


Enseñar Economía en la Escuela Secundaria Orientada. Un estudio sobre los materiales curriculares en la Provincia de Santa Fe, Argentina

Teaching Economics in the Oriented Secondary School. A study on curricular materials in the province of Santa Fe, Argentina

Arroyo, Hugo Gastón

 **Hugo Gastón Arroyo** aagaston25@gmail.com
ISP N° 4 “Ángel Cárcano” Reconquista Santa Fe,
Argentina

Clio & Asociados. La historia enseñada

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

núm. 36, e0019, 2023

clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Abril 2023

Aprobación: 13 Mayo 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114187008/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0019>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El objeto de este trabajo es un intento de comprender y desentrañar las nociones económicas que presentan los materiales curriculares que se proponen para la enseñanza de la Economía en las Escuelas Secundarias Orientadas (EESO) de Santa Fe. La lectura de los materiales curriculares se abordó a partir de una investigación inscripta en el campo metodológico cualitativo-interpretativo y sobre la base de entrevistas a docentes del ciclo orientado. Se llevó a cabo el estudio de dos casos en escuelas situadas en diferentes contextos sociales. Una de ellas ubicada en el casco céntrico de la ciudad de Santa Fe Argentina, donde asisten jóvenes predominantemente de clase media y la otra en la zona periférica de la misma ciudad, caracterizada por un contexto social vulnerable.

Palabras clave: nociones económicas, didáctica de la economía, materiales curriculares, alfabetización económica.

Abstract: *The object of this work is an attempt to understand and unravel the economic notions that present the curricular materials that are proposed for the teaching of Economics in the Secondary Schools of Santa Fe. The reading of the curricular materials was approached from an investigation registered in the qualitative-interpretative methodological field and based on interviews with teachers of the oriented cycle. The study of two cases was carried out in schools located in different social contexts. One of them located in the downtown area of the city of Santa Fe, attended by young people predominantly from the middle class, and the other in the peripheral zone of the same city, characterized by a vulnerable social context.*

Keywords: *economic notions, didactics of economy, curricular materials, economic literacy.*

Introducción

El presente trabajo es una aproximación al campo de la didáctica específica de la Economía,^[1] con el objeto de hacer visible, a partir de un análisis sobre distintos materiales curriculares seleccionados, las nociones económicas propuestas como

socialmente válidas y poner en evidencia los criterios a partir de los cuales los y las docentes de escuelas secundarias de la Ciudad de Santa Fe seleccionan los materiales que median en sus procesos de enseñanza de la Economía en el Ciclo Orientado.

Los materiales curriculares, particularmente los impresos o materiales técnicos, han gozado de una gran impronta y legitimidad en los ámbitos educativos en general y, particularmente, en la enseñanza de la escuela secundaria, conformando una tradición al interior de los espacios pedagógicos situados. Han sido instituidos como una matriz central de los procesos de enseñanza y, desde la dimensión pedagógica y didáctica del campo de la Economía, operaran como dispositivos de información hegemónicos, principalmente los manuales, donde el saber hacer didáctico queda sujetado, condicionando tanto la acción del docente como así también la dinámica de los y las estudiantes, en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una perspectiva que entiende a la Economía como disciplina escolar capaz de brindar las herramientas necesarias a los fines de desarrollar un pensamiento crítico de carácter situado, un pensamiento referencial en la resolución de los problemas cotidianos de índole económica, es fundamental desnaturalizar tanto las nociones como así también los criterios que configuran las prácticas de enseñanza de dicho espacio curricular. Nos encontramos en Latinoamérica y particularmente en Argentina con problemáticas de carácter estructural que se configuran en torno a los desafíos del empleo, la distribución del ingreso, la inserción en la economía mundial, la integración regional, una economía basada en el desarrollo de conocimientos, el desarrollo sostenible, lo que demanda una forma de pensar y actuar ante la realidad compleja y dinámica.

En el contexto de esos desafíos antes mencionados es donde la enseñanza de la economía en general, y en la escuela secundaria orientada en particular, adquiere un papel relevante y sin precedentes, fundado en la necesidad de que los ciudadanos y las ciudadanas adquieran una formación en los principios de la disciplina, en las herramientas de análisis y en las nociones relevantes que permiten una comprensión de las problemáticas actuales así como también constituirse en ciudadanos críticos y responsables en la toma de decisiones. En otras palabras, desarrollar una alfabetización económica en la formación ciudadana.

1. La didáctica de la Economía. Un campo en construcción

El campo de la didáctica actualmente se ha configurado desde una perspectiva compleja y de difícil demarcación y delimitación en cuanto a las especificaciones que lo conforman. Esto ha implicado el replanteo en el seno de cada una de las dimensiones: ¿dónde comienza el abordaje y hasta dónde llegan sus límites en pos de un objeto?, “los objetos de estudio de una disciplina cambian a medida que lo hacen las teorías científicas; ciertos puntos de vista son abandonados o bien, en otro momento de la historia de la ciencia, pueden ser admitidos” (Klimovsky, 1994: 23). No obstante, la didáctica como disciplina social, y particularmente la didáctica de la economía como campo en construcción, no es ajena a este dilema, pero con un condimento más, ya que su particularidad como disciplina social está demarcada por su intervención en el campo de lo social, es decir, es

una acción que implica intervención. En este sentido se plantea la problemática de la enseñanza, es decir, el hecho del cual se ocupa; entendiendo por hecho -siguiendo los aportes de Klimovsky- a la manera en que las cosas o entidades se configuran en la realidad, en instantes y lugares determinados o en general: “será un hecho, por tanto, el que un objeto tenga un color o una forma dada, que dos o tres objetos posean determinado vínculo entre sí o que exista una regularidad en acontecimientos de cierta naturaleza” (Ibídem: 25).

La didáctica de la economía se ocupa de la enseñanza intentando dar respuestas a algunos interrogantes tales como: ¿qué nociones económicas se enseñan?; ¿cómo las enseñamos?; ¿qué debemos enseñar acerca de ciertas nociones económicas?; ¿qué debe ser y hacer la escuela? Puesto que las formas de transmisión de conocimiento o la problematización de saberes que viabilizan los procesos de enseñanza y aprendizaje son cruciales en la construcción de la sociedad y, en consecuencia, del tipo de sociedad que de ello resulte. De aquí la importancia de las preguntas anteriormente formuladas.

Pensar a la didáctica de la economía como disciplina en construcción involucra pensarla desde los espacios sistémicos de producción de conocimiento que implican una diversidad de elementos, tales como, por ejemplo, “estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los métodos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas” (Camilloni, 1997: 36), y en su vínculo estrecho con las distintas disciplinas y teorías científicas es donde la didáctica se convierte, a decir de Camilloni, en una teoría de la enseñanza “heredera y deudora” de muchas otras disciplinas, pero que, en su búsqueda sobre la acción pedagógica, encuentra la reciprocidad en tanto “oferente y dadora” de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento.

Cabe mencionar que son los aportes teóricos de la escuela crítica, donde el debate epistemológico recibe contribuciones que le permitirán a la didáctica tomar un distanciamiento del positivismo e ir situando como eje central en el análisis “la comprensión de los fenómenos sociales como esencialmente distintos de las ciencias naturales de base experimental” (Davini, 1997: 46).

No obstante, es a partir de las corrientes críticas donde se recupera la dimensión de la subjetividad en la organización de la experiencia, en tanto operaciones sistemáticas del sujeto cognoscente; en lo político se revaloriza la importancia de la ideología y sus usos, lo metodológico va a estar signado por la hermenéutica, perspectiva que recupera la complejidad cultural y la mediación del sujeto. Es esta misma perspectiva la que introduce la interpretación como la forma de aprehensión de la totalidad en lo particular, y será a través de la cual se podrá arribar al significado de la experiencia situada.

Este carácter situacional extrapolado a la problemática de la enseñanza impulsará la búsqueda de “soluciones contextualizadas de acuerdo con las características específicas de la experiencia educativa, incentivando a la investigación como componente del desarrollo del currículum y la participación directa de los docentes en el proceso” (Ibídem: 48). La perspectiva de la hermenéutica produce un giro en la perspectiva metodológica en el terreno de la didáctica, no sólo en lo atinente al campo de la investigación de la disciplina sino esencialmente en lo que atañe a la enseñanza, produciendo en este campo un giro de mirada, es decir, se pasa de la dimensión de las “reglas de los procedimientos

más generales y abarcadoras que permitían operar a quienes enseñan” (Ibídem: 50), a la dimensión que recupera la importancia del docente como sujeto reflexivo y crítico con capacidad para comprender y operar sobre sus propias prácticas, reconstruyendo la trama de significados precedentes de su propia experiencia cristalizados en sus trayectorias escolares previas.

Este cambio de perspectiva originó en el campo de la didáctica un nuevo dilema que gira en torno al siguiente interrogante: ¿la formación y la reflexión en los docentes son los elementos constitutivos de una mejor enseñanza, impulsada desde la comprensión de los fenómenos complejos y totalizadores? El texto ya citado de Davini sostiene dos cuestiones; una de ellas se refiere al propósito de mantener la reflexión y la comprensión de la totalidad de lo particular dentro del proceso de formación de los docentes, de modo tal de lograr fortalecer su juicio y su papel de intelectuales en la organización de la cultura.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, la didáctica de la economía, en cuanto a su dimensión normativa, busca que los hallazgos teóricos representen conocimientos públicos, accesibles a otras personas, y que no queden como patrimonio intransferible del sujeto que investiga o que enseña, sino que esta capitalización pueda contribuir a la transformación de las relaciones socioculturales en la escuela y en la enseñanza, en la práctica concreta y no sólo en los principios teóricos.

Por otro lado, la didáctica es una acción que implica intervención, una acción dirigida a la dimensión social, por lo que corresponde una responsabilidad activa, y es en esta acción-intervención-responsabilidad social, donde la didáctica se ve obligada a recurrir a los aportes de las distintas ciencias sociales. Es, por lo tanto, a partir de esta relación donde la didáctica como teoría de la enseñanza se convierte en heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Sin embargo, en el proceso de construcción de la acción pedagógica logrará aportar sus desarrollos teóricos al campo de la acción social y del conocimiento.

Establecer una demarcación entre la didáctica general y la didáctica específica de la economía es una tarea muy compleja, dada las resistencias múltiples, las incomprensiones, y los debates. Desde las didácticas específicas se han ido configurando escenarios donde la especificidad configura los modelos de cada una de ellas.

El desarrollo de la didáctica de la economía centrada en las nociones económicas propuestas para la enseñanza, en los distintos contextos específicos conlleva un planteo epistemológico plausible para buscar, focalizar la producción en una o más dimensiones, dando lugar al sentido de la especialización en torno a especificaciones de un objeto.

Es preciso que el docente, al abordar la enseñanza situada, presente vastos saberes de la ciencia que enseña, particularmente en economía sus discusiones actuales, además de saberes sobre la didáctica, es decir, cómo acercar lo que sabe según las particularidades del contexto, y todo instrumento que genere mayor interpretación sobre el conocimiento humano.

La enseñanza es una tarea compleja, ser docente es una tarea compleja: conlleva una acción de un grado de cognición muy elevado, ya que los y las docentes primero logran una aprehensión de saberes para su formación, y luego estos mismos saberes son acercados a los y las estudiantes de distintos contextos sociopolíticos, culturales y económicos, franjas de edades, condiciones

de educabilidad diversas con las cuales ingresan los educandos a los contextos escolares. De aquí, la trama de complejidad del accionar docente, que debe lograr que los y las estudiantes aprendan, y en consonancia a que la mayor cantidad posible de estudiantes puedan adquirir hábitos de aprendizajes generales, que puedan capitalizar como herramientas para la aplicación de una gama diversa de situaciones de aprendizajes particulares. Por esto vamos a sostener que el aprendizaje implica un proceso de enculturación: los educandos no pueden aprender conceptos sin aprender las culturas “los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede ser comprendido sino a través del uso, lo cual supone adoptar el sistema de creencias de la cultura en la que son empleadas” (Camilloni et al, 2007: 29).

2. Líneas de investigación sobre materiales curriculares

Indagar desde la didáctica de las ciencias sociales, y particularmente desde la didáctica de la Economía los materiales curriculares, implica adentrarnos en una de las principales líneas de investigación sobre el currículum que se inicia con los grandes proyectos curriculares de tradición descentralizada (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008: 4).

Si bien no se ha alcanzado un consenso en cuanto a la delimitación conceptual de dicho tema, entendemos por materiales curriculares aquellos instrumentos que funcionan como soportes analógicos o digitales, diseñados específicamente con la finalidad de desarrollar el currículum o de guiar y orientar al educador durante dicho proceso.

Desde este enfoque se distinguió entre “materiales técnicos y materiales deliberativos” (López Sánchez y Travé González, 2013: 2), entendidos los primeros como aquellos cerrados y diseñados sistemáticamente por expertos para ser dosificados en clase (Libro de Texto); y, en segundo lugar, aquellos diseñados por los docentes, en colaboración o no con los expertos, y abiertos a posibles adecuaciones según el contexto y los sujetos implicados.

Algunas de las líneas relevantes dentro de este campo de estudio: en primer lugar, las investigaciones referidas a los “aspectos ideológicos que transmiten los materiales curriculares. Estos estudios examinan los valores e ideología que sustentan y promueven los materiales en la práctica” (Travé González et al, 2013: 5). Las conclusiones de estos trabajos señalan que:

(..) el texto escolar no es un producto aséptico ni mucho menos neutral, sino que contrariamente reproduce los valores y la ideología de los grupos dominantes, se hace visible que los libros de textos analizados transmiten a los estudiantes, entre otros valores, un perfil preeminente de hombre joven blanco de clase media-alta, urbano y de profesión liberal, mientras promueven tácitamente la invisibilidad de las clases sociales desfavorecidas y de las mujeres, de otras etnias y orientación sexual, del impacto ambiental y la hipocresía social potenciando, en el plano docente, la descualificación profesional del profesorado que, en ocasiones, defienden posiciones e implementan propuestas de texto contrarias a sus concepciones didácticas, políticas y sociales sin tener conciencia de ello. (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008: 5)

En una segunda línea, hay un conjunto de investigaciones centradas en el “análisis didáctico de los materiales curriculares” (Travé González et al, 2013:

6) que estudian principalmente la fundamentación y los elementos curriculares que contienen, destacando las ventajas e inconvenientes que ofrecen a los docentes. Estos trabajos se centran en las dimensiones sincrónicas y diacrónicas de los libros de texto ligados a los espacios de conocimiento escolar, algunas de las conclusiones, destacan la evidencia de los numerosos errores científicos y didácticos encontrados en los textos escolares analizados, siendo según los investigadores, más restrictivos que las propias orientaciones oficiales de la administración educativa”. Resaltando la paradoja de “cómo los libros de texto enseñados a millones de alumnos-as no han validado su capacidad educativa al eludir los procesos de experimentación curricular en la práctica de aula (Travé González y Pozuelos Estrada, 2008: 5).

La finalidad de estos trabajos radica en ofrecer al profesorado pautas de referencias para orientar la selección de los materiales curriculares.

Una tercera línea de trabajo se refiere a las investigaciones sobre la elaboración de materiales de desarrollo curricular docente. Dentro de estas investigaciones se consideran los problemas y dificultades que presentan en la práctica los materiales, con la pretensión de elaborar nuevas propuestas tendientes a mejorar la enseñanza de las áreas de conocimiento.

Los materiales curriculares según las nociones económicas.

El análisis de las nociones económicas que presentan los materiales curriculares se realizó a través de las siguientes tipologías: las nociones económicas factuales, presentan un tipo de material curricular que contempla básicamente formatos de materiales técnicos, donde las nociones económicas estarían sujetas a su lectura y posterior memorización. Este tipo de noción factual configura una enseñanza en base a estrategias de lectura del texto y reproducción verbal, con las consultas necesarias para facilitar la retención. El libro convencional o material técnico que desarrolla contenidos factuales puede ajustarse oportunamente a la función de recurso para aprendizaje de hechos por ejemplos, como así también los programas de enseñanza asistida por ordenadores también pueden contribuir.

En el caso de las nociones económicas conceptuales, haciendo referencia a conceptos y principios, las estrategias presentan una complejidad de orden superior, configurándose cualitativamente diferentes a la simple acción de repetición verbal de unas ideas, definiciones o enunciados. La enseñanza de este tipo de nociones económicas demanda estrategias que sitúen a los y las estudiantes en experiencias que fomenten la comprensión, propongan el establecimiento de relaciones y la aplicación de lo aprendido a distintas situaciones. Si bien un material técnico puede ofrecer alguna de estas actividades secuenciales y posibilitar su aprendizaje, a menudo la simple lectura de un texto será insuficiente, especialmente si el texto consiste en una definición superficial.

No obstante, el texto escrito puede contribuir a crear las condiciones de posibilidad del aprendizaje, pero es “imprescindible el concurso de las experiencias, la contraposición de las ideas entre los profesores y alumnos, y otras actividades que promuevan la acción mental que exige la comprensión de los conceptos y principios a aprender” (Zabala Vidiella, 1995: 183). El aprendizaje de las nociones económicas tales como Pobreza - Riqueza - Desarrollo Económico - Crecimiento Económico, o los principios de la distribución de la riqueza, por ejemplo, sobre todo en la enseñanza secundaria orientada, no puede limitarse a una lectura y posterior repetición verbal de las definiciones.

Las propuestas de enseñanza de nociones económicas de orden conceptual, así como las interpretaciones más adecuadas sobre su aprendizaje, y por lo tanto, más alejadas de las perspectivas de corte transmisivo, ponen en cuestión el carácter hegemónico del cual han gozado los materiales técnicos en formato de libros de texto (principalmente manuales), en los cuales se encontraba un compendio de todo saber escolar, y la forma en la que estaba escrito correspondía a la misma concepción de una clase expositiva: una descripción ordenada según unos mojones epistémicos que se buscaba memorizar más o menos literalmente.

Estas nociones económicas conceptuales, se presentan como un desafío a la hora de elaborar las propuestas de enseñanza, y sobre todo de enseñanza situadas en contextos específicos con determinadas condiciones de aprendizaje, por lo que resulta de gran importancia preguntarnos ¿cómo los instrumentos conceptuales pueden permitir construir un conocimiento sobre los porqué de los hechos económicos, de los procesos económicos, de las relaciones económicas, sobre las razones que lo explican?

No obstante, si bien de manera general, se podría decir que cada medio, cada material curricular ofrece potencialidades específicas, y estas particularidades son las que hay que resaltar ante la “tendencia a la simplificación que a menudo encontramos en la enseñanza que se traduce en valoraciones superficiales de los materiales curriculares. Así pues, podemos encontrar tanto descalificaciones globales, por ejemplo, en las fichas o en los libros de texto, como elogios superlativos a algunos medios, por ejemplo, los informáticos o audiovisuales” (Ibídem: 184), lo central es que cuando se construye un control por parte del educador, los medios son simplemente esto, sólo medios, y de este modo la función que el profesor quiere otorgarle determinará su valor. En este punto nos encontramos ante una de las decisiones centrales que asume cada educador de manera apriorística, una decisión de orden política, que antecede a toda intervención situada en contexto áulico, y la misma se construye desde el momento de seleccionar las nociones económicas a enseñar en una unidad didáctica, es decir, en las macro decisiones didácticas, hasta los materiales curriculares con los cuales va a intervenir en el procesos de enseñanza. Estos dispositivos tendrán un papel determinante de las condiciones de posibilidad del aprendizaje según la función que se le otorgue en las propuestas y en las secuencias didácticas.

3. Nociones Económicas

Este concepto nos lleva a centrarnos en la pregunta sobre qué se entiende realmente por nociones económicas e intentar delinear esta categoría en relación con su alcance. Una primera aproximación que nos permite abordar la complejidad de la cuestión nos la brinda Travé:^[2]

A la pregunta que formula en relación a las categorías que componen las nociones económicas, le respondo con otra gran pregunta que todo docente se cuestiona: ¿Qué conocimiento escolar debemos enseñar en economía? La respuesta a esta pregunta compleja responde igualmente a causas multidimensionales. Qué enseñar o qué categorías nos sirven para definir el conocimiento dependerá, por una parte, de los planteamientos actualizados de las ciencias económicas, por otra, de las evidencias obtenidas de las ciencias de

la educación, donde tendremos que analizar las concepciones y necesidades que posee el alumnado en esta materia, así como la formación del profesorado; y, por último, de las conclusiones obtenidas de la práctica docente.^[3]

Entonces, la selección de las nociones económicas a enseñar exige la adopción de criterios relacionados con la materia, el alumnado y la propia sociedad, aunque en la práctica hayan primado aspectos exclusivamente disciplinares.

4. Una aproximación a la promoción y distribución de los materiales curriculares

¿Quién elabora los materiales curriculares, por qué y para qué? ¿Una política de elaboración y difusión de los materiales curriculares influye decisivamente en la configuración y desarrollo de la enseñanza de la economía en las escuelas secundarias orientadas?

La prescripción legal y técnica que conlleva la difusión de materiales que han de ser utilizados por todos los docentes, constituye una seria amenaza para la concepción del profesor como un investigador que planifica, diseña, desarrolla y analiza su práctica: “la política de materiales que impone prescriptiva y minuciosamente a los profesores lo que tienen que enseñar, cómo lo tienen que hacer y qué objetivos deben conseguir, les deja sin capacidad de maniobra, de reflexión y de adaptación” (Santos Guerra, 1991: 29). No obstante, un patrón que se hace visible en los casos analizados está signado por la creencia de pensar la idea de que el uso de buenos materiales curriculares, donde las nociones económicas están bien seleccionadas, la secuenciación didáctica es clara y coherente, su articulación es correcta, las actividades son propicias y las formas de evaluar prescritas gozan de justificación y sentido, entonces se están haciendo bien las cosas. Cuanto mejor organizado el material seleccionado en su estructura, mejor y mayor calidad en términos educativos.

Esto nos pone frente a una paradoja didáctica, es decir, la calidad en la organización de las nociones económicas en los materiales curriculares termina atentando contra los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje de la economía, en la medida en que los materiales prescriben legal y técnicamente el qué, cómo, cuándo y hasta por qué enseñar ciertas nociones económicas. Por lo que, en los que respecta a los criterios de selección de un material para ser abordado en la enseñanza generalmente subyace la idea de los materiales de economía básica a secas, sin lugar a cuestionamientos sobre su base epistemológica, su perspectiva didáctica y pedagógica, sus aspectos éticos, etc. Se presentan grados de legitimidad en torno a los materiales curriculares existentes en las escuelas, la secuenciación de las nociones económicas, las actividades propuestas, la propuesta de evaluación, entre otros elementos que justifican una legitimidad que expresa una convencionalización, una aceptación que pone de manifiesto la institucionalización de los materiales en el campo de la cultura escolar, pero no necesariamente tiene un correlato con un enfoque pedagógico y didáctico de manera colegiada al interior de la institución, donde estas decisiones permitan constatar opiniones, posturas y enfoques epistemológicos sobre la disciplina como así también abordar las cuestiones del qué, cómo y para qué enseñar ciertas nociones económicas.

Como consecuencia de lo anterior se da una asincronía entre la convencionalización de los materiales curriculares en el plano de la cultura escolar y el reflejo pedagógico institucional en términos de una postura donde se aboga por un currículum abierto, con autonomía docente en la elaboración de la enseñanza situada en el aula, participación y colaboración didáctica, articulación con otras disciplinas. Es legítimo, se valora positivamente, pero, sin embargo, existen problemas de orden epistemológico en la evaluación de estos, se los toma taxativamente, sin cuestionamientos. Por lo que cabe preguntarnos, si esos materiales han dinamizado el proceso de aprendizaje en el aula, han ayudado a pensar al profesor (en lugar de haber atentado contra su pensamiento crítico), o han dado lugar a la creación de otros materiales.

Reflexiones finales

Pues bien, nuestro estudio, en particular por tratarse de un abordaje de carácter exploratorio, no pretende una conclusión a secas sino revisar, repensar, reflexionar sobre aquellas nociones, conceptos, categorías que acompañaron el recorrido desde el marco teórico inicial y que se resignificaron y reconfiguraron a lo largo del proceso de indagación.

En primer lugar, hacemos visible la hegemonía de las nociones económicas factuales en los distintos materiales curriculares analizados, lo que conlleva que el material curricular contemple básicamente formatos de materiales técnicos, donde las nociones económicas están sujetas a su lectura y posterior memorización. Estos materiales curriculares técnicos, desde el punto de vista metodológico, poseen una presencia hegemónica a la hora de proponer y desarrollar las propuestas de enseñanza, lo que pone de manifiesto el carácter determinante sobre las variables metodológicas que intervienen en los procesos de enseñanza formales o el grado de flexibilidad que presenten sus propuestas; son a su vez condicionantes de las decisiones didácticas tanto micro como macro. Paralelamente hacemos visible que la organización y secuenciación de los núcleos de aprendizajes prioritarios (Consejo Federal de Educación, 2012) queda sujeta a la existencia de este tipo de materiales, también la posibilidad de abordar trabajos personalizados, adaptados a las condiciones de educabilidad que presentan los y las estudiantes en función de potenciar sus capacidades, las secuencias didácticas en general se configurarán en función de los materiales técnicos.

En cuanto a los criterios destacamos en primer lugar la homogeneidad en el enfoque y sentidos que se construyen en torno a la selección de los materiales curriculares como así también en el enfoque epistemológico predominante sobre las nociones económicas consideradas socialmente válidas, hacemos visible la existencia de materiales curriculares mayoritariamente técnicos o libros de textos en cada uno de los casos seleccionados. Si bien, de manera unánime los docentes manifiestan que están desactualizados, esta desactualización se interpreta desde el punto de vista de la renovación de las partidas de textos, no así desde los enfoques, ya que estos textos en su mayoría datan de la década de los noventa, cuando fueron divulgados por la gestión de gobierno en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195, en su estructura Polimodal, sancionada en abril de 1993.

Desde entonces se han institucionalizado y gozan de cierta legitimidad entre la comunidad de docentes, ya que estos mismos materiales técnicos pasaron

a ser considerados como materiales de “economía básica”, sin un análisis de orden epistemológico que ponga en consideración las nociones económicas factuales como así también las nociones económicas conceptuales. En este punto identificamos, develamos un primer criterio con un fuerte carácter homogéneo, sobre la base de la convencionalización del material al interior de la cultura escolar, es decir, de sus prácticas y perspectivas pedagógicas y didácticas, con un fuerte correlato con una perspectiva de la economía como disciplina social, y disciplina escolar subordinada a la contabilidad, en este sentido la economía como disciplina escolar no logra una identidad propia en el imaginario docente, mucho menos da lugar a planteos de orden epistemológicos y didácticos de la misma. Si bien desde los fundamentos de los núcleos de aprendizaje prioritarios se la enmarca fuertemente desde el campo de las ciencias sociales, en cambio los Núcleos Interdisciplinarios de Contenido no contemplan a la Economía dentro del espacio de ciencias sociales, por otro lado, al interior de los espacios educativos aún no cobra relevancia desde dicho enfoque (no forma parte de ese departamento), se la puede visualizar más ligada al departamento contable que representa la organización de uno de espacios los disciplinares escolares.

Una segunda dimensión de criterios que se identificó se encuentra fuertemente enraizada sobre la base de condiciones de educabilidad con la cual ingresan los estudiantes a los contextos escolares situados y sus condiciones de posibilidad de desarrollar un proyecto de vida propio, configurándose como un elemento dinámico y elemental de los criterios de selección de nociones económicas a ser enseñadas.

Un tercer criterio recurrente pone de manifiesto una alfabetización económica en términos de formación del ciudadano o ciudadana, visibiliza un criterio donde se aparta de la idea de inferencia o supuesto sobre las posibilidades de desarrollo de los estudiantes, y se centra más en desarrollar un pensamiento situado, en claves socioeconómicas.

Por su parte, el análisis de los materiales curriculares técnicos de economía nos permite una conclusión provisoria en la que estos forman parte de una oferta editorial que data de la etapa del Polimodal y que aún sigue vigente, institucionalizados y estrechamente relacionados con el conjunto de normas, valores y creencias que configuran el sentido común de los y las docentes que enseñan economía y la cultura de la escuela. Donde el enfoque epistemológico de las nociones económicas en estos materiales curriculares predominantes, convalida y legitima, un modelo socioeconómico y una visión sobre el mundo de la economía cristalizado en el sentido común de orientación netamente neoliberal, “este pensamiento ortodoxo marca una separación entre los sucesos económicos y la realidad social, elimina cualquier tipo de consideración subjetiva que involucre la vida cotidiana de las personas y presenta los fenómenos económicos como ahistóricos y aislados que se dan de forma natural y escindido de lo moral” (Wainer y Vega, 2014: 205).

Así por ejemplo, dentro de las nociones económicas que se identificó con mayor presencia en los materiales, como así también en los abordajes de las prácticas de enseñanza, hacemos visible la noción de “escasez”, como una de las categorías centrales de la disciplina, una piedra angular a la hora de enseñar economía en la escuela secundaria, pero, esta noción se presenta como una perspectiva universal, que lapida, censura las diversidad y diferencias de los

sistemas económicos, clausura la dimensión particular y propia de cada espacio y tiempo histórico, es decir las condiciones epocales, los elementos y hechos de relevancia situados. Dicha noción la visibilizamos en un continuo entre la perspectiva conceptual, incluida como concepto fundamental y el enfoque de la toma de decisiones, que busca el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento económico, mediante la comprensión de situaciones cotidianas y reales. Tratando de relacionar los conceptos busca hacer comprensibles aspectos económicos de la realidad, por ejemplo; La escasez obliga a las personas. Todos los sistemas económicos están preocupados por la escasez de recursos y las necesidades ilimitadas. Esto nos permite hacer visible una fuerte conclusión tanto en los materiales como en las perspectivas epistemológicas predominantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la síntesis sobre la economía, como ciencia de la escasez.

Estos materiales presentan un estereotipado manejo de las nociones económicas otorgándole una verdad lógica con propiedades de inmutabilidad, objetividad e infalibilidad, apartándose de la perspectiva de interpretación de la realidad que las teorías implican. Nociones económicas presentadas como visiones ahistóricas, descontextualizadas de la realidad situada, coadyuvan a la reificación de verdades. Estas se sustentan fuertemente en un complejo de interacciones cuasi-matemáticas, con la potencialidad de ser representadas en gráficos y ejes cartesianos, sin dar cuenta de otras perspectivas opuestas o incluso complementarias, no se evidencia una hermenéutica que permita interpretar el mundo económico desde otros enfoques de la economía contrapuestos, reafirmando tanto desde las nociones económicas que propone, como desde las secuencias didácticas que muestra el diseño.

Una visión dogmática de la economía, sobre gráficos y fórmulas matemáticas, de hecho, puede ser muy atractivo y pintoresco desde el punto de vista didáctico para crear la ilusión de una perspectiva epistemológica rigurosa, unas nociones económicas robustas, pero, no deja de ser un modelo didáctico simplificado y con capacidad de simplificar la realidad socioeconómica para que encuadre en dichos esquemas y configurando el pretendido análisis objetivo. Evidenciándose un tratamiento lineal de la temporalidad histórica que subyace a las nociones económicas. Nada más lejos de la realidad cuando nos acercamos a la más elemental empiria, cuando partimos de trayectorias situadas de procesos socioeconómicos inmediatos a las experiencias de vida de los estudiantes.

El triunfo de la perspectiva neoliberal en la enseñanza de la economía en las escuelas secundarias se hace visible en la instauración de imaginarios colectivos y la construcción de una cultura escolar, donde este andamiaje conceptual se naturaliza pasando a formar parte del sentido común, de lo obvio, de los estereotipos didácticos que configuran apriorísticamente la enseñanza de la economía. La realidad más inmediata que nos atañe es de hecho la que encontramos de manera hegemónica en los materiales curriculares técnicos, y de manera igualmente hegemónica en nuestras propuestas didácticas. Y son estos dispositivos didácticos, los que en gran parte constituyen las condiciones de posibilidad para que dicha perspectiva epistemológica de la economía se presente como la verdad, la única e indiscutible verdad.

Concluimos de manera provisoria que las nociones económicas no se presentan como herramientas conceptuales para forjar interpretaciones de lo

real situado, sino más bien como conjunto de proposiciones verdaderas. Como hipótesis ad hoc fuertemente ligadas a las matemáticas, sin contemplar elementos espurios, de orden político, histórico, social y ético, las nociones económicas se plantean didácticamente emancipadas, desconectadas, asépticas e inmutables de los contextos sociales situados.

Esta consecuencia didáctica derivada reclama un abordaje desde un continuo entre la elegancia matemática mediada por distintos soportes, usados como herramientas didácticas, y un análisis sociohistórico que enfatice desde una hermenéutica, la enseñanza de las distintas nociones económicas conceptuales habilitando la interpretación y la comprensión. Las nociones económicas no son neutrales, se las puede situar en un sustrato espacio-tiempo, y no están dissociadas de la dimensión ética.

Una segunda conclusión aproximativa está signada por la enseñanza de la economía y tiene que ver con su imperiosa tarea de servir de puente para pensar; una didáctica robusta de la economía tiene que aportar herramientas para pensar y desarrollar dicha actividad. Enseñar nociones económicas sirve para hacer pensar, es un saber pensar lo social, los estudiantes adquieren capacidades para pensarse como ciudadanos situados, no formamos economistas en las escuelas secundarias, ni capacidades para producir conocimientos en economía. Si tomamos como horizonte que la escuela de hoy es la institución social fundante de una formación ciudadana activa, ¿cómo contribuyen las ciencias sociales, y particularmente la economía a esta función?

Bibliografía.

- Camilloni, A. (1997). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (17-39). Paidós.
- Camilloni, Alicia R.; Cols, Estela; Basabe, Laura y Silvina Feeney (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Ciencias Sociales*. Res. N° 180/12. http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/180-12_01.pdf
- Davini, M. C. (1997). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (41-73). Paidós.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. AZ.
- López Sánchez, F. J. y Travé González, G. (2013). Materiales curriculares de elaboración propia en Internet. ¿Una alternativa al libro de texto para el área de conocimiento del medio? *EDUTEC. Revista Electrónica de tecnología Educativa*, 44, 1-13. <http://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.320>
- Santos Guerra, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Travé González, G. y Pozuelos Estrada, F. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la Escuela*, 65, 3-10. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7145/6292>

- Travé González, G.; Pozuelos Estrada, F.; Cañal de León, P. y de las Heras Pérez, M. de los A. (2013). Experimentación de una guía de análisis de materiales y desarrollo de la enseñanza del medio natural y social. *Investigación en la Escuela*, 81, 5-20. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6894>
- Wainer, V. y Vega, N. (2014). Repensando la teoría económica: los derechos económicos, sociales y culturales en el currículum de economía, en Monsalve, P. y Cáceres, V. (Comps.). *Hacia la promoción y protección de los Derechos Económicos Sociales y Culturales en Argentina. Actas de las jornadas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Graó.

Notas

- [1] El autor es Profesor de Economía-Magister en Didácticas Específicas (UNL - FHuC) - Especialista en Gestión de la Economía Social y Solidaria (UNQ)- Doctorando en Economía (UNGS) Docente de Escuelas Secundarias de Santa Fe.
- [2] La Ponencia retoma aportes del trabajo de Tesis, intercambios a través de correo electrónico durante el trabajo de investigación con el Profesor Gabriel Travé.
- [3] Fuente: Travé González, G. Profesor Titular de Universidad Dpto. Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Huelva. Intercambio por correo electrónico del 18/06/2015.