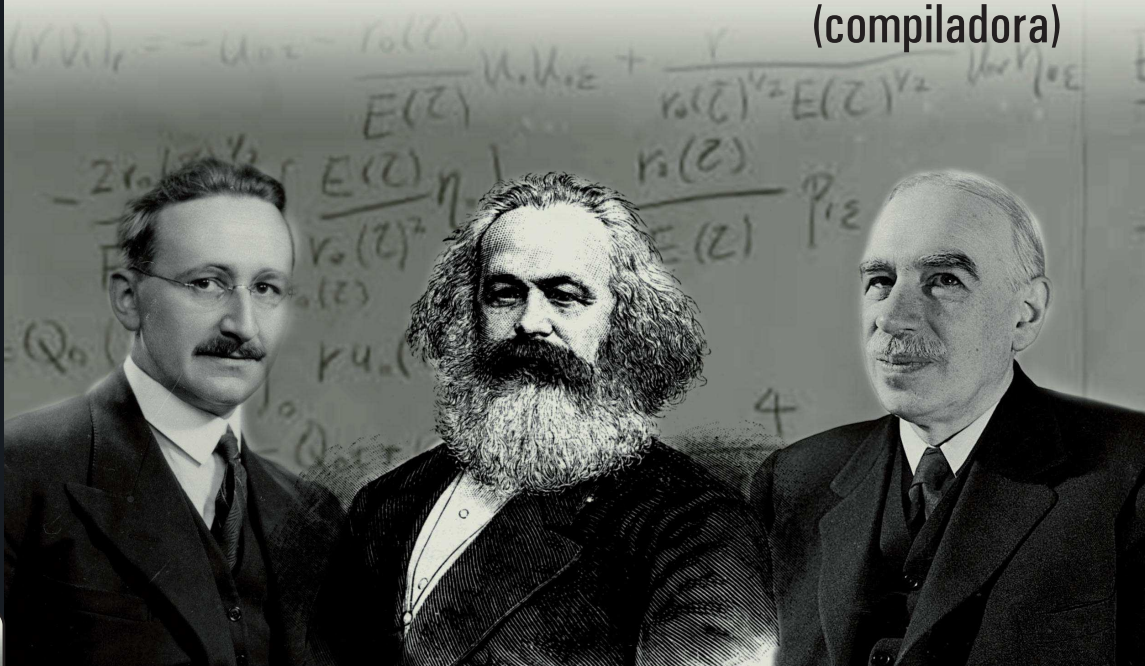
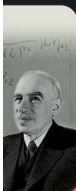


La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico

Valeria S. Wainer
(compiladora)



Colección Educación



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

De mitos vive la ortodoxia: relato de una experiencia de enseñanza de economía crítica

*Facundo Barrera**

El presente trabajo desarrolla los fundamentos teóricos, metodológicos y pedagógicos de una experiencia de enseñanza de economía crítica que se lleva adelante por segundo año consecutivo en el Liceo Víctor Mercante, colegio de nivel educativo medio dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La práctica propone discutir los “mitos económicos”, es decir, las nociones de economía (ortodoxa) generalmente aceptadas por la sociedad argentina, como método de aproximación para impartir la enseñanza de Teoría Económica desde enfoques heterodoxos. Dicha propuesta busca presentar una alternativa a la tradicional enseñanza de la economía en la escuela media, que plantea una Introducción a la Economía asimilable a las materias introductorias de las carreras universitarias, lo que redundaría en currículos de matriz ortodoxa y una notable proliferación del uso de manuales de texto.

Finalmente, se exponen algunos de los principales logros obtenidos en la práctica docente que se imparte en la UNLP.

Introducción

La enseñanza de la economía en el nivel medio no es ajena a la matriz de pensamiento dominante a nivel universitario. En las principales universidades públicas del país, los planes de estudio de las carreras de economía presentan un currículo cargado de teoría económica neoclásica (TN), visión excluyente para la interpretación de los fenómenos y problemas que examina la disciplina

* Licenciado en Economía de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Economía Política con Mención en Economía Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Docente de la Universidad Nacional de La Plata. facunbarrera@yahoo.com

(ENAPE, 2010). En la actualidad, la hegemonía es aún tan abrumadora que ni las crisis recientes del sistema capitalista ni los giros de las políticas económicas que se imparten en nuestra región han logrado minar las bases de la ortodoxia. Esto implica que, en la academia, la TN aún goza de prestigio, mientras que las corrientes económicas alternativas son consideradas de menor “rigor científico”.

Al analizar el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* en lo que respecta a la orientación Economía y Administración (DGCyE, 2010), se encuentra que la primera de las materias específicas de economía, Elementos de Micro y Macroeconomía (quinto año), prácticamente sin mediación reproduce los contenidos que se imparten en la materia Introducción a la Economía de las carreras de grado.

El presente texto pretende divulgar la experiencia de trabajo “Los mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía”, que se lleva adelante por segundo año consecutivo en el Liceo Víctor Mercante (LVM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), como propuesta para impartir Teoría Económica en el nivel medio de enseñanza de manera pluralista y no dogmática. Entendemos que la vigencia de la TN en las universidades públicas del país, desde la dictadura cívico-militar hasta la actualidad, ha consolidado currículos liberales tanto en el grado como en el pregrado, que deben ser cuestionados en sus contenidos y métodos de enseñanza para avanzar hacia una formación plural que fomente la capacidad crítica de los estudiantes.

El taller que se presenta propone discutir los “mitos económicos”, es decir, las nociones económicas popularmente aceptadas por la sociedad argentina, la cual no es ajena al “sentido común” ortodoxo. Se busca incorporar en todos los debates una mirada que tenga en cuenta la trayectoria histórico-económica seguida por América Latina, en general, y la Argentina, en particular, reconociendo de dónde venimos para explorar hacia dónde vamos.

En términos pedagógicos, la práctica docente concibe el proceso de aprendizaje y debate como enseñanza para la comprensión desde la cual se entiende a los alumnos como sujetos que construyen conocimiento al incorporar sus saberes previos al dictado de la materia favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Perkins y Blythe, 1994). A su vez, por el proceso de selección del seminario, tanto en la elección y organización de contenidos como en la metodología de trabajo en el aula, se tuvo en cuenta el interés de los adolescentes, lo que favorece la voluntad de intercambio.

El texto se estructura de la siguiente manera: en la primera sección pondremos en discusión los contenidos introductorios de la enseñanza de economía

en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, describiremos la experiencia de enseñanza de economía crítica que se imparte en la UNLP. Finalmente, se expondrán algunos resultados preliminares de la práctica docente y las reflexiones finales del artículo.

La enseñanza de economía en la escuela secundaria bonaerense

La teoría económica no enseña doctrinas y no puede establecer leyes universalmente válidas. Es un método para organizar las ideas y formularse preguntas.

(Robinson, 1960: 121)

La actual Escuela Secundaria Orientada en Economía y Administración es la conocida tradicionalmente como “escuela comercial” y ha sufrido numerosas modificaciones, en particular a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. En la actualidad, según el documento *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*, se busca constituir un “espacio formativo en el que se preserva parte de la formación en temas específicos ligados al área contable y administrativa, pero promoviendo cambios en los enfoques y las propuestas de enseñanza” (DGCyE, 2010: 9). Asimismo, se incorporan contenidos de economía buscando que los estudiantes puedan vincularlos al contexto sociohistórico en el que suceden y que, a su vez, hagan un análisis crítico de los aspectos implicados.

Al analizar las materias específicas de economía de la orientación, se encuentra que existen dos materias: Elementos de Micro y Macroeconomía (quinto año) y Economía Política (sexto año). Esta última, de la cual no nos ocuparemos en profundidad, presenta las distintas corrientes económicas en su contexto histórico (Unidad 1), dedica una parte relevante a la teoría neoclásica (Unidad 2),¹ discute las problemáticas de los países subdesarrollados (Unidad 3) y, finalmente, presenta los debates de la economía política contemporánea

¹ Podríamos cuestionar que esta bolilla lleve el nombre de “Conceptos fundamentales” ya que no se trata de toda la economía, sino de un marco teórico específico para interpretarla.

situados en nuestro país (Unidad 4). Es decir, los contenidos son plurales y existen referencias concretas al lugar y tiempo en el que se estudia la economía.

Sin embargo, no sucede lo mismo con la primera de estas materias, que es presentada como fundamental para explicar “las transformaciones acaecidas en la economía mundial desde la década de los noventa [...] complejas desde aspectos económicos, políticos y culturales” (DGCyE, 2010: 29). Allí se estudia la economía dividida en dos áreas: las primeras cuatro unidades presentan contenidos de la microeconomía, mientras que las tres restantes corresponden a la macro.

El origen del currículo responde a la evolución que ha seguido el *mainstream* desde fines del siglo XIX. El marginalismo fue el enfoque dominante hasta pasada la crisis de los años treinta. La microeconomía, tal como se la conoce en la actualidad, fue el esquema teórico que explicaba la economía en su conjunto hasta la aparición de la crítica keynesiana. La teoría del valor marginalista desvió el énfasis que se ponía en las circunstancias y condiciones de producción hacia la demanda y el consumo final poniendo el acento en la satisfacción de los deseos y necesidades de los consumidores. Las determinaciones de las variables económicas fueron “virtualmente identificadas con el mercado, o con el conjunto de mercados interconectados que constituye la esfera del cambio” (Dobb, 2004: 188). El nuevo marco teórico redujo el problema de la distribución a la formación de precios derivados de los precios intermedios o factores productivos dados, lo cual implica que la distribución viene dada del mercado de productos finales y, por ende, de la estructura e intensidad de la demanda de los consumidores (Dobb, 2004: 188).

En concordancia con estos elementos, las primeras dos unidades se dedican a tratar los conceptos y aspectos generales que permiten identificar las teorías de consumidor y productor, a la vez que el estudiante se va familiarizando con la lógica del mercado junto con las restricciones a la competencia que dan origen a la distinta morfología de estos (Unidad 2). Finalmente, en la unidad 3, se da paso a los análisis de distribución del ingreso, los cuales –tal como expresamos anteriormente– se presentan a partir del análisis de las demandas derivadas y los mercados de factor. Una vez planteada la teoría de los precios neoclásica, se abre paso a la segunda parte de la materia en la que se discute la macroeconomía.

La macroeconomía nace con los valiosos aportes de la teoría keynesiana. A pesar de que la crítica trazada por John Maynard Keynes en su *Teoría general* se dirigiera al conjunto de la economía ortodoxa de aquel tiempo, un año

después, el economista inglés J. Hicks presentó, en ocho escasas páginas, un modelo que compendia los desarrollos de las casi trescientas. La “absorción” llevada a cabo por Hicks marcó la génesis de la futura “síntesis neoclásica”, que sustituyó la obra original de Keynes en lo que respecta a la enseñanza y las aplicaciones prácticas. La adopción de las sugerencias de Keynes provocó la separación del cuerpo teórico marginalista en dos ramas: la micro y la macro. Esta escisión fue aceptada universalmente y se impuso en los programas de investigación y enseñanza (Kicillof, 2004). La materia en cuestión no es la excepción: la segunda parte se refiere a la “escala macroeconómica” y se discuten herramientas conceptuales para el análisis del Ingreso Nacional (Unidad 4), las políticas macroeconómicas (Unidad 5) y la oferta y demanda agregadas (Unidad 6).

Por último, aunque no menos importante, la bibliografía establecida es coherente con la orientación del programa. Fisher, Dornbusch y Schmalensee, Samuelson y Nordhaus, Ferguson y Gould, son algunos de los nombres presentes en el programa, provenientes de manuales de economía utilizados en los planes de estudio neoclásicos.

En suma, más allá de las críticas esbozadas en la parte introductoria del programa de la materia –vinculadas con la abstracción de los análisis de mercado junto con el carácter irreal de los supuestos de competencia perfecta–, su estructura y contenidos siguen un patrón neoclásico. Las discusiones ligadas con la etapa histórica y el lugar donde vivimos quedan fuera de los contenidos estipulados debido a la noción de validez universal de las escuelas de la utilidad, que formulan una teoría del valor independiente de todo orden social (Roll, 1994).

De esta forma, la economía es reducida a la enseñanza de un marco teórico particular, una posible manera de entender los fenómenos económicos. La estrechez de visión y contenidos, señala Teubal haciendo referencia a la educación universitaria –aunque aplicable a nuestro caso–, presenta:

... la ciencia económica reducida a la aplicación de ciertos instrumentos que no se cuestionan. Se ha perdido el sentido de la naturaleza misma de la disciplina que nos concierne. Se confunde un presunto instrumental analítico y de política con los objetivos más generales de la disciplina. La economía pierde su carácter crítico, y se transforma por tanto en dogma (2000: 13).

Acerca de los mitos económicos: la enseñanza crítica de la economía

Descubrir las zonceras que llevamos adentro es un acto de liberación: es como sacar un entripado valiéndose de un antiácido, pues hay cierta analogía entre la indigestión alimenticia y la intelectual.

(Jauretche, 1968: 7)

La supremacía de las ideas ortodoxas en el campo académico, desde hace 35 años a esta parte, tuvo (tiene) su correlato en la construcción de consensos sociales, consensos que se ven reflejados en los planes de estudio de las instituciones de enseñanza de nivel medio en la provincia de Buenos Aires. En este marco, la propuesta del taller tiene un doble desafío: por un lado, intenta romper con los contenidos y métodos de enseñanza imperantes en la actualidad; por el otro, pretende discutir las nociones de economía popularmente aceptadas como método de aproximación para entender la teoría económica desde enfoques heterodoxos, los cuales permitirán abordar los problemas económicos cotidianos.

Fundamentos teóricos del taller

La asignatura que se imparte en el Liceo Víctor Mercante (UNLP) desde el año 2010 fue ideada a partir del libro de Arturo Jauretche, quien en los años sesenta publicó el *Manual de zonceras argentinas* (1968). Allí el autor se cuestiona acerca de las zonceras que asimilamos desde jóvenes y que nublan nuestro pensamiento. En definitiva, se trata de principios introducidos en nuestra formación intelectual con la apariencia de verdades, que impiden pensar los problemas del país por “la simple aplicación del buen sentido” (Jauretche, 1968: 2). La fuerza de aquellas no está en el arte de argumentar, sino que:

... simplemente excluyen la argumentación actuando dogmáticamente mediante un axioma introducido en la inteligencia –que sirve de premisa– y su eficacia no depende, por tanto, de la habilidad en la discusión como de que no haya discusión. Porque en cuanto el zonzo analiza la zoncera –como se ha dicho– deja de ser zonzo (1968: 5).

El autor pretende desentrañar la génesis de aquellas nociones popularmente aceptadas –lo cual lo remitirá a la historia– y los intereses –de actores y sectores– a los que responde, ya que “la *zoncera* solo es viable si no se la cuestiona”. A su vez, más allá del momento de su nacimiento y de los beneficiarios directos o indirectos, el principio de autoridad suele encontrarse en la base de toda *zoncera*: uno refuerza a la otra dado que la *zoncera* es respaldada por la autoridad y esta última se refuerza con la primera.

No obstante, el principal aporte del libro no está en el hallazgo de algunas de las muchas **zonceras** que existen por estos días, sino en transmitir una manera de encontrarlas, de pensarlas; en definitiva, el hábito de cuestionar(se). Jauretche señala que el **manual** no es un **catálogo de zonceras**: “Doy con unas cuantas de ellas, la punta del hilo para que entre todos podamos desenredar la madeja. Y aclaro que yo no soy ‘uno’ más ‘vivo’, sino apenas un ‘avivado’, y aún me temo que no mucho, porque ya se verá cómo he ido descubriendo *zonceras* dentro de mí” (1968: 6). Por consiguiente, es preciso tirar de aquel hilo. Ajeno a cualquier plan de estudios, el libro tiene una sección dedicada a la economía llamada “De las zonceras económicas” y unas cuantas de ellas se encuentran presentes en el programa del taller.

Las zonceras no son otra cosa que los mitos y nuestro aporte se vincula con el hecho de pensar los planteos económicos que encierra cada uno de ellos. Algunos de los que retomamos tienen que ver con la división internacional del trabajo –“Somos el granero del mundo”– y la deuda externa –“Pagaré ahorrando sobre el hambre y la sed de los argentinos”.

Sobre este tipo de mitos, Jauretche señala que es un campo en el que las zonceras aparecen frecuentemente ya que “están destinadas a estructurar el país como una prolongación de la metrópoli; su objeto es formar una mentalidad colonial y el objeto de las colonias, particularmente de las semicolonias de la economía, es su aprovechamiento material. La colonización económica va acompañada de la ‘colonización pedagógica’” (1986: 86).

Existe un segundo texto, central en el cuerpo del programa, que reconoce la filiación con el *Manual. El universo neoliberal*, escrito por Alfredo y Eric Calcagno, propone “volver a evidenciar lo obvio” ya que:

... de las tesis básicas que se acepten y practiquen, dependerán el modelo de crecimiento, las pautas de acumulación de capital, la distribución del ingreso, las relaciones capital-trabajo, el tipo de inserción externa, el perfil tecnológico, las modalidades del desarrollo industrial y agrícola

y, en definitiva, la determinación de los grupos sociales beneficiarios y perjudicados (1995: 10).

Este libro, escrito en plena década del noventa, en la que los consensos liberales se impusieron fuertemente, discute en torno a algunas de las zonceras que dejó planteadas Jauretche, pero además agrega algunas nuevas vinculadas a la época. En el taller se incorporaron diversos mitos sobre el Estado –“Achicar el Estado para agrandar la nación”–, el mercado –“El mercado lo resuelve todo del mejor modo posible”–, el modo de desarrollo –“La solución es el capital extranjero”– y la relación entre historia y economía –“Se acabó la historia: la sociedad será siempre capitalista y liberal”.

Emprender el debate de los problemas económicos de la Argentina implica pensar la economía desde abordajes teóricos que permitan discutir las condiciones o determinantes particulares que llevaron a nuestro país a una situación que podríamos llamar de “subdesarrollo”. No desconocemos que la etapa actual de globalización implica que la interconexión de las economías es cada vez más amplia y que se da un proceso de superación progresiva de las barreras nacionales, tanto en lo que se refiere a las estructuras de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, como a la alteración de la geografía política, las relaciones internacionales, la organización social y las configuraciones ideológicas propias de cada país (Marini, 2007). A su vez, para comprender el estadio de subdesarrollo, debemos revisar la historia ya que:

... la expansión del capitalismo comercial y luego del capitalismo industrial vinculó a un mismo mercado economías que, además de presentar grados diversos de diferenciación del sistema productivo, pasaron a ocupar posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista. De ahí que entre las economías desarrolladas y las subdesarrolladas no solo exista una simple diferenciación de estado del sistema productivo, sino también de función o posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y distribución. Ello supone, por otro lado, una estructura definida de relaciones de dominación (Cardoso y Faletto, 2007: 27).

Así, las economías latinoamericanas se han insertado desde sus orígenes de manera subordinada en la dinámica del capital global. Por ello, los países de la región han sufrido históricamente las consecuencias diferenciales de este tipo particular de desarrollo capitalista, el cual no puede ser explicado a partir de buena parte de los enfoques ortodoxos que desestiman dimensiones relevantes como el espacio y el tiempo (Barrera y López, 2010).

En definitiva, el debate en torno a los mitos intenta introducir una mirada que tenga en cuenta la trayectoria histórico-económica de América Latina, en general, y la Argentina, en particular, reconociendo de dónde venimos para explorar hacia dónde vamos. Resulta relevante considerar que el conocimiento económico está acotado al tiempo y lugar en que es pensado y que cada teoría responde a ese contexto, a sus actores sociales y a los intereses que ellos representan.

De esta manera, la organización de contenidos comienza, en una primera unidad, por conceptualizar la enseñanza de la economía desde una perspectiva crítica y recorre distintos elementos de teoría básicos, los cuales se presentan a partir de las discusiones acerca de la historia y el mercado. En la unidad 2 se tratan debates de carácter regional, sin perder de vista las particularidades de la Argentina, acerca del desarrollo, el tipo de inserción internacional y la deuda externa. Mientras que en las unidades 3 y 4, se discuten problemáticas locales² como la inflación, el desempleo, la informalidad y la desigualdad.³

La propuesta pedagógica

A la hora de elaborar la propuesta, fue necesario considerar que se trataba de un taller de carácter introductorio que se dictaría en el sexto año del nivel medio –último año previo a la universidad– en el marco de la sección programática Formación Orientada. Para ser aprobado, debía superar una doble selección: primero, la coordinación del área (en nuestro caso Ciencias Sociales) selecciona los talleres que van a aparecer en una nómina de opciones. Luego, a partir de la presentación de los talleres por parte de los profesores a cargo, junto con una breve referencia escrita, los estudiantes eligen dos talleres optativos por cuatrimestre entre las diversas propuestas que se les ofrecen en cada orientación.⁴ Es decir, la propuesta no solo requería ser rigurosa en términos académicos, sino que además debía ser atrayente a los ojos de los adolescentes desde el título mismo.

El método de enseñanza fue pensado a partir de dos principios fundamentales: la participación activa del alumno y la elaboración crítica del conocimiento (López Accotto y De Amézola, 2004). En términos pedagógicos,

² Lo cual no implica que en el resto de los países de la región estos mismos problemas no estén presentes, pero las explicaciones y magnitudes varían de lugar en lugar.

³ Un análisis detallado de los contenidos del taller se presenta en el Anexo.

⁴ Además de la mencionada, existen las orientaciones Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones.

esto supone: en primer lugar, la restricción de la clase magistral y su reemplazo por una metodología didáctica de carácter tal que implique una relación de ida y vuelta constante entre profesor y alumno. Se busca establecer un diálogo entre el docente y los alumnos en el sentido filosófico de este: aludiendo a un modo no dogmático de pensar, a las múltiples posibilidades de abordar una misma problemática, es decir, se asimila a un modo de pensamiento dialéctico (Sanjurjo y Rodríguez). Así,

... el diálogo pedagógico no es ficticio, aunque el docente sea experto en la temática a tratar, aunque sepa las respuestas de los alumnos y los oriente en determinada dirección. Porque a través del mismo lo que se busca no es intentar que los alumnos expresen respuestas conocidas por él, sino orientar el proceso de construcción intelectual (2003: 65).

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

La propuesta contempla, e intenta transmitir, que el alumno se relaciona permanentemente con las nociones económicas. Como bien señalan Bowles y Edwards, “comprender el sistema económico se ha convertido en algo esencial para cualquiera que lea el periódico, vea el telediario, escuche a los líderes políticos, o simplemente se pregunte por qué es tan difícil encontrar un buen puesto de trabajo o llegar a fin de mes” (1990: 19). Los alumnos perciben estas situaciones y enfrentan estas realidades, conocen muchos conceptos económicos por medio de su experiencia, los cuales deben ser tenidos en cuenta para el desarrollo de las clases dado que ayudan a ligar los objetos desconocidos con los que ya conocen de su vida cotidiana (Rosbaco, 2000).

Sobre el método de trabajo y la evaluación

La propuesta apunta a una construcción gradual y reflexiva de los conocimientos postulados. Por ello, es necesario elaborar una estrategia de trabajo que

contemple un espacio de presentación y discusión de contenidos y otro que se oriente hacia su análisis crítico.

Se pretende articular los encuentros del taller a partir de dos momentos:

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

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

Momento 2: *Actividades de discusión grupales*. Buscan promover la comprensión, el análisis crítico, la integración y aplicación de los contenidos temáticos, y la incorporación de los saberes previos de los estudiantes. La resolución de las actividades posibilitará detectar dudas, dificultades, problemas, acuerdos y desacuerdos con los contenidos planteados. En esta instancia se buscará desarrollar, a partir del trabajo en grupos reducidos, las capacidades reflexivas de los participantes del curso dando lugar a la discusión y aplicación de los conocimientos a través de problemas concretos. Se piensa en un trabajo grupal dado que incentiva la discusión y reflexión conjunta al fomentar la participación activa de todos los estudiantes del curso.

Con el objeto de facilitar el aprendizaje sobre teorías y problemas económicos, se utilizará el cine como recurso didáctico.⁵ Como sostiene Cáceres: “El cine es un medio de comunicación en el cual se transmiten diversos mensajes a través de imágenes, sonido y movimiento, los que pueden ser utilizados como medios para llevar adelante los procesos de enseñanza para la comprensión” (2009: 10). A partir de esta herramienta, en conjunto con la metodología antes explicitada, buscamos el desarrollo de un proceso colectivo en el que cada persona aporte al conjunto lo que sabe en provecho del grupo. Dentro de él, las ideas individuales pueden convertirse en proyecto de todos, se comparte la responsabilidad por los resultados y se piensan soluciones colectivamente.

Por otra parte, el proceso de evaluación contempla no solo el nivel de conocimientos adquiridos, sino también los procesos, valores y habilidades cognitivas complejas que forman parte de los objetivos del curso (capacidad de pensar críticamente, de manera reflexiva). No es parte central del curso que los

⁵ En una de cada cuatro clases está programada la proyección de películas o documentales que dramaticen algunos –o varios superpuestos– de los mitos económicos que se encuentren en discusión.

participantes estén provistos de instrumentos técnicos, sino que sean capaces de reconocer el problema económico, hacer una lectura crítica de él y aproximarse a sus posibles explicaciones.

Por último, el taller contempla dos instancias de evaluación en las que se trabajará a partir de la bibliografía analizada en clase: un trabajo práctico individual domiciliario en la mitad del curso y un trabajo práctico grupal (grupos de 3 o 4 alumnos) con exposición oral al cierre del taller. En el primer caso, los estudiantes reciben notas periodísticas que incluyen un mito económico y una posible explicación alternativa. Con ese material, deben hacer un análisis y una caracterización del discurso presente en distintos medios de comunicación. Es decir, a través del trabajo guiado por el docente, se analizarán los contenidos teóricos existentes detrás de las posiciones expresadas en distintos periódicos sobre una misma noticia.

En cuanto al trabajo final, la lógica se repite, pero esta vez se les propondrá que elijan el mito, construyan el discurso y lo pongan en debate. La plataforma en la cual deberán presentarse los debates puede ser bien disímil con la intención de promover la creatividad de los estudiantes: un periódico, un programa de televisión (mesa de debate), un blog, o cualquier otra que los alumnos puedan proponer. Asimismo, la participación y el trabajo en clase serán considerados como integrantes del sistema de evaluación.

Resultados preliminares

El taller de *Mitos* se lleva a cabo por segundo año consecutivo al superar el cupo mínimo de estudiantes requerido para hacerlo (alrededor de doce). Las elecciones han puesto de manifiesto un interés (o curiosidad) que resulta de la presentación oral del taller y de un texto por escrito de no más de 90 palabras que se les reparte a los estudiantes.

El taller tuvo 14 estudiantes en el año 2010 y 19 en el 2011 (sobre un total de 40 de la orientación en Ciencias Sociales). En ambas ocasiones⁶ se ha establecido buen diálogo entre estudiantes y docente. De los primeros intercambios en cada curso se ha podido determinar la aspiración de los jóvenes por “desmenuzar” los discursos problematizando de dónde y de quién surge el mensaje.

El recorrido por los distintos mitos plantea un taller dinámico y permite recuperar la atención de los adolescentes al iniciar el debate con cada uno. Es

⁶ A la fecha de finalización de este trabajo, aún no había finalizado la segunda experiencia.

preciso redoblar los esfuerzos por presentar los elementos comunes a todos, por lo que se destinan las clases finales a pensar un balance colectivo que contemple la globalidad del curso.

El análisis del discurso, la lectura crítica de posicionamientos acerca de la realidad económica del país y el “descubrir” los fundamentos teóricos de esas posiciones han gravitado fuertemente en el interés de los estudiantes.

La problemática principal se ha planteado en la escasa lectura por parte de los alumnos y alumnas, lo cual requiere que los elementos teóricos sean presentados complementando la lectura con materiales audiovisuales.

Finalmente, las exposiciones de los trabajos finales fueron hechas a partir de la presentación de mesas de debate en las que los estudiantes representaron distintos roles en la defensa de posturas vinculadas con la teoría ortodoxa y la heterodoxia. El discurso, lo que hemos dado en llamar “el guion” del debate, se va construyendo a lo largo del curso con apoyo de los docentes en la búsqueda bibliográfica y explicaciones del mito. Se obtuvieron resultados satisfactorios en la construcción de guiones, exposición de los debates y, en particular, en el compromiso de los estudiantes con la metodología de evaluación.

Reflexiones finales

La enseñanza de la economía en la actualidad presenta una ciencia neutral sin contraposición de intereses sectoriales o de clase ni debate entre las distintas corrientes de pensamiento a lo largo de la historia. La hegemonía del *mainstream* es tan abrumadora que ha establecido currículos de perfil neoclásico que se replican en la escuela secundaria.

El caso analizado es el de las escuelas secundarias orientadas en economía y administración de la provincia de Buenos Aires, donde existe la materia Elementos de Micro y Macroeconomía. Allí observamos que, tanto en la estructura como en los contenidos, la economía que se expone sigue la tradición marginalista con las incorporaciones de la “síntesis neoclásica”. De esta forma, entendemos, se termina imponiendo una educación monocorde que no brinda elementos para fomentar el carácter crítico –contrario a lo que se señala en los fundamentos de la materia.

Importantes sectores de la sociedad han incorporado lógicas coherentes con el marco de pensamiento liberal, las cuales han llegado a formar parte del “sentido común”. En estas nociones de economía popularmente aceptadas se

inscriben los “mitos económicos” que forman parte del programa del taller que se lleva adelante en el LVM dependiente de la UNLP.

La propuesta de trabajo pretende impulsar otra forma de enseñar economía en la escuela secundaria. Para ello, debía estructurarse de modo diferencial al menos en dos aspectos: la restricción de la clase magistral y la lectura de textos originales –con distintas visiones– que permitieran discutir la realidad económica, política y social de nuestro país. Es decir, estos dos condicionamientos valieron de guía para elaborar la propuesta, tanto en lo que se refiere a los contenidos del curso como a la propuesta pedagógica que los encuadra.

La discusión de los “mitos económicos” permitió incorporar una mirada que en todo momento relacionara la historia con la economía, ya que se trabaja indagando el origen de cada uno de ellos, los actores involucrados y los sectores favorecidos por el axioma. Por otra parte, posibilitó tener una mirada de los esquemas de desarrollo que han seguido América Latina, en general, y la Argentina, en particular. La columna vertebral del taller es recorrida por las obras de Arturo Jauretche (1968) y de Alfredo y Eric Calcagno (1995). La primera fue precursora en el debate de las nociones popularmente aceptadas por la sociedad argentina, mientras que la última logra incorporar de manera acabada los versos –así los llaman los autores– que se añadieron durante el predominio neoliberal de la década de los noventa.

Dado que los estudiantes son concebidos como sujetos portadores de una identidad y cultura propia, que piensan y construyen conocimiento en distintas situaciones educativas (Perkins, 1995), el diálogo estudiante-docente resulta determinante en una práctica que busca vincular los objetos desconocidos con aquellos que ya conocen de su vida cotidiana. Las experiencias previas relacionadas con las nociones económicas son un insumo más que contribuye al proceso de construcción intelectual.

Finalmente, la experiencia del taller de “mitos económicos” como práctica de enseñanza de economía desde una perspectiva crítica y pluralista tiene pretensiones que no se vinculan exclusivamente con la economía, sino con las ciencias sociales en general. En definitiva, se pretende que estudiantes y docentes hagamos el ejercicio de pensar la realidad social como una síntesis compleja, la contextualicemos y busquemos explicaciones multidimensionales teniendo presentes la existencia de relaciones sociales y los discursos del pensamiento dominante.

Bibliografía

- Barrera, F. y López, E. (2010). “El carácter dependiente de la economía argentina. Una revisión de sus múltiples determinaciones”. En Féliz, M. (comp.), *Pensamiento crítico, organización y cambio social. De la crítica de la economía política a la economía política de los trabajadores y las trabajadoras*. Buenos Aires: CECESO-El Colectivo.
- Bowles, S. y Edwards, R. (1990). *Introducción a la economía. Competencia, autoritarismo y cambio en las economías capitalistas*. Madrid: Alianza.
- Cáceres, V. L. (2009). “El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la economía en el Nivel Medio”. Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, UNGS.
- Calcagno, A. y Calcagno, E. (1995). *El universo neoliberal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cardoso, F. H. y Faletto, E. (2007). *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, orientación Economía y Administración*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dobb, M. (2004). *Teoría del valor y de la distribución desde Adam Smith. Ideología y teoría económica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ENAPE (2010). “Por un cambio en la formación en Economía”. Encuentro Nacional de Discusión de Planes de Estudio, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, inédito. Disponible en: <http://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-plan-de-estudio-mdp-20103.pdf>
- Jauretche, A. (1968). *Manual de zoncetas argentinas*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.
- Kicillof, A. (2004). “La macroeconomía después de Lord Keynes”. *Documentos del CEPLAD*. Buenos Aires: CEPLAD.
- López Accotto, A. y De Amézola, G. (2004). “Situación y perspectivas de la enseñanza de la economía”. Seminario: Economía. Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Marini, R. M. (2007). "Proceso y tendencias de la globalización capitalista". En *América Latina, dependencia y globalización*, Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994). "Putting understanding up-front". *Educational Leadership*, Vol. 51, febrero, 4-7.
- Robinson, J. (1960). "La enseñanza de la economía". *Economic Weekly*, Bombay, enero.
- Roll, E. (1994). *Historia de las doctrinas económicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Teubal, M. (2000). "La enseñanza de la Economía en la Universidad de Buenos Aires". *Realidad Económica*, N° 171, 1-16.

Anexo. Contenidos del taller "Los Mitos económicos: un análisis crítico de los problemas de la economía"

Unidad 1: 4 clases

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

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

La economía como un dogma: "El mercado lo resuelve todo del mejor modo posible".

Unidad 2: 4 clases

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

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

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

Unidad 3: 4 clases

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

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

Discusiones acerca del devenir histórico del Estado en nuestro país: “Achicar el Estado para agrandar la nación”.

Unidad 4: 4 clases.

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

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

