***El rol del currículum de Economía en la construcción de hegemonía en la Argentina de los años noventa.**

Valeria Sonia Wainer.

Cita:

Valeria Sonia Wainer (2007). **El rol del currículum de Economía en la construcción de hegemonía en la Argentina de los años noventa. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/527>

El rol del currículum de Economía en la construcción de hegemonía en la Argentina de los años noventa.¹

VALERIA S. WAINER²

XXVI CONGRESO ALAS – Guadalajara, México

Del 13 al 18 de agosto de 2007

GT 27: Educación y Desigualdad Social

Índice de Contenidos:

- 1. Introducción**
- 2. El rol de la escuela en la construcción de hegemonía**
- 3. Currículum de Economía y discurso neoliberal**
 - 3.1. Análisis de los contenidos mínimos de Economía**
 - 3.2. Análisis de textos escolares de Economía**
- 4. Conclusiones**
- 5. Bibliografía**

¹ Esta ponencia forma parte del Proyecto de Investigación (UNGS, 2006-2008): “La enseñanza de la economía en la escuela media argentina bajo la hegemonía del pensamiento neoliberal.”

² Investigadora y docente del Profesorado Universitario en Economía de la Universidad Nacional de General Sarmiento; Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

1. Introducción

El tema de la presente ponencia constituye un estudio exploratorio acerca de la relación entre el currículum de Economía para la escuela media argentina y la primacía del pensamiento neoliberal durante la década de los noventa. ¿Por qué es relevante investigar sobre la enseñanza de la Economía en la escuela media? En el capitalismo actual, las ideas económicas se convierten en aspectos fundamentales de la construcción de hegemonía por las clases dominantes, reemplazando a la función legitimadora que cumplía el desarrollo científico-tecnológico. Por lo tanto, el funcionamiento económico de la sociedad constituye el eje en torno al cual se organiza gran parte de las representaciones del mundo social. (Foj Candel, s/f)

La escuela, el conocimiento escolar, juega un papel importante en la construcción del pensamiento social de los jóvenes. Sin embargo, el conocimiento escolar no es el resultado de una selección neutra “sino fruto de la sedimentación de ciertas tradiciones en las que otras posibilidades fueron descartadas”. (Tamarit, 2002: 96) Por ello, es necesario avanzar en la comprensión de las raíces ideológicas del conocimiento que se enseña y se produce en las escuelas. Esta cuestión involucra investigar y reflexionar acerca del contenido de la enseñanza, las fuentes de dicho contenido, la función de la institución escolar y la función del currículum.

La investigación acerca del contenido del currículum está vinculada con las preguntas: ¿qué debe enseñarse? y ¿cómo debe enseñarse? La primera pregunta implica un doble problema: por un lado, es un problema *epistemológico* porque implica decisiones acerca de qué conocimiento es considerado relevante y, por otro lado, es un problema *político* ya que la selección del conocimiento constituye una de las dimensiones donde se hace presente la lucha de intereses entre clases sociales: “...la elección de un contenido y de modos particulares de aproximación a él en las escuelas no sólo está vinculado con las relaciones de dominación existentes, sino también con las luchas para modificar esas relaciones”. (Apple, 1989: 90) Como dice Henry Giroux: “...la manera de seleccionar y organizar el conocimiento supone en el educador hipótesis apriorísticas acerca de su valor y legitimidad. En último término, se trata de consideraciones ideológicas que estructuran la percepción que tienen del mundo los estudiantes”. (Giroux, 1990: 74)

Por otra parte, la selección de los contenidos (qué se enseña) involucra también decisiones acerca de cómo enseñar dichos contenidos, ya que los diferentes modelos

epistemológicos de la disciplina definen y delimitan tanto la selección de los contenidos curriculares como también la organización de los mismos y las estrategias didácticas para transmitirlos.

La pregunta esencial que guía este trabajo es: ¿a través de qué mecanismos el conocimiento escolar participa en el proceso por el cual determinados valores y creencias sociales se convierten en los valores y creencias dominantes?

La década de los noventa estuvo marcada “por lo que se dio en llamar en el ámbito de la Economía ‘el pensamiento único’, que reflejaba de forma excluyente las concepciones del paradigma neoclásico”. (López Accotto, 2004: 13) Esta particular visión de la Economía (la neoclásica) se conforma como la teoría económica dominante durante la primacía del neoliberalismo. Siguiendo a Williams (2000), sostenemos que esta visión del mundo económico-social recorre todo el sistema de creencias, valores e ideas que predominan en nuestro país en ese período, convirtiéndose en parte del sentido común y constituyéndose en concepciones del mundo que orientan la acción cotidiana de las personas.

En virtud de lo expuesto, el objetivo de la presente ponencia es analizar el currículum de Economía para la escuela media argentina y su relación con la primacía del pensamiento neoliberal durante la década de los noventa. Para ello, en la segunda sección se desarrolla brevemente cuál es el rol del conocimiento escolar en el proceso de construcción de hegemonía. Luego, la tercera sección expone la investigación del currículum de Economía para la escuela media argentina (Educación Polimodal), a partir del análisis en dos niveles de concreción del currículum: el diseño curricular y los textos escolares. En particular, se analiza la noción de *desigualdad social* que aparece en el currículum de Economía, por considerarla uno de los conceptos centrales en la visión del mundo que subyace al neoliberalismo y, asimismo, que se constituye como uno de los mecanismos de legitimación de las formas económicas y sociales que surgen bajo el modelo neoliberal.

¿Cuáles son las creencias y visiones del mundo que predominan en el caso del currículum de Economía para la Educación Polimodal? En particular, ¿cuáles son las concepciones acerca de la *desigualdad social* que predominan en dicho currículum? ¿En qué medida el currículum de Economía para el Polimodal forma parte del proceso de construcción de hegemonía durante los años noventa? La hipótesis del presente trabajo es

que el diseño curricular y la oferta editorial de Economía para la Educación Polimodal reproducen la visión del mundo económico que subyace a la primacía del pensamiento neoliberal durante la década de los noventa. Asimismo, las nociones que predominan acerca de la *desigualdad social* forman parte de los mecanismos de legitimación del discurso neoliberal.

2. El rol de la escuela en la construcción de hegemonía

Partimos de dos cuestiones planteadas por Apple: “¿cómo puede el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad? ¿Cómo legitiman las escuelas como si fueran verdades incuestionables esos niveles limitados y parciales del conocimiento?” (Apple, 1986: 27)

Para analizar dichas cuestiones, tomamos la acepción gramsciana del concepto de *hegemonía*, la cual incluye otros dos conceptos fundamentales: “el de ‘cultura’ como ‘proceso social total’ en que los hombres definen y configuran sus vidas, y el de ‘ideología’, en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase”. (Williams, 2000: 129) Por lo tanto, cuando hablamos de hegemonía nos referimos a “todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo”. (Williams, 2000: 131, 132)

El proceso de hegemonía influye fuertemente en el modo que tienen las personas de concebir e interpretar su entorno social: sus representaciones de la realidad, los valores y normas que orientan su conducta, etc. (Tamarit, 2002: 17) El sentido común se encuentra profundamente nutrido por el discurso hegemónico.

Sostenemos que el proceso de construcción y consolidación de hegemonía de las clases dominantes puede ser observado en distintas dimensiones, siendo una de las dimensiones el *conocimiento escolar*. Siguiendo a Gramsci, José Tamarit afirma que “la escuela (la educación, el sistema educativo) es un importante ‘aparato de hegemonía’, que cumple con mayor o menor eficacia –según la coyuntura histórica nacional e internacional- su importante función ‘cultural y moral’ de reproducción y consolidación del consenso activo de las masas”. (Tamarit, 1990: 65) Asimismo, Michael Apple sostiene que “un elemento decisivo para la mejora de la dominación ideológica que ejercen

determinadas clases es el control del conocimiento que conservan y producen las instituciones de una sociedad”. (Apple, 1986: 41, 42)

Sin embargo, no debemos confundir a la escuela con un espejo pasivo. La escuela, el sistema educativo es una fuerza activa que “sirve también para *legitimar* las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella”. (Apple, 1986: 61, las itálicas son del autor) En otras palabras, la hegemonía es un proceso; ello implica que debe ser continuamente reconstruida, defendida y modificada (Williams, 2000: 134), y la escuela cumple un rol importante en dicho proceso de (re)construcción.

En este sentido, podemos pensar a la escuela como un mecanismo de distribución cultural que sirve para legitimar la ideología de las clases dominantes. (Apple, 1986: 41, 42) Asimismo, podemos pensar el currículum como un espacio de lucha y disputa de poderes. Por lo tanto, entendemos el currículum como un “texto que concreta y codifica la selección de un fragmento de las culturas para la reproducción social” (Martínez Bonafé, 2002: 21). Entonces, el proceso de selección y organización de los contenidos del currículum está estrechamente relacionado con el conjunto de normas, valores y creencias que constituyen el ‘sentido común’, la cultura de una época. En consecuencia, nos parece relevante revisar los discursos curriculares: quiénes los enuncian y en qué condiciones y contextos sociales, económicos, políticos y culturales.

En Argentina, desde principios de la década de los noventa, la primacía del pensamiento neoliberal dentro del conjunto de valores hegemónicos se constituye como un modo de concebir e interpretar el mundo. Entendemos por *neoliberalismo* al conjunto de estrategias políticas que implican tanto un reforzamiento de las fuerzas del mercado como el reforzamiento y la propagación de la ideología de la elección y la libertad individual. (Angulo Rasco, 1999) En este sentido, partimos del supuesto que el discurso neoliberales el discurso que utilizan las clases dominantes para legitimar su poder en la Argentina desde principios de la década de los noventa. De acuerdo con Tenti Fanfani:

“En la Argentina actual, la mayoría de los ciudadanos comparte *un conjunto básico de categorías de percepción y apreciación de las cosas de la economía y de la política que son funcionales para el funcionamiento de la sociedad actual*. La mayoría de la población cree en el mercado como mecanismo más eficiente (¡¡casi el único!!) de asignación de recursos, cree en la ‘ley de la oferta y la demanda’, en el carácter sagrado de la propiedad privada, en un Estado que es corrupto, burocrático que tiene que ser mínimo y no intervenir en la economía, etc.” (Tenti Fanfani, 2003: 64, las itálicas son nuestras)

Por lo tanto, el neoliberalismo constituye un modo de concebir e interpretar nuestro entorno social y, asimismo, una forma de pensar la Economía y su relación con la sociedad. Esta visión de la Economía que subyace al discurso neoliberal se sustenta en una corriente del pensamiento económico: la teoría neoclásica. Siguiendo a Forcinito (2004), el paradigma neoclásico plantea:

- la naturalización del orden de cosas inherente al sistema capitalista, como las instituciones mercado y estado-nación (ahistoricidad);
- la centralidad del sistema de precios del mercado competitivo para la asignación eficiente de recursos;
- la resolución armónica de los conflictos por parte del mercado gracias a la libertad de elección individual (soberanía del consumidor);
- la sociedad como suma de los comportamientos individuales (individualismo metodológico) y la negación de una sociedad dividida en clases;
- la idea de individuos concebidos atomísticamente y portadores de una racionalidad utilitarista (*homo economicus*);
- la determinación del carácter técnico (y no social o vinculado a la estructura de poder) de la distribución del ingreso entre los factores de producción.

En consecuencia, si consideramos que “lo que se incluye y cómo se incluye –y lo que se excluye- como contenido, además de determinar lo que se tiene oportunidad de aprender, conforma una visión de la cultura” (Martínez Bonafé, 2002: 25), entonces podemos sostener que el análisis del currículum de Economía nos permitirá observar cuál es la cultura que se (re)produce en la Argentina actual

3 Currículum de Economía y discurso neoliberal

¿En qué medida el diseño curricular y los textos escolares de Economía para la Educación Polimodal reproducen significados, valores, creencias e ideas que constituyen la concepción predominante de la Economía en los noventa? En particular, ¿cuáles son las concepciones acerca de la *desigualdad social* que predominan en dicho currículum? Responder estas preguntas implica investigar qué se enseña y cómo se enseña Economía, a

partir de los contenidos que se presentan y los que no se presentan en el currículum (currículum oculto).

Para ello investigamos el currículum de Economía a partir de dos niveles de análisis: el currículum prescripto (el diseño curricular) y el currículum presentado a los profesores por medio del libro de texto³. El primer nivel está relacionado con la política educativa y con el diseño de los contenidos mínimos curriculares. La reforma educativa, que se inicia a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en abril de 1993, decidió incorporar a la Economía “dentro de las ciencias sociales que debían ser significativas en la formación de niños y jóvenes en EGB y Polimodal”.⁴ (López Accotto, 2004: 2) A pesar de ello, la enseñanza de dicha disciplina sólo está presente en dos de las cinco modalidades: en “Economía y Gestión de las Organizaciones” y en “Humanidades y Ciencias Sociales”. Entre los años 1997 y 1999 tuvo lugar el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares en cada jurisdicción, que debía tomar en cuenta los Contenidos Básicos Comunes y los Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal aprobados a nivel federal.⁵

En cuanto al segundo nivel de concreción curricular, la asignatura de Economía para la escuela media cuenta con una variada oferta editorial a partir del año 1999. Para su análisis, se seleccionaron los siguientes libros de texto entre las editoriales más importantes:

- Angrisani, Roberto, Cora Medina y Mirta Rubbo (2005): *Economía: estudio de la micro y macroeconomía*. A y L Editores.
- Beker, Víctor y Francisco Mochón (2001): *Economía. Elementos de micro y macroeconomía*. Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Maas, Pablo y José Castillo (2002): *Economía*. Editorial Aique-Polimodal.

3.1. Análisis de los contenidos mínimos de Economía:

En la introducción a los Contenidos Básicos Orientados (CBO) para la Modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” se propone que ‘el estudio de la Economía,

³ Esto no implica desconocer la existencia de otros factores que pueden tener influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁴ La EGB es la Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración. La Educación Polimodal, a continuación de la EGB, tiene una duración de 3 años y se organiza en cinco orientaciones o modalidades: “Ciencias Naturales”, “Arte y Diseño”, “Producción de Bienes y Servicios”, “Economía y Gestión de las Organizaciones” y “Humanidades y Ciencias Sociales”.

⁵ Aprobados en 1997 por Resolución N° 57/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

como Ciencia Social, se realice considerando la realidad socioeconómica de modo que los alumnos y las alumnas interpreten los problemas económicos básicos a partir de la realidad local, provincial y nacional, en el marco de los procesos de globalización.” (MCE, 1997: 289)

Sin embargo, llama la atención la inexistencia de contenidos vinculados a la realidad nacional, sobre todo porque dichos contenidos están presentes en las propuestas realizadas por los especialistas consultados⁶ y, además, en las expectativas de logro que se enuncian en la estructura curricular. (López Accotto, 2004) Si bien el eje de Economía de los CBO tiene como título “La Economía y la Realidad Económica Contemporánea”, sólo en un ítem aparecen contenidos que se relacionan con esta temática (Globalización e integración de los mercados. Los regímenes de comercio vigentes: Mercosur, Nafta, Pacto Andino).

Observamos que el resto de los contenidos conceptuales están estrechamente vinculados al paradigma neoclásico: Los agentes económicos; Análisis macroeconómico; Análisis microeconómico; Indicadores económicos; La intervención del Estado en la actividad económica; La financiación de la economía; El pensamiento económico en diferentes momentos históricos. (Esta es la subdivisión de temas que aparece en los manuales de Economía del paradigma neoclásico)

La definición de Economía que se da en los CBO no se condice con la referencia a su condición de Ciencia Social.⁷ Además, al inicio de la síntesis explicativa de los CBO se menciona que los contenidos propuestos permitirán a los estudiantes distinguir “los principales problemas que aborda la ciencia económica”, sin mencionar que desde distintos paradigmas económicos así como también en diferentes contextos históricos cambiará la respuesta sobre cuáles son considerados como los problemas principales para la disciplina. Por otra parte, no se menciona la existencia de conflicto dentro del ámbito científico ni el carácter ideológico de la ciencia (y en particular de las Ciencias Sociales), como tampoco la coexistencia de diferentes teorías o enfoques sobre los mismos fenómenos económicos. Solamente en relación a un tema, la política distributiva, se

⁶ Ver los trabajos de: Marcelo Diamand, Manuel Fernández López y Alberto Rubio en *Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Sociales.*, Ministerio de Cultura y Educación, 1997.

⁷ “En el estudio de la Economía es necesario destacar su condición de Ciencia Social, orientada a que el desarrollo de las actividades económicas tenga por finalidad las personas y la satisfacción de sus necesidades, y que la vida económica debe pretender multiplicar los bienes para beneficio de las personas y de la comunidad.” (MCE, 1997: p. 292)

explica que ésta se halla vinculada con el estudio de los niveles de ingreso y de las *teorías* sobre el salario, la ganancia y la renta de la tierra.

Por último, el análisis histórico sólo figura al final de los contenidos y en relación con el contexto histórico de elaboración de las teorías económicas. En otras palabras, no se menciona la necesidad de contextualizar históricamente el resto de los contenidos, los cuales aparecen entonces como conceptos neutrales y de aplicación universal (ahistoricidad de los modelos económicos).

Por el contrario, los contenidos de Economía que figuran en los CBO de la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” reflejan claramente un enfoque diferente donde se prioriza la articulación entre la realidad social, política y económica. En la síntesis explicativa se expresa el objetivo de “profundizar el conocimiento de los fenómenos económicos y sus impactos sociales desde los conceptos y procedimientos básicos de la Economía, lo que permitirá a los estudiantes un análisis reflexivo y crítico de los sistemas y ciclos económicos, sus agentes y sus actividades.” (MCE, 1997: p. 323)

Los contenidos conceptuales incluyen algunos temas que coinciden con el paradigma neoclásico (Las actividades económicas y la satisfacción de las necesidades humanas. Los agentes económicos. Los enfoques microeconómico y macroeconómico), pero agregan otras temáticas: Los procesos y ciclos económicos. Desigualdades en el acceso a los bienes. El Presupuesto Nacional. La inversión social. Políticas económicas: keynesianismo y Estado de Bienestar; populismo y desarrollismo en América Latina. Las reformas económicas en los '80 y los '90.

De acuerdo con las expectativas de logro, estos contenidos –conjuntamente con los contenidos relacionados con la sociedad y el Estado- permitirían a los estudiantes estar en condiciones de “comparar modelos sociales y sistemas políticos y económicos en diferentes espacios geográficos y tiempos históricos.” (MCE, 1997: p. 324) En cambio, en las expectativas de logro que figuran en los CBO para “Economía y Gestión de las Organizaciones” no hay referencias al análisis reflexivo y crítico por parte de los estudiantes, ni a la comparación entre diferentes sistemas económicos.

En cuanto a la noción de *desigualdad social*, la Modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones” presenta el tema a través del estudio de la intervención del Estado en la actividad económica: la política de ingresos y la política distributiva. Por lo tanto, la cuestión acerca de las consecuencias del funcionamiento del actual sistema económico y

social queda limitado al análisis del rol del Estado y las políticas públicas. En cambio en la Modalidad “Humanidades y Ciencias Sociales” aparece de manera explícita en los contenidos de Economía como: Desigualdades en el acceso a los bienes. Por lo tanto, en esta Modalidad del Polimodal observamos un tratamiento problematizador sobre la desigualdad social.

3.1. Análisis de textos escolares de Economía:

Observamos que los contenidos de Economía que figuran en los libros de texto que analizamos para la Educación Polimodal reproducen en gran medida los contenidos mínimos curriculares propuestos en los CBO para la Modalidad “Economía y Gestión de las Organizaciones”.⁸

Bloques de contenidos en los textos de Economía para la Educación Polimodal.

McGraw-Hill/Interamericana (Módulos)	Aique Grupo Editor (Capítulos)	A y L Editores (Unidades)
La economía y la necesidad de elegir	¿Qué es la Economía?	La ciencia económica
Producción y mercado	Los grandes debates económicos a través del tiempo	La actividad económica y los agentes económicos
Producto e ingreso nacional, sus componentes y su financiación	El pensamiento económico moderno	Mercado
El comercio internacional	El sistema y los agentes económicos	Mercado y demanda
Los problemas del mundo actual	La demanda	Mercado y oferta
	La oferta de bienes y servicios	Economía empresarial
	El mercado	Macroeconomía
	Macroeconomía	Dinero y bancos
	Problemas económicos contemporáneos	Comercio internacional
	Los modelos de la economía argentina	Evolución del pensamiento económico
	De cara al siglo XXI	Cuestiones económicas contemporáneas

En los contenidos de los textos escolares analizados, que pueden observarse en el cuadro anterior, predomina el tema del *mercado* (La economía y la necesidad de elegir;

⁸ Otro punto de relevancia se halla relacionado con los criterios de mercado de las propias editoriales implicadas y su relación con la política educativa, pero esta cuestión no será analizada en este trabajo.

Producción y mercado; El sistema y los agentes económicos; La actividad económica y los agentes económicos; La demanda; La oferta; Economía empresarial). Este tema ocupa casi la mitad de los temas incluidos en los libros analizados.

Además, el abordaje de las teorías económicas se realiza desde una perspectiva no conflictiva, implicando la idea de que la ciencia se desarrolla de manera lineal “Una traducción pedagógica muy común en los textos para la enseñanza es el tratamiento no conflictivo del contenido científico. Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad.” (Martínez Bonafé, 2002: 25)

Nos preguntamos cómo aparece en el libro de texto la cuestión acerca del reparto del producto entre los diversos grupos o individuos que conforman una sociedad, en particular cómo se da este reparto en una economía de mercado. La cuestión de la distribución del excedente en una economía remite al concepto de desigualdad social.

En McGraw-Hill se diferencia entre distribución del ingreso y distribución de la riqueza.⁹ Sin embargo, mientras que la segunda se supone como dada (es decir, no se cuestiona o no constituye un problema), la primera depende de la cantidad de recursos que posean las economías domésticas (familias) y del sistema de precios vigentes en el país.

En el caso de Aique, se presenta el tema de la distribución del ingreso relacionado con el ingreso de las familias en una economía de mercado. Al igual que en el caso anterior, la desigualdad social queda estrechamente vinculada con la cantidad de recursos (capital, tierras o calificación) que posean las familias sin cuestionar el punto de partida inicial, es decir, la distribución inicial de dichos recursos.

Por último, en el libro de A y L Editores, no figura la cuestión de la desigualdad social bajo ningún concepto; ni siquiera hay un tratamiento sobre la distribución del ingreso. Cabe destacar que tampoco es considerado como un problema actual, ya que no figura en el bloque: Cuestiones Económicas Contemporáneas (Unidad 11), donde se presentan los fenómenos del desempleo, la inflación, crecimiento y desarrollo económico y la globalización.

⁹“La *riqueza* de un país es el conjunto de activos físicos, propiedad de las economías domésticas. El *ingreso* de una país en un período determinado es el producto de la utilización de recursos productivos durante ese período.” (McGraw-Hill, 2000: p. 164, las itálicas son originales)

Esta forma particular de incluir (o excluir) la problemática de la desigualdad social se corresponde con la ideología neoliberal y es por tanto funcional a la (re)construcción de hegemonía. Baste con citar las palabras de uno de los primeros y principales exponentes del neoliberalismo: “La desigualdad de riquezas e ingresos es una característica esencial de la economía de mercado. [...] Hace que la competencia funcione. [...] La desigualdad de riquezas e ingresos es la causa del bienestar de las masas...” (von Mises, 1955)

De esta manera, el discurso neoliberal convierte las consecuencias del sistema económico en atributos naturales de una economía de mercado y, además, en condiciones *sine qua non* para el progreso económico de toda sociedad moderna.

4 Conclusiones:

Cabe aclarar que el objetivo de este trabajo no ha sido plantear una discusión en torno a la existencia de diferentes paradigmas dentro de la Economía, sino más bien sostener que la ausencia de cuestionamientos y de reflexión crítica respecto del paradigma económico predominante forma parte de los mecanismos de dominación cultural y es funcional al proceso de reproducción de la hegemonía de las clases dominantes en la actualidad. El análisis del currículum de Economía nos permite llegar a la conclusión que tanto el diseño curricular como la oferta editorial mayoritaria para Economía del Polimodal, reproducen la visión del mundo económico que subyace a la primacía del pensamiento neoliberal durante la década de los noventa.

Se analizaron las nociones que predominan en el currículum de Economía acerca de la *desigualdad social*. Se destaca la importancia de este concepto en la concepción de los jóvenes acerca de las desigualdades sociales existentes. El texto escolar, a través de instituir lo que “debe ser normal en la escuela” (Martínez Bonafé, 2002), asimismo establece de qué se habla y de qué no se habla, sobre cuáles temáticas y problemas sociales se puede discutir en el aula y cuáles quedan completamente ignorados en el currículum explícito.

En consecuencia, sostenemos que los contenidos de Economía para el Polimodal no permiten desarrollar el pensamiento social de los jóvenes orientado hacia una visión crítica de la realidad socio-económica en la que están inmersos. En otras palabras, la construcción de una cultura contra-hegemónica requiere la implementación de estrategias

de enseñanza que introduzcan problemáticas más complejas y espacios de reflexión y cuestionamiento de la realidad local y nacional.

En un contexto de creciente desigualdad social, el currículum de Economía para el nivel de enseñanza media no posee contenidos económicos generadores de una autocrítica acerca de la distribución del ingreso en la sociedad argentina. En este sentido, sostenemos que la visión predominante de la Economía actúa como un mecanismo de legitimación de la situación socio-económica que se vive en los noventa y hasta la actualidad

Desde el sistema educativo se hace necesario entonces replantear los modos en que los docentes realizamos nuestras prácticas, no sólo en cuanto a la didáctica sino también, y fundamentalmente, respecto a un abordaje crítico de los contenidos disciplinares. Hay mucho en juego en la discusión sobre el currículum. Y esta discusión debería indagar acerca de los mecanismos de selección y organización del conocimiento escolar, pero también acerca de *los efectos* que tiene dicho conocimiento en un contexto socio-económico determinado. Para ello, siguiendo a Apple, los docentes –como seres políticos– debemos comenzar por cuestionar aquello que aparece como incuestionable.

5. Bibliografía

- ANGULO RASCO, J. F. (1999): “El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo.” En: Angulo Rasco y otros, *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila Editores.
- FOJ CANDEL, J. Felipe (s/f): *La enseñanza de Economía en Educación Secundaria*. En: www.econoaula.com
- VON MISES, Ludwig (1955): “Desigualdad de riquezas e ingresos.” Artículo publicado en *Ideas on Liberty* (The Foundation for Economic Education).
- ANGULO, J. F. y otros (1999): *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila Editores.
- APPLE, Michael W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid, Ediciones Akal.
- FORCINITO, Karina (2004): “Reflexiones sobre el sentido de la práctica docente en la Universidad Pública Argentina: Aportes al diseño de una propuesta de formación introductoria en economía”. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas Docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 18 de mayo de 2004.

- GIROUX, Henry A. (1981): *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Philadelphia, Temple University Press.
- GIROUX, Henry A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GRAMSCI, Antonio (1986): *Cuadernos de la Cárcel* (6 vol.), México, Editorial Era.
- LÓPEZ ACCOTTO, Alejandro y Gonzalo de Amézola (2004): “Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Economía.” Dirección de Educación Superior/Seminario: Economía, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Ediciones Morata.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997): “Contenidos Básicos para la Educación Polimodal”, versión para consulta, República Argentina.
- TAMARIT, José (1990): “Estado, hegemonía y educación”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 2, No. 2, Mayo de 1990.
- TAMARIT, José (director), Susana Di Pietro y María Eugenia Cabrera (2002): *El sentido común del maestro*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003): “Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, No. 26, Julio de 2003.
- WILLIAMS, Raymond (2000): *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Ediciones Península.