

¿“Otra Economía” en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Pablo Marcelo Sisti

Otra Economía, vol. 13, n. 23: 67-86, enero-junio 2020. ISSN 1851-4715

¿“Otra Economía” en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

“Outra Economia” na nova escola? Uma análise do desenho curricular da escola secundária da cidade de Buenos Aires.

“Another Economy” in the New High School? An analysis of the curricular design of the secondary school of the City of Buenos Aires.

Pablo Marcelo Sisti *

psisti@campus.ungs.edu.ar

Resumen: Este artículo presenta una descripción y un análisis crítico de la propuesta curricular de Economía de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En la primera parte del trabajo, se plantea por qué es importante la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria. En la segunda parte, se ofrece una breve caracterización general de la NES y en particular, un pantallazo de las orientaciones que incluyen Economía en su plan de estudios. En la tercera parte, analizamos los contenidos de Economía de la NES y las orientaciones didácticas y de evaluación para los docentes. Allí se intentará reconocer si los diseños curriculares de la escuela secundaria presentan “Otra Economía” o por el contrario, reproduce enfoques, contenidos y orientaciones propias de la Economía ortodoxa.

Palabras clave: enseñanza, Economía, escuela secundaria.

Resumo: Este artigo apresenta uma descrição e análise crítica da proposta de currículo de Economia da Nova Escola Secundária (NES) da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA). Na primeira parte do trabalho, é levantado por que é importante ensinar economia no ensino médio. Na segunda parte, é oferecida uma breve caracterização geral do NES e, em particular, um instantâneo das orientações que a Economia inclui em seu plano de estudo. Na terceira parte, analisamos o conteúdo de Economia do NES e as diretrizes didáticas e de avaliação para professores. Lá, será feita uma tentativa de reconhecer se a proposta apresenta "Outra Economia" ou, pelo contrário, reproduz abordagens, conteúdos e orientações típicas da Economia Ortodoxa.

Palavras-chave: ensino, Economia, ensino médio.

Abstract: This article presents a description and critical analysis of the Economics curriculum proposal of the New Secondary School (NES) of the Autonomous City of Buenos Aires (CABA). In the first part of the work, it is raised why it is important to teach economics in secondary school. In the second part, a brief general characterization of the NES is offered, and in particular, a snapshot of the orientations that Economics includes in its study plan. In the third part, we analyze the Economics content of the NES and the didactic and evaluation

* Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Argentina.

guidelines for teachers. There, an attempt will be made to recognize whether the proposal presents "Another Economy" or, on the contrary, it reproduces approaches, contents and guidelines typical of Orthodox Economics.

Keywords: teaching, Economics, secondary school.

Introducción

¿Qué Economía se enseña hoy en la escuela secundaria? ¿Qué orientaciones didácticas y recursos de enseñanza se recomienda a los docentes? ¿La propuesta curricular de Economía de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)¹ ofrece "Otra Economía"² a los estudiantes o por el contrario, no hace más que reproducir los enfoques propios de la Economía tradicional y dominante (u ortodoxa³)? ¿Hay espacio para la enseñanza de contenidos heterodoxos y alternativos de Economía en la escuela secundaria actual?

En este trabajo, nos proponemos plantear algunos elementos para construir una respuesta posible a estos interrogantes, a partir del análisis de los diseños curriculares de Economía vigentes en la escuela secundaria de la CABA. Presentaremos un desarrollo expositivo que se centrará en lo que ocurre en el nivel prescriptivo de la enseñanza⁴ es decir, en los contenidos y orientaciones didácticas que, desde el Estado, a través del diseño curricular jurisdiccional, se determina que deben ser enseñados en todas las escuelas.⁵

Este artículo está estructurado del siguiente modo. En la primera parte se presentan algunas

¹ La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) es además de la capital de Argentina y como tal, sede administrativa y política de los poderes del Estado Nacional, una de las 24 jurisdicciones federales de la nación (lo que la convierte en la práctica en una provincia más). Cuenta con una población de poco menos de 3 millones de habitantes y una extensión territorial de poco más de 200 kilómetros cuadrados. Se caracteriza por ser uno de los distritos más ricos del país y una de las ciudades con más elevado PBI per cápita de América Latina.

² Por "Otra Economía" entendemos a todos aquellos enfoques alternativos (heterodoxos) a la que es actualmente la visión dominante y ortodoxa en la Economía, que es la Economía pura o de la síntesis neoclásica-keynesiana. Dentro de la "Otra Economía" incluimos enfoques como el de la Economía Social y Solidaria pero también otros como la economía feminista y el de la Crítica de la Economía Política. Esa "Otra Economía" (con todas sus variantes ya que no se trata algo homogéneo) no sólo propone un programa distinto, a la Economía ortodoxa, en términos académicos y teóricos sino también y fundamentalmente, en términos políticos y prácticos.

³ Por "Economía ortodoxa" consideraremos aquí "una corriente teórica (cuyas bases se encuentran en los pensadores neoclásicos de las últimas décadas del siglo XIX) que abordó la economía tratando de describir el comportamiento-racional- de los individuos (consumidores y empresarios) que interactúan en el mercado, que desechó anteriores interpretaciones basadas en los intereses de contrapuestos más allá del comportamiento de los monopolios, que reivindicó al mercado de libre competencia como el mecanismo social más eficiente para asignar recursos rechazando enfáticamente la intervención regulatoria del estado, que recurrió fuertemente a las matemáticas como forma de introducir mayor rigor al pensamiento económico intentando formar una disciplina válida independiente de las circunstancias históricas, y que planteó como problema fundamental a resolver la utilización óptima de los recursos para maximizar la utilidad (individual) y la ganancia (empresaria)." (Aronskind, 2008: 41).

⁴ La enseñanza tiene otros niveles o dimensiones como el de las "prácticas docentes" que refiere a lo que ocurre en el aula.

⁵ A diferencia de lo que puede ocurrir con los contenidos de una materia en la universidad, donde quien está a cargo de la asignatura (por lo general como Profesor/a Titular o Adjunto/a), puede decidir sobre los contenidos, en la escuela secundaria en cambio, el/la docente planifica su materia a partir de los contenidos curriculares prescriptos por la jurisdicción correspondiente (provincia o ciudad de Buenos Aires). Estos contenidos, a su vez, responden a ciertos lineamientos establecidos a nivel federal dentro del Consejo Federal de Educación (que integran los Ministros de Educación de cada provincia y el Ministro de Educación de la Nación). La intervención docente en este caso, consiste en seleccionar, jerarquizar y secuenciar esos contenidos pero en ningún caso en definirlos.

consideraciones generales sobre cuál es la relevancia de la incorporación de la Economía en la enseñanza obligatoria formal y en particular, dentro del plan de estudios de la escuela secundaria. En la segunda parte, avanzaremos en introducir brevemente al/la lector/a en algunas cuestiones generales sobre la Nueva Escuela Secundaria. En la tercera parte, haremos una descripción y un análisis crítico sobre la propuesta curricular de la NES, tanto en lo que refiere a los contenidos como en las orientaciones didácticas para docentes (estrategias de enseñanza, recursos y orientaciones para la evaluación de los contenidos). Por último, se plantean algunas consideraciones y reflexiones finales, a modo de conclusión que, más que respuestas cerradas y definitivas, apuntan a presentar algunos interrogantes para la crítica de las visiones dominantes en la Economía.

Podría pensarse que el tema de este trabajo, interpela sólo a docentes de Economía y, en menor medida quizás, a docentes de otras áreas disciplinares o bien, a Economistas curiosos o interesados en la enseñanza. Sin embargo, consideramos que la discusión sobre los contenidos de Economía (el qué se enseña) y también sobre la forma de la enseñanza (el cómo se enseña) se inscribe en una discusión de carácter más general y político sobre el papel de la enseñanza de la Economía en el proceso de construcción de hegemonía (Wainer, 2009). Por eso esperamos que este artículo sea leído por quienes se interesan por la acción política en general y en particular, por quienes tienen una mirada crítica de la actual visión dominante en la Economía académica.

1.1. La importancia de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria.

La cuestión acerca de qué conocimientos deben enseñarse en la escuela remite a uno de los temas centrales de la Educación: el curriculum.⁶ Necesariamente, cualquier armado o reforma de un plan de estudios implica una arbitrariedad, una selección particular de contenidos (Williams, 2003) que requiere tomar decisiones y definiciones sobre qué se considera relevante enseñar y qué no, a las nuevas generaciones. Pero en este recorte de saberes prioritarios, se ponen en juego valores, representaciones y significados, e intervienen, en general, al menos 2 actores principales: autoridades educativas y especialistas disciplinares. En algunas ocasiones y sobre todo, con algunos contenidos en particular, suelen sumarse otros actores como los sindicatos docentes, las familias de los y las estudiantes, los propios estudiantes y también algunos grupos sociales como el religioso.⁷ La controversia que genera el debate curricular se arraiga en que lo que está en disputa es qué tipo de sujeto se busca formar. Y esto incluye, además de los contenidos curriculares propiamente dichos, las habilidades y capacidades que deberían desarrollar o adquirir los y las estudiantes.

Ahora bien, en el caso específico del nivel secundario nos encontramos con que el curriculum presenta algunas particularidades a tener en cuenta en lo que refiere a su formato. Por empezar, éste tiene una fisonomía caracterizada por la secuenciación y la clasificación disciplinar: las áreas disciplinares propias de los niveles inicial y primario son reemplazadas por la fragmentación en múltiples asignaturas en el nivel secundario. Esta multiplicidad disciplinar propia del nivel secundario deriva en que en la definición curricular intervengan las “corporaciones docentes” (Goodson, 1991) en cómo se delimita cada espacio disciplinar. Esto implica que en toda definición curricular no sólo se ponen en juego significados y representaciones sobre la escuela, sobre el perfil del/la egresado/a y acerca de la validez o pertinencia del contenido disciplinar, sino también intereses materiales. Cualquier cambio en el curriculum, sea para reducir carga horaria de una materia por ejemplo, afecta (negativamente en este caso) a un grupo particular de profesores. Por tal motivo, la “defensa” acerca de la presencia de tal o cual asignatura en un plan de estudio pone en juego intereses materiales y

⁶ Tomaremos el término curriculum como equivalente a plan de estudios y haciendo hincapié explícitamente en su dimensión visible o explícita, sin adentrarnos en sus otras dimensiones como el oculto o el nulo.

⁷ Una muestra clara de esto sea la permanente resistencia que oponen tanto la Iglesia Católica como las iglesias evangélicas a la Educación Sexual Integral (ESI).

corporativos, que van más allá de lo estrictamente epistemológico o disciplinar. O bien, visto al revés, bajo la forma de una discusión que parecería estrictamente disciplinar y pedagógica subyace un debate sobre la identidad de los docentes que, en el caso de la escuela secundaria, se afirma en buena medida por el área disciplinar de procedencia. Puesto en términos de lo que se denomina “práctica docente”, el conocimiento académico o estrictamente disciplinar (lo que se enseña), junto con el didáctico (cómo se enseña), es una de las dimensiones sustantivas de la docencia (Pogré, 2006).

La Economía en el curriculum de la escuela secundaria aparece tan sólo como una casilla o celda más de la grilla de materias junto a otras, más próximas o más lejanas, como Matemática, Biología, Historia o Educación Física. Ahora bien, lejos de pretender hacer una defensa corporativa de la importancia de la incorporación de la Economía en el plan de estudios de la escuela secundaria, nos interesa plantear lo siguiente: ¿qué es lo que podría aportar la Economía dentro de la formación educativa obligatoria? ¿Por qué sería importante su inclusión en el curriculum del nivel secundario?

Avanzar en respuestas a estos interrogantes requiere identificar cuáles son los objetivos más generales de la educación secundaria. Estos objetivos pueden ser agrupados en 3 grandes dimensiones que se vinculan con lo que se pretende aportar a los egresados: capacidades para la inserción laboral, preparación para estudios superiores y formación para la ciudadanía.⁸

La relevancia de enseñar contenidos de Economía en la escuela secundaria se justificaría principalmente por su aporte para la formación ciudadana. Así lo entienden algunos autores como Travé González (2001: 85) que considera que la enseñanza de la Economía en la educación obligatoria posibilita “la formación del alumno como persona, tanto en la comprensión del mundo social como en la dimensión ética de las decisiones económicas adoptadas como consumidor, productor o ciudadano”. En igual sentido Marco y Molina (2010:16) señalan que:

las cuestiones económicas son fundamentales en las sociedades contemporáneas, sus ciudadanos toman decisiones económicas ya sea como consumidores, empleadores, empleados, contribuyentes, usuarios de servicios públicos, beneficiarios de prestaciones sociales, demandantes de servicios financieros o como votantes. Por tanto, una adecuada formación económica resulta fundamental.

Diamand (1997) presenta dos razones que hacen relevante la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad de comprensión de las relaciones económicas de las cuales los individuos formamos parte, en el contexto de una sociedad que presenta un grado de complejidad creciente en su funcionamiento. La segunda razón, reside en que el conocimiento de los fenómenos económicos contribuye al mejor desempeño de los derechos y obligaciones de los futuros egresados como ciudadanos. Desde otro lugar (Denegri Coria, 2010) se plantea la existencia de una “socialización económica” que refiere al proceso mediante el cual cada uno de nosotros incorpora desde la temprana infancia las nociones y representaciones sobre las formas y relaciones básicas de la economía tales como el dinero, los precios y el trabajo. A esta primera fase de socialización o “alfabetización”, que se da en el seno del hogar familiar, se le suma una segunda instancia mediadora en la que intervienen la escuela y los medios de comunicación. Es clave entonces el papel de la escuela para apuntalar esa “alfabetización económica” de todos los ciudadanos.

Ahora bien, si la relevancia de la Economía se justifica por su aporte a la formación ciudadana ¿no debería ser entonces una materia transversal y general (común a todas las orientaciones de la escuela secundaria)?

⁸ Así lo establece la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26206) en su artículo 30.

1.2. Los contenidos de Economía en la escuela secundaria: de los NAP a la NES.

El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional que, dadas las características de la forma de gobierno federal de Argentina y especialmente, de lo dispuesto por la Ley Federal de Educación de 1993, está a cargo de las provincias (con excepción de las universidades nacionales que son autónomas).

El CFE es presidido por el Ministro de Educación de la Nación y está conformado por la máxima autoridad educativa (ministro o director/a general) de cada una de las 24 jurisdicciones subnacionales (Capital Federal y las 23 provincias) y tres representantes del Consejo de Universidades. Si bien el CFE no tiene atribuciones para definir los contenidos curriculares de cada nivel subnacional, establece una serie de recomendaciones y sugerencias que cada Estado provincial y la CABA debe tener en cuenta en la elaboración de sus propias propuestas curriculares. Estas recomendaciones y sugerencias buscan dar algún grado de homogeneidad de contenidos a los distintos sistemas educativos de modo tal de garantizar algunos saberes elementales comunes, una “base común para la enseñanza” (CFE, Res. 225- 04: 8), y permitir la homologación de títulos y planes de estudio entre los distintos sistemas educativos del territorio nacional.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) están definidos para cada nivel educativo y, dentro del nivel secundario en particular, se establecen para el ciclo básico y el ciclo superior donde, a su vez, hay algunas indicaciones y recomendaciones específicas para las orientaciones (y las materias dentro de éstas como la Economía).

Asimismo, para el nivel secundario y para la orientación en Economía y Administración, el CFE, dispone los “marcos de referencia” para la definición de los contenidos curriculares jurisdiccionales de las materias. Más que contenidos específicos o “saberes prioritarios” propiamente dichos, se plantean una serie de recomendaciones, orientaciones y sugerencias para la elaboración de los mismos (de ahí lo de “marcos de referencia”).

En cualquier caso, y más allá de esta diferenciación, tanto en los NAP como en los marcos de referencia, las indicaciones para la definición de contenidos de Economía parecerían orientarse hacia (o permitirían) una enseñanza crítica y plural, con bastante margen para el desarrollo de contenidos propios de la “Otra Economía”. En tal sentido, se propone:

reconocer como punto de partida a la sociedad capitalista en tanto formación histórica específica, a fin de no naturalizar las características de las relaciones sociales contemporáneas, comprender que las mismas son emergentes del proceso de transformaciones que la sociedad ha experimentado a lo largo de su historia (CFE, Res. 142-11: 1).

En línea con este planteo, se recomienda la enseñanza de la Economía de un modo multiparadigmático es decir, dando cuenta de los distintos paradigmas que componen la disciplina y contrastándolos entre sí para que les estudiantes puedan adoptar una postura propia, crítica y reflexiva de la sociedad en la que viven. Se sugiere así “el análisis crítico de las políticas económicas que promueven los estados y los intereses que representan, a partir de la comprensión de los principales postulados de las doctrinas económicas (liberalismo, keynesianismo, neoliberalismo y marxismo)” (CFE, Res. 180-12: 15).

Pero además, se incluye también la sugerencia de tener en cuenta, a la hora del armado del curriculum jurisdiccional, contenidos de Economía Social y Solidaria⁹. Se afirma así en los NAP:

⁹ Desde la propia Ley Nacional de Educación (N° 26206) se recomienda la incorporación de contenidos propios de la Economía Social y Solidaria en todos los niveles educativos (o al menos no se especifica que deban

la comprensión de las contribuciones del sector de la Economía Social y Solidaria al desarrollo de las comunidades, identificando los principios de gestión democrática y participativa, organización económicamente equitativa, con justa distribución de los recursos, ingresos y beneficios que sustentan sus prácticas (CFE, Res. 180-12: 16).

Además, encontramos que los estudiantes deben reconocer “experiencias locales de economía social, solidaria y comunitaria, y reflexionen en torno a su repercusión sobre el sistema social” (CFE, Res. N° 142-11: 4). El mismo documento oficial parecería enfatizar la importancia de la inclusión de estos contenidos cuando, dentro de los “criterios para la organización de las estructuras curriculares de la orientación”, señala explícitamente lo siguiente:

A modo de ejemplo puede mencionarse la posible inclusión del núcleo temático “Economía Social y Solidaria” en la grilla curricular. En el mismo podrían abordarse tanto los aspectos epistemológicos, jurídicos, administrativo-contables, como su impacto económico, social y cultural. De esta manera se promueve un tratamiento transdisciplinar de las diversas dimensiones del fenómeno (CFE, Res. N° 142-11:7- 8).

Dentro de las recomendaciones y sugerencias que se presentan en los documentos del CFE para la definición de los contenidos curriculares de Economía a nivel jurisdiccional, parece ser claro el interés o la intención de que las propuestas de enseñanza en los distritos provinciales sean orientadas hacia la “Otra Economía” (y en especial a la Economía Social y Solidaria) antes que a la Economía pura, ortodoxa, tradicional y hegemónica.

¿En qué medida los contenidos curriculares de Economía de la NES se adecúan con lo dispuesto a nivel nacional por las recomendaciones del CFE? ¿La Economía que se enseña en la NES es ortodoxa o presenta enfoques y contenidos de “Otra Economía”? ¿Qué tipo de recursos, orientaciones didácticas y de evaluación se ofrece a los docentes?

2. Aspectos generales sobre la Nueva Escuela Secundaria (NES).

El Gobierno de la CABA (GCBA) gestiona el sistema educativo jurisdiccional a través del “Ministerio de Educación e Innovación”. La elaboración de los contenidos curriculares está a cargo de la “Gerencia Operativa del Currículum” que depende de la “Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa”.

La NES comienza a implementarse en el 2014 de manera gradual y voluntaria (y por tanto en algunas escuelas) para luego, en 2015, en forma generalizada y obligatoria. El jefe de gobierno en ese entonces era Mauricio Macri y el ministro de Educación, Esteban Bullrich. El partido gobernante era (y es) el PRO.

En la CABA no se aplicó en su momento (década del noventa) la Ley Federal de Educación (Ley N° 24195).¹⁰ Tampoco hubo una inmediata aplicación de la Ley Nacional de Educación (LNE),

incluirse sólo en el nivel secundario) y también en lo que refiere a la denominada “formación continua” (capacitación docente). De este modo, se establece, en el artículo 90 de la ley: “la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente” (LNE N° 26206:18).

¹⁰ En rigor de verdad, no se produjo la implementación de la estructura EGB-Polimodal (como sí ocurrió en la mayoría de las provincias) pero sí tuvo lugar la transferencia de las escuelas secundarias nacionales al ámbito de la CABA. La Ley Federal de Educación culmina así un proceso de descentralización educativa que se inicia en

sancionada en 2006, como sí lo hubo por ejemplo, en otros distritos como la provincia de Buenos Aires.¹¹ Es entonces que nos encontramos con que:

la aplicación de la LNE en la CABA es particular dado que en esta jurisdicción no se aplicó la Ley Federal de Educación sancionada en la década del noventa, lo cual generó la existencia de múltiples planes de estudio, que se fueron superponiendo, agregando y modificando con el paso del tiempo, sin tener un diseño curricular, centralizado y organizado por el ministerio hasta la implementación de la NES a partir de 2014 (Lo Cascio, 2016:3).

Esto derivó en que se llegara a la existencia de más de 150 títulos diferentes para el nivel secundario lo que entró en conflicto con las recomendaciones del CFE a las distintas jurisdicciones subnacionales para la homologación de títulos en el resto de los distritos. La NES se propuso así homogeneizar y reducir a 13 las orientaciones de la escuela secundaria para poder adecuarse, tanto a la LNE como a lo dispuesto a nivel central por el CFE, y armonizar su propuesta curricular al resto de las provincias. La reforma curricular que implicó la aplicación de la NES, generó mucha resistencia por parte de buena parte de los sindicatos docentes¹² y de varios centros de estudiantes, que incluso organizaron tomas de escuelas como forma de protesta.¹³ El eje de los reclamos se centró en la abierta oposición a la reforma y en la consecuente reducción de las modalidades existentes (que no eran las del Polimodal como en el caso de otros distritos) o bien, en algunos casos, en poder tener participación en la definición de contenidos.

La escuela secundaria, que vino de la mano de la NES, tiene una duración de cinco años y comprende dos ciclos. Un Ciclo Básico, de dos años de duración (primero y segundo años). Este tramo del curriculum, comprende formación general y común a todas las orientaciones. Y un Ciclo Orientado, con una extensión de tres años (tercero, cuarto y quinto años). Este ciclo, proporciona una formación general y común a todas las orientaciones, y otra, específica según cada una de las trece orientaciones adoptadas por la CABA. Las Orientaciones de la NES son las siguientes: Agro y Ambiente, Arte (Artes Visuales, Música o Teatro), Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Letras, Pedagogía, Educación Física, Informática, Lenguas, Literatura, Físico-Matemática y Turismo. Dentro de las Orientaciones, la de Economía y Administración es, por lejos, la que más estudiantes concentra, con más del 36% del total (ver **Tabla 1**).

1977, durante la última dictadura cívico-militar, con la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones subnacionales.

¹¹ En provincia de Buenos Aires, se promulgó una Ley de Educación Provincial (en 2007) y se inició un proceso de reforma curricular para adecuar el sistema educativo obligatorio a la nueva legislación federal, que culminó en 2012 en el nivel secundario. Es uno de los distritos donde más temprana y rápidamente se reformó el curriculum para adecuarlo a lo establecido por la LNE.

¹² Dentro de los cuales encontramos a ADEMYS: <https://www.ademys.org.ar/v2/todos/debates-sobre-educacion/reforma-curricular-para-la-nueva-escuela-secundaria-nes/>

¹³ Así lo reflejan algunas notas periodísticas de esos años: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/reforma-polemica-como-sera-el-nuevo-secundario-desde-2015-nid1620873> y <https://www.infobae.com/2015/06/23/1737023-ya-son-13-las-escuelas-secundarias-tomadas-la-capital-federal/>

Tabla 1: Estudiantes por Orientación de la NES en 2019.

Orientación	cantidad de estudiantes	porcentaje
Artística/Arte	3.704	4,2
Ciencias Sociales y Humanidades	22.563	25,8
Lengua	1.046	1,2
Ciencias Naturales	6.698	7,7
Economía y Administración	31.879	36,5
Informática	4.744	5,4
Comunicación	8.950	10,2
Agrario/Agro y Ambiente	209	0,2
Turismo	1.624	1,9
Educación Física	1.316	1,5
Letras	796	0,9
Físico Matemática	1.184	1,4
Pedagogía	2.711	3,1
TOTAL	87424	100

Fuente: elaboración propia según datos del Ministerio de Educación e Innovación del GCABA

¿Qué es lo que explicaría que Economía y Administración resulte la Orientación que mayor cantidad de estudiantes tiene? A riesgo de apresurar una conjetura, la Orientación en Economía y Administración aparecería como la “heredera” del antiguo Perito Mercantil. Esta formación fue la que históricamente mejor formaba para el “mundo del trabajo”, junto con la industrial o técnica, en comparación con el bachiller o el normal, que se orientaban en mayor medida a la preparación para estudios superiores y la docencia respectivamente. Por tal motivo, una posible causa de que más de un tercio de los estudiantes se inclinen por la orientación en Economía, podría tener que ver con ciertas representaciones, por parte de sus familias y de ellos mismos, de que esta sería la Orientación que “más salida laboral” daría a los egresados, por lo que tradicionalmente “supo ser” el Perito Mercantil.

No parecería ser la elección de futuras carreras universitarias en cambio, un factor tan decisivo debido a que las carreras de las denominadas “Ciencias Económicas” (Contador Público, Administración y Economía) no figuran entre las más elegidas en el ingreso al CBC de la UBA.¹⁴ Nos queda pendiente entonces indagar en qué factores explicarían esta distribución tan despareja entre las diferentes orientaciones y en particular, por qué la Orientación en Economía y Administración es la que concentra la mayor proporción de estudiantes. Por lo pronto, avanzaremos, en el siguiente apartado, en indagar en cómo son los contenidos curriculares de Economía de la NES y cuáles son las orientaciones de enseñanza y evaluación que se proponen.

3. Descripción y análisis de la propuesta curricular de Economía de la NES: contenidos y aspectos pedagógicos (orientaciones de enseñanza y evaluación).

3.1. Economía en el tramo general de la formación orientada.

Economía aparece como materia transversal en el 3er año del ciclo orientado, con una carga horaria de 3 horas cátedra (ver **cuadro 1**). Esto implica que Economía es un espacio curricular común a todas las orientaciones de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Lo cual es de por sí algo

¹⁴ Entre las 10 carreras más elegidas para el ingreso en el CBC de la UBA en 2019, Contador Público está en cuarto lugar, seguido de Administración en quinto. Los tres primeros lugares son para carreras ligadas con las Ciencias Naturales (Medicina) o bien, para las Ciencias Sociales y Humanidades (Psicología y Derecho). Economía no está entre las 10 más elegidas: <https://www.infobae.com/educacion/2019/04/27/hubo-un-nuevo-record-de-inscriptos-al-cbc-de-la-uba-y-estas-fueron-las-carreras-mas-elegidas/>

destacable ya que se otorga una formación básica, general e introductoria en Economía a todos los estudiantes con independencia de la orientación que cursen.¹⁵

Cuadro 1

ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA FORMACIÓN GENERAL DEL CICLO ORIENTADO DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA		
Tercer año	Cuarto año	Quinto año
Matemática (4 h)	Matemática (4 h)	Matemática (4 h)
Lengua y Literatura (4 h)	Lengua y Literatura (4 h)	Lengua y Literatura (4 h)
Lengua Adicional (3 h)	Lengua Adicional (3 h)	Lengua Adicional (3 h)
Educación Física (3 h)	Educación Física (3 h)	Educación Física (3 h)
Biología (3 h)	Artes (2 h)	Filosofía (2 h)
Historia (2 h)	Historia (2 h)	Química (4 h)
Geografía (2 h)	Geografía (2 h)	Espacios de definición institucional (2 h)
Formación Ética y Ciudadana (2 h)	Formación Ética y Ciudadana (2 h)	Formación específica (16 h)
Tecnologías de la Información (2 h)	Tecnologías de la Información (2 h)	
Economía (3 h)	Física (3 h)	
Físico-Química (4 h)	Espacios de definición institucional (2 h)	
Espacios de definición institucional (2 h)	Formación específica (9 h)	
Formación específica (4 h)		

Fuente: Diseño Curricular para la NES, Ministerio de Educación de la CABA.

La asignatura “Economía” se plantea introducir a los y las estudiantes en “el conocimiento de la problemática económica”¹⁶ (GCABA-ME, 2015a: 8). La propuesta general de contenidos del espacio curricular, utiliza así el término “introducción” en su primera unidad y “nociones” en las tres siguientes con la intencionalidad de otorgar una primera aproximación a los y las estudiantes a la ciencia económica.

En los propósitos de enseñanza no aparecen la reflexión, la comprensión, la desnaturalización y el cuestionamiento de la sociedad capitalista. Sólo uno de los objetivos de enseñanza propone incentivar la “construcción de una perspectiva crítica de la realidad social” pero “colocando al individuo y a la sociedad en el centro del análisis”. En igual sentido se plantean los objetivos de aprendizaje. Preponderan los verbos de reconocer, identificar y distinguir pero ligados casi exclusivamente a cuestiones conceptuales y no a visiones contrapuestas para el abordaje de las formas y los fenómenos económicos (excepto para el comercio internacional). No hay así algún objetivo que se proponga por ejemplo reflexionar, problematizar o siquiera vincular los conceptos económicos a la realidad concreta y cotidiana de los y las estudiantes, tal como se sugiere en los NAP. No aparece así, en términos explícitos al menos, la “ciudadanía” o algo que remita a la formación de sujetos políticos.

¹⁵ Esto diferencia a la NES de la formación orientada de otros distritos como por ejemplo provincia de Buenos Aires donde Economía aparece como una materia específica (sólo está presente en 2 orientaciones de la modalidad bachiller).

¹⁶ En Economía, desde una mirada multiparadigmática, la delimitación misma sobre “qué es un problema económico” es objeto de controversia entre los distintos enfoques teóricos. De este modo, la escasez es el problema económico fundamental para la Economía ortodoxa pero no así para enfoques para enfoques heterodoxos como el keynesiano donde lo que está en juego es cómo lograr el pleno empleo.

3.1.1. Análisis de contenidos.

Los contenidos de la asignatura se encuentran organizados en cuatro ejes temáticos, los cuales contienen a su vez, núcleos de contenidos específicos. Los ejes temáticos son los siguientes:

- Introducción a las problemáticas económicas
- Nociones de microeconomía
- Nociones de macroeconomía
- Nociones de finanzas públicas

Dentro del primer eje temático, “Introducción a las problemáticas económicas”, se proponen 5 núcleos temáticos:

- Necesidades humanas
- Economía como ciencia
- Clasificación de bienes
- Características de los bienes económicos (o mercancías) y factores productivos
- Sectores y agentes económicos.

Aparece en primer lugar, como contenido “la sociedad como formación histórica” y a continuación la “satisfacción de las necesidades humanas” en abstracto es decir, despojada esa “satisfacción” de toda especificidad histórica. De este modo, parecería que el objeto de la producción social es la producción de valores de uso y la pura “satisfacción de necesidades humanas” sin dar cuenta de que, en el capitalismo, esto está mediado por la producción de valor y fundamentalmente, de plusvalor (Marx, 2012). En segundo lugar, dentro de este primer núcleo de contenidos, se presenta la “economía familiar” y la “planificación de recursos y gastos” para introducir a los y las estudiantes en las nociones de “presupuesto”, “déficit” y “superávit”. Este tema así presentado, si bien tendría en principio la virtud de partir de una situación concreta y cotidiana de los y las estudiantes, presenta los inconvenientes que se derivan de asimilar la economía familiar a la economía nacional (Zaiat, 2012: 18). Posteriormente encontramos dentro del segundo núcleo de contenidos, el abordaje del objeto de estudio de la ciencia económica. Se parte de “enfatar el carácter social de la disciplina” pero se plantea a continuación, la tradicional diferenciación de la Economía en Micro y Macroeconomía presentada como una cuestión de “niveles de análisis” (y no como una escisión artificial y forzada, producida por el Mainstream¹⁷). Los contenidos que continúan dentro del primer eje temático, se vinculan con los bienes y en particular, sobre su clasificación y características (valor de uso y valor de cambio). El contenido siguiente refiere a “los factores productivos y la generación de valor” y se plantea su tratamiento desde “perspectivas teóricas clásicas y neoclásicas”, donde encontramos la “teoría del valor trabajo” y la “teoría subjetiva del valor”. Resulta llamativo cómo aparecen presentadas las características de los bienes con nociones propias de la Economía Clásica, como valor de uso y valor de cambio (sin mencionar en absoluto la escasez como determinante del valor) y cómo, al mismo tiempo, la cuestión de la “generación de valor” es propuesta mediante la existencia de

¹⁷ 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 ortodoxa (Kicillof, 2007).

“factores productivos”, algo propio de la Economía Neoclásica.¹⁸ Por último, el eje temático tiene un núcleo de contenidos referido a los sectores y a los agentes económicos. Aquí se plantea la clásica distinción entre los sectores primario, secundario y terciario y el, también clásico, “circuito económico simple” con el flujo circular de la renta. La utilización de “agentes económicos” responde al planteo general de la Economía pura u ortodoxa que niega u omite la existencia de las clases sociales (Sisti, 2017).

El segundo eje temático tiene por título “Nociones de Microeconomía” y en él hallamos 4 núcleos de contenidos que abordan los típicos temas introductorios de la Microeconomía:

- Características generales de la economía de mercado
- Nociones de elasticidad. Bienes sustitutos y complementarios
- La empresa, sus objetivos y su función social. Los costos de producción
- Estructuras de mercado: competencia perfecta, monopolio, oligopolio y competencia monopolística.

La propuesta general de contenidos de este eje temático, enfatiza aspectos que tienen que ver con la comprensión de la modelización neoclásica antes que con el análisis crítico y reflexivo de la economía capitalista. De este modo, se plantea así “que los estudiantes reconozcan los axiomas sobre los que descansa el modelo” con lo cual parecería ponerse el énfasis más en el modelo que en lo que éste representa y pretende explicar. Posteriormente, en lo que refiere al segundo núcleo (la elasticidad y los bienes) se sugiere el análisis de “la sensibilidad de la demanda ante variaciones en el precio” sin indagar en las causas de dichas variaciones. Resulta interesante destacar, que en los dos últimos núcleos de contenido de este eje temático, se aclara explícitamente que no se pretende un análisis ni un desarrollo matemático de los conceptos (costos de producción y estructuras de mercado). No hay referencia alguna a las relaciones de poder social que supone cada estructura de mercado o a las consecuencias de la concentración económica en países periféricos como la Argentina. Aparece de manera vaga e imprecisa el contenido “efectos de las imperfecciones de mercado”.

El tercer eje temático se ocupa de “Nociones de Macroeconomía”. Dentro de éste hay 7 núcleos temáticos:

- Las funciones y objetivos económicos del Estado, Medición de la actividad económica: PBI e indicadores de distribución del ingreso, riqueza y desarrollo humano
- El dinero y sus funciones
- La tasa de interés
- La moneda de curso legal, su cotización y las divisas; Rol del Banco Central
- El crédito al consumo y el crédito a las actividades productivas
- La inflación; El impacto de los procesos inflacionarios sobre los niveles de precios y salarios
- El comercio internacional y la regulación del Estado

El cuarto eje temático se llama “nociones de finanzas públicas” y presenta los siguientes núcleos de contenidos:

¹⁸ En tal sentido, plantear la existencia de “factores productivos” implica la negación de la explotación del trabajo asalariado por parte del capital, que es de lo que se ocupa la Economía Neoclásica (también denominada “ortodoxa”). Algo que si bien es atribuido al desarrollo de Marx en “El Capital” ya había sido advertido por economistas clásicos como Ricardo e incluso el propio Smith, al encontrar la no equivalencia entre el salario (valor del trabajo) y el producto generado por el trabajador (producto de valor).

- Las políticas fiscales y la redistribución del ingreso
- Los recursos del Estado
- El gasto público; El presupuesto nacional como plan de gobierno
- Breve reseña del pensamiento en materia de intervención estatal en la economía.

Si echamos un vistazo rápido de contenidos y sugerencias para la enseñanza de los ejes temáticos tercero y cuarto, podemos encontrar un claro predominio de contenidos macroeconómicos por sobre los de microeconomía: 10 núcleos temáticos (agrupados en 2 unidades) por sobre los apenas 4 núcleos presentes en la unidad de microeconomía. A su vez, dentro de los primeros, se destaca el mayor peso relativo (y casi excluyente) de temas vinculados a cuestiones fiscales, monetarias y financieras por sobre otros como pobreza, desempleo, distribución del ingreso o desarrollo.

Dentro de los contenidos propuestos se puede advertir el predominio del enfoque de la Economía ortodoxa o pura. No sólo en la elección de los núcleos temáticos, divididos en micro y macro, sino también en el hecho de presentar conceptos como “factores productivos”, el no mencionar la existencia de varios paradigmas o escuelas económicas, la omisión de las clases sociales y el conflicto o las contradicciones del capitalismo. A esto se le suma la ausencia de temas muy vigentes en la coyuntura actual como el feminismo, la economía social y el desarrollo sustentable (contenidos que además se indican en los NAP).

3.1.2. Análisis de las orientaciones de enseñanza y de evaluación.

El diseño curricular presenta una serie de “alcances y sugerencias para la enseñanza” que se ubican al lado de los contenidos curriculares. Parecen servir a modo de aclaraciones de los contenidos antes que como recomendaciones concretas y específicas sobre cómo podría el o la docente trabajarlos en el aula. No hay casi ejemplos concretos sobre cómo podrían darse los temas ni tampoco algún tipo de orientación en relación a recursos didácticos o actividades de clase. De este modo, se plantea lo que se espera y se recomienda que haga el o la docente en relación al contenido, antes que a la forma en la cual enseñarlo (tan sólo se menciona la utilización de artículos periodísticos o un ejemplo sobre el aumento del precio de la carne vacuna para elasticidad). Resulta curiosa la recomendación por la negativa para el abordaje de algunos contenidos. Así, para “costos de producción” y “estructuras de mercado” se explicita que “no se pretende un análisis, un desarrollo ni una profundización de carácter matemático de los contenidos” o bien, para el tema referido al Banco Central y la política monetaria se aclara que “no se espera abordar las nociones vinculadas con las relaciones entre base, oferta y demanda monetaria” (GCBA-ME, 2015a: 10).

Luego de los contenidos curriculares, hay un apartado titulado “formas de conocimiento y técnicas de estudio”. Allí se presentan una serie de sugerencias destinadas al o la docente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia. Se plantea el desarrollo de casos de estudio, la utilización de diagramas, esquemas y mapas conceptuales, la lectura de diarios, debates y confección de monografías. En ningún caso aparecen modelos o ejemplos concretos de cómo podrían llevarse a cabo esas orientaciones. Tampoco se sugieren recursos didácticos específicos que las acompañen.

En lo que respecta a las orientaciones para la evaluación, el documento presenta un apartado específico en el que “se sugiere que cada profesor/a desarrolle un programa de evaluación” (GCBA-ME, 2015a:13). Y se expone en un recuadro qué se entiende por programa de evaluación. Se aclara entonces que éste refiere a distintos instrumentos e instancias de evaluación que permitan evaluar aprendizajes diversos y, además, que deben tener correspondencia con los objetivos anuales de la asignatura. Posteriormente, se sugieren e indican algunas cuestiones a tener en cuenta. Se plantea que se deben incluir al menos 3 instancias de evaluación por trimestre, las cuales deben atender a

diferentes tipos de aprendizaje: conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes. Se recomienda la utilización de múltiples instrumentos evaluativos como el análisis de casos, la exposición oral, los debates, la lectura e interpretación de información estadística (gráficos, tablas y cuadros), la interpretación de artículos periodísticos, de divulgación científica, indagación y búsqueda de información, selección y producción de informes.

Es llamativa la completa ausencia de bibliografía en el diseño curricular. No sólo de la sugerida para los y las docentes, sino incluso de la utilizada para el armado de la propuesta de contenidos. Tampoco se sugiere o recomienda algún otro tipo de recurso didáctico complementario (audiovisual, sitio de internet, etc.).

3.2. Economía como materia específica de la formación orientada.

Economía está presente en sólo 2 de las 13 orientaciones: Agro y ambiente, y Economía y Administración. Curiosamente, como se desprende del gráfico 1, se trata de las 2 orientaciones que menos y más estudiantes concentran respectivamente.

En los diseños curriculares de las orientaciones que tienen Economía, se sugieren dos alternativas para la implementación de la grilla curricular que cada escuela podrá adoptar de acuerdo a su Proyecto Curricular Institucional (PCI).¹⁹

- 1) **Agro y ambiente:** se sugiere la materia “Economía orientada al agro” o “Economía y producción agraria”, en ambos casos con una carga horaria de 3 horas (**cuadro 2**) y ubicada en el 5to año del plan de estudio.

Cuadro 2: Grilla curricular de la formación específica correspondiente a la Orientación en Agro y Ambiente

ALTERNATIVA A		
Año	Espacio curricular	Horas cátedra totales
3°	Espacios Agrarios (4 h)	4
4°	Ecología (3 h) Sociología Rural (3 h) Producciones Agrarias (3 h)	9
5°	Agro y Ambiente (3 h) Economía Orientada al Agro (3 h) El Agro en la Ciudad (3 h)* Espacio de Integración Teórico-práctico (3 h)** Historia (orientada) (2 h) Tecnologías de la Información (orientada) (2 h)	16

ALTERNATIVA B		
Año	Espacio curricular	Horas cátedra totales
3°	Espacios Agrarios (4 h)	4
4°	El Agro en la Ciudad (3 h)* Espacio de Integración Teórico-práctico (3 h) Ecología (3 h)	9
5°	Economía y Producción Agraria (3 h) El Agro en la Ciudad (3 h)* Espacio de Integración Teórico-práctico (3 h)** Ambiente Agrario (3 h) Historia (orientada) (2 h) Tecnologías de la Información (orientada) (2 h)	16

Fuente: Diseño Curricular para la NES, Ministerio de Educación de la CABA.

¹⁹ El Proyecto Curricular Institucional (PCI) es la adecuación que hace cada escuela del diseño curricular de acuerdo a los valores y concepciones de enseñanza, aprendizaje y estudiante propios de la comunidad educativa en la que se encuentra. Por lo general, desde el punto de vista formal, el PCI se plasma en un documento escrito que funciona como una herramienta institucional que guía las prácticas docentes en la escuela.

2) **Economía y Administración:** aparece la materia “Economía” en 4to año con una carga horaria de 3 horas. Se sugiere en 5to año otra Economía de 3 horas o bien, alguna materia de Administración (**cuadro 3**). En ambos casos, Economía aparece dentro de la oferta de materias específicas de la orientación en Economía y Administración en el 4to año.

Cuadro 3: Grilla curricular de la formación específica de la Orientación en Economía y Administración.

ALTERNATIVA A

Año	Espacio curricular	Horas cátedra totales
3°	Organizaciones (4 h)	4
4°	Economía (3 h) Sistemas Administrativos (3 h) Sistemas de Información Contable (3 h)	9
5°	Economía (3 h) Proyecto Organizacional (3 h)* Contabilidad Patrimonial y de Gestión (3 h) Derecho (3 h) Historia (orientada) (2 h) Tecnologías de la Información (orientada) (2 h)	16

ALTERNATIVA B

Año	Espacio curricular	Horas cátedra totales
3°	Organizaciones (4 h)	4
4°	Economía (3 h) Sistemas Administrativos (3 h) Sistemas de Información Contable (3 h)	9
5°	Economía/Administración (3 h)** Proyecto Organizacional (3 h)* Contabilidad Patrimonial y de Gestión (3 h) Derecho (3 h) Historia (orientada) (2 h) Tecnologías de la Información (orientada) (2 h)	16

Fuente: Diseño Curricular para la NES, Ministerio de Educación de la CABA.

3.2.1. Análisis de contenidos

3.2.1.a. Orientación en Agro y Ambiente

La asignatura Economía, de la Orientación de Agro y Ambiente, presenta un breve desarrollo de contenidos (algo así como unos “contenidos mínimos”). Los contenidos están agrupados en 4 ejes temáticos (GCABA, 2015b: 18):

- Nociones generales de conceptos económicos aplicados a las actividades agrarias: circuitos económicos, empresa agraria, mercados y el empleo.
- Los números del agro en la economía argentina.
- Comercialización y servicios de los sistemas agrarios: de los mercados “tradicionales” a las propuestas innovadoras (comercio justo, consumo responsable y sellos sociambientales, entre otros).
- Los debates actuales en la economía agraria (desigualdad, desarrollo, ambiente, agregado de valor, extranjerización de tierras, agricultura familiar y agronegocios).

Dentro del primer eje, las “nociones generales de conceptos económicos” no aparecen

problematizadas. Se omite la existencia de diferentes enfoques o visiones contrapuestas en la definición misma de esas “nociones generales”. Es llamativa la ausencia de la “renta de la tierra” dentro de estas nociones generales, siendo que se trata de una materia de Economía orientada al agro y además, tratándose de un rasgo general y fundamental de la economía argentina en particular y de las de América Latina en general (Iñigo Carrera, 2017). Tampoco, como hemos visto, aparece la cuestión de la renta de la tierra dentro de los contenidos de Economía de la materia previa del plan de estudios (de 3er año) correspondiente al tramo general.

El segundo eje temático se plantea el abordaje de aspectos de carácter metodológico y se incluyen “fuentes de información y formas básicas de análisis”. En el eje temático siguiente, de “comercialización y servicios de los sistemas agrarios”, se proponen algunas cuestiones conceptuales que podríamos ubicar dentro de planteos alternativos a la Economía ortodoxa como los de “comercio justo”, “consumo responsable” y “sellos socioambientales”. En igual sentido, el último eje temático, incluye contenidos de actualidad y que al menos apuntan a introducir los debates actuales en torno a la producción agraria y sus efectos sobre el ambiente, la propiedad de la tierra y el desarrollo.

3.2.1.b. Orientación en Economía y Administración.

Los contenidos de la asignatura Economía, de la Orientación en Economía y Administración, se encuentran organizados en cuatro ejes temáticos, los cuales contienen a su vez, núcleos de contenidos específicos. Los ejes temáticos en dos grandes grupos, uno obligatorio y otro denominado “para la profundización” (GCBA-ME, 2015c, p. 16) con los siguientes contenidos:

- Ejes obligatorios: a) factores de la economía y b) Estado y mercado.
- Eje para la profundización: economía en los procesos de integración regional.

Ejes obligatorios

a. Factores de la economía.

Dentro de este primer eje obligatorio encontramos los siguientes contenidos curriculares: Intercambio de bienes y servicios, Teoría de la demanda y Teoría de la oferta.

Los contenidos de esta primera unidad temática presentan un claro sesgo hacia la economía neoclásica de manera casi excluyente. El primer núcleo temático propone el tratamiento de temas como la definición de bienes y de mercado y la diferencia entre precio, valor y costo (tal vez esto sea el único atisbo de heterodoxia de la unidad²⁰). El resto de los contenidos de este eje se centra en temas y conceptos típicos de la microeconomía como consumidor, utilidad, elasticidad, función de producción, costos, modelo de oferta y demanda y estructuras de mercado.

b. Estado y mercado.

Dentro de este segundo eje de contenidos obligatorios encontramos los siguientes temas: Mercados e intervención del Estado, Instrumentos de política macroeconómica del Estado, Indicadores de la actividad económica y Economía internacional.

Los contenidos propuestos responden en gran medida a los que se suelen incluir dentro de la Macroeconomía junto con algunos otros temas (aunque en mucha menor proporción) sobre finanzas. Aparecen así temas como funciones y actividades del Estado, junto con otros propios de la Microeconomía como fallas de mercado y externalidades. El segundo núcleo de contenidos, presenta el típico tratamiento de los instrumentos más usuales de la política económica (fiscal y monetaria)

²⁰ En tal sentido, la economía neoclásica no plantea la diferenciación entre precio y valor como sí lo hacen los paradigmas clásico y marxiano.

pero sin plantear ningún tipo de controversia, teórica y política, en su implementación. La tercera unidad contiene aspectos más bien técnicos ya que se refiere a algunos de los principales indicadores de la actividad económica como el PBI, el ingreso nacional y su distribución. Por último, en el último grupo de contenidos aparecen cuestiones de comercio internacional pero, de nuevo, sin presentar contraste alguno entre distintas visiones. Se propone así un contenido denominado “efectos de la globalidad en las economías locales” y otro referido a la “creación de bloques económicos regionales”. Resulta llamativo encontrar aquí el contenido “funcionamiento y regulación del mercado de divisas” y no en el bloque anterior, junto con el resto de los instrumentos de política económica. Presentar la regulación del mercado cambiario como algo separado de la política económica parece dar cuenta de la “regulación” como algo que alteraría su “normal” funcionamiento.

Eje para la profundización: Economía en los procesos de integración regional.

En este eje aparecen 4 núcleos de contenidos que son: comercio internacional, mercado de divisas, crecimiento económico y desarrollo y Economía y procesos de integración regional. En el primer tema, sobre comercio internacional, aparece la controversia entre “libre comercio o proteccionismo”. Este es el único contenido de todo el eje que presenta un abordaje plural o algún carácter controversial. El resto de los contenidos, son presentados de manera de manera poco crítica y problematizada. De este modo, aparece el “mercado de divisas” y el “saldo de la balanza comercial” desconectado de la estructura productiva, la división internacional del trabajo y la restricción externa. En el mismo sentido, la cuestión del “crecimiento económico y el desarrollo” refiere únicamente al crecimiento y a la productividad y no aparecen enfoques críticos y heterodoxos clásicos (como la teoría de la dependencia, el imperialismo, o el estructuralismo) o recientes (como el desarrollo sustentable).

3.2.2. Análisis de las orientaciones didácticas y de evaluación.

3.2.2.a. Orientación en Agro y Ambiente.

Los propósitos de enseñanza de la materia Economía de la Orientación en Agro y Ambiente, priorizan la cuestión conceptual por sobre la problematización del conocimiento, la reflexión y la vinculación de los contenidos con la realidad concreta de los estudiantes. Aparecen así “brindar herramientas conceptuales que permitan diferenciar”, “favorecer el reconocimiento de actores sociales” y “aportar información para dimensionar” (GCABA-ME, 2015b: 17).

Dentro de los objetivos de aprendizaje encontramos los verbos de “reconocer” (el que más predomina ya que explica la mitad de los objetivos), “identificar” y “clasificar”. Si bien no se halla “reflexionar”, “diferenciar”, “analizar” o al menos “comprender”, uno de los objetivos se propone “reconocer diferentes posiciones en torno a los debates actuales de la economía agraria” (GCABA-ME, 2015b: 17). Este último objetivo es coherente con lo que se plantea en los contenidos, especialmente en los dos últimos ejes temáticos.

El diseño curricular tiene un breve párrafo en su presentación en el que expone algunas orientaciones didácticas y ejemplos de actividades para los docentes.

3.2.2.b. Orientación en Economía y Administración.

Al inicio del diseño curricular de Economía, de la Orientación en Economía y Administración, encontramos “propósitos de enseñanza” y “objetivos de aprendizaje” (GCABA-ME, 2015c: 14). En los propósitos de enseñanza encontramos algunos de ellos que se orientan a la formación económica con cierto contenido crítico, ya que se proponen la “reflexión” sobre los “efectos de la globalización”

y además, sobre los “efectos de la intervención estatal en las actividades económicas desde la visión de las principales corrientes de pensamiento económico” (GCABA-ME, 2015c: 14). En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, se apunta al desarrollo de habilidades vinculadas con la comprensión, la identificación, el conocimiento y el reconocimiento de, por ejemplo, funcionamiento de los mercados, indicadores básicos, herramientas de intervención estatal en la economía, y efectos negativos de la actividad económica en el ambiente.

No obstante, tal como están propuestos y secuenciados los contenidos, es difícil que puedan lograrse los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje referidos a un abordaje de la Economía plural o por paradigmas (Forcinito, 2009).

No hay en este diseño curricular ninguna sugerencia concreta sobre cómo podría o debería darse la materia: no se presentan actividades, recursos o siquiera bibliografía. El o la docente no puede encontrar en el documento oficial ninguna orientación didáctica concreta o ejemplo sobre cómo “bajar” el diseño curricular al aula.

El documento curricular incluye un apartado titulado “formas de conocimiento y técnicas de estudio” en el que se describen ciertas habilidades necesarias para la educación secundaria. Algunas son de carácter general, compartidas con otras áreas según se señala, como “análisis de texto”, “elaboración de resúmenes y lectura de gráficos”. Y se plantean otras específicas como la “comprensión de textos a partir de bibliografía especializada”, la “producción y comunicación de información”, la “identificación de relaciones causa-efecto a partir del análisis de casos” entre otras (GCABA-ME, 2015c: 28). En cualquier caso, hay en este apartado un desarrollo más bien descriptivo que gira en torno a capacidades de aprendizaje y de estudio, con indicaciones muy generales que no abordan de manera específica la particularidad de la Economía como área de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales.

Conclusiones.

A lo largo de este trabajo, nos propusimos presentar una descripción y análisis crítico de la propuesta curricular de Economía de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, expusimos una breve introducción acerca de cuál sería la relevancia de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria, desde el punto de vista de sus grandes objetivos formativos: estudios superiores, inserción laboral y formación ciudadana. Dimos cuenta de que, según varios especialistas, la importancia de la Economía en la formación obligatoria se justifica principalmente por su aporte en la formación ciudadana de los egresados. Expusimos allí también una breve presentación de qué tipo de Economía se sugiere desde el Estado nacional a través de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario y los marcos de referencia. Vimos que hay suficientes elementos como para el desarrollo de contenidos propios de la “Otra Economía” en los diseños curriculares jurisdiccionales. Aparece así la mención a la existencia de distintos paradigmas en la Economía, el problema del desarrollo sustentable y también la necesidad de la incorporación de la Economía Social y Solidaria en la enseñanza de la escuela secundaria.

Posteriormente, presentamos una sucinta caracterización de la Nueva Escuela Secundaria en lo que respecta a su estructura curricular y sus orientaciones. Por último, desarrollamos el análisis pormenorizado de la propuesta curricular de Economía de la NES utilizando como fuente los diseños curriculares de las tres materias que se enseñan en la escuela secundaria actualmente. Una correspondiente a la formación general y ubicada en el 3er año y las otras dos, de la formación específica y presentes en las orientaciones de Agro y Ambiente y de Economía y Administración.

En un primer acercamiento al plan de estudios, señalamos como positiva la inclusión de la Economía como una materia transversal es decir, incluida en la formación general, dentro del 3er año de la escuela secundaria. Esto garantizaría que todos los estudiantes adquieran nociones generales e

introductorias de Economía dentro del tramo general de su formación y de lo que se denomina la “socialización económica”. Sin embargo, hemos visto que ya desde los propios objetivos de enseñanza y aprendizaje de ambas materias, no aparece planteada la necesidad de formación para la ciudadanía, la participación política o al menos, la reflexión, la crítica o el reconocimiento de visiones contrapuestas para un mismo fenómeno. De este modo, en un primer análisis del diseño curricular, centrado únicamente en los objetivos, nos dio el indicio de una propuesta curricular que no está orientada hacia la “Otra Economía” sino más bien, a la tradicional.

En un segundo acercamiento al diseño curricular, en el análisis de los contenidos de las materias de Economía, tanto la del tramo general como la del específico, dimos cuenta del marcado sesgo ortodoxo que presentan las tres asignaturas. Como se pudo advertir más arriba, predomina el enfoque neoclásico tanto en la selección y ordenamiento de contenidos como en la mayor parte de las problemáticas planteadas. No aparece siquiera la mención (mucho menos los conceptos o problemas) a la existencia de otros enfoques teóricos como el keynesiano, el de la Crítica de la Economía Política (o marxiano), el Estructuralista, la economía feminista o la Economía Social y Solidaria. Tampoco se incluyen temas y problemáticas de gran relevancia actual como la cuestión ambiental. Vemos así que la propuesta de Economía de la NES lejos de presentarnos “Otra Economía”, ofrece a les estudiantes un enfoque tradicional y hegemónico donde se presenta el funcionamiento del capitalismo con total ausencia de conflicto y contradicciones y donde si quiera se asume la existencia de las clases sociales. La economía de mercado aparece así con la típica mirada de la Economía pura que la presenta no sólo como la forma natural de organizarse la producción y el consumo sociales, sino además como el “mejor de los mundos posibles” en el sentido de lograr eficiencia en la asignación de los recursos escasos (por definición). De tal manera que “un sistema perfectamente competitivo de mercados de factores y productos genera un resultado económicamente eficiente” (Pindyck y Rubinfeld, 1995: 589).

En la materia que se pueden reconocer algunos enfoques alternativos a la Economía ortodoxa, es en la materia de la Orientación en Agro y Ambiente. Allí dimos cuenta de la presencia de dos ejes temáticos que apuntan a introducir el debate entre distintos posicionamientos teóricos (aunque sin dar demasiadas precisiones) y tratar temas de gran relevancia actual, como los efectos de la producción agraria en el ambiente, y algunos conceptos y prácticas propias de la Economía Social y Solidaria, como el comercio justo y el consumo responsable. Sin embargo, esta materia es muy poco significativa en términos de matrícula (menos del 1% de les estudiantes del ciclo orientado de la NES siguen la Orientación de Agro y Ambiente).

En lo que respecta a las orientaciones de enseñanza y los recursos didácticos, se observa un desarrollo limitado de lo que se propone como alcances y sugerencias para la enseñanza. No hay casi ejemplos concretos para les docentes sobre cómo podrían darse los temas ni tampoco algún tipo de orientación en relación a recursos didácticos o actividades de clase. Resulta llamativa la orientación “por la negativa” (la no recomendación) para el abordaje de algunos temas como costos, estructuras de mercado o el Banco Central. Es curiosa también la completa ausencia de bibliografía en el diseño curricular, tanto la sugerida para les docentes como para les estudiantes. Tampoco se recomiendan recursos didácticos alternativos y complementarios al libro de texto escolar como películas, sitios de internet, etc. Podemos derivar entonces una segunda conclusión, que refuerza la anterior en el sentido de que la propuesta curricular de Economía de la NES tiene muy poco (o nada) de “Otra Economía”. Aquel o aquella docente que quisiera desarrollar propuestas de clases innovadoras y superadoras de las tradicionales, difícilmente encuentre en el diseño curricular ejemplos concretos, orientaciones didácticas y siquiera recomendaciones de recursos, para hacerlo.

Los diseños curriculares de Economía de la escuela secundaria de la CABA tienen poca adecuación a lo dispuesto en los NAP y en los marcos de referencia que establece el CFE a nivel nacional. Hay en la propuesta curricular de la NES muy poco espacio para otra Economía. Por el contrario, en términos

generales, hay más de lo mismo: la Economía ortodoxa y tradicional o bien, la Economía del pensamiento único.

Referencias.

Aguilar, E. (2018). ¿De qué hablamos cuando decimos que otra economía es posible? Reflexiones sobre las economías solidarias y los posibles significados de la transición. *Revista Otra Economía* N° 11, 88-100.

Aronskind, R. (2008). *Controversias y debates en el pensamiento económico argentino*. Argentina: Ediciones UNGS y Biblioteca Nacional.

Denegri Coria, M. (2010). *Socialización económica en familias chilenas: ¿qué enseñan los padres y qué aprenden los niños?* Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/>

Diamand, M. (1997). Economía, En *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.

Forcinito, K. (2009). La enseñanza de la Economía por paradigmas y en interdisciplinariedad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje. En *Primeras Jornadas de enseñanza de la Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, Argentina, junio.

Goodson, I (1991). La construcción social del curriculum. *Revista de Educación* N° 295,

Iñigo Carrera, J. (2017). *La renta de la tierra. Formas, fuentes y apropiación*. Argentina: Imago Mundi.

Lo Cascio, J. (2016). Cambios y continuidades en la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. En *V Jornadas de Promoción y Protección de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales de la Universidad Nacional de General Sarmiento*, Argentina, Octubre

Maidana, D. y Constanzo, V. (2013). *Hacia Otra Economía*. Argentina: Ediciones UNGS.

Marco, M. y Molina, J. A. (2010). La enseñanza de Economía en Secundaria Obligatoria y Bachillerato: un factor estratégico pendiente de desarrollo. *Revista Economistas*, N° 125, Colegio de economistas de Madrid, España, 15-26.

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

Pogré, P. (2006). Currículo y docentes. *Revista Prelac* (UNESCO), N° 3, 92-103

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

Sisti, P. (2017). De la Economía Política a la Economía: ¿Ciencia de la escasez o escasez de la ciencia? *KAIROS Revista de temas sociales*, Año 21, N° 40. Recuperado de:

<http://www.revistakairos.org/de-la-economia-politica-a-la-economia-ciencia-de-la-escasez-o-escasez-de-la-ciencia/>

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

Wainer, V. (2009). Currículum y hegemonía: reflexiones en torno a la enseñanza actual de la Economía en la escuela media. En *Primeras Jornadas de la Enseñanza de la Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Argentina, junio.

Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Argentina: Nueva Visión.

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

Documentos oficiales:

Consejo Federal de Educación (2004). *Resolución 225/04. Documento sobre aprendizajes prioritarios para nivel inicial y primer ciclo de EGB/nivel primario*.

Consejo Federal de Educación (2011). *Resolución 142-11. Marcos de referencia para la educación secundaria orientada. Bachiller en Economía y Administración*. Argentina.

Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución 180-12. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales: Economía*. San Miguel de Tucumán, Argentina.

Ministerio de Educación del GCABA (2015a). *Diseño curricular de Economía. Tercer año*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación del GCABA (2015b). *Diseño curricular del Ciclo Orientado del Bachillerato en Agro y Ambiente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación del GCABA (2015c). *Diseño curricular del Ciclo Orientado del Bachillerato en Economía y Administración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Enviado: 15/04/2020
Aceptado: 28/05/2020

Cómo citar este artículo:

Sisti, M. P (2020). ¿Otra Economía en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía*, 13(23), 67-86.