

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)

<https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.08>

¿Cómo se forman los docentes de economía en Argentina?

How are Economics teachers trained in Argentina?

Pablo Sisti  0000-0002-5305-1253

Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto del Desarrollo Humano, Argentina

psisti@campus.ungs.edu.ar

Fechas · Dates

Recibido: 29 de mayo de 2024

Aceptado: 25 de agosto de 2024

Publicado: 30 de septiembre de 2024

Financiación · Funding

No se ha recibido ninguna financiación para la publicación de este trabajo.

Cómo citar · How to cite

Sisti, P. (2024). ¿Cómo se forman los docentes de economía en Argentina?. *REIDICS*, 15, 133-148.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.15.08>

Resumen

¿Cuál es la formación de docentes de economía en Argentina? ¿Qué situación se observa en el currículo en las distintas jurisdicciones? ¿Qué sesgo epistemológico predomina en los planes de estudio? Este trabajo propone brindar un pantallazo sobre la formación docente en economía en el nivel superior no universitario argentino, desde una exploración y análisis de los planes de estudio. Se presenta un análisis comparativo del “campo de la formación específica” de los diferentes currículos de economía en los distritos que ofrecen la carrera y de los contenidos de las materias iniciales de la disciplina. Se muestra allí el sesgo epistemológico ortodoxo que predomina en la mayor parte de los planes de estudio. Esto se observa tanto en lo que refiere a las denominaciones de las unidades curriculares de cada plan y a los contenidos de las materias iniciales, como a la conformación de la malla curricular del “campo de la formación específica”. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo y consistió en el análisis de documentación oficial (normativa y diseños curriculares jurisdiccionales).

Palabras clave: economía; enseñanza; currículo; formación; docentes

Abstract

What is the training of economics teachers in Argentina? What situation is observed in the curriculum in the different jurisdictions? What epistemological bias predominates in study the plans? This work proposes to provide a snapshot of teacher training in economics at the Argentine non-university higher level, from an exploration and analysis of the study plans. A comparative analysis of the “field of specific training” of the different economics curricula in the districts that offer the degree and of the contents of the initial subjects of the discipline is presented. The orthodox epistemological bias that predominates in most of the study plans is shown there. This is observed both in what specifically refers to the names of the curricular units of each plan and the contents of the initial subjects, as well as the formation of the curricular mesh of the “field of specific training.” The methodology used was qualitative and consisted of the analysis of official documentation (regulations and jurisdictional curricular designs).

Keywords: economy; teaching; curriculum; training; teachers

Introducción

La economía es una ciencia social y por tal motivo, no es una disciplina en la que exista consenso o unanimidad en cuanto a la definición de su objeto de estudio, su método y sus categorías conceptuales. Esto es, que no hay una única corriente teórica o paradigma que sea mejor o superadora de las demás, sino que coexisten distintos enfoques (más precisamente paradigmas o sistemas teóricos) que mantienen en algunos casos, puntos de continuidad o de acercamiento y en otros, de ruptura o quiebre. En tal sentido, la propia delimitación del objeto de estudio de la disciplina (si se trata o no de la “ciencia de la escasez”) así como la caracterización de las formas básicas de la sociedad capitalista (mercancía, dinero, capital, clases sociales y Estado, entre otras) y sus problemáticas recurrentes y recientes (inflación, desempleo, pobreza, crisis, desigualdad, deterioro ambiental, viabilidad del capitalismo, etc.) son objeto de controversia y continuo debate. En términos de la enseñanza, se trata de poder dar cuenta de los principales marcos de referencia teóricos para el abordaje de la disciplina en lo que se denomina la “enseñanza por paradigmas” (Forcinito, 2009). En este abordaje, la denominada economía mainstream, dominante u ortodoxa no es negada, sino que se la presenta como un enfoque más que convive con otros alternativos y críticos que forman parte de la denominada “heterodoxia”¹ (dentro de los que se puede incluir el marxiano, el feminista, el ecológico y el social y solidario, entre otros). Se trata entonces de una enseñanza plural o multiparadigmática en términos teóricos (Sisti, 2019), antes que de “pensamiento único”.

Ahora bien, lo que se detecta en el nivel superior universitario argentino dentro de la formación de economistas es el predominio de la economía ortodoxa, es decir, del paradigma neoclásico en detrimento de la inclusión de enfoques alternativos y críticos. Así lo afirman los trabajos de Rozenwurcel, Bezchinsky y Rodríguez Chatruc (2007), Teubal (2000), Asiain, López y Zeolla (2012), Rikap y Arakaki (2015), Flores (2016) y Lis (2019). Esta sería una tendencia observada en las universidades más antiguas y tradicionales de Argentina² aunque no tanto en las de más reciente creación³ (Buraschi et. al, 2015). Estas últimas, si bien presentan propuestas formativas de orientación más heterodoxa y plural, no representan la mayoría de las universidades ni tampoco concentran la mayor matrícula de estudiantes a nivel nacional.

Sobre el nivel superior no universitario y de docentes de economía en particular hay muy pocas publicaciones. El trabajo de López Accotto y De Amézola (2004) si bien refiere únicamente a la provincia de Buenos Aires, da cuenta del sesgo ortodoxo presente en el diseño curricular anterior. En Lo Cascio y Sisti (2023) se analiza la formación docente continua pero no la

1. Aún sin meternos en la discusión sobre cuál sería la delimitación entre ortodoxia y heterodoxia dentro de la Economía, utilizaremos aquí la distinción establecida por Guerrero (2008). Este autor ubica dentro del primer término a las corrientes no críticas de la sociedad capitalista (la neoclásica/marginalista) y dentro del segundo, a las que presentan algún grado de crítica y se proponen construir alguna alternativa a la sociedad actual. Lo cual incluye diversidad de posicionamientos y de abordajes teóricos y metodológicos. En un trabajo anterior (Sisti, 2017) se ha desarrollado la distinción entre ambos abordajes disciplinares en términos de “Economía” y “Economía Política” en un sentido similar al de Guerrero.

2. Tal es el caso de Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional del Sur, entre otras.

3. Como, por ejemplo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de Lanús.

inicial⁴ en un análisis comparativo entre provincia y ciudad de Buenos Aires. Un trabajo de reciente publicación (Greco, 2024) indaga pormenorizadamente la historia de la formación docente en “ciencias económicas”⁵ a nivel nacional pero no analiza el sesgo epistemológico de los currículos.

Este trabajo propone cubrir así un área de vacancia y brindar un pantallazo, en clave exploratoria, sobre la formación docente en economía en el nivel superior no universitario argentino. Se realiza un análisis comparativo de los planes de estudio, a partir de identificar algunas recurrencias y cuestiones generales sobre el sesgo epistemológico que asume la enseñanza de la economía. A tal fin, este artículo se estructura de la siguiente manera. En la primera parte, se hace una breve contextualización de cómo es la formación docente inicial en el nivel superior a nivel nacional. Se presenta además una breve descripción de algunas de las características principales de los planes de estudio del nivel superior no universitario en general, según la normativa vigente.

En la segunda parte, se realiza un análisis comparativo, muy a grandes rasgos, de los diferentes currículos de Economía en los distritos en los que se ofrece la carrera. En particular, se indaga allí en cuál es el sesgo epistemológico que se puede observar de acuerdo con la malla curricular, la oferta de materias que cada una presenta y los contenidos de las materias iniciales o introductorias de cada plan de estudios. Con esto se busca delimitar en qué medida la formación docente no universitaria en Argentina, ofrece una propuesta curricular con sesgo ortodoxo, tal como se advierte en la formación de economistas en el ámbito universitario y también en el nivel secundario. Por último, en la parte final, están expuestas las conclusiones del trabajo.

Algunas consideraciones sobre la formación docente inicial dentro del sistema educativo argentino

Argentina es un país integrado por 24 distritos subnacionales: 23 provincias y la Capital Federal o Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Su forma de gobierno es federal, por lo que las jurisdicciones subnacionales (las 23 provincias y la CABA) tienen autonomía y atribuciones para, entre otras cosas, promulgar y reformar su propia constitución y sus leyes (siempre y cuando no contradigan la constitución nacional) y llevar a cabo su propia política fiscal (cobro de impuestos y ejecución gasto público) e inclusive también, en algunas circunstancias y con ciertas limitaciones, monetaria. A esto se le suma que cada jurisdicción dispone de su propio sistema de salud, de educación, de justicia y de seguridad.

El sistema educativo argentino comprende 4 niveles: inicial, primario, secundario y superior. Con respecto al nivel superior, a diferencia de los otros 3, no es obligatorio y se divide en 2

4. Por “formación docente inicial” entendemos aquí la que refiere a la obtención del título de grado que permite el ejercicio de la docencia. Esta formación se diferencia así de la “continua” o “permanente” que es la que sigue una vez que se está en ejercicio y que adopta diversos formatos dentro de los cuales el “curso de capacitación” sea quizás el más tradicional y conocido.

5. Se utilizarán siempre las comillas para el término “ciencias económicas” porque es (al menos) discutible tal delimitación en la medida que escinde a la economía del resto de las ciencias sociales. Pero, además, porque respondería más a un criterio de organización académica (en las universidades más tradicionales existe una “facultad de ciencias económicas”) y de historia del surgimiento de la economía como carrera universitaria, que epistemológico. “Ciencias económicas” incluye 3 disciplinas diferentes: economía, administración y contabilidad.

subsistemas o circuitos independientes entre sí: uno no universitario y otro universitario. Cada jurisdicción subnacional (estados provinciales y la CABA) tiene a su cargo, desde 1994, los 3 niveles obligatorios de enseñanza y el no universitario (tradicionalmente denominado “terciario”). Existe un organismo federal, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) integrado por los ministros de educación de todas las provincias, la CABA y el ministro de educación de la Nación. El CFCyE tiene, dentro de sus atribuciones, “acordar los contenidos mínimos para cada nivel y el sistema de reconocimiento y equivalencia de estudios, certificados y títulos” (MCyE, 1972) entre los distintos subsistemas educativos propios de cada provincia y la CABA. Estos contenidos mínimos, se denominan “Núcleos de Aprendizaje Prioritario” (NAP) y se establecen con el objetivo de garantizar “una base común y equivalente de aprendizajes para todos los niños y jóvenes contribuyendo a reducir brechas actuales” y para que, además, actúen como contenidos “referentes y estructurantes” de la tarea docente (Res. CFCyE N° 214/04) en los niveles obligatorios.

Las universidades nacionales son financiadas por el Estado nacional, pero funcionan autónomamente desde la reforma universitaria de 1918. La formación docente inicial es provista en los dos subsistemas y es posible encontrar algunas universidades nacionales que ofrecen actualmente la carrera docente en economía, con ciertas diferencias en la denominación del título y la duración (dada la autonomía que tienen las universidades nacionales). Esto distingue esta oferta de la del subsistema superior no universitario (donde esos aspectos aparecen homogeneizados por normativa nacional).

El nivel superior no universitario depende de cada jurisdicción, que se encarga de sostener y organizar su oferta formativa en general⁶, y en particular, docente, a través de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). El origen de los ISFD puede ubicarse a inicios del siglo XX, con la creación del (entonces) Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” en 1904, en la Ciudad de Buenos Aires (Greco, 2024). En ese momento histórico la formación docente para el nivel secundario era mayoritariamente universitaria, centrada en lo disciplinar y con escasa o nula formación docente (Blardoni, 2024), es decir, con una tradición fuertemente academicista y disciplinar orientada a un nivel de enseñanza (el medio) que era elitista y excluyente. Posteriormente, en las décadas siguientes a medida que se fue expandiendo la matrícula del nivel medio el “profesor diplomado” fue disputando el campo profesional de la docencia en el nivel, a quienes eran graduados universitarios sin formación docente (Pinkasz, 1992). Sin embargo, no es hasta la década del 70 que se institucionaliza el nivel superior no universitario para la formación docente. Es entonces cuando se convierten las escuelas normales en “profesorados para el nivel elemental” (Birgin, 2023) y se crean algunos ISFD en varias provincias, que estuvieron centrados principalmente en la formación para el nivel primario e inicial, antes que en el secundario (que mantenía su tradición academicista y elitista, pese a su expansión).

Recién a mediados de la década del 90, es cuando la formación docente inicial no universitaria empieza a adquirir su actual configuración (normativa, territorial y organizacional), a partir de la sanción de 3 leyes fundamentales: Ley de Transferencia de servicios educativos (1991), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995). El impacto de las dos prime-

6. Existen así títulos técnicos y diversos cursos de formación docente pero también profesional y de oficios.

ras de estas leyes (y en especial de la segunda por la extensión de la obligatoriedad escolar) se reflejó en un importante aumento de la matrícula de la escuela secundaria (Acosta, 2007) y, en consecuencia, de la demanda de docentes. Hay además un cambio cualitativo en la escuela secundaria que deja definitivamente atrás la impronta elitista, selectiva y excluyente, con la que funcionó desde su surgimiento, para adoptar un carácter masivo e incluyente. Esto se va a profundizar posteriormente con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que extenderá la obligatoriedad escolar hasta el último año del nivel. Es así como, desde mediados de la década del 90, la formación docente no universitaria quedó exclusivamente a cargo de cada jurisdicción subnacional, con poca o nula articulación nacional (o al menos sin un organismo central específico que se ocupara de eso) hasta la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)⁷ en 2006. No obstante, la creación del INFoD no habría revertido totalmente la fragmentación del nivel superior originada en la década anterior (Misuraca y Menghini, 2010).

En 2007 el CFCyE aprobó la Resolución N° 24/07 que fija “lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial”. La resolución no establece ninguna orientación o recomendación sobre el sesgo epistemológico disciplinar de ninguna carrera. Algunos de estos criterios indican que las carreras:

- No pueden superar las 2600 horas reloj en toda la propuesta curricular.
- La duración es de 4 años.
- Se puede destinar hasta 20% de la carga horaria total para espacios curriculares de definición institucional.
- Delimitación de 3 campos de conocimiento para la distribución y el agrupamiento de todas las unidades curriculares en cada año de la carrera: Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE) y Campo de la Práctica Docente (CPD).
- Límites y márgenes para la distribución total de la carga horaria del plan de estudios por campo de conocimiento: entre el 25% y el 35% para el CFG, entre el 50% y el 60% para el CFE y entre 15% y 25% para el CPD.
- Posibilidad de diversos formatos para las unidades curriculares (asignatura, taller o seminario) y diferente periodización (anual o cuatrimestral).
- Denominación del título por disciplina (no por área) y el nivel hacia el cual va orientada la formación. De este modo, en economía, pasó a ser: “Profesor de educación secundaria en Economía”⁸.

7. El INFoD es un organismo nacional creado por la Ley de Educación Nacional de 2006 que reemplazó a la de 1993. Actualmente, el INFoD depende del Ministerio de Capital Humano y tiene a su cargo “direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua” así como “promover lineamientos curriculares básicos” y “coordinar acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente” (extraído del sitio oficial del INFoD: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>)

8. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el título anterior era de “Profesorado para Educación Polimodal en Economía y Gestión”. En la CABA, era de “Profesor en Ciencias Económicas”.

El sesgo epistemológico del currículo de la formación docente no universitaria en economía

El profesorado de economía⁹ presenta una particularidad que lo diferencia del resto de las carreras de formación docente para nivel secundario, tanto en las del resto de las ciencias sociales (como historia, geografía o ciencia política) como incluso también en las de ciencias naturales (física, química y biología). En general, se ofrece una formación por área (“ciencias económicas”) y no por disciplina. En consecuencia (o bien, como su causa), la inserción laboral de los docentes de economía suele ser la escuela secundaria, como en el resto de los profesorados (Serra, Krichesky y Merodo, 2009). En el nivel secundario, al menos en su modalidad bachiller¹⁰, el currículo presenta espacios curriculares que no son exclusivamente de la economía sino del campo más amplio de las “ciencias económicas”. Esto permite, dada la conformación actual de los planes de estudio del nivel secundario, mayores posibilidades laborales que si sólo se limitara a la economía. Por tal motivo, hay un peso relativo importante en carga horaria para las otras disciplinas que forman parte de las denominadas “ciencias económicas” dentro del CFE.

La formación es (en los hechos) areal antes que disciplinar, por lo que los planes de estudio incluyen varios espacios curriculares de administración y de contabilidad. Esto va en detrimento de la posibilidad de profundizar la formación disciplinar en economía, al reducir su peso relativo en el CFE. De este modo, se ven seriamente limitadas tanto la cantidad de unidades curriculares destinadas específicamente a contenidos disciplinares, como así también la carga horaria de cada una de las que está presente en el plan de estudios.

La denominación que tienen los espacios curriculares propios de economía y su estructuración a lo largo del plan de estudio permite inferir algún tipo de indicio sobre el sesgo epistemológico de la carrera y su mayor o menor cercanía con la economía ortodoxa. De este modo, se observa que más de la mitad de los distritos presenta las tradicionales denominaciones de “Microeconomía” y de “Macroeconomía” como eje central de la formación disciplinar. Estos espacios suelen estar entre el segundo y el tercer año del plan, precedidos (en primer año) por alguna unidad del tipo “Introducción a la Economía” o “Principios de Economía” para luego (en cuarto) tener asignaturas de economía aplicada o problemáticas económicas específicas como “Política económica”, “Finanzas públicas” o “Desarrollo”. Tal es el caso de la CABA y las provincias de Misiones, Corrientes, Salta, Santiago del Estero, Córdoba, Formosa, Jujuy y Chubut. En el resto de los casos, se utilizan denominaciones diferentes y se optó por presentar las unidades curriculares simplemente en términos de “Economía” agregándole el nivel correspondiente según el año en el que se ubica dentro del plan (I, II o III). Así aparece en las provincias de Chaco, Jujuy, Tucumán, Santa Fe y Buenos Aires, aunque en esta última, la denominación es “Economía Política”.

9. La formación docente inicial en economía no está presente en todos los distritos del país. La formación universitaria se halla presente en 9 de los 24 distritos del país, con planes de estudio que presentan distintos títulos y diferente duración en años (dada la autonomía universitaria). En lo que respecta a la no universitaria, tampoco está presente en todas las jurisdicciones. Y si bien está en todas las regiones del territorio nacional, no se ofrece en todos los distritos (15 de 24). Existen algunas regiones, como Patagonia y Cuyo, en las que la carrera está presente en una sola provincia (Chubut y San Juan respectivamente).

10. Existen otras modalidades dentro del nivel secundario argentino tales como la Rural, Técnica, la Artística, la Especial y la de Jóvenes y Adultos.

San Juan y Entre Ríos presentan particularidades que los diferencian del resto, pero, sobre todo, del primer grupo. En el caso de San Juan, la propuesta curricular si bien presenta una clásica “Introducción a la Economía” en primer año, en segundo ofrece una materia con el nombre de “Economía global” a lo que le sigue una “Economía Social” en tercero. Entre Ríos por su parte, arranca también con una asignatura “Introducción a la Economía” en primer año, pero luego incorpora unidades curriculares como “Economía Política” (en segundo) y “Economía para la vida” (en dos niveles para tercer y cuarto año).

Claramente, al menos desde la denominación de las unidades curriculares, se puede observar que, si bien sería predominante el sesgo ortodoxo en la mayoría de los planes de estudio, se trata de un dominio que no es absoluto, pero sí importante (9 distritos de un total de 15). Y en el resto de las jurisdicciones, hay casos que presentan espacios curriculares con denominaciones que parecerían romper en alguna medida con la tradición ortodoxa de la síntesis neoclásica-keynesiana. Esta situación se asemeja a la que se observa en la escuela secundaria sobre cierto “declive” en la presencia de la economía ortodoxa (en relación con la que tuviera en la década del noventa y la primera del dos mil) y que fuera analizada en un trabajo anterior (Álvarez Ortiz, Sisti y Radeljak, 2023).

Ahora bien, en una mirada sobre los contenidos que presentan las materias iniciales de cada uno de los currículos¹¹, se pudo constatar (con mayor claridad) que el sesgo epistemológico de predominio ortodoxo es aún mayor. En un rastreo acerca de cómo aparece presentado en cada materia introductoria el problema económico fundamental, se verificó que (en casi todos los casos) aparece planteados en los términos propios y típicos del paradigma neoclásico de “escasez y necesidades”. Las únicas excepciones son Buenos Aires, Santa Fe y en menor medida, Entre Ríos. En los dos primeros casos es donde más claramente se encuentra problematizado este contenido desde su enunciación y en el tercero, al menos no aparecen ni la mención a la “escasez” ni tampoco la distinción del objeto de estudio en Micro y Macroeconomía (como sí está en el resto de las jurisdicciones). La mención a otros paradigmas diferentes del neoclásico aparece (si es que está) en una unidad o en un contenido de “historia” o “evolución” del pensamiento económico y no en la problematización de los diferentes temas de la unidad curricular¹². Tal es el caso de todos los distritos con las excepciones de Buenos Aires y de Santa Fe, donde los diferentes enfoques teóricos aparecen contrapuestos para abordar el problema económico fundamental (y no es planteado como una cuestión de escasez).

En el CFE de todos los planes de estudio de formación docente no universitaria en economía, aparecen espacios curriculares que pertenecen a otras disciplinas que, si bien podríamos ubicar por fuera del área de las “ciencias económicas”, resultan necesarias en la formación por su aporte de complementariedad o de auxilio para éstas. Tal es el caso de disciplinas como derecho, matemática, historia o geografía, entre otras. La decisión de incluir al menos alguna unidad curricular relacionada con las ciencias sociales podría dar cuenta de una visión de tipo más heterodoxa de la disciplina que se si no se incluye ninguna. Esto es, una mirada de

11. Cabe aclarar que hay una diversidad de situaciones en los diferentes planes de estudio. En algunos casos la descripción de contenidos tiene bastante desarrollo y aparece ordenada en unidades mientras que, en otros, es bastante escueta y se presentan contenidos mínimos.

12. En un trabajo anterior (Sisti, 2019) se ha desarrollado la sustancial diferencia entre una enseñanza basada en paradigmas y la tradicional historia o evolución del pensamiento económico.

la economía como economía política, es decir, como ciencia social y, por tanto, ligada necesariamente a otras disciplinas “hermanas” (como historia, sociología o geografía) o, por el contrario, una visión más ortodoxa que la considera como “independiente” y con poca o ninguna vinculación con éstas.

A esto se le suma que dentro del CFE se incluyen algunas unidades curriculares vinculadas con la didáctica específica (la didáctica general se ubica dentro del CFG y es común al resto de los profesorados). Nuevamente, la cuestión de que en general no se trate de planes de estudio orientados sólo a formar en economía (sino también en administración y en contabilidad) implica que, en varios casos, se presenten espacios de “didáctica de las ciencias económicas” antes que de sólo economía. Y esto presenta la limitación de no poder abordar en profundidad las problemáticas específicas de la enseñanza de la economía, cómo sí se lo puede hacer en otros profesorados donde esta carga horaria es mucho mayor y centrada en una única disciplina. A continuación, se desarrolla cómo estas cuestiones están presentes en las mallas curriculares de los currículos.

Análisis comparativo de las disciplinas que conforman el CFE y del lugar que ocupa la economía en las mallas curriculares

Dado que el objetivo propuesto en el trabajo fue indagar en cuál es el enfoque epistemológico que se observa en la formación docente no universitaria argentina, la estrategia metodológica elegida fue de tipo cualitativa. En particular, se analizaron fuentes secundarias que, en este caso, consistieron en documentos oficiales: leyes, normativas y diseños curriculares jurisdiccionales. Éstas fueron recolectadas de los sitios de internet de los distintos organismos oficiales: ministerios de educación de la nación y de cada distrito, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y, en algunos casos, de las páginas de institutos de formación docente. En las fuentes fue posible recolectar toda la información necesaria para el análisis comparativo en cuanto a denominación de la carrera, año de aprobación del plan de estudios, duración, carga horaria y malla curricular.

Con el fin de poder determinar el lugar que ocupa la economía dentro del CFE de los planes de estudio de cada distrito y extraer alguna conclusión general, se llevó a cabo un análisis comparativo cuyos resultados se muestran en el cuadro que se presenta más abajo en la Tabla 1. Para realizar el análisis, se sumó el total de horas de cada unidad curricular del CFE¹³ (de cada año de los distintos planes de estudio) y se las agrupó a su vez en 8 categorías disciplinares para poder calcular su peso relativo, es decir, cuánto representa en carga horaria sobre el total del CFE. Los agrupamientos fueron elaborados según las recurrencias observadas en general dentro de las siguientes categorías: 1) economía; 2) contabilidad (o sistemas de información contable); 3) administración; 4) didáctica específica; 5) derecho; 6) matemática; 7) ciencias sociales y 8) otros espacios. En esta última, se incluyeron unidades curriculares que no se podían clasificar en ninguna de las anteriores.

13. En general, el CFE comprende entre el 50% y el 60% del total de la carga horaria del plan de estudios (tal como establece la resolución). Como casos extremos aparecen, por un lado, la provincia de Misiones y Jujuy (donde es poco más del 50%) y, por otro lado, distritos como Tucumán o la CABA (donde llega al 60%).

Tabla 1

Carga horaria relativa de los distintos agrupamientos disciplinares por categoría según la carga horaria total anual del CFE de cada currículo por distrito.

Distrito/ categoría (%)	economía	contabilidad	administración	didáctica específica	derecho	matemática	ciencias sociales	otros espacios
CABA	35,62	15,06	0	10,92	13,77	10,99	13,64	0
Buenos Aires	27	16	27	8	8	6	8	0
San Juan	28	17	24	6	10	11	0	3
Formosa	27	23	13	15	14	8	0	0
Misiones	30	19	16	10	6	13	3	3
Corrientes	26,84	16,53	14,97	8,97	12,01	11,72	8,97	0
Chaco	9,14	31,39	15,7	6,56	20,23	3,92	3,92	9,14
Salta	36,18	17,88	8,97	12,85	3,02	21,11	0	6,28
Jujuy	37,72	7,54	12,10	6,68	6,05	9,04	9,04	2,99
Tucumán	21,37	19,48	11,96	11,31	14,51	15,1	0	10,64
Santiago del Estero	26,72	9,32	14,64	10,64	9,32	20,03	4,01	5,32
Córdoba	31,68	19,92	11,36	12,83	9,96	14,24	0	0
Santa Fe	28,87	11,78	9,19	13,14	10,49	11,78	14,44	0
Entre Ríos	38,34	16,44	8,22	8,22	8,22	8,22	8,22	4,11
Chubut	17,91	9,63	29,67	12,41	8,34	8,27	8,27	5,49
PROMEDIO	26,72	16,96	13,53	10,66	10,70	12,14	5,70	4,01

Fuente: elaboración propia en base a los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes.

En primer lugar, se observa que, si bien el peso relativo de unidades curriculares vinculadas con la economía presenta situaciones muy diversas, hay algunas cuestiones que podrían ser generalizables. Y esto obedece a que, entre otras cosas, no hay normativa a nivel nacional que indique alguna pauta o recomendación a las jurisdicciones, sobre cómo debe ser la distribución por campo formativo dentro de la CFE. Tal como se puede observar en el cuadro, en la mayoría de los casos, el peso relativo de la economía oscila entre el 20% y el 30% de la carga horaria del CFE. Las únicas excepciones aparecen en distritos como CABA, Chaco, Jujuy, Chubut y Salta con situaciones diversas. CABA, Córdoba, Entre Ríos y Salta ofrecen carreras donde ese guarismo supera el 30%, mientras que en Chaco y Chubut la situación es la opuesta: menos del 10% en el primer caso y casi el 18% en el segundo.

Más allá de estas diferencias, el peso relativo de las unidades curriculares de economía suele ser el mayor de todo el CFE, aunque ocupa menos del 40% del total de su carga horaria. Esto es así en todos los casos, salvo las llamativas excepciones de Chaco y Chubut. En estas dos provincias, los planes de estudios presentan una oferta curricular en donde la carga horaria de espacios de economía está por debajo no sólo de otros propios de las "ciencias económicas", sino también, más curioso aún, de disciplinas auxiliares como derecho. De este modo, Chubut presenta una carga horaria relativa de espacios de economía cercana al 18% frente a casi el 30% que representan las unidades curriculares vinculadas con la administración. Chaco por su parte, presenta una muy baja participación de economía en la carga horaria relativa del plan y ni siquiera, quizás lo más grave, se ofrece en todos los años de la carrera (sólo en primero y en tercero). En consecuencia, aparecen sobredimensionadas otras disciplinas como contabilidad (que incluye unidades curriculares que representan más del 31%) y derecho (con poco

más del 20%). Y esto implica que sea el plan de estudios donde, por lejos, esas disciplinas tengan el mayor peso relativo en carga horaria de todo el país.

En tercer lugar, la didáctica específica presenta una carga horaria que explica entre un 6% y casi un 14% del total del CFE del total de las jurisdicciones, lo que en promedio es poco más del 10%. Como casos extremos: donde esa carga es menor, los planes de San Juan, Chaco y Jujuy (6%, 6,56% y 6,68% respectivamente) y donde es mayor, las propuestas formativas de provincias como Santa Fe (13,14%) y Chubut (12,41%). San Juan y Chaco ofrecen planes donde la didáctica específica aparece en un solo año: en el primer caso en una unidad curricular denominada "Didáctica de la economía" en tercero mientras que, en Chaco, está con el mismo nombre, pero en segundo. Considerando el hecho de que la formación disciplinar es areal antes que disciplinar, debería ser mayor la carga horaria relativa de la didáctica específica dado que cada disciplina que integra las "ciencias económicas" tiene su propia particularidad epistemológica y, por tanto, didáctica.

En comparación con los planes de estudio de formación docente de otras disciplinas¹⁴, resulta claro que deberían (o podrían) incluir un primer espacio curricular orientado a la didáctica de las ciencias económicas y al menos un segundo espacio específico en economía. La observación de la denominación de los espacios curriculares destinados a la didáctica específica y su distribución a lo largo del currículo arroja que sólo en 6 distritos esta condición se cumple: Buenos Aires, Misiones, Corrientes, Tucumán, Córdoba, Chubut y Entre Ríos. En este último caso, con la particularidad de que, a diferencia de las demás provincias, en vez de presentar una primera unidad curricular de didáctica de las "ciencias económicas", aparece una denominada "Didáctica de las ciencias sociales".

En cuarto lugar, queda por analizar el lugar que ocupan dentro del plan de estudio aquellas disciplinas auxiliares o complementarias de las "ciencias económicas" como matemática, derecho o historia. Es claro que, por su carácter de auxiliares o complementarias de las "ciencias económicas" su peso relativo en carga horaria debería ser menor al de economía, administración y contabilidad. Tal como se puede observar en el cuadro comparativo, a nivel general, es mucho mayor el peso relativo (casi que lo duplica) que tienen las unidades curriculares vinculadas a la matemática y al derecho, por sobre el de las ciencias sociales. De este modo, el promedio de carga horaria de espacios destinados a ciencias sociales (historia o geografía) es del 5,7% mientras que matemática es del 12,4% y derecho del 10,7%. No obstante, hay provincias como Santa Fe donde encontramos espacios de ciencias sociales en 3 años del plan que implican un 14,4% del CFE y que incluyen asignaturas como "Geografía económica", "Historia económica" y "Construcción de ciudadanía".

En distritos como CABA, Buenos Aires, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy y Chubut, si bien el porcentaje es menor al de Santa Fe, supera el promedio y los currículos incluyen al menos dos espacios curriculares destinados a disciplinas como historia y geografía. Hay otros casos en los que este guarismo es cero con lo cual, la presencia de ciencias sociales es nula: San Juan, Salta, Formosa, Tucumán y Córdoba. Queda pendiente por responder si el poco peso relativo

14. Los planes de estudio de la provincia de Buenos Aires de las carreras de formación docente en historia, geografía, filosofía, ciencia política, química, física y biología incluyen espacios curriculares de didáctica específica desde segundo hasta cuarto año.

de las ciencias sociales y, en contraste, la gran presencia de matemática y derecho obedecería a cuestiones vinculadas a intereses corporativos disciplinares o bien, a la salida laboral del título docente. Hay evidencias como para conjeturar que habría tenido más peso la primera de las razones que la segunda¹⁵.

En cualquier caso, la consecuencia concreta es que su sobredimensionamiento obtura la posibilidad de una formación docente heterodoxa y crítica en economía al desvincular la disciplina de las ciencias sociales (López Accotto y De Amézola, 2004). Y en particular, de la historia, de la geografía y de la historia argentina (situación que se agrava especialmente en aquellos casos donde no hay ningún espacio curricular destinado a tal fin). Esta situación es similar a la detectada en buena parte de los planes de estudio del subsistema universitario con el que se forman economistas (Buraschi et. al, 2015). Con lo cual también podría haber algún tipo de influencia de la formación universitaria en economía más tradicional, que se podría haber ido replicando en el armado de los planes de estudio de formación docente no universitaria.

Por último, resta hacer alguna mención a la carga horaria destinada a las unidades curriculares incluidas en la categoría de “otros espacios”. Lo que se pudo relevar es que la mayor parte de los distritos (ocho para ser más precisos) presenta alguna unidad curricular que, al menos por su denominación, no podría ser incluida en las otras categorías. Si bien en general es la categoría que menor carga horaria relativa tiene, la situación es bastante heterogénea en los diferentes distritos. De este modo, tal como se puede observar en el cuadro, hay provincias como Entre Ríos, San Juan, Jujuy y Misiones cuyos planes de estudios destinan menos del 4% del total de la carga horaria (lo que representa una sola unidad curricular). En el resto de los casos, donde la carga horaria es mayor, aparecen dos unidades curriculares (Chaco, Tucumán y Santiago del Estero) o bien, una sola con mayor carga horaria (Chubut).

Si bien existe diversidad en cuanto a qué unidades curriculares se incluyen en esta categoría, aparece una recurrencia en cuanto a un espacio curricular denominado “Sujetos de la educación secundaria” que aparece en los planes de estudio de Misiones, Chaco, Tucumán y Entre Ríos. Similar situación existe en Chubut donde el título es “Sujetos del aprendizaje” y en Jujuy, donde encontramos “Sujeto de la educación”. En el resto de las jurisdicciones, encontramos propuestas muy diversas que van desde “Alfabetización académica” (San Juan); “Educación Sexual Integral” (Chaco); “Problemática de la educación secundaria” (Tucumán) hasta “TIC aplicada” (Santiago del Estero). En ningún caso, tanto por la denominación del espacio como por los contenidos y las finalidades formativas, parecen ser unidades curriculares que se vinculen directamente con las “ciencias económicas”. Por lo que serían espacios formativos que parecerían ser más adecuados al campo de la formación general, antes que de la formación específica. Nuevamente, queda pendiente la pregunta acerca de las justificaciones que guiaron la decisión tomada en cada caso y, sobre todo, cuál fue el proceso de negociación y de acuerdo que estuvo detrás del armado de cada currículum.

15. En la provincia de Buenos Aires, la reciente reforma curricular (de 2022) redujo a la mitad la carga horaria y la cantidad de espacios curriculares de derecho y de matemática en relación con el plan de estudios anterior. El título (tanto el anterior como el actual) no habilita a quienes se gradúan a poder ejercer la docencia en asignaturas de esas disciplinas dentro de la escuela secundaria.

La importancia de una formación docente desde una enseñanza de la economía por paradigmas

¿Por qué sería importante que el sesgo epistemológico sea heterodoxo en la formación docente inicial? ¿Cuál es la relevancia de una formación en economía por paradigmas? La respuesta a estas preguntas (que no se pretende agotar ni saldar aquí) se vincula con la finalidad formativa de docentes y en particular, con la pregunta de para qué se forman profesores de economía. Dado que el ámbito privilegiado de inserción laboral de los docentes es la escuela secundaria, la cuestión es entonces para qué se enseña (o se debe enseñar) economía y más concretamente, cuál sería su aporte para sus egresados. La escuela secundaria argentina tiene 3 grandes objetivos formativos: la ciudadanía plena, el empleo y los estudios superiores¹⁶. En la mirada de autores como Diamand (1997) la importancia de la inclusión de la economía en la escuela secundaria tiene que ver principalmente, con el primer propósito. Denegri Coria (2010) por su parte resalta la importancia de la escuela como “mediadora” dentro del “socialización económica” de niños y adolescentes.

Pero entonces la pregunta que surge es ¿qué tipo de ciudadanía se propone formar la escuela en general y en particular, dentro del nivel secundario? y en este contexto, ¿qué papel juega la economía? Si bien esta cuestión excede los objetivos propuestos en el artículo, parecería ser claro que, si la escuela secundaria apunta a formar en ciudadanía plena, resulta clave que los estudiantes adquieran habilidades y conocimientos que le permitan desarrollar una mirada crítica y reflexiva de la realidad económica (Lo Cascio, 2022). Y hay que considerar aquí no sólo la incorporación de algunas herramientas básicas de comprensión del funcionamiento económico de la sociedad sino, fundamentalmente, el carácter complejo y multicausal que tienen los fenómenos sociales en general (y los económicos en particular como parte de éstos). Por eso resulta fundamental e indispensable (aunque no suficiente) que la formación docente en economía se haga desde un abordaje heterodoxo y plural, es decir, por paradigmas.

A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo se presentaron los resultados de una primera exploración de la enseñanza de la economía en el nivel superior no universitario de Argentina a partir de la indagación y el análisis de la normativa oficial y de los planes de estudio vigentes. Para esto se presentó en la primera parte una breve descripción de cómo está estructurado y funciona el nivel superior de formación docente y en especial, el que refiere a la no universitaria.

La pregunta del inicio del artículo fue la de cuál es el sesgo epistemológico que existe en la enseñanza de la economía, desde el punto de vista de los contenidos prescriptivos. Se pudo constatar el predominio del enfoque ortodoxo en la mayor parte de los currículos, en aspectos tales como: el modo en el que se presenta el problema económico fundamental en las materias iniciales (centrado en la escasez), la fragmentación del objeto de estudio en Microeconomía y Macroeconomía y el sobredimensionamiento de matemática y de derecho (y, en consecuencia, la poca o nula carga horaria destinada a las ciencias sociales en general y en particular, a la historia económica argentina). Esto nos lleva a concluir que en la enseñanza

16. Tal como se desprende explícitamente del artículo 30 de la Ley Nacional de Educación N° 26206.

de la economía en el nivel superior no universitario de Argentina se detecta el predominio del enfoque neoclásico (u ortodoxo). Tendencia que la literatura especializada advierte tanto para el subsistema universitario (al menos en lo que refiere a la formación de economistas) como también en el nivel secundario.

Este sesgo epistemológico ortodoxo que predomina en los planes de estudio obtura y dificulta la posibilidad de formar docentes críticos y reflexivos que puedan enseñar economía desde una perspectiva que problematice las problemáticas económicas que atraviesan las sociedades latinoamericanas y la argentina en particular. Y esto es clave dentro del aporte que la economía puede hacer en la enseñanza dentro del nivel secundario para la formación ciudadana.

Así las cosas, resulta imprescindible y es fundamental avanzar en reformas curriculares que promuevan una enseñanza de la economía desde diferentes sistemas teóricos o por paradigmas y que no esté sesgada hacia el enfoque ortodoxo. Para esto, es necesario además incorporar espacios curriculares vinculados con las ciencias sociales (y en especial, con historia) y redimensionar disciplinas como matemática y derecho.

Claro que la reforma curricular es una condición necesaria, pero en absoluto suficiente para avanzar en una enseñanza de la economía por paradigmas. Existen otras dimensiones relevantes a considerar (y no abordadas en este trabajo) como la formación docente continua y, sobre todo, las prácticas de enseñanza. Es importante también que se pudiera incluir mayor peso relativo y más espacios curriculares para la didáctica específica. Especialmente, si la formación docente inicial continúa con la actual fisonomía de “ciencias económicas” antes que de economía.

Documentos oficiales consultados

Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2007). Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 24/07. Diseños curriculares jurisdiccionales del Profesorado de educación secundaria en economía:

Consejo General de Educación (2015). Resolución N° 4795. Provincia de Entre Ríos.

Dirección General de Cultura y Educación (2023). Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación (2022). Provincia de Formosa.

Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2013). Resolución N° 664. Provincia de Misiones.

Ministerio de Educación (2014). Resolución N° 4238. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2015). Provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 1420/5. Provincia de Tucumán.

Ministerio de Educación (2015). Provincia de Santiago del Estero.

Ministerio de Educación (2018). Provincia de Córdoba.

Ministerio de Educación (2019). Resolución N° 6955. Provincia de San Juan.

Ministerio de Educación (2019). Provincia de Jujuy.

Ministerio de Educación (2019). Provincia de Chubut.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2014). Resolución N° 1210. Provincia Ministerio de Educación y Cultura (2013). Provincia de Corrientes de Salta.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2015). Provincia de Chaco.

Referencias

- Acosta, F. (2007). *La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Recuperado de: <https://cdsa.academica.org/000-108/233.pdf>
- Álvarez Ortíz, M., Radeljak, T. y Sisti, P. (2022). ¿El declive de la economía ortodoxa? La enseñanza de la economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *Revista Acordes*, 10, 3-18. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/acordes>
- Asiain, A., López, R., y Zeolla, N. (2012). Enseñanza y ensañamiento del neoliberalismo en la FCE-UBA: análisis del plan de estudios de la carrera de economía. Historia y propuestas. *V Jornadas de Economía Crítica*, Argentina.
- Birgin, A. (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria. Reconfiguraciones en la Argentina del Siglo XXI*. Editorial de la FFyL, Universidad Buenos Aires.
- Blardoni, M. (2024). La formación docente en la actualidad. En M. Cuschnir y D. Sokolowicz (comp.) *Apuntes de formación: investigaciones en el campo de la educación* (pp. 211-233). FILO: UBA.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo Sosa, G., y Viego, V. (2015). La formación de economistas en Argentina y en Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. *Cuadernos de Economía Crítica*, 3, 155-164.
- Denegri Coria, M. (2010). *Socialización económica en familias chilenas: ¿qué enseñan los padres y qué aprenden los niños?* Seminario Niñez, Juventud y Consumo, SERNAC, Universidad de Chile. <https://uchile.cl/dam/jcr:77d78080-3e09-4059-ac39-a4a387bdd3d4/m.denegri29abril10.pdf>
- Diamand, M. (1997). Economía. En *Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I*. (pp. 107-169). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. <https://biblioteca.org.ar/libros/social1.pdf>
- Flores, F. (2016). *La enseñanza de la economía: algo más que un problema de contenidos*. I Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública, Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61841>
- Forcinito, K. (2009). *La enseñanza de la Economía por paradigmas y en interdisciplinaredad con el resto de las Ciencias Sociales: reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y en el proceso de aprendizaje*. Primeras Jornadas sobre enseñanza de la Economía, UNGS, Argentina.
- Greco, D. (2024). *Historia de la formación docente para la educación secundaria en ciencias económicas*. Tinta Libre Ediciones.
- Guerrero, D. (2008). *Historia del pensamiento económico heterodoxo*. Ediciones RyR.
- Lis, D. (2019). *La enseñanza de la economía en la universidad: el caso de la licenciatura en Economía en la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de Maestría, Bernal (Argentina), Universidad Nacional de Quilmes.
- Lo Cascio, J. (2022). Discusiones acerca de la educación financiera en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11353>
- Lo Cascio, J. y Sisti, P. (2023). La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria. En *Revista de Educación*, 30, 301-325. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7439/7593

- López Accotto, A. y Amézola, G. (2004). *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía*. Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-03/Economia.pdf>
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*, (pp. 59-82). FLACSO/CIID-Miño y Dávila.
- Rikap, C. y Arakaki, A. (2015). Contribución a la crítica de la enseñanza de Economía en la UBA. *Cuadernos de Economía Crítica*, 3, 99-123.
- Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G. y Rodríguez Chatruc, M. (2007). *La enseñanza de Economía en Argentina*, Documento de trabajo n.º20, Centro de IDEAS, Universidad Nacional de San Martín. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/idaes/dt20_Rozenwurcel-otros.pdf
- Serra, J., Merodo, A. y Krichesky, G. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorad. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195–208.
- Sisti, P. (2017). De la Economía Política a la Economía: ¿ciencia de la escasez o escasez de la ciencia? *KAIROS Revista de temas sociales*, 21(40).
- Sisti, P. (2018). ¿Qué Economía enseñamos? Notas sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. *Revista Contribuciones a la Economía*, 16 (1), 1-20.
- Sisti, P. (2019). Aportes y reflexiones para una enseñanza multiparadigmática de la economía. *Revista Céfitro. Revista de Economía y Administración*, 4, 1-20.
- Teubal, M. (2000). La enseñanza de la Economía en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Realidad Económica*, 171, 86-101.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.