



# UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

## TRABAJO FINAL DE ACREDITACION

Carrera:

*Especialización en Docencia Universitaria  
en Ciencias Empresariales y Sociales*

Alumno:

*Rodolfo Pablo Ragoni*

Tutor:

*Lic. Jorge Fasce*

Título:

En la relación enseñanza-aprendizaje lograr la transferencia  
de los modelos teóricos de la macroeconomía a la realidad  
contextual e histórica

**Buenos Aires, Mayo 2006**

## INDICE GENERAL

### El problema

La situación en Fundamentos de Economía II .....	3
Propósitos .....	4
Objetivos .....	6

### Antecedentes

La situación en Fundamentos de Economía I .....	8
Las acciones encaradas .....	9
El resultado .....	10

### La propuesta

El presente .....	13
Cómo entender este presente .....	18
La Propuesta Pedagógica Superadora .....	31
Sus técnicas	
Casos .....	39
Mapas y/o redes conceptuales .....	52
Situaciones problemáticas .....	54
Trabajos de investigación .....	56
Integración grupal por equipos .....	57
Sus recursos	
Gráficas .....	58
Artículos periodísticos .....	59
Cinemateca .....	60

### El futuro esperado (conclusión)

Los resultados buscados .....	61
Los cambios esperados .....	81
La utilidad del nuevo escenario proyectado .....	90

## Anexos

### Casos

Los pueblos de la región austral sudamericana ..... 95  
(con su respectiva "teaching")

La "aparente" evolución de la economía argentina  
entre el año 1975 y el nuevo milenio ..... 104

Investigación ..... 126

Pautas y metodología sugerida a los alumnos

Evaluación ..... 128

Modelos de evaluaciones propuestos

Bibliografía ..... 132

Notas ..... 134

## **El problema**

### **La situación en Fundamentos de Economía II**

Al momento en que comienzo mi trabajo de tesina para la especialización detecto una problemática puntual en la materia a mi cargo (Fundamentos de Economía II) y que la defino como:

*Frente a los contenidos, los alumnos del primer año de las Licenciaturas en Marketing y en Dirección de Negocios (Business Management) NO pueden vincular los contenidos teóricos de la materia Macroeconomía (o su nueva denominación en el nuevo troncal: Fundamentos de Economía II) con el enfoque práctico en la realidad cotidiana y en el ámbito de los negocios.*

Si bien varios pueden ser los motivos que originan este escenario, tres aspectos relevantes son los que he detectado y que condicionan el mismo:

- a) Se observa un déficit marcado en la lectura que muestran los alumnos, no solo de los contenidos esenciales de las materias previas en correlación (Fundamentos de Economía I) sino, además, de las noticias o acontecimientos que día a día modifican el contexto donde deben desempeñarse como personas, empleados, funcionarios, cuentapropistas o futuros profesionales;
- b) Se percibe una total necesidad, que manifiestan, para que el docente los guíe permanentemente -sin asumir los riesgos lógicos del error- buscando encontrar las mejores respuestas frente a los problemas que el ámbito social, laboral o profesional de la vida real les plantea; y
- c) Porque les cuesta entender que la Macroeconomía -como parte agregada de la ciencia económica- es netamente social y, como tal, se hace difícil encasillar desde los modelos teóricos ortodoxos de dos variables el comportamiento subjetivo de los individuos actuando en un ámbito globalizado.

Además, la variable **tiempo** se presenta condicionando fuertemente la problemática, pues define no solamente la duración de la puesta en práctica de las medidas sino el conjunto de respuestas que desde los distintos actores deben generarse para que la búsqueda de soluciones pueda materializarse en la realidad de la experiencia en el aula.

Vale decir, encontrar en la estructura académica de mayor nivel dentro de la Universidad, en las direcciones de las carreras y en el personal todo de la estructura administrativa y operativa de la Institución el contexto adecuado y oportuno para que las vallas se transformen en escollos sencillos de sortear en la medida en que los cambios comiencen a generarse.

## **Propósitos**

Asumiendo este desafío planteado, el presente trabajo busca encontrar una respuesta concreta, para ello, hago foco en la búsqueda y aplicación de los mejores elementos y/o métodos de enseñanza-aprendizaje que me permitan guiar con mayor propiedad al educando; transfiriendo mediante una adecuada currícula, concretos desarrollos conceptuales, la práctica llevada al contexto real y la simulación de situaciones problemáticas tratando de inferir en el alumno las nociones, vivencias y experiencias que el profesor posee y/o ha adquirido a lo largo de su formación tanto profesional como pedagógica.

El trabajo persigue demostrar que el cambio que me propongo en esta Propuesta Pedagógica Superadora busca generar en la realidad del espacio en el aula un **nuevo modo** de ver este proceso - espero que sea con una aceptación amplia - y que considero ha de manifestarse de formas diferentes, por lo que la visión actual es la de un proyecto en constante evolución y cambio, y no algo estático y no sujeto a permanente revisión. El proceso de enseñanza-aprendizaje es por demás complejo, la relación profesor - alumno (estudiante - docente) debe interactuar en forma permanente respecto al objeto del aprendizaje.

Para que este proceso tenga éxito, debe haber alguien del otro lado que busque y quiera aprender; pero, desde otro ángulo además de los profesores; los directivos, los administrativos, la infraestructura y los servicios deben justificar su existencia y accionar para que ese individuo que quiere, **pueda lograrlo** con el compromiso de todos los involucrados, participando activamente en la construcción social e individual de conocimiento.

Pero, esa construcción es personal, indelegable y esforzada por parte del estudiante, que tiene como principal obligación dedicar tiempo al estudio, la práctica, la propia construcción y reconstrucción de saberes que le van a permitir acceder al esperado nivel de aprendizaje.

El docente carga sobre sus espaldas la mochila del enseñar -entendido más como la acción de guiar en la construcción y reconstrucción de ese proceso que como una simple exposición magistral de saberes- y para ello debe estar permanentemente delineando estrategias didácticas, actividades renovadas y armando situaciones para el mejor aprendizaje.

El contexto que existe -en el presente- está signado por la escasa o casi nula acción de los docentes respecto de brindar una salida a la problemática que los alumnos presentan cuando deben vincular los contenidos teóricos de la materia Fundamentos de Economía II con la realidad cotidiana y estar preparados para desarrollarse en el futuro mundo de los negocios. Problemática que, a partir de ese momento, se traslada a las materias correlativas Economía Argentina Comparada y Bloques Regionales en las carreras de Marketing y Dirección de Negocios (Business Management) de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Ante la situación, las autoridades de la Facultad -fundamentalmente su Decano, Dr. Enrique G. Costa Lieste- habían comenzado con anterioridad a delinear criterios y técnicas que encontraron en mi persona una inmediata repercusión, haciendo que me

comprometiera con el Decano en el desarrollo de una nueva metodología en la formación de grado que pudiese constituir el puente para neutralizar tal problemática.

Para ello, se debe buscar más allá de la disciplina en sí, los resultados más acordes con las exigencias del medio, siguiendo a Gibbons (1997), compartir ese concepto multidisciplinario enmarcado por cuatro características: primera, armar estructuras curriculares que permitan guiar al alumno hacia la solución de problemas; segunda, no estar -los docentes- sujetos estrictamente al conocimiento disciplinar, por el contrario, utilizar componentes tanto empíricos como teóricos; tercera, los resultados de la relación enseñanza-aprendizaje deben ser compartidos por todos y su difusión se logra dentro del mismo proceso de su producción; y cuarta, establecer el dinamismo necesario para que se estreche el margen entre la transferencia del conocimiento y la sucesión de problemas que la escena plantea.

Además, debo remarcar que el trabajo hace foco en la utilización del "método de casos" como la técnica "nueva" aplicada en una carrera de grado y en el primer año de estudio para esa disciplina curricular (la materia Fundamentos de Economía II).

Junto con otras dos Universidades extranjeras - University of North Carolina (Estados Unidos de Norteamérica) y University of Groningen (Holanda) -, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales ha sido la Institución de avanzada al respecto; es decir, es la primera Universidad en el continente Latinoamericano en utilizar esta metodología en carreras de grado - ha sido siempre una herramienta aplicada en los programas de MBA de las más prestigiosas instituciones internacionales - y, más aún, en el primer año de las carreras de Licenciatura en Marketing y Dirección de Negocios (*Business Management*) para enseñar la Macroeconomía y sus fundamentos.

## **Objetivos**

A través de la presente Propuesta Pedagógica Superadora se busca que los alumnos puedan:

- *alcanzar la apropiación de conocimientos en el proceso enseñanza-aprendizaje*; utilizando para ello la técnica (entre otras más) del "método de casos", partiendo de una situación contexto complejo para arribar al entendimiento de las distintas variables que le dan origen (se persigue la generalización de los conceptos desarrollados en Fundamentos de Economía I y su aplicación a la nueva materia curricular). Se propone, además, el ajuste de los contenidos curriculares de la asignatura y su bibliografía, conforme las condiciones de temporalidad y ubicación de la materia en la currícula troncal de las carreras y un nuevo sistema de trabajo -en el espacio del aula y fuera de él- y de evaluación de los contenidos curriculares de la asignatura, buscando complementar lo conceptual con lo actitudinal. Asimismo, se buscará analizar situaciones problemáticas simuladas sobre temas específicos, su impacto respecto de la generalidad de la materia y su relación directa con el mercado y las organizaciones;
- *comprender la poca legitimidad de los modelos teóricos*; para ello se busca la reflexión del alumno a través del análisis desde los gráficos que muestran el comportamiento de las variables más significativas de la problemática traída (uso del recurso de filmas o proyecciones en Power Point), y
- *apropiarse del contenido histórico-político del contexto*, tratando de inducir a que los alumnos se comprometan en la búsqueda, análisis, exposición y debate -actividad grupal- de artículos, notas periodísticas, películas, programas televisivos o informes de especialistas respecto de situaciones del pasado o de temas macroeconómicos del presente.

Observando los resultados relevados en terreno (experiencia concreta en el espacio del aula para la materia Fundamentos de Economía I), los mismos muestran que han sido más que satisfactorios.

Lo anunciado será expuesto a continuación para un mejor entendimiento de los antecedentes del presente trabajo.



## **Antecedentes**

### **La situación en Fundamentos de Economía I**

La situación de la materia Fundamentos de Economía I ha sido el disparador para que desde el despacho del Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad comenzaran a delinearse acciones tendientes a resolver la problemática que a continuación se expresa. No obstante es necesario mencionar que encontré en mi persona, un agregado de inquietud frente a una situación que para ambos era común y que merecía una solución en el menor tiempo posible.

Los puntos seguidos definen los problemas que buscaban una pronta respuesta por parte de los involucrados en la materia Fundamentos de Economía I:

- Alto grado de deserción estudiantil a partir de las primeras clases en el aula (computadas las cuatro primeras).
- Escaso interés por la lectura de la bibliografía.
- Dificultad para trasladar los conceptos teóricos a la realidad cotidiana.
- Nula o casi nula predisposición de los alumnos a leer noticias de actualidad.
- Dificultades evidentes cuando acceden a la correlativa Macroeconomía o Fundamentos de Economía II, que funciona bajo el criterio de agregación microeconómica de variables.
- Un elevado grado de inseguridad frente a las exigencias de la materia correlativa.

En respuesta, y como fruto de un trabajo de más de un año, se materializó la conjunción de acciones rápidas y comprometidas -compartidas desde las propias autoridades- en la búsqueda de una solución contextual aplicable tratando de neutralizar el factor temporal a su mínima expresión.

## **Las acciones encaradas**

El producto surgido de la aplicación del método se ha visto materializado en un cuadernillo<sup>1</sup> (se adjunta como documentación en los Anexos al presente) que, teniendo al Decano como iniciador y propulsor de su contenido, encontró en mi persona el interés necesario como para impulsar el desafío y completar el trabajo que ya había comenzado cuatro años antes, como una simple inquietud o idea, y que terminó concretándose en la guía que hoy en día ha sido ampliada por el titular de la cátedra y sus adjuntos.

Para poder producir el cambio tan esperado, fue necesario constituirme en asociado a la materia Fundamentos de Economía I y conducir la experiencia en el espacio del aula a lo largo de todo un cuatrimestre, hecho que sirvió para comprometer a los restantes responsables en la nueva metodología y sus promisorios resultados.

He trabajado directamente -de manera estrecha con el Dr. Costa Lieste- sobre adelantos -trabajos previos- que el Decano tenía para la materia Fundamentos de Economía I. Esta publicación fue adoptada por la cátedra de Fundamentos de Economía I y puesta inmediatamente en vigencia a principios del año 2004.

Además, como responsable asociado de la materia debo llevar a la práctica en el espacio del aula la nueva técnica didáctica, complementada a su vez por el desarrollo de redes conceptuales. En el primer cuatrimestre del año 2004 la experiencia se concreta y una nueva forma de enseñar la economía en grado se pone en práctica dentro de la Universidad.

Como corolario, los resultados que se han recogido han sido más que satisfactorios; cubriendo varios de los aspectos conceptuales y prácticamente deficitarios para la materia Fundamentos de Economía I que se observaban, en parte como arrastre en su correlativa Macroeconomía o Fundamentos de Economía II.

Con la intención de permitir corroborar los importantes cambios que se han generado en el espacio del aula respecto de lo anterior -por la aplicación de la nueva

metodología de casos y el desarrollo de redes conceptuales- creo relevante mencionar los alcances reales que se han producido a través de esta nueva práctica, que si bien no es única ni exclusiva, ha transformado la forma de transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## El resultado

Puesta en práctica la nueva metodología didáctica y habiéndose realizado un seguimiento en campo, se pudo resumir a modo de conclusión final, en el curso de primer año de la materia Fundamentos de Economía I, el resultado estadístico que nos dice:

1. Respecto del abandono temprano (*dentro de las primeras cuatro clases*), los cursos que no aplicaron lo nuevo tuvieron un porcentaje promedio del **14,4%** del alumnado, mientras que el curso que aplicó la nueva propuesta, registró en promedio un abandono del **5,3%**; prácticamente se verificó una reducción de 2/3 sobre el total.
2. Respecto de la traslación de los conceptos teóricos a la realidad práctica, los encuestados manifestaron una aceptación casi total al responder positivamente en un **84,2%**.
3. La complementación del método con la construcción de redes conceptuales ha impulsado a una mayor lectura y compromiso de los alumnos. Han manifestado que el método les permite integrar conocimientos y alcanzar un mayor nivel de razonamiento.
4. Han manifestado que les facilita la comprensión de la teoría y los impulsa a informarse más de la realidad contexto.
5. Se ha notado un cambio positivo (mejor predisposición) en aquellos alumnos que, promocionando la materia Fundamentos de Economía I con el método de casos, comienzan a cursar Fundamentos de Economía II o Macroeconomía.

El esquema de seguimiento del proceso se ha estructurado sobre la base de instancias de evaluación internas, organizadas temporalmente en dos instancias durante el

dictado de la asignatura: la primera, después de transcurridas las dos primeras clases; y la segunda, dos clases antes de culminar el curso. Se utilizó como instrumento la encuesta y entrevista a alumnos, registros de observación en el ambiente del aula y análisis de informes del docente. Se hizo foco en la comprensión lectora, el rendimiento académico y la propuesta didáctica.

Respecto a los resultados alcanzados y que fueron expuestos por el Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - Dr. Enrique G. Costa Lieste - en el XXI Congreso Internacional de Investigación, aplicación y redacción por el Método de Casos (WACRA - World Association for Case Method Research and Application) desarrollado entre los días 4 a 7 de julio del 2004 en la sede de la UCES, con sus propias palabras:

*"(...) Es indudable que la aceptación de la nueva modalidad para enseñar Economía produjo un resultado que excedió nuestras expectativas, por lo que estamos considerando extender el método a todas las comisiones de los nuevos alumnos del año 2005".*

Si no se hubiese accionado oportunamente, la currícula seguiría siendo un mero instrumento declarativo sin el resultado final y aplicación que debe materializar todo proceso educativo respecto de sus contenidos, la transferencia de conocimiento y la realidad contexto para que el alumno pueda construir de manera autónoma y genuina sus propias herramientas y conceptualizaciones para la resolución de situaciones reales.

Esto se veía agravado por el vertiginoso devenir de los avances tecnológicos, que indudablemente acortaban los tiempos y condicionaban las acciones. La tecnología - no como factor potenciador de lo científico - en las áreas de las comunicaciones y de la informática han generado un cúmulo tan extraordinario de **datos** y de desarrollos que la mente humana - como ordenador de pensamientos y acumulador de conocimientos - no puede capitalizar, estructurar, asimilar y aplicar en **tiempo real**.

A la mente humana se le hace cada vez más lejana la posibilidad de procesar "on-line" el volumen descomunal de información que día a día invade todos los aspectos de la vida individual y grupal. Asimismo, se torna prácticamente determinante la posibilidad cierta o no de acceder a los medios tecnológicos que nos permitan participar de esta carrera desenfrenada.

El no haber considerado e intentado un cambio, hubiese impedido romper las estructuras para que mejorase notablemente el proceso de transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los alumnos pudiesen constatar la poca legitimidad de los modelos abstractos que, en muchas ocasiones, nos presenta la ciencia económica utilizando esquemas artificiales de dos variables y, fundamentalmente permitirles a los sujetos destino de la enseñanza el que puedan apropiarse del contenido histórico-político condicionante y determinante para entender la economía en un contexto real.

La metodología de casos utilizada (la nueva técnica) ha permitido reducir considerablemente el déficit en la lectura que los alumnos de primer año de las carreras muestran respecto de los contenidos esenciales, generar beneplácito cuando el docente los guía indirectamente para la adquisición y apropiación de los conocimientos y porque, finalmente, pueden entender que la economía sigue siendo una ciencia social y difícilmente acotada a modelos teóricos ortodoxos de dos variables que tratan de demostrar permanentemente el comportamiento subjetivo de los individuos actuando en un mercado altamente globalizado, sin lograrlo.

## La propuesta

### El presente

Mi país en especial, y su dirigencia en particular, no han estado a la altura de los acontecimientos de la nueva perspectiva global; principalmente por haber transitado los últimos treinta años el carril político de la discusión estéril, por haber copiado el modelo neoliberal de la economía de libre mercado y haber socavado paulatinamente la seguridad jurídica de los contratos sociales. La **juridicidad** constituye uno de los pilares de cualquier desarrollo entre pares.

Esto ha marcado a fuego el por qué de la situación actual del país y de su educación - tanto pública como privada - desde la perspectiva institucional como así también desde los contenidos que han impulsado sus responsables, y esto está acompañado por dos referencias destacables:

- a) por un lado, el desarrollo de una política de desregulación total del proceso económico, generando un mercado irreal y cada vez más alejado de las verdaderas necesidades de sus integrantes - **se creó una visión ilusoria de lo cotidiano**;
- b) por otro lado, la falta de criterio para transitar el gran desarrollo de la tecnología nos ha alejado en distancia a un punto hoy prácticamente inalcanzable, pues observamos la partida de ese tren del crecimiento y el desarrollo tecnológico en la distancia, desde la propia estación.

Las variables contexto y **tiempo** condicionan hasta límites insospechados el quehacer de un país, en todas sus dimensiones: políticas, sociales, culturales, educativas, etc.

Es aquí donde me hago la pregunta y la extiendo a los destinatarios (alumnos): *¿Por qué es tan difícil de aceptar y entender la realidad tal cual se presenta?* Quizás uno de los aspectos que más pueden condicionar una respuesta coherente sea el tema

financiero, denominador común de este nuevo mercado, donde lo productivo cada vez más se ha transformado en algo utópico, dejando un espacio que pasó a ser ocupado estrictamente por lo especulativo. Siguiendo las palabras de Tenti Fanfani<sup>ii</sup>: "*La palanca fundamental del deterioro reside en el ahogo económico*"; haciendo referencia - en este caso - al financiamiento público de las Universidades Latinoamericanas.

Podrían existir dos facetas condicionantes en el individuo para recalcar en estas actitudes que me atrevo a denominarlas como "**falacias de la agregación del libre mercado**"; una de ellas, representada por el poco o casi nulo compromiso por el esfuerzo y el riesgo que representa hoy estar comprometido con la producción de bienes; y la otra, por la simplicidad que tal camino ofrece al ser humano dentro de lo que, en la actualidad, se ha dado en llamar el mercado de los servicios. Cuidado: ¿no estaremos ante la posibilidad de tener que considerar que exista un marcado temor a reconstruir una sociedad que, aunque no lo quiera aceptar, subsiste gracias a los bienes y no a los servicios?

Es difícil entender por qué el ser humano se resiste a reconvertir su visión de una realidad cada vez más enajenante y que atenta directamente contra la dignidad y su propia moral. Es aquí donde trazar un paralelismo entre la realidad del contexto y la visión educativa se hace indispensable, buscando una respuesta que nos libere de pensar que **¿estaremos ante una apatía generalizada de ideas o estrategias innovadoras desde los claustros?**, fenómeno éste que nos imposibilita redefinir la calidad del producto educativo.

Pienso que la educación es uno de los pilares más sólidos con los que cuenta una sociedad para transitar el difícil sendero del ajuste a la realidad, es decir, desde una **praxis** evidente (*del saber sabio al saber enseñado*: es decir, del saber ilustrado pasar a definir el saber que se ha seleccionado para enseñar y concluir con el que realmente se enseña), como el *modelo teórico* y su marco debe ponerse a discusión para poder construir el *objeto modelo* con datos que respondan a la posibilidad de definir y estructurar los *objetos reales*.

Siguiendo a Popkewitz, conforme lo transcribe Edith Litwin (1997), advirtiéndole la incidencia condicionante del medio:

*El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas.<sup>iii</sup>*

**Teniendo como antecedente los resultados obtenidos en la materia Fundamentos de Economía I y, secuencialmente, aceptando que Fundamentos de Economía II reviste una mayor complejidad para el alumno, en forma conjunta con el equipo de la cátedra (Adjuntos y Jefes de Trabajos Prácticos) se comenzó a delinear una nueva estrategia, que como titular y responsable, se ve materializada en la presente Propuesta Pedagógica Superadora y que será puesta en práctica a partir del ciclo lectivo 2006.**

El hoy es el terreno que presenta el desafío para la Propuesta Pedagógica Superadora. Es en este momento temporal donde debe impulsarse el cambio. Los resultados del pasado lo confirman y las nuevas estrategias lo potencian.

Habiendo asumido una complejidad contexto difícil de poder ser transmitida - ese "hoy" al que refiero - y aceptando también la escasa lectura - a veces casi nula - de las noticias diarias (realidad contexto) del país y/o el mundo, me he propuesto generar propuestas alternativas - nuevas técnicas didácticas - que reviertan la situación, con el objetivo general último de poder lograr ajustar la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es indubitable que en una sociedad tan tecnologizada, con nuevas y novedosas aplicaciones en abundancia, se impulsa un nuevo saber - asociado a un *nuevo* proceso de producción del conocimiento - que en el día a día se nos presenta, aparece, nos invade y se instala sin pedir autorización ni consulta, obligando y obligándonos - a los docentes - a la adaptación, asimilación y transmisión de las nuevas aplicaciones para los nuevos conocimientos. Siguiendo los análisis de Gibbons<sup>iv</sup> y su equipo:



*"El nuevo modo de producción del conocimiento afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce".*

Hoy existen procesos y procedimientos que están haciéndonos cambiar los parámetros de nuestra propia existencia, existen dispositivos que nos cambian los patrones culturales - desde su misma raíz - como los ordenadores portables, las memorias viajeras, la banda ancha, la conectividad sin cables, etc. que nos obligan a adoptarlos o perder el tren de la información, como mediadores entre esos esquemas, su funcionamiento y su aplicación, tratando que su aprendizaje sea lo más sano, significativo y fructífero para la vida de los alumnos.

En los tiempos que corren, percibimos un modo distinto, el contexto con su problemática escapa a las estructuras disciplinares que han caracterizado a las ciencias, el enfoque se ha vuelto transdisciplinar, atraviesa ese espacio contextual en todas las direcciones y con una temporalidad menos definida, casi todo es transitorio - hoy sirve, mañana no sabemos.

Tal es la nueva complejidad que asociándonos a Baudrillard<sup>1</sup> y siguiendo su visión del contexto, podemos decir que el ser humano está frente a una "hiper-realidad", donde lo real y lo simulado se confunden en una misma imagen. El individuo se encuentra sumergido en un constante bombardeo de sobrecarga simbólica a través de los medios masivos de comunicación haciendo posible que pueda llegar a una **alucinación de la realidad**. Es, en este punto, donde el problema se agudiza porque, ciertamente existe una considerable evidencia de que las actitudes formadas a través de la experiencia mediatizada son menos perdurables, menos accesibles, mucho menos confiables y, aún, menos predecibles.

---

<sup>1</sup> BAUDRILLAD, J. "Simulations". Nueva York: Semiotext (1983).

Respecto de lo anterior, Anderson y Meyer<sup>2</sup>, profundizando el análisis de la precariedad mediática, establecen que:

*"Los significados compartidos que involucran el contenido de los medios surgirán entre los partícipes de la realización de la actividad social de recepción y subsecuente acomodamiento"; (Pag. 47).*

*"Sin embargo, estos significados no son firmes, sino que permanecen indecisos y provisionales (...) la producción de sentido es un proceso continuo en el cual los significados surgen en capas de tiempo y circunstancia y el desarrollo de un significado no excluye el desarrollo de otros. Somos prolíficos en nuestra elaboración de sentido, al desarrollar profundidad y complejidad de significado"; (Pag. 17).*

Este contexto, con sus normas cognitivas y sociales propias, determina qué problemática es importante y cómo los cambios en la realidad práctica condicionan el resultado empírico que uno - como docente - persigue en la transmisión del conocimiento. Este escenario, distinto hoy, se caracteriza por resultados derivados de:

- un hábitat de aplicación,
- una estrategia transdisciplinar,
- un rasgo de heterogeneidad,
- un efecto temporalmente transitorio, y
- un sujeto socialmente responsable y reflexivo.

Para ello y buscando la actualización permanente a las exigencias del medio, dispuse ir incorporando a la práctica del aula una batería de recursos didácticos que, comenzando por la experiencia del "**método de casos**", se ve profundizada por la lectura y análisis de artículos periodísticos en medios de circulación masiva y/o especializados para el quehacer empresario en general; el esquema de la representación gráfica de los modelos teóricos y su parentesco - comparación y análisis - con las situaciones del contexto real; la exposición de temas puntuales hecha por especialistas que brindan una visión despojada del criterio pedagógico "puro"; el análisis de cinemateca relacionada con hechos de la

---

<sup>2</sup> ANDERSON, J. y MEYER, T. "Mediated Communication: A Social Action Perspective". Londres: Sage (1988).

historia económica del pasado o de reciente suceso; y, en la búsqueda de la independencia de trabajo por parte de los alumnos - ya sea individual como colectivamente (trabajos de grupo) - propiciar tareas de investigación referidas a temáticas puntuales de la actividad económica del país - referidas específicamente a mercado -, la región o el ámbito internacional definidas entre la cátedra y los propios alumnos.

Todo ello con el afán de - mediado por el proceso educativo en sí - proveer a los alumnos no sólo de algunos saberes sino que, además, dotarlos en el uso de procedimientos cognitivos para que ellos mismos se puedan formar con espíritu crítico y responsable que, aún cuando sea mucha la información disponible, puedan apropiarse de aquella esencial para el futuro desenvolvimiento profesional en sus vidas y evitar así caer en la trampa de la mediatización, que puede llevarlos a la confusión o a la virtualidad de la realidad.

Me parece oportuno volver a mencionar que la experiencia anterior en la materia Fundamentos de Economía I o Economía I ha servido como propulsor definitivo para modificar el contexto pedagógico aplicado a la enseñanza de la economía en las carreras de grado de la Universidad.

### **Cómo entender este presente**

Tengo el convencimiento a través de la práctica profesional a lo largo de los años, que la metodología basada en casos traídos de la realidad ha servido para hacer mucho más efectivo el entendimiento del contexto y aportado significativas experiencias para mejorar la toma de decisiones, por lo que certificaría que el desafío aportará significativamente al logro de los objetivos propuestos. Algunos de los aspectos más destacados que se deberán verificar serán (ya se han corroborado en Fundamentos de Economía I):

- el alumno podrá comprobar desde la práctica, la legitimidad o no de los modelos teóricos que la ciencia ha venido desarrollando para entender y evaluar las tendencias (expectativas) del comportamiento humano en contexto (sea mercado o sociedad);

- el alumno podrá constatar directamente de esa realidad contexto, que los modelos son limitativos, las teorías incompletas y las variables, por lo general, demasiado escasas para ser representadas y analizadas en cuanto a sus comportamientos; y
- por último, el alumno podrá verificar desde el análisis del contexto local, regional o internacional cómo los antecedentes históricos y los vaivenes políticos inciden fuertemente por sobre la teoría que sustenta los comportamientos; y la limitación que la ciencia tiene para hacer que los modelos tengan validez universal.

Es importante mencionar que la herramienta didáctica podrá cambiar significativamente el enfoque, la forma de trabajo y la percepción en la construcción propia del conocimiento que hace el alumno frente a los contenidos teóricos y formulados de la ciencia económica, que fueron ajustados y definidos previamente por el contenido curricular (*tal lo analizado por Pozo*).

Fundamentalmente, se persigue lograr una motivación mayor en el destinatario de la herramienta, es decir, alcanzar un nivel más que aceptable respecto del interés que despierta en el alumno la herramienta para un mejor análisis y conceptualización de los saberes transmitidos; o mejor dicho, mediados por el docente. Como bien lo refiere Pozo<sup>v</sup>:

*"Aprender de modo explícito suele ser algo costoso, en lo que gastamos energías, tiempo, a veces dinero, y siempre una buena parte de nuestra autoestima, así que los motivos para aprender deben ser suficientes para superar la inercia de no aprender. Muchos maestros, especialmente en la educación obligatoria, suelen atribuir el fracaso de sus aprendices a una ausencia de motivación.*

*(...) Es lo que sucede a muchos aprendices - y seguramente a otros tantos maestros - que se dejan llevar por la inercia de no cambiar.*

*(...) La motivación por el aprendizaje no es sólo un problema de los aprendices, lo es también de los maestros (Alonso Tapia, 1995), que no deben suponer que sus alumnos están siempre, al empezar la clase o al proponer una*

*tarea, en 'posición de aprendizaje' (en los tacos de salida, ¡preparados, listos, ya!) sino que deben asegurarse que los aprendices tienen móviles suficientes para acometer - o cometer - el aprendizaje".*

Es aquí donde considero importante hacer algunas reflexiones respecto de la metodología didáctica propuesta, para mostrar de qué manera y bajo qué pautas se deberá trabajar en el aula, donde se comienza esquematizando la utilización del método en tres niveles de participación: el primero, la clase toda para discutir y prefijar la orientación de la situación presentada; el segundo, el grupo -que se conforma desde las primeras clases con la incorporación del trabajo de investigación que los alumnos deberán presentar finalizando la cursada- que analiza puntualmente la situación planteada y presenta una conclusión previa; y, el último, donde el alumno individualmente hace los aportes que -por fuera de cualquier trabajo grupal- considera alternativos.

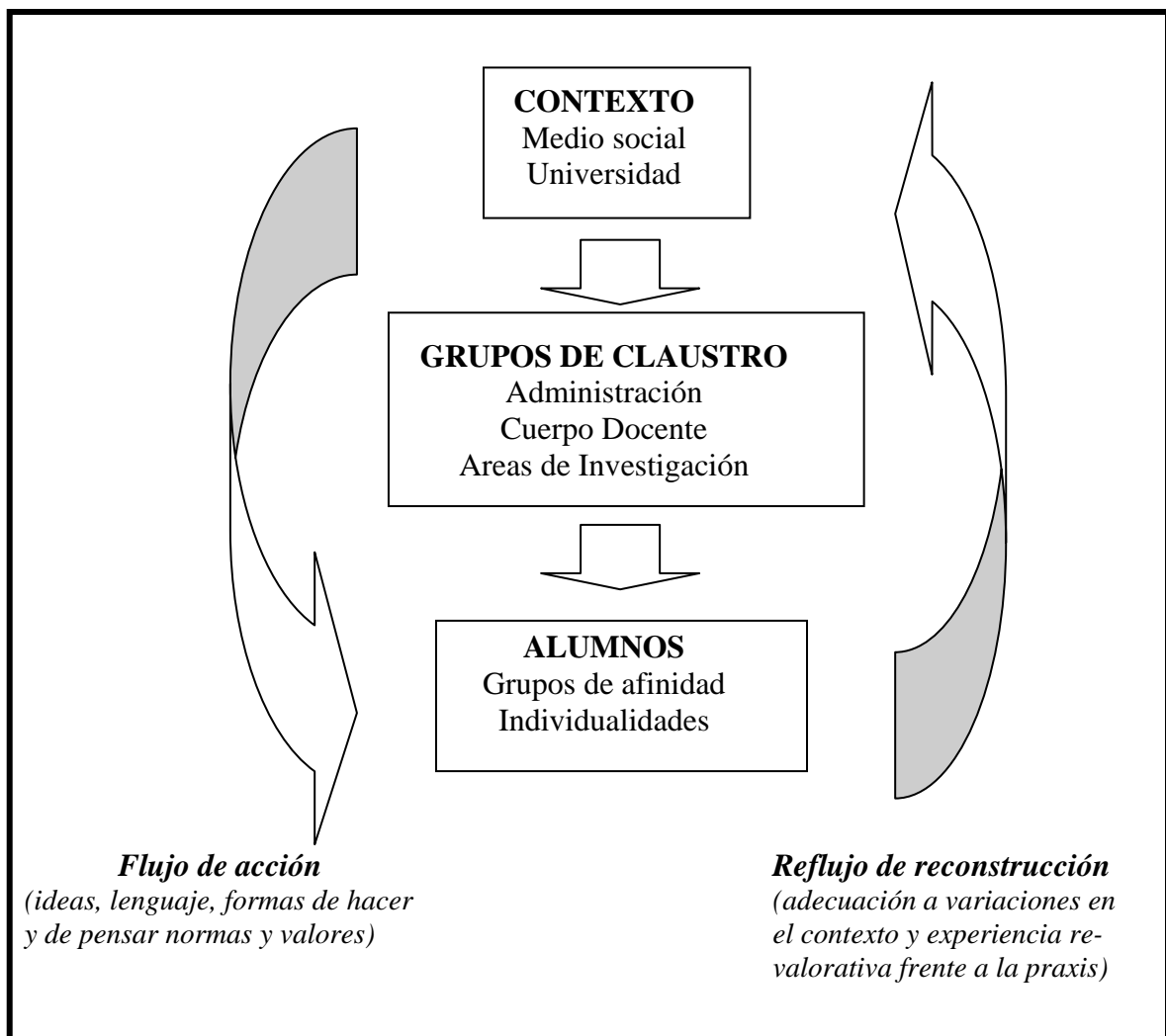
Este esquema de participación logra integración entre pares, compromiso frente al desarrollo de la clase, un elevado nivel comunicacional entre los propios alumnos y en la relación docente - alumno; transformando el espacio de clase en una plataforma abierta para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que los alumnos (guiados por el docente) desarrollan un interesante nivel de análisis y síntesis, utilizando los conceptos, los contenidos teóricos presentados y las gráficas para la búsqueda de soluciones a los problemas o situaciones problemáticas presentadas.

Conforme lo manifestado en los objetivos a ser alcanzados, que habían definido -en el pasado- la estrategia pedagógica para la materia Fundamentos de Economía I, el actual trabajo con la materia Fundamentos de Economía II o Macroeconomía me obligaba al replanteo del horizonte a perseguir desde el punto de vista pedagógico.

A partir de esta necesidad, es que primero traté de definir el contexto o hábitat donde esta nueva propuesta debía insertarse para luego definir los alcances de la misma, es decir, cuál era el entorno que condicionaba la aplicación y de qué manera dicho entorno permitiría o restringiría las posibilidades de cambio.

Conforme a todo ello, aprovechando la experiencia anterior, he tratado de definir tres estadios principales por los cuales el desarrollo de cambios concretos deben transitar y que en la mayoría de los casos, la estrategia llevada a la acción se transforma en un resultado utópico y, en otras, en el nuevo horizonte que se busca conquistar; por lo cual, considero que la siguiente gráfica puede constituirse en la más representativa de los actores que el contexto - muchas veces inestable y cambiante como pocos, a una velocidad que casi siempre la mente no puede perseguir - incorpora de forma natural y que como docente responsable de la materia debo poner a experiencia; y que, no como algo absoluto, se materializa como sigue:

Gráfica N° 1



Este esquema me permite identificar el camino como una avenida de ida y vuelta, donde el proceso puede ser el medio o la herramienta de corrección y ajuste respecto del ensayo que someto a prueba a través de la Propuesta Pedagógica Superadora.

Es a partir del momento en que genero la propuesta el que me permitirá encontrar una respuesta lo más aproximada a la realidad respecto al cuestionamiento de:

*¿Dónde encontrar la base que me permita hacer pie para transitar lo contextual y tratar de alguna manera de poder solucionar la problemática tiempo?*

La temporalidad del proceso hace que la mayoría de las veces el calendario (*que debería entenderse como un ordenamiento académico, tanto para la Institución, como para el docente y los alumnos*) atente contra la posibilidad cierta de canalizar adecuadamente los procesos de flujo, hecho que condiciona una posterior etapa de reflujo reconstructivo o de **autoevaluación** entre el modelo teórico, la praxis y la verdadera inserción del sujeto del aprendizaje en el contexto.

En consecuencia, el desarrollo de la currícula - el contenido curricular - deberá comprender dos visiones bien entendidas; por una parte, permitir *en tiempo real* que el alumno pueda comprender desde la especialidad científica el entorno en el que vive y en donde deberá desarrollar y aplicar sus conocimientos y, por la otra, cuán importantes han de ser las estrategias seleccionadas por el docente (configuración didáctica) en la construcción curricular del objeto de estudio articulando en paralelo los aspectos teóricos y prácticos en el aprendizaje.

Es aquí donde el tiempo es condicionante para cada uno de los estamentos definidos en la Gráfica N° 1; trataré de delinear una mirada ajustada respecto a esta variable determinante para el ser humano y cómo en cada uno de los escalones se materializa, pues creo que a partir de entender la problemática podré *hacer pie* de una

mejor manera para, por lo menos, tratar de entender e ir ajustando las herramientas que contendrá la Propuesta Pedagógica Superadora.

### Contexto

El contexto está definido por las pautas cognitivas y sociales que han gobernado por muchísimo tiempo a la ciencia académica - visión que supone que transmitir conocimiento sin tener en cuenta algún objetivo práctico es lo que debe guiar a la generación y difusión del mismo - pero no se condice con la actualidad. No obstante, se debe tener el horizonte de qué es necesario para el mercado.

Conforme con lo anterior Gibbons (1997)<sup>vi</sup> y su equipo de investigación definen como consideración previa a todo el desarrollo posterior:

*"El conocimiento se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, y no será producido [ni difundido] a menos y hasta que se incluyan los intereses de los diversos actores. Tal es el contexto de la aplicación. La aplicación, en este sentido, no es desarrollo de un producto llevado a cabo para la industria; los procesos o los mercados que operan para determinar qué conocimiento se produce son mucho más amplios de lo que normalmente se da a entender cuando se habla de aplicar las ideas al mercado. (...) ... en el que se puede decir que operan factores de la oferta y la demanda, pero las fuentes de la oferta son cada vez más diversas, como lo son las demandas de formas diferenciadas de conocimiento especializado. Tales procesos o mercados especifican lo que queremos dar a entender por el contexto de aplicación. (...) La producción de conocimiento se difunde a través de la sociedad. Esa es la razón por la que también hablamos de conocimiento socialmente distribuido".*

Asimismo, puedo verificar -la realidad me lo permite- que se ha generado un número significativo de nuevos lugares desde donde se puede crear o difundir conocimiento; su producción y transferencia ya no es patrimonio exclusivo de las



Universidades y facultades, sino que se les han incorporado instituciones de nivel intermedio, centros de investigación privados, instituciones gubernamentales, laboratorios empresariales y amplios sectores de consultoría y asesoramiento; haciendo que cada vez con mayor intensidad, la producción y/o transmisión del conocimiento se aleje de la actividad disciplinar tradicional para ubicarse en nuevos contextos sociales.

Las instituciones deben asumir el compromiso de leer correctamente cuál ha de ser la norma genérica bajo la cual se instrumentará el desarrollo de las capacidades necesarias y suficientes que el mercado -tratando de verlo despojado de un lineamiento estrictamente mercantilista- demandará en función de su localidad y las necesidades en cuanto a cuestiones, propuestas y un entorno social que puntualmente está reclamando un cambio profundo en lo político, lo moral y ético, lo productivo y la posibilidad de inserción ante tanta y tan prolongada crisis.

Lo anterior está perfectamente definido y desarrollado por SAMAJA cuando menciona:

*“Los filósofos y científicos del Renacimiento y la Modernidad **no fueron insensibles a la importancia de esas tecnologías sociales: más bien la falta de sensibilidad habría que buscarla en nuestra actual enseñanza universitaria.** (...) El contexto para comprender la tecnología y sus formas de desarrollo es la historia de la praxis como relación de los hombres con las cosas, mediados por otros hombres, y de los hombres entre sí, mediados por las cosas”.*

Haciendo una primera aproximación, enfrentando al contexto, la Institución debe mantener un alto grado de flexibilidad y un gran poder de autocrítica para generar los replanteos necesarios que estimulen el accionar del grupo de claustro y su injerencia directa sobre los alumnos. Además, deberá aceptar como palanca movilizadora del esquema que, es un jugador más dentro del proceso de producción y transferencia de conocimiento, es un hábitat pero no el único.

Aquí es donde la **visión** juega un papel preponderante para la definición de las políticas que regirán el accionar de la misma (*la Institución*) y condicionarán de alguna manera la filosofía reinante y que aportará el punto de partida para cualquier otra construcción posterior. Todo lo anterior fuertemente condicionado por el factor tiempo, no solo en el sentido de su transcurso, sino además desde su asignación para organizar grupos de análisis y discusión que lleven a una permanente y fructífera autoevaluación crítica de esa ideología.

Conforme lo manifiesta Gibbons (1997) y su equipo, haciendo mención específica al contexto -entendido como el mercado:

*"Un mercado [contexto] es un mecanismo de asignación de recursos (trabajo y capital) para la producción de bienes. Funciona con mayor efectividad en aquellos casos en los que ya existe una demanda claramente especificada, y para los que se dispone de factores de producción. Pero los mercados también tienen un componente dinámico. Pueden poner en circulación nuevos bienes para los que apenas existe una demanda o, a la inversa, pueden estimular la demanda de bienes cuyas características todavía no están claras. En los mercados dinámicos, la oferta y la demanda se articulan mutuamente entre sí. El conocimiento juega un papel crucial en muchos mercados dinámicos. Es una fuente importante de ventaja comparativa creada, tanto para sus productores como para los usuarios de todas clases, y no sólo en la industria".*

Como breve corolario, la Institución tiene que definir su visión para hacer frente a ese dinamismo, donde lo temporal es condicionante y limitativo; lo estático y no revisado con frecuencia atenta contra el esquema. Es vital que la Institución practique el reflujo frente al contexto, las respuestas que deberá dar mantendrán siempre vigente esa corriente.

#### Grupos de claustro<sup>vii</sup>

Son todos aquellos que directa o indirectamente -área de investigación incluida- tienen relación con el sujeto de aprendizaje.

Asimismo, SAMAJA en sus *palabras* concluye:

*“La acción humana es desde el mismo origen acción de un grupo”.*

Respecto de esta temática quiero dejar aclarado que la suma de subjetividades no es la propuesta, el objetivo se logra por la interacción grupal de esas subjetividades en una unidad de acción e implementación. Por lo tanto, analizo esta faceta como un todo, donde la integración de las tres (3) áreas – administración, docencia e investigación – responde a mi adhesión al principio de subjetividades para una sola objetividad o fin común.

Cuando tengo que analizar el comportamiento del cuerpo docente se me hace difícil sustraerme de mi condición de tal; pero trataré de asumir una fuerte autocrítica y someter a revisión algo de lo que como trayectoria aquilato.

Como parte de un todo, el docente debe interactuar "hacia arriba", "hacia abajo" y "hacia los costados" recorriendo el flujo y el reflujo en forma constante, para ello deberá tener presente cuáles deben ser las acciones -concretamente definidas- en coincidencia con la normativa general de la Institución, aunque muchas veces dicha norma pueda o deba estar sujeta a revisión:

En la relación docente – alumno:

- armar la currícula (fines – objetivos – metodología – normas - etc.);
- definir los contenidos curriculares: programa analítico –programa guía– punto o unidad temática –descripción– forma de evaluación o verificación de lo transmitido;
- precisar la actividad en el aula con relación a posibilidades concretas de aprendizaje;
- considerar la complejidad, espacialidad y temporalidad de la metodología para definir el por qué – el para qué – el cómo - y el hasta dónde;

- definir el tipo y la pertinencia de los materiales y recursos de apoyo; y
- determinar las pautas –por sobre las normas mismas– para el funcionamiento en el aula: códigos especiales o informales entre docente–alumno, por sobre los formales.

En la relación con sus pares -docentes o investigadores:

- ajustar contenidos sometidos a opiniones abiertas entre todos los responsables de la materia, es decir titulares – adjuntos – JTP’s;
- acordar los contenidos con los fundamentos de la carrera y la pertinencia o incumbencia relacional con otros contenidos;
- generar un clima de trabajo participativo, con un fuerte intercambio de opiniones dirigido fundamentalmente a potenciar el interés y el desarrollo por el nuevo conocimiento;
- considerar la ética y la moral como el horizonte primario, es decir: el fundamento o la finalidad última – no como un mero enunciado teórico, sino como una realidad práctica; implícito en cualquier propuesta de aprendizaje; y
- flexibilizar pautas de trabajo, con el objeto de ajustar o poner en discusión permanentemente los contenidos al contexto y, por sobre todo, a la demanda real del medio y su problemática, respetando la norma general emanada de la Institución de pertenencia.

El docente debe considerar en su relación con el alumno que su accionar -la conducción de la enseñanza-aprendizaje- debe estar condicionado por el cuestionamiento de *¿qué enseñar?*: y es en este punto donde el profesor debe poner a prueba toda su capacidad. Deberá discernir entre ciencia pura y ciencia aplicada, pero con el destino final de aportar utilidad a los receptores (alumnos).

Como se observa, se deben tomar decisiones, pero los conflictos actuales en el contexto nos han -a los profesores- cambiado la forma de ver y encarar esos problemas. Desde mi posición personal tengo otra mirada, estoy más preocupado por la integración del conocimiento y en la búsqueda permanente de respetar ciertas relaciones ineludibles: **ciencia - desarrollo tecnológico - sociedad** que por sujetarme a un enfoque estrictamente académico. Debo buscar enseñar aquellas cosas fundamentales por las que se entienden algunos procesos que hacen al quehacer diario de los receptores, utilizando problemáticas que permitan a los alumnos poner en uso sus iniciativas y sus capacidades creativas; en definitiva, que puedan discutir con fundamento y tomar decisiones que sean de aplicación en el contexto real.

No obstante la visión individual que del tema hago, debo reconocer que más que una decisión personal - como titular de la materia a cargo - debe ser una respuesta del equipo de trabajo que integramos con los profesores adjuntos y los jefes de trabajos prácticos. Pero es aquí donde, nuevamente, se debe analizar el siguiente cuestionamiento *¿es factible conformar un equipo que acuerde de manera homogénea sobre qué enseñar?*

La primera respuesta que me surge es pensar que no, porque es un camino difícil y, muchas veces, traumático. La mayoría de las veces las ideas chocan con la temporalidad de las propuestas, es decir, se centran en problemas específicos, del momento histórico de la Institución y su contexto y no en función de los propósitos puros para generar la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje propios de la materia y con un horizonte **más prospectivo** de mediano y largo plazo.

No siempre, casi nunca, los integrantes del equipo de una materia (asignatura) tienen capacidades y/o aptitudes compatibles, no sólo desde la perspectiva propia de la incumbencia de la ciencia en cuestión; sino que, además, carecen de algunos de los aspectos más relevantes en la relación enseñanza-aprendizaje: carecen del expertise necesario para con la didáctica, la metodología, la evaluación o el currículum.

Es por lo anterior que, cuando se busca el resultado del proceso, se hace necesaria la figura del líder o conductor del equipo para que los espacios amplios de participación se transformen en reales y consistentes; pero resguardando siempre una relación abierta y pluralista para la generación de propuestas y la creación de un ámbito de discusión fructífero. Asimismo, ese liderazgo debe recorrer hacia arriba y hacia abajo la cadena de relaciones y, de ser posible, tratar de intercambiar vivencias con pares de otros países.

Esta búsqueda es muy importante, porque consolida más aún la historia y la cultura de un país, su región y su continente -como el contexto real desde donde generar la transmisión del conocimiento- haciendo posibles las soluciones a los desafíos no sólo en cuestiones de mercado y producción, también en materia de conocimientos, en definitiva, en materia de educación.

### Alumnos

Trato de analizar al sujeto de aprendizaje no desde una perspectiva individual, sino desde su accionar en grupo, sin dejar de reconocer su independencia como sujeto único de análisis. Es por ello que defino en la gráfica tanto a los grupos de afinidad como a las individualidades que los integran.

Previo al análisis de los diagramas que SAMAJA utiliza para representar los niveles ascensionales de la Complejidad Humana; creo oportuno enunciar algunos conceptos interesantes y que hacen al aporte de una mayor claridad respecto del trabajo:

- fomentar las tareas grupales con la premisa fundamental de integrar la individualidad al trabajo colectivo (potenciar la nivelación y desbaratar cualquier indicio de discriminación); y
- estructurar la figura del alumno no como un simple integrante del aula, sino también como un recurso para el aula, buscando su integración individual a la del resto de sus compañeros y conseguir la solidaridad ajustada a las necesidades.

Al respecto, VIGOTSKY manifiesta:

*“Utilizar adecuadamente la relación entre compañeros es una estrategia para procurar ayuda en las aulas. Esto requiere que existan oportunidades de relacionarse, lo que implica por un lado, que el profesor programe trabajos en equipo, resolución de tareas en pequeños grupos o tiempos de enseñanza tutorizada entre compañeros”.*

La propuesta de SAMAJA donde define el paso del sujeto orgánico al sujeto práctico, me ha permitido descubrir dos áreas de coincidencia bastante determinadas: **la de pulsión**, en el ámbito de lo individual con lo grupal; y **la regla**, en el ámbito del contexto analizado como una relación de totalidad.

Es aquí donde me replanteo si la norma reguladora - desde su máxima concepción hasta la definición mínima de las conductas individuales - es simplemente la delimitación de las posibilidades individuales sobre las de otras individualidades así entendidas o constituye un obstáculo difícil de sortear a la hora de proponer, estructurar y aplicar cambios producto de la reconstrucción o autocrítica generada en dos de los estadios (*la acción de pulsión*) definidos en el Gráfico N° 1: CONTEXTO (*Institución*) – ALUMNOS o lo que para el autor quedaría definido como MEDIO / ORGANISMO – INDIVIDUO / GRUPO – TOTALIDAD / RELACION. Es aquí donde se puede observar una permanente contradicción entre los niveles de relación, es aquí donde el individuo práctico - el alumno actuando - debe, conforme con la normativa puesta en funcionamiento, poder pasar al sujeto teórico.

El autor resume:

*“... el paso del sujeto orgánico al sujeto práctico, es presentado como el paso del individuo al grupo, y el segmento de enlace es el de la **pulsión** como operador de la acomodación: grupo reconfigura las condiciones de frontera, que antes correspondían solamente a las pautas del medio externo,*

*incorporando lo que – parafraseando a G. del Vecchio – podría llamarse: **las pautas de interferencia intersubjetiva**”.*

No obstante todo lo anterior, sigo sosteniendo que la sujeción a la normativa institucional representa el verdadero límite al cambio que desde la perspectiva docente **puede** y **debe** proporcionar la problemática curricular -la abstracción utópica del medio mercantilista anárquico podrá proporcionar un mapa más claro para transitar el desarrollo del conocimiento en el sujeto del aprendizaje- sin descuidar el efecto de la influencia temporal en cualquier propuesta que deba transitar la autoverificación constante y aceptar un grado de flexibilidad acorde con los cambios que la misma tenga que soportar.

### **La Propuesta Pedagógica Superadora (PPS)**

El primer escalón que tuve que dar fue poner en revisión el contenido curricular del programa de enseñanza, buscando fundamentalmente agiornar los contenidos de la literatura existente -bibliografía internacional traducida para el medio- para que el alumno pudiera entender por fuera de los países que originaron los contenidos y los ejemplos referidos (por lo general ajenos y poco identificados con nuestra cultura) la realidad imperante en el medio en el cual se están perfeccionando y buscando atesorar conocimientos que les permitan insertarse en el mercado como profesionales idóneos.

Para lo cual -en compañía y con una activa participación de los profesores adjuntos en la materia- se comenzó definiendo cuáles deberían ser los tópicos más relevantes de la ciencia económica que tuviesen directa relación con el análisis de mercado y la visión empresaria de los negocios, pero que como no debían ser trasladados a futuros profesionales en economía, nos permitía (al grupo) flexibilizar y acomodar los contenidos para que respondiesen a temáticas afines con las carreras referidas.

En este punto es importante destacar que el trabajo del equipo docente se estructuró bajo la premisa de actuar como una organización flexible y esencialmente transitoria, pues la realidad nos indica que la creatividad individual y la colectiva se encuentran en permanente estado de tensión y equilibrio, difíciles de mantener en el tiempo.



En ningún momento ha sido mi intención desvirtuar o apartarme de los principios básicos y científicos que sustentan la ciencia económica, pero sí buscar una aproximación más ajustada a la realidad de un estudiante que culminada su capacitación profesional ha de ejercer su actividad en áreas o campos distintos a los que específicamente persigue la carrera de economista. Si bien el objetivo era claro, el camino y los cambios de opiniones fueron muchos y trabajoso su tránsito para poder delinear finalmente cuáles iban a ser los contenidos de la materia.

Como responsable, he tomado el parámetro primario de remitirme al saber esencial, es decir, los mínimos necesarios que le permiten al alumno ser adecuadamente responsable frente a la temática en cuestión pero, y he aquí lo importante, con un criterio de dinamismo permanente. Considero que el tema constituye el dilema fundamental para todos aquellos que nos vemos en la necesidad de determinar qué se enseña y qué no.

Pero, al menos, estoy convencido que la experiencia -tanto profesional (mercado) como pedagógica (universidad)- dice mucho y de ella pueden obtenerse orientaciones generales. Es más, como profesor responsable estoy obligado a trabajar en el conocimiento que debo enseñar en forma permanente.

Refresco aquí lo mencionado por Verdugo Fabiani<sup>viii</sup>:

*"Cuáles son los objetivos educacionales? Interesante pregunta. Llegamos a algo clave: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, en ciencias....."*

*¿Qué enseñar?: lo esencial para vivir.*

*¿Para qué enseñar?: para ser responsables".*

Apoyándome en mis estudios hasta el presente, las experiencias vividas (en el campo profesional) y la transmisión del saber que he recibido de pares me permiten -no sin esfuerzo- ir reconociendo lo que a otros - en este caso los alumnos - les puede ser útil; es decir, qué saberes les sirven especialmente si están involucrados con problemáticas.

No suficiente con lo mencionado, quiero traer aquí una visión que me ha servido bastante para definir el encuadre que le daría al tema en forma personal y que transmitiría con la misma convicción al grupo de trabajo. Esta visión surgió de la lectura de una Introducción hecha por los autores Brian Stone y Jayne Pashley<sup>3</sup> para el Capítulo 6 de la obra Maquiavelo, Marketing & Management<sup>ix</sup> cuando - haciendo referencia a la temática del desarrollo disciplinar de manera generalizada - bajo el título "*De la oscuridad a la luz. Las Categorías de las Habilidades Reales del Management*" - expresan textualmente:

*"Las disciplinas generales que desarrollan usualmente los estudiantes de negocios en la Universidad Metropolitana de Manchester (MMU) son: trabajo en grupo, habilidades interpersonales, liderazgo, resolución de problemas y similares. Aún cuando estas disciplinas son incuestionablemente relevantes y útiles para sus carreras de management, siguen una tradición que no parece haber cambiado por lo menos en quince años. La cuestión se plantea en si hay habilidades relevantes que se utilizan normalmente en el management y cuya enseñanza no está tomada en cuenta en el nivel universitario. Si esto es así, los planificadores de cursos de la universidad deberían investigarlas, descubrir las, conocer sobre ellas y darle la forma de cursos.*

*Pertinentemente ellos deben considerar, al menos, todas las destrezas de los negocios que los gerentes en actividad ejercitan en su trabajo, cuyos fundamentos pueden aplicarse en la universidad."*

Esta conceptualización del cómo y qué considerar, me llevó al análisis de prácticas no tan convencionales -muchas veces poco éticas- que los profesionales desarrollan en la economía real de contexto (mercado), ya sea como independientes o como agentes en sus lugares de trabajo, sin apartarme de las bases conceptuales que la cátedra debía incorporar en la currícula. Es decir, si bien cuando debo definir el contenido actué como profesor, no puedo olvidar que desde mi profesión actué en mercado de forma cotidiana, por lo que no puedo ni debo ocultarme detrás del simplismo al decir: **me encuentro alejado de la**

---

<sup>3</sup> STONE, Brian: Licenciado en Filosofía y Economía en la London School of Economics (Londres) y MBA en Administración de Negocios de la Manchester Business School.  
PASHLEY, Jayne: Licenciada en Negocios en la Manchester Metropolitan University.

**realidad;** para tratar de evitar confrontar con prácticas probables, aceptables o hasta aquellas que pueden ser descriptas como vergonzosas.

Sobre la estructura básica de que la currícula pudiese transitar por los sectores más representativos de la actividad macroeconómica de un país -su correlato con el resto de las naciones y frente a una realidad contexto aceptada-: sector privado, público y externo, se definió qué y cómo los temas se irían complementando, repasando bibliografía existente y muy variada, para terminar incorporando modelos teóricos y sus gráficas como herramientas aplicables a la realidad contexto que el alumno vive en ese día a día.

En un primer momento este trabajo generó como resultado la progresiva y ardua tarea de conformar un libro sobre Macroeconomía y sus fundamentos para los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales en las Carreras de Marketing y Dirección de Negocios.

En este primer paso -como inicio del gran cambio- se definió el volumen después de una exhaustiva revisión de más de veinte libros y el análisis de varios contenidos curriculares de universidades nacionales, tanto públicas como privadas, e internacionales -buscando ajustarse a los tiempos (temporalidad recurrente) que dispone el cuatrimestre en el que se desarrollan o deberían desarrollarse los contenidos y que culminó con el nacimiento de este libro de texto<sup>x</sup> (se adjunta un ejemplar como Anexo al presente trabajo) donde se ha plasmado el contenido conceptual, la gráfica correspondiente, los apéndices o notas referidos a cada uno de los temas incluidos, un CD (compact disk) con información colateral, y - como la gran novedad - un *companion case* donde se ha volcado la evolución histórico-política de la economía argentina en el devenir de los últimos treinta años.

Pero, además, la obra comienza con el desarrollo de un mapa conceptual que le ha facilitado mucho, conforme comentarios recogidos de la práctica en el aula, el entender y situar mejor a los alumnos -conforme los contenidos de la materia- que debían encarar como tópicos curriculares y sus respectivas problemáticas. Al respecto, siguiendo los consejos y las prácticas del decano de la Facultad, este instrumento (el mapa conceptual)

ya ha sido destacado como herramienta por analistas y pedagogos, entre los que rescato a Pozo y un fragmento específico de su obra<sup>xi</sup> donde expresa:

*Hacer mapas conceptuales, jerarquías o redes causales o analizar la estructura temática de un texto son estrategias que, si se dominan adecuadamente, va a aumentar considerablemente su comprensión y por lo tanto su recuerdo significativo".*

Indudablemente, y como lo he mencionado anteriormente, este proceso no se desencadenó en un año lectivo sino que ha sido el trabajo de más de cuatro años al frente de la materia lo que me ha llevado a cambiar progresivamente el enfoque, los contenidos, la didáctica de las clases y la implementación de actividades grupales con los alumnos.

No se puede olvidar que la realidad impone la necesidad, los alumnos -a medida que incorporan conocimientos que empiezan a relacionar con la realidad contexto- buscan profundizar las temáticas por propia iniciativa, transformando el esquema dentro del aula en una clase abierta y poco estructurada desde la construcción que el docente hace del mismo.

Este producto -los nuevos contenidos curriculares- estuvo condicionado por la temporalidad por la que debe atravesar el alumno para la promoción de la materia -en promedio no más allá de dieciséis clases incluidas las evaluaciones parciales y el examen final- que condiciona fuertemente el armado pedagógico de los temas por parte del docente; y, a su vez, debe adaptarse a la etapa en que la misma se encuentra en el troncal de cada una de las carreras (primer año, segundo cuatrimestre).

Conforme la limitación mencionada, y pese a ello, la currícula ha sido pensada desde la perspectiva de poder transferir las conceptualizaciones en la relación enseñanza-aprendizaje y permitir que el alumno pueda recuperar los aprendizajes traídos de la materia Fundamentos de Economía I, todo en constatación con la realidad contexto de cada uno de los nuevos contenidos, persiguiendo lo que Pozo (1999) establecía respecto de la búsqueda de los aprendizajes perdidos:

"... resumiendo algunos de los principios que pueden ayudar a aprendices y maestros a recuperar de un modo más eficaz esos conocimientos que tan laboriosamente han llegado a adquirir:

1.- Atender a los elementos contextuales relevantes (y en el caso de los maestros, señalarlos) durante la fase del aprendizaje de forma que sirvan luego de indicios para su recuperación.

2.- Diseñar las tareas de aprendizaje de forma que tengan la mayor semejanza posible, en diversas variables externas e internas al aprendiz, a los contextos en que va a recuperarse ese mismo conocimiento.

3.- Diversificar y multiplicar los contextos de aprendizaje de un mismo conocimiento, incrementando así las rutas de recuperación del mismo.

4.- Organizar las tareas del aprendizaje de forma explícita, de acuerdo con las estructuras conceptuales de los aprendices, promoviendo la reflexión de los aprendices y su transferencia a nuevas situaciones, mediante el planteamiento de problemas y tareas abiertas.

5.- Instruir en las estrategias relevantes, de elaboración y organización de los materiales de aprendizaje, promoviendo su uso discriminativo y autónomo en nuevas tareas y problemas de aprendizaje.

En suma, la recuperación y transferencia de lo aprendido se favorece por una doble vía [Perkins y Salomon, 1989], por abajo, low road, buscando la similitud entre los elementos que componen los contextos de aprendizaje y recuperación, y por arriba, high road, buscando el significado de las tareas en la organización explícita de los materiales".

Pero la gran pregunta que debo hacerme, llegado a este punto, es:

*¿por qué he definido trabajar con el "método de casos" como una herramienta o recurso pedagógico adicional en la actividad de clase y de extra-clase?*

respuesta que trataré de desarrollar a continuación para el mejor desarrollo de la Propuesta.

Debe quedar claro que la adopción del "método de casos" no se refiere como la alternativa única para generar un cambio sustancial en la transmisión, construcción y

apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que la PPS incluye además una serie de técnicas y recursos didácticos tendientes a actuar en forma complementaria y simultánea con esa técnica.

No se debe perder el objetivo final de que el alumno pueda construir y reconstruir su propio conocimiento, para lo cual despojar totalmente a los contenidos pedagógicos de las bases que las disciplinas científicas han generado hasta el presente sería desconocer el enorme aporte que la ciencia ha generado para las profesiones; no obstante, desde esta visión, tampoco centrar el desarrollo pedagógico aislado de la realidad contexto (mercado) y la necesidad cierta de tener que actuar en ese ámbito desde la perspectiva de ir construyendo un individuo (alumno) capaz de entender, analizar y proponer estrategias respecto de escenarios prospectados (desde el futuro ir delineando el presente), para definir objetivos de corto, mediano y largo plazo; aplicando las acciones más coherentes y próximas a esos horizontes.

Al presentar la PPS quiero dejar claramente expresado que el "método de casos" constituiría una herramienta más -importante por cierto- en el bagaje de técnicas y recursos pedagógicos que se van a utilizar en el trabajo dentro del aula, con la premisa de mejorar y potenciar la transmisión, construcción y apropiación de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se renuncia a la exposición del profesor (docente) de los conceptos teóricos fundamentales que hacen al contenido de la ciencia; que, bajo la visión de la macroeconomía, se van encadenando y acumulando unos con otros desde la primera reunión de clase hasta la última que cierra el cuatrimestre. Es decir, parte del trabajo en el aula se desarrolla de manera tradicional, pero con un cambio importante:

*a medida que el profesor va transmitiendo y buscando que el alumno razone el contenido de los nuevos saberes, constatar los mismos con la realidad contexto en la cual se generan o se pueden relacionar respecto de cada abstracción teórica que se vaya trabajando,*

pues el alumno siente y expresa desconfianza respecto de aquellas temáticas que no puede relacionar con la vida cotidiana o que, muchas veces, ni siquiera está informado de qué manera se pueden manifestar en la vida real.

Dentro de este esquema, el uso de mapas conceptuales, la proyección de filmas, el desarrollo y análisis de gráficas proyectadas o construidas en el momento por el profesor -o por el alumno guiado por el profesor- la lectura y discusión de artículos periodísticos en medios de comunicación gráfica masivos o en publicaciones especializadas, la proyección de fragmentos de películas representativas de épocas pasadas y presentes, propias o foráneas, etc. configuran un bagaje muy importante para relacionar el enfoque teórico de los contenidos con la realidad contexto pasada, presente o por venir.

El efecto es inmediato, el alumno demuestra un mayor grado de participación y discusión en la relación mensaje-respuesta; el profesor trabaja desde una posición de facilitador para la construcción de ese conocimiento y, lo más importante, se genera un ámbito de intercambio de opiniones entre los propios interesados (los alumnos) -ya sea dentro de sus grupos de pertenencia o en forma abierta en la clase- que muchas veces lleva a avanzar más rápidamente en el aporte de nuevos saberes.

En forma adicional -como tarea de elaboración paralela-, a lo largo del curso (cuatrimestre), los equipos conformados deberán encarar un trabajo de indagación (muy próximo al concepto de trabajo de investigación) respecto de una temática determinada que es propuesta en forma indistinta por el docente o por los alumnos donde deben aplicar analíticamente los conceptos teóricos (conceptualizaciones y variables más relevantes) propios de la ciencia; además, fundamentalmente, cómo ese cúmulo de contenidos les sirven para entender el comportamiento "mercado" de la temática definida para el trabajo (ajuste de la conceptualización a la realidad contexto).

Trabajo que, finalizando la cursada, deberán presentar y someter a debate con el resto del curso y con el docente -utilizando la o las técnicas para el aula que consideren

más apropiadas (filminas, proyecciones en Power Point, láminas, representaciones teatralizadas, etc.)- el contenido del trabajo con el requisito de la participación total de los integrantes del equipo. Asimismo, este requerimiento adicional de investigación se establece para que el alumno pueda presentarse a la instancia final de evaluación.

Toda esta batería de recursos apunta primordialmente al aprendizaje significativo, buscando una dinámica que la clase magistral tradicional nunca ha aportado, planeando - aún de manera abierta- con anticipación los contenidos a ser tratados y que el alumno sienta un cierto grado de afinidad, evitando que incurra en procesos de enajenación del contexto dentro del aula (pese a estar presente en él).

Habiendo aclarado lo que se persigue, paso a enfocar cada una de las técnicas que conforman la batería propuesta.

## **Sus técnicas**

### **Casos**

El caso debe responder a una situación puntual y no responder a un mero ejemplo de ella; debe condensar la narración de eventos o noticias ocurridos o que ocurren en el contexto real donde el alumno deberá desempeñarse profesionalmente. Esta estructura puede verse fuertemente apoyada por la lectura y discusión de artículos periodísticos de diarios o medios especializados, que son consideradas fuentes secundarias; pero que, en definitiva, no le quitan importancia o relevancia para el proceso en búsqueda del objetivo. Al respecto Pozo<sup>xii</sup> expresa en uno de sus comentarios:

*"En todo caso, la mejor manera de ayudar al aprendiz a recuperar una información es diseñar el contexto de aprendizaje de esa información con el fin explícito de facilitar su recuperación".*

es decir, que muchas veces las llamadas fuentes secundarias se pueden transformar en verdaderos móviles para acentuar o hacer más efectiva la transferencia para la recuperación mediada de las conceptualizaciones de los distintos temas traídos por el docente.



Cuando el docente decide utilizar este método debe entender que el problema presentado tiene que ser relevante para los objetivos del curso, de la unidad o de la sesión que se desarrolle, tanto desde la calidad del contenido como desde el mismo relato, no sólo para despertar y retener el interés de los alumnos sino, también, para asegurar la presencia de elementos indispensables para una buena discusión. La selección de un caso debería perseguir la aplicación de nuevos conceptos, buscar la ejercitación del análisis de problemas, permitir la construcción de decisiones e incentivar la creatividad en las propuestas pertinentes de solución.

En el momento en que se debe definir el nivel de calidad del contenido, me pregunto ¿cómo hacer con la variable tiempo necesario para el armado, análisis y desarrollo de la propuesta a los alumnos? No resulta sencillo manejar información actualizada y complementaria del día a día. Como tema de reflexión y posterior validación se debe razonar que los casos deben escribirse solo interactuando con los acontecimientos (realidad contexto) en forma paralela, permitiendo en forma metódica el estudio y solución de realidades situacionales vivas y concretas. Concretamente debería impulsarse una especie de virtualidad real para promover, orientar y guiar una **relación activa** de enseñanza-aprendizaje.

La evolución que se ha generado en las tecnologías de la información y las comunicaciones nos obliga a tener que llegar en tiempo y forma con problemáticas actuales y de interés para los alumnos, ya ha caído por tierra el hermetismo y los costos que anteriormente definieron el desarrollo y publicación de estos casos de estudio por medio de las Universidades pioneras en el tema. Los nuevos desarrollos tecnológicos nos permiten reunir información -primer paso en la formulación de casos- con más amplitud y celeridad de la que contendría el caso escrito años después (p.ej.: crisis del petróleo que se inicia con la segunda invasión a Irak por parte de EEUU), restringida exclusivamente al material que recibe el alumno. Algunos ya piensan en el nacimiento de los "e-cases"<sup>xiii</sup>.

En este punto, no obstante debemos reconocer -los docentes- que la aceleración en los procesos de producción y derrame de información, conjuntamente con los permanentes

y amplios avances científicos y tecnológicos nos obliga a mediar para que el alumno pueda ir definiendo estrategias -o por lo menos comenzar a entender su necesidad- respecto de cómo seleccionar información, cuál de ellas aplicar para la resolución del problema o situación simulada, para culminar con la toma de decisión más acertada. Todo ello apuntado a lograr el más alto rendimiento cognitivo, buscando siempre orientar al alumno hacia lo deseado que, por lo general, está por fuera de lo que se aprende (*motivación extrínseca*) y sus consecuencias. Siguiendo a Pozo, podemos inferir que lo importante no es el motivo del aprendizaje, sino las consecuencias de lo que se ha aprendido.

Asimismo, los alumnos deben lograr construir desde su propia percepción que han logrado un aprendizaje significativo (*motivación intrínseca*) esforzándose para incorporar los nuevos conceptos y relacionarlos con el medio. Pero los docentes debemos concluir que, tanto del lado extrínseco como del intrínseco, cuando el esfuerzo se potencia, mayor es el grado de motivación que tenemos o debemos generar en el alumno.

Además, como secuencia lógica del proceso, el profesor debe establecer una estrategia de clase para que la actividad tenga un cierto grado de control, pero de manera tal que el alumno vaya adquiriendo esa forma estratégica de elaborar las conceptualizaciones y las tome como propias, pues ello le permitirá incorporar en forma inteligible los objetivos (metas) que persigue y cuáles han de ser los medios más adecuados para lograrlo. Esto debería desarrollar en los alumnos lo que para Pozo<sup>xiv</sup> significa **la reflexión consciente** más allá de los modelos implícitos sobre el aprendizaje y que al respecto aclara:

*"Sin embargo, cada vez son más los autores que asumen que no es baladí ni accesorio que la reflexión consciente sobre nuestros procesos y productos cognitivos [tanto aprendices como maestros], el llamado **metaconocimiento**, sea un rasgo que diferencia a la mente humana de otros sistemas de conocimiento".*

Continuando con el razonamiento anterior, tengo que reconocer que quienes ingresan a la enseñanza superior presentan distinto comportamiento lector que, en una gran cantidad de situaciones, está muy lejos de ser o parecer estratégico. Si a esto se le suma el incremento de la matrícula en el ámbito del aula, se comienza a desencadenar un proceso negativo en las condiciones de trabajo docente, afectando la calidad y cantidad de propuestas de enseñanza.

Siguiendo las palabras de Castagno/Dennler (2000)<sup>xv</sup>:

*"En términos generales puede afirmarse que la experiencia de los alumnos, en los niveles anteriores del sistema educativo [pre universitario], está marcada principalmente por la oralidad de las clases y la mediatización del docente en relación con los saberes. Los estudiantes llegan a la Universidad teniendo un repertorio experiencial que no incluye, en general, el entrenamiento en manejo de gran cantidad, densidad y diversidad de información requerida para la vida académica en las universidades. Los problemas detectados están asociados a falta de información, en algunos casos, y a la dificultad para el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, en otros<sup>4</sup>"*

Como se podrá suponer, tal situación condiciona fuertemente la planificación didáctica del curso que, con distintas características y enfoques, debe intentar dar una respuesta. La incorporación del análisis y discusión de casos -acompañados por la lectura complementaria de artículos periodísticos- facilitará la formación inicial de estrategias de comprensión lectora, no solo aplicadas a la solución de la problemática sino que, además, permitirá generar en los estudiantes nuevos procesos de estudio.

La aplicación de esta metodología -la de casos- debe tener un grado de continuidad aceptable, en lo posible en todas las clases del curso -por lo menos en el 50% del tiempo de

---

<sup>4</sup> Investigación evaluativa de la Implementación del Plan de Estudios '93 de la Carrera de Comunicación Social (E.C.I.). Años 1994-1995-1996. Avalado por Secretaría Académica de la Escuela de Ciencias de la Información (Universidad Nacional de Córdoba). Inédito.

las sesiones del mismo- para lo cual el docente deberá tener ajustados los pasos del trabajo grupal (equipo), la discusión plenaria del tema y, por último, la reflexión individual.

Respecto del equipo de trabajo -conformado y definido entre los propios pares- el número ha sido frecuentemente tema de discusión, en la cátedra que represento se ha manejado como mínimo y máximo óptimos la cantidad de seis (6) y nueve (9) alumnos respectivamente, priorizando desde quienes tenemos la responsabilidad de conducir el espacio clase la participación equitativa -o lo más posible- de todos y cada uno de los integrantes de estos equipos. Cuanto más pequeño es el grupo, las oportunidades de participación para el alumno crecen, pero se limitan las visiones que desde el mismo problema pueden surgir; por otro lado, a medida que aumenta el número de participantes, las posibilidades de participación se reducen pero aumentan las alternativas de solución propuestas.

Según Flechsig y Schiefelbein<sup>xvi</sup>, en el método de casos:

*"El alumno analiza individualmente, o en grupos, un conjunto de materiales que reconstruyen una situación pertinente de la práctica, a fin de adquirir conocimientos sobre esa práctica y desarrollar la capacidad de apreciar situaciones complejas y tomar decisiones adecuadas".*

Para agregar luego:

*"Los casos describen un suceso real de interés profesional, de una complejidad limitada tomando en cuenta los elementos de la realidad (temporal, local o financiera). Algunas veces estos casos son gratos, otras son acontecimientos de suerte (buena o mala), aunque mayoritariamente son desagradables: ..... Médicos y juristas saben, desde hace mucho tiempo, que pueden aprender de buenos apuntes sobre un caso. Por esta razón las primeras aplicaciones del "método del caso" están asociadas a la formación o perfeccionamiento de abogados y médicos. Sin embargo, el modelo didáctico método del caso (en sentido estricto) se desarrolló cuando se llevó al campo de las ciencias económicas" [lo subrayado me pertenece].*

Como se puede deducir, es en el ámbito de los negocios y sus contextos donde mayor difusión ha tenido este recurso didáctico.

Lo que los docentes -que integran específicamente la cátedra de Macroeconomía o Fundamentos de Economía II- buscamos perseguir con esta técnica o estrategia didáctica puntual es que el alumno pueda realizar un aprendizaje a partir de descripciones de la realidad contexto (la práctica), es decir, analizando situaciones complejas y ejemplos de la actualidad; para que se profundice la acción a través de ejemplos de alternativas de decisión abiertas (no limitativas) que se construyen con los contenidos del caso; y, por último, para motivarlo con las características del caso -despojándolo de las presiones de responsabilidad por las decisiones que estime adoptar- permitiendo la exploración de aspectos de interés personal puros.

Asimismo, el alumno debe situarse en la problemática como un actor real del proceso, pues se deberá determinar cuáles han de ser las acciones a adoptar frente a la situación planteada -es el decisor- aceptando las presiones que de tal situación se desprenden, haciendo que la práctica se acerque indefectiblemente a una realidad muy pareja con el contexto de los negocios en la vida cotidiana. Deben **estar** en la situación, tratar de dominar las situaciones complejas y obtener, en lo posible, toda la información necesaria.

Desde la óptica de quienes tenemos la responsabilidad de trabajar con esta metodología -el profesor- sabemos que la redacción de los casos muchas veces transita más por lo individual que por lo grupal o en equipo; pero siempre tenemos que tener en claro que en el espacio de clase y con los alumnos, se debe ocupar el lugar de **mediador**, es decir: organizar y coordinar las tareas, facilitar los materiales para el caso, introducir al alumno en el estudio de casos, ayudar a la obtención y definición de la información de fondo y dar apoyo para la planificación de la tarea en tiempo y en el espacio, para -por último- participar directamente (si se hace necesario) en las discusiones o actuar como moderadores de las mismas.

Flechsig y Schiefelbein definen algunas variantes para este tipo de metodología de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber:

*"La variante plan de aplicación (action plan) implica analizar un caso que está relacionada con entrenamientos anteriores en los ámbitos respectivos. En un caso de dictamen (case problem method) los alumnos reciben la información completa al comenzar. Junto a esto se presenta un problema bien formulado y la solución propuesta, los alumnos tienen la tarea de juzgar la calidad de esta solución. En el caso de decisiones también se da al principio la información completa. El problema es formulado en conjunto con soluciones alternativas supuestas. La tarea del alumno es fundamentar una buena decisión, entre las alternativas dadas.*

*En el caso de información se presenta un problema (mal definido), para el cual el alumno solicita (y obtiene) otras informaciones tanto de los ayudantes o facilitadores (expertos u organizadores) como de otras fuentes. En esta variante se desarrollan más las competencias de formulación de problemas, que las competencias de solución de problemas.*

*En el método del paplero de correspondencia el elaborador del caso recibe carpetas de datos de incidentes o acontecimientos de la sociedad. El debe decidir (en un cierto tiempo dado) cuál es el problema o suceso que se quiere abordar y elaborar (cuál es el caso o expediente), para luego formular y fundamentar decisiones. Una versión muy simple es el método de determinación del problema (case study method) donde se dan todas las informaciones al comienzo. No se formula el problema, sino que el alumno debe encontrarlo. La determinación del problema, generalmente, da por resultado un complejo paquete de problemas. Después, los alumnos formulan los problemas en una forma escrita (visualizada) y estructurada.*

*En el caso de solución del problema, el organizador (profesor) elige un problema apropiado que depende de las condiciones del alumno y de sus capacidades. El alumno descompone el problema en una secuencia de pasos decisivos. Los alumnos deben elaborar y trabajar cada uno de los pasos*

*adecuadamente, antes de continuar con el siguiente. Para finalizar verifican y tiene lugar una evaluación en conjunto.*

*En el caso de investigación (project case method) el problema se da expresamente pero no se proporcionan informaciones. Las informaciones y datos precisos se toman de investigaciones (análisis) y en el terreno y de otras fuentes. La tarea para los alumnos es proponer soluciones al problema."*

Conforme surge de lo anterior, las alternativas son variadas y están condicionadas por el tipo de transferencia que se pretende generar, adicionándole el tipo de educando al que está dirigida y su ubicación en el troncal de la carrera que lo acreditará como futuro profesional. Desde la perspectiva del presente trabajo, se ha adherido al esquema del **caso de solución del problema**, donde debe respetarse cierta metodología operacional.

Por lo general, dentro de esa metodología, se observan cinco etapas o procesos típicos para la correcta aplicación del método, pese a que la tipificación no es limitativa sino enunciativa, ninguno de los que se mencionan a continuación pueden ser omitidos:

- 1°) Preparación: el profesor debe preparar el caso con su documentación y presentárselo al alumno para que se introduzca en los temas;
- 2°) Análisis: los alumnos estudian a fondo el material del caso, deben interpretarlo y pueden (y deben) solicitar la información adicional que consideren pertinente;
- 3°) Trabajo: interacción grupal para lograr consenso, estructurar posibles soluciones y definir provisoriamente las decisiones que se adoptarían;
- 4°) Evaluación: análisis de lo propuesto por cada grupo de trabajo, discusión y uniformidad final a nivel curso; y
- 5°) Verificación: comparación de las soluciones encontradas y/o propuestas con la decisión tomada en la situación real.

Bajo esta perspectiva, se busca generar en el alumno los primeros esbozos de pensamiento crítico, es decir, aquel que le permita analizar y tomar decisiones en el momento oportuno. No debemos olvidar que la integración entre Universidad y mundo empresario no significa subordinación de la Universidad al mercado, ésta tiene funciones propias, indelegables, cuya racionalidad va mucho más allá de los procesos o instancias de bienes materiales. De ella se espera *una contribución de conocimiento crítico*, esto es, de una serie de productos simbólicos que van más allá de las demandas actuales y que en ciertos casos hasta se opone a las mismas (Krotsch/Fanfani, 1993).

Lo expresado anteriormente tiene relación directa con el ideario de poder garantizar la transferibilidad de los ámbitos de investigación y desarrollo científico y tecnológico al campo de la docencia y la formación de los recursos humanos. He tratado de seguir el lineamiento conforme la experiencia contemporánea en la formación de recursos humanos aconseja:

*Apuntalar aquellas competencias necesarias desde una visión genérica (creatividad, capacidad de innovación, auto aprendizaje, visión holística) que a la generación de habilidades determinadas específicamente por los puestos de trabajo requeridos por mercado.*

El alumno debe comenzar a formarse desde cada una de las materias que integran el troncal de la carrera para que en la realidad mercado pueda actuar bajo una concepción sistémica, es decir, adaptarse y complementarse con todas las unidades de gestión dentro de las organizaciones; generándole y permitiéndole la autogeneración de la capacidad suficiente para analizar e incidir en la cultura organizacional.

La incorporación de la herramienta y su aplicación le permitirá al alumno entender que nos es únicamente la adquisición sistemática de un conjunto de conocimientos y conceptos teóricos lo que lo hace "un buen profesional"; debe entender y saber cómo aplicar estos conocimientos - como conjunto de habilidades y destrezas necesarias - para la



resolución de los problemas en la vida real actuando en forma unipersonal o integrado a un equipo interdisciplinario.

El método se caracteriza por facilitarle al alumno la comprensión de esas realidades, pues lo obliga a confrontar los hechos que demandan análisis y evaluación para la toma de decisiones; impulsándolo a poner el conocimiento teórico en acción sobre el conjunto de elementos y sus respectivos vínculos e interacciones que se generan entre las partes (enfoque sistémico) y verificar cómo las consecuencias de cada una de las decisiones adoptadas influyen en los escenarios presentes y futuros (enfoque estratégico); o, desde la misma posición, poder construir los posibles escenarios futuros (enfoque prospectivo) en consonancia con la visión, misión y objetivos de cada organización.

Asimismo, y como una consecuencia de los pasos que se transitan para la aplicación de la metodología, los alumnos desempeñan un rol activo en el proceso de aprendizaje donde se ven involucrados en el análisis de datos, en la constante confrontación de ideas con sus pares y en la generación de debates frente a las posibles soluciones o respuestas a la problemática planteada (enfoque de equipo).

Conforme menciona Anzorena<sup>xvii</sup> en su exposición frente a pares en las jornadas de reflexión académica:

*"Tal vez la característica más relevante del método de casos, es que confronta al alumno ante la realidad de verificar la distancia que media entre el conocimiento teórico y las competencias requeridas para el desarrollo profesional".*

Creo más que oportuno recordar los resultados, mencionados al comienzo de mi desarrollo, experimentados en la materia Fundamentos de Economía I, porque creo que se verán apuntalados por la práctica que desde Macroeconomía o Fundamentos de Economía II se propone iniciar. No obstante, muchas veces me he planteado la pertinencia del método como única respuesta al proceso enseñanza-aprendizaje. Como conclusión, puedo asegurar que la herramienta no debe ser única y debe estar acompañada de otras

alternativas didácticas que potencien constantemente la participación del alumno en clase y atraigan su interés.

Como nota destacable, a esta altura del desarrollo, es oportuno hacer mención de dos esquemas interesantes en los que he basado la decisión para introducirme en el desafío de adoptar el método, y que se resumen en:

1°) para que el alumno pueda adquirir (dominar) y aplicar - no sin esfuerzo - los conocimientos adquiridos, el docente deberá proveerle no sólo de los saberes (conceptualizaciones), sino también generarle la oportunidad o el espacio para aplicarlos, supervisando su correcto uso; y

2°) lo anterior debe servir para que el alumno no reproduzca saberes sino que les encuentre significado, porque ha logrado interpretarlos. Es aquí donde el docente debe **mediar** para que se produzca esa significación, en lugar de ser el agente transmisor de los contenidos.

Ambos deberán perseguir lo que Pozo (1999) ha definido -siguiendo los esquemas de Marton y Saljö (1984; también Stevenson y Palmer, 1994)- según reproduzco: el aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad. Donde, a criterio del autor, hay una orientación mayor por parte del aprendiz [alumno] a construir su propio conocimiento, a elaborar de forma más autónoma sus propios mapas de la realidad, en lugar de limitarse a dar significado a los que recibe del maestro [profesor].

En este aspecto quiero rescatar el concepto de mediador de saberes, que como docente antepongo en todas las acciones que llevo adelante en las clases, para aclarar que uno debe asumir la responsabilidad de ir construyendo pilares o bases conceptuales para que los alumnos vayan construyendo sus propias estructuras de conocimiento, para luego ir retirando esas bases y que la estructura pueda seguir funcionando sola. Al decir de Pozo (1999) los maestros [profesores] son los responsables de proporcionar ese andamiaje [base o pilar], vinculado a la idea vygotskiana de zona de desarrollo próximo, un concepto un tanto polifacético, pero muy pujante, en forma de muy diversas ayudas: **una de las cuales, para mi estrategia, la aporta el uso del "método de casos"**.

Algunos pedagogos han puesto en discusión la aplicación de esta herramienta -el método de casos- con el fin de potenciar la transferencia de los aprendizajes a la práctica profesional, esgrimiendo puntos de vista que trataré de analizar seguidamente, aportando ideas contrarias a las traídas.

Una de las visiones en contrario se sustenta en que, anteriormente, el acopio de datos empresariales y ambientales era muy difícil de lograr, transformando esta información en patrimonio de unos pocos con contactos importantes en el medio y con poca o casi nula información para con los medios -característica de no pública o clasificada- aún hoy, donde manejamos información abierta y supuestamente democrática a través de las nuevas tecnologías de las comunicaciones y la informática (eliminación de las barreras generadas por los contenidos físicos y los costos económicos de acopiarla). Estos aspectos generaban una condición "sine qua non" de tener que investigar y acumular información real que sirviera como fuente para el análisis académico, con el fin de entrenar a los participantes "hands on"<sup>5</sup> en la práctica empresarial y no en simples teorías.

Frente a lo descrito se aduce que el avance de la sociedad de la información, con la posibilidad del acceso a múltiples fuentes actualizadas instantáneamente, obligan al replanteo de la utilidad o no del acopio de hechos dentro de la metodología tradicional para adaptarla a estos tiempos; ya que, elaborar un caso requiere de un trabajo académico arduo y el cumplimiento de metodologías poco ajustadas a realidad imperante.

Ante este cuestionamiento, válido desde la perspectiva que se lo enfoca, considero que el carácter de seguir operando con información no pública y calificada, desarticula cualquier otro criterio que potenciaría el uso de Internet para suplantar "on line" los datos que -trabajosamente recolectados- hacen a la conformación básica del caso. Temas resonantes como las quiebras de World Com, Vivendi, Global Crossing, Parmalat o Enron hubiesen podido ser anticipados, de hecho, si la información - relevante - hubiese estado

---

<sup>5</sup> Término que se entiende como: "de primera mano".

reflejada en sus estados patrimoniales o en sus estrategias corporativas circulando por la red.

Trabajar hoy con esos casos, por ejemplo, serviría tanto o igual que si indujéramos al alumno a que recopile información -datos para el caso- desde la red; pues, la información relevante seguramente la seguiríamos obteniendo de fuentes internas del proceso (inside information) porque no la estarían pudiendo relevar -pese a la enorme circulación de notas e informes que se esparcen por todo el ciberespacio.

Esto hecha por tierra el cuestionamiento que algunos le hacen al método, pues tratan de menospreciar su utilidad en pos de proponer el trabajo "on line"<sup>6</sup> para la acumulación de datos que permitan estructurar en paralelo el contenido a analizar del caso que se pudiese poner a discusión de los alumnos, cuando se verifica que la información relevante va a seguir siendo reservada y de acceso sumamente restringido para la mayoría de las personas.

Además, esta perspectiva de trabajo didáctico obligaría a todas las Instituciones a contar con equipamientos tecnológicos -con conectividad incorporada (PC's con acceso a Internet) en todos los espacios y ambientes destinados a los alumnos- que, traducido en números de inversión, representan erogaciones más que importantes; poniendo en discusión permanente la relación costo-beneficio de tal situación. Más aún, si analizamos que la herramienta no debe -de hecho la cátedra que presido así lo considera- ser la única en la permanente búsqueda para lograr consolidar la transferencia de los aprendizajes.

En pos de confrontar con la realidad de clase, incluyo en esta parte de la PPS un caso y su correspondiente "teaching"<sup>7</sup> (para los docentes) que he redactado para ser utilizado en la materia "Fundamentos de Economía I" donde se puede verificar -conforme se hace la lectura del mismo- que trabajar con la historia sirve tanto o igual que hacerlo con el presente; ya que lo que la currícula propone deberá estar ajustado a la necesidad de

---

<sup>6</sup> Término utilizado como: "en tiempo real".

<sup>7</sup> Representa la guía de resolución para ser seguida por el docente como tutor frente a los alumnos.

transferir el contenido pertinente (*se adjunta el "caso" como anexo*) en el momento necesario.

Asimismo, sirve para demostrar que desde la perspectiva local -el caso está desarrollado dentro del contexto país y los anales de nuestros orígenes indígenas- se busca que el alumno se encuentre un poco más identificado con las realidades que fueron construyendo esa historia rica en antecedentes.

Lo anterior ha sido especialmente pensado con la premisa de neutralizar la hegemonía que ejercen los contenidos de casos que están en la Internet -que son publicados por las Instituciones pioneras en la aplicación de esta herramienta para la transferencia de los aprendizajes- y que, espacialmente, responden siempre a situaciones y/o problemáticas históricas o actuales distintas a las nuestras o ajenas a nuestros orígenes.

### **Mapas y/o redes conceptuales**

Ambas herramientas han surgido y se han desarrollado como consecuencia de reformas recientes a los sistemas educativos en el orden mundial, impulsados fuertemente por los grupos de investigación y docentes que, preocupados por la temática, han buscado alternativas para propiciar mejores recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las diferenciaciones entre una red y un mapa conceptual estarían derivadas fundamentalmente de las variedades semánticas requeridas para la construcción de estas herramientas, que obligan a su constructor a realizar un análisis verdaderamente conceptual del contenido (Galagovsky, 1993a<sup>xviii</sup>, b<sup>xix</sup>, 1996<sup>xx</sup>). El requerido para las redes conceptuales es marcadamente diferente del nivel semántico ambiguo - en algunas ocasiones hasta superficial - requerido para la construcción de los mapas.

Muchos son los trabajos publicados referidos al tema (Novak, 1988<sup>xxi</sup>; Ontoria, 1995<sup>xxii</sup>) y su utilización para situaciones de enseñanza-aprendizaje. La confección de mapas conceptuales es más sencilla que la construcción de redes conceptuales, no obstante se debe reconocer que la Teoría de Redes aporta un instrumental conceptual, matemático y

estadístico para el análisis y representación de las interacciones de los seres humanos actuando en sociedad. Según la definición de Newman<sup>xxiii</sup> (2004) una red es un conjunto de ítems, los cuales son denominados como *vértices*, o algunas veces *nodos*, con conexiones entre ellos que se llaman ligas o *contactos*. Los sistemas que asumen la forma de redes (los *grafos* de las matemáticas) inundan el mundo (Internet, redes sociales, redes metabólicas, redes de corrupción, redes de contrabando, etc.).

El recurso ha sido propuesto en el presente trabajo como un elemento adicional para consolidar la relación perseguida pero más desde la perspectiva de un mapa que el de una red. Es decir, se persigue el objetivo de que el alumno pueda organizar a través de esta herramienta jerárquicamente la estructura cognitiva, ya que siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Asubel<sup>xxiv</sup> este recurso esquemático representaría un conjunto de significados conceptuales incluido en una estructura de proposiciones formando una *jerarquía de inclusión*.

Esto, relacionado directamente con la materia, tiene una trascendencia significativa si pensamos que la misma se desarrolla a lo largo de todo el cuatrimestre bajo la visión de la agregación de conceptualizaciones que hasta el último día el alumno deberá retener con un criterio de inclusión progresiva de saberes aplicados a la realidad de mercado. El resultado de esta convicción para su uso ha llevado al autor del presente trabajo a incluir en su libro un mapa conceptual generalista del contenido total de la obra para que los alumnos materialicen las construcciones parciales que hacen al todo a medida que el curso avanza.

No debemos olvidar que en una construcción a través de un mapa conceptual, el alumno va estableciendo tipos de relaciones; el tipo de enlace establece el tipo de relación, y el lugar en que se ubica jerárquicamente el concepto en esa red de relaciones define el tipo de relación: *derivativa, correlativa, supraordinaria, subordinada o combinatoria*. Asimismo, los enlaces pueden ser directos, recíprocos, ocasionar enlaces cruzados haciendo aportes significativos para la relación. Por lo general, el alumno se puede encontrar con que existen conceptos relevantes de los cuales se desprenden un sinnúmero de enlaces, y conceptos a los cuales llegan gran cantidad de enlaces de otros conceptos;

como también, pueden existir enlaces que actúen como simples conectores entre las diversas partes del mapa.

### **Situaciones problemáticas**

Desde la PPS se pretende utilizar esta herramienta como un recurso más directo y menos comprometido temporalmente que lo que representa utilizar siempre el método de casos, fundamentalmente en aquellos temas cuya trascendencia no requiere de esquemas complejos o de análisis demasiado pesados para conceptualizar. El profesor deberá presentar problemas concretos de la realidad contexto que, a lo sumo, podrán estar modificados levemente para reforzar la situación conceptual que se busca transmitir, buscando que a través de la problemática el alumno pueda verificar su fijación para la posterior construcción de ese conocimiento.

Buscando concretar lo anterior, la cátedra debe tener en claro la diferencia entre las actividades para tener resultados positivos en el aprendizaje (el famoso éxito a cualquier precio) o a tratar que las acciones estén dirigidas a que los destinatarios puedan comprender lo que hacen, buscando el ángulo de la permanente reflexión respecto de qué y de cómo hacerlo, para concluir con el para qué.

Siguiendo el pensamiento de Pozo<sup>xxv</sup>, respecto de lo anterior, este expresa textualmente:

*"Comprender requiere plantear las tareas de aprendizaje como **problemas** a los que hay que encontrar respuesta o solución y no como **ejercicios** en los que se trata sólo de repetir respuestas que han tenido éxito anteriormente o que se reciben ya preparadas para el consumo cognitivo.*

*(...) un problema se diferencia de un ejercicio en que, en este último caso, disponemos y utilizamos mecanismos que nos llevan de forma inmediata a la solución. Dar la llave de contacto y arrancar el coche es un ejercicio; dar la llave y que el coche no arranque es, en principio, un buen problema".*

Volviendo al concepto de Vigotsky (1978)<sup>xxvi</sup> cuando menciona la zona de desarrollo próximo de los conocimientos previos de los aprendices [alumnos], y que refiere específicamente a los confines del conocimiento cubiertos por la bruma - espesa en un primer momento - en los que empieza a aparecer ese haz de luz del sol que les permite hacer buenas y fructíferas preguntas pero donde, todavía, no sienten la seguridad frente a las respuestas que deberían dar; debe uno [como docente] comenzar el ciclo donde el planteo de los problemas ayudan a encontrar esos resultados, generando de manera positiva motivaciones nuevas y consolidando reflexiones cada vez más ajustadas a contexto.

Pero cuando el docente [profesor] plantea la situación debe tener presente dos aspectos importantes: cómo la plantea y cómo la maneja (induce o tutorea) para que el destinatario [alumno] la perciba más como una problemática donde la reflexión y el aprendizaje constructivo se tienen que hacer presentes; y no como un ejercicio en el que deberá aplicar en forma repetitiva el aprendizaje asociativo.

Recapitulando y volviendo a Pozo<sup>xxvii</sup>, son interesantes las conclusiones que al respecto vuelca en su obra cuando dice:

*"La idea fundamental que subyace a estos criterios es que el aprendiz [alumno] tenderá a percibir más las tareas como problemas en la medida en que éstas resulten imprevisibles y novedosas. Es el cambio, la ruptura de la rutina [la flexibilidad para con la estrategia áulica] lo que dificulta el cómodo ejercicio del hábito adquirido.*

*Para que haya verdaderos problemas, que obliguen al aprendiz [alumno] a tomar decisiones, planificar y recurrir a su bagaje de conceptos y procedimientos adquiridos, es preciso que las tareas sean abiertas, diferentes unas de otras, o sea, imprevisibles".*

La mayoría de las veces, el trabajar en equipo potencia este hábito, porque el alumno siente que comparte socialmente el conocimiento, está cooperando con pares en la conceptualización y aplicación práctica de los saberes transferidos, construyendo



estrategias en común e, indirectamente, los obliga a convivir con otras ideas, forzando de alguna manera la reflexión constante de esos saberes.

La herramienta se buscará aplicar en forma secuencial a la evolución de las conceptualizaciones que la planificación didáctica establezca, reforzando el trabajo con un seguimiento en tiempo real de sus resultados.

### **Trabajos de investigación**

La nueva PPS establece que los alumnos deben presentar y exponer en clase - frente al profesor y sus compañeros, como trabajo de grupo y con la participación total de todos los integrantes - un trabajo de investigación que deben ir desarrollando a lo largo de todo el cuatrimestre y que, informados anticipadamente, servirá como condición necesaria para que puedan presentarse a rendir el examen o evaluación final formal de la materia en la carrera.

Para ello, la cátedra establece una metodología y unas pautas para que sirvan de guía a los alumnos en pos de lograr el objetivo último que es el de aplicar los conocimientos y las herramientas que la materia les ha provisto a lo largo del curso y vincular la materia con la carrera que han elegido para desarrollarse como profesionales en el futuro (se acompaña en la parte de los Anexos, el contenido de las pautas y la metodología para los trabajos).

Este trabajo de investigación es expuesto por los alumnos, conforme a los equipos que se han integrado, una clase antes de rendir el segundo parcial de la materia, donde la habilidad, creatividad y concentración son atributos que quedan librados al propio criterio de los interesados, que cuentan para ello con un determinado tiempo de exposición en el que deben transmitir lo investigado en forma abreviada para toda la clase.

El docente colabora con cada equipo buscando guiar la exposición o interrogando respecto de aspectos que considere relevantes para el tema expuesto, donde el intercambio

de opiniones se enriquece e involucra a todos los participantes de la clase a lo largo de todas las exposiciones.

### **Integración grupal por equipos**

En la mayoría de los casos, los alumnos en forma aislada tienden a recluirse dentro de sus fronteras (se transforman en actores "ausentes" en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y, difícilmente, generen un protagonismo activo para con la clase.

La inserción en grupos dentro del esquema áulico busca o persigue como objetivo, romper con esta problemática, ya que el alumno se siente más contenido y con un grado mayor de seguridad.

Asimismo, el hecho de pertenecer a un grupo lo pone ante la práctica nueva de comenzar a compartir y/o discrepar respecto de posiciones de otros pares, aspecto poco común de generarse si no existe un vínculo previo en la relación (vínculo de amistad previo con otro u otros compañeros).

La participación se hace mucho más activa, comprometida y liberada pero, al mismo tiempo, más consensuada o discutida previamente con el resto de los integrantes. El docente deberá prestar atención a que no sea siempre el mismo alumno el que lleve adelante al grupo en cuanto a la participación en clase, para lo cual irá interrogando en forma selectiva pero al azar a cualquiera de los integrantes, buscando neutralizar la posible hegemonía de la voz representativa de ese grupo o la de un grupo que pueda sobresalir permanentemente por encima de los demás.

El efecto deberá ser inmediato, se persigue que el alumno demuestre un mayor grado de participación y discusión en la relación mensaje-respuesta; que el profesor trabaje desde una posición de facilitador para la construcción de ese conocimiento y, lo más importante, que se genere un ámbito de intercambio de opiniones entre los propios interesados (los alumnos) - ya sea dentro de sus grupos de pertenencia o en forma abierta

en la clase - que muchas veces lleva a avanzar más rápidamente en el aporte de nuevos saberes.

## **Sus recursos**

### **Gráficas**

La utilización de este recurso, si bien es muy usual en la ciencia económica, los alumnos que no persiguen una carrera relacionada directamente con la ciencia económica (en nuestro caso las de Marketing y Dirección de Negocios, fundamentalmente) no encuentran una familiaridad cercana para su aceptación.

No obstante, a través de la propuesta de dos modelos gráficos bien definidos (el clásico de oferta y demanda agregadas - el post keynesiano IS/LM), la cátedra pretende llevar al alumno a entender cuestiones macroeconómicas que desde la simple conceptualización resultarían poco entendibles y, menos aún, aplicables a la vida real.

Por lo general, una gráfica tiene por objeto o finalidad ilustrar, mediante el uso de una figura, los resultados de una investigación estadística. Es un recurso simple y efectivo para demostrar situaciones de equilibrio y el impacto de variables que sacan al modelo de ese equilibrio. Hoy la técnica de los gráficos ha avanzado hasta el punto en que la infografía no solo atiende al aspecto técnico estadístico de lo que se requiere diagramar, sino también hace foco en la estética y hasta la didáctica de sus formas gráficas (pudiendo despertar inquietudes adicionales en quienes recurren a la herramienta, desde la perspectiva visual).

El gráfico marca la representación de la relación entre variables, es decir, muestra con simplicidad ideas, números y proporciones que de otro modo no serían fácilmente (o imposibles) interpretadas para la mayoría de los alumnos. Por lo general, la economía utiliza gráficas para reflejar sus conceptos teóricos, dentro de un esquema dinámico, ya que muestran el comportamiento de las variables a través del tiempo.

El uso que se propone es el de la gráfica de dos o más dimensiones que requerirán de coordenadas cartesianas para el marco de un gráfico cartesiano donde existen dos rectas perpendiculares: una de forma horizontal (el eje de la X o abscisa) y la otra de forma vertical (eje de la Y u ordenada), que se unen en el vértice del ángulo de la gráfica que se conoce como el punto de origen o punto cero. Esta figura esquematiza un plano en el que se puede identificar y marcar un punto en referencia a dos o más variables cualquiera, asignándole a cada una de ellas uno de los ejes.

La economía, en general, utiliza el tipo de gráfica lineal por su sencillez para su construcción, la versatilidad de sus aplicaciones y por la facilidad de la interpretación. Además, es esencial para demostrar comportamientos dinámicos de las variables (su evolución a través del tiempo) y reflejar más de una serie de datos que deben participar en la construcción de sus relaciones. Para ello la gráfica debe ir acompañada de las respectivas referencias, que deben ser claras y concisas: título - ubicación temporal y/o espacial (de corresponder) - fuentes de los datos utilizados para su construcción - definición de las escalas de las variables (decenas, cientos, fechas, pesos, kilos, porcentuales, etc.).

### **Artículos periodísticos**

Como algo - también - distinto y novedoso, se propone situar al alumno frente a un artículo o nota periodística (extractada de un periódico de circulación masiva o proveniente de medios especializados) que de alguna manera tenga relación o el alumno lo pueda vincular con algún tópico o temática conceptual desarrollada en clase por el profesor, aún en aquellas situaciones que, pese a la claridad de la nota, el sujeto de aprendizaje no encuentre a simple vista o lectura, relación alguna con la materia.

La herramienta servirá fundamentalmente para que el alumno pueda comprobar que está en condiciones de analizar una nota periodística o un artículo de opinión referido a temas de economía o de política económica sin el temor de hacer el "ridículo" frente a sus pares (otros alumnos o entorno donde se desarrolla su socialización).

La cátedra viene observando que los alumnos muchas veces no manifiestan sus inquietudes por la falta de seguridad para expresar sus falencias o el no entendimiento de conceptualizaciones que se esfuerzan en construir. Asimismo, esta herramienta llevará a que los alumnos comiencen a interesarse un poco más en la lectura de este tipo de medios de información y estén mucho más cerca de la realidad contexto.

### **Cinemateca**

El uso de proyecciones fragmentadas de películas nacionales y/o extranjeras (p.ej.: los títulos "Plata Dulce" en su momento, "Sacco y Vanzetti" en otro anterior, o la actual "El boxeador") permite ilustrar al alumno respecto a la evolución de la economía a lo largo de la historia de la civilización, reflejando hechos, conductas y modelos propios de cada momento que, llevados a las conceptualizaciones les simplifica y ejemplifica llevar lo didáctico a la vida real, verificando la existencia de esas conductas a través de imágenes que relatan un período de ese pasado no tan alejado.

Además, el alumno verifica que las distintas expresiones del arte (en este caso la cinematografía) también colaboran como un medio eficaz para que el individuo archive y recupere en el tiempo, sucesos socio-históricos que han marcado momentos especiales en el mundo, que condicionaron fuertemente el devenir de sucesos posteriores.

En algunos casos, el trabajo en clase incorpora este material en forma sucinta y lo pone a discusión entre todos los presentes, generando un disparador para con el tema del momento en que está el curso o, simplemente, para buscar relacionar conceptos que se han desarrollado a lo largo de clases anteriores. En otros, el docente recomienda a los alumnos que lo hagan en forma grupal pero fuera de las clases para después realizar el mismo ejercicio en clase.

## **El futuro esperado (conclusión)**

### **Los resultados buscados**

Toda esta batería de técnicas y recursos (los definidos para la PPS) apunta primordialmente al aprendizaje significativo, buscando una dinámica que la clase magistral tradicional nunca ha aportado, planeando -aún de manera abierta- con anticipación los contenidos a ser tratados y que el alumno se sienta motivado, evitando que incurra en procesos de enajenación del contexto en el aula (pese a estar presente en él).

Pero aquí, el docente facilitador [mediador] -función que debemos cumplir más desde la perspectiva de **tutores**- deberá establecer las pautas de evaluación de las clases y de sus alumnos respecto de ese aprendizaje significativo, que lo definiría mejor no como el simple aprender sino, también, **como el "saber hacer"**.

Dos aspectos son importantes de destacar del párrafo anterior; el primero de ellos está referido al **profesor** [docente] **tutor**. Como bien desarrolla Pozo (1999), el maestro [profesor] puede desempeñarse en distintos papeles o personajes dentro de las múltiples facetas que se adoptan frente a una clase para ir del aprendizaje asociativo al constructivo. Rescatando puntualmente el siguiente párrafo:

*"Un buen aprendizaje requiere un buen maestro, que, como el propio aprendizaje, debe asumir diferentes funciones para lograr distintas tareas, rompiendo la monotonía didáctica, que no sólo corroe las ganas de aprender de quienes se ven sometida a ella, sino también las ganas de enseñar de quienes viven su labor de modo rutinario. Enseñar en la nueva cultura del aprendizaje requiere desarrollar diversos personajes no como máscaras sucesivas, sino integrados en un planteamiento estratégico de la enseñanza".*

Dentro de este esquema, el autor hace mención concreta del maestro [profesor] tutor, donde las características de este personaje están definidas por:

- un accionar de supervisión y/o apoyo hacia el alumno,
- la generación permanente de tareas abiertas,

- la inducción o sugerencia de vías de acercamiento a los mecanismos y/o saberes que permitan ir construyendo la transmisión del conocimiento,
- el entrenamiento para la anticipación de problemas,
- el ceder -no sin control- la responsabilidad en el alumno de su propio aprendizaje, y
- reconocer la dificultad y ambigüedad que genera en el alumno -como también en el profesor- no tener en claro cuándo recibirá la ayuda o la orientación por parte de éste.

Es decir, el trabajo del tutor está definido como el accionar abierto para que el alumno -con sus saberes previos- vaya construyendo bajo su propia responsabilidad los nuevos conocimientos, elaborando su propia estrategia y el camino que ha de seguir (las acciones) que lo conduzcan al objetivo final, facilitado por el control y seguimiento que el tutor hace del proyecto. A este respecto Pozo (1999) manifiesta:

*"El brumoso papel del tutor o guía del aprendizaje se sitúa en esa zona húmeda y neblinosa que se llama zona de desarrollo próximo del aprendiz,.....*

*....., a partir de lo que ya sabe el aprendiz, así como viajar en grupo, suelen ser, como hemos visto ya, dos de las obsesiones del maestro [profesor] tutor en su intento de guiar al aprendiz hacia esa zona de desarrollo próximo con el fin de colonizarla y convertirla en territorio conocido, desde el que se trazan nuevos mapas que abren al conocimiento nuevos territorios cubiertos por la bruma".*

Respecto del segundo, el **saber hacer**, La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI en su informe a la UNESCO del año 2000, sintetiza los cuatro pilares:

*"Aprender a conocer", combinando una cultura general suficientemente amplia con posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*

*"Aprender a hacer", a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias a la enseñanza por alternancia.*

*"Aprender a vivir juntos", desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia - realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos - respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*

*"Aprender a ser", para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obra con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar .....*

Sin dejar de reconocer el altísimo nivel de expectativas que se desprende del texto anterior, me he permitido - desde una visión muchísimo más simplificada - definir para la cátedra la necesidad de incluir (en la evaluación) los aspectos actitudinales de cada educando, ya sea actuando individualmente, en su grupo de pertenencia o como miembro activo de toda la clase.

Para incursionar en este punto y analizar los resultados posibles a obtener de la PPS, se presenta como primaria la necesidad de analizar la forma en que la misma debe ser evaluada, es decir, la forma en que se ha de instrumentar la evaluación para medir el grado de alcance en la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asumiendo la necesidad de evaluar constantemente el avance de los alumnos en la construcción de saberes y cómo usarlos, debo reconocer, no obstante, que la temática no



deja de ser traumática para el responsable [alumno]. El miedo manifiesto frente a la evaluación [el examen] se transforma en la búsqueda de respuesta respecto de las expectativas de éxito que se han generado intrínsecamente en él; producto, si se quiere, de la motivación que se le ha generado desde la materia y el cómo -desde el otro responsable [el maestro]- se organizan y evalúan las actividades del aprendizaje.

Al decir de Pozo<sup>xxviii</sup>:

*"Los aprendices [alumnos] anticipan la ansiedad ante el examen, que se dispara al ver al profesor entrar al aula cargado de exámenes. En estas situaciones y en otras muchas, respondemos emocionalmente a estímulos o sucesos que, siendo neutros al comienzo, han quedado asociados de modo implícito y casi obligados a ciertos sucesos emocionalmente relevantes".*

Aceptando como válido lo mencionado, deben importar aspectos variados y relevantes que hacen a la evaluación de los aprendizajes; y como es una relación mutua, buscar que la motivación se cumpla y buscar relativizar ese terror a la evaluación, es por ello que lo que seguidamente enumero constituyen asuntos muy tomados en cuenta al momento de tener que valorar los resultados en la búsqueda de satisfacer plenamente el objetivo:

- las habilidades comunes (genéricas de clase y su heterogeneidad)
- las cualidades personales
- las necesidades generadas desde la materia
- la comunicación bidireccional (responder y escuchar a cada participante)
- las actitudes y valores
- la información devuelta respecto de la calidad de su desempeño
- las posibilidades del hacer

es decir, aspectos que están complementando lo que normalmente se define como la calificación frente a un proceso de examinación que la mayoría de las veces no representa la evidencia tangible y válida para que podamos decir que el alumno sabe hacer.

Esta evaluación debe permitir recabar evidencias para la mejora continua, logrando y confirmando los resultados de estos aprendizajes perseguidos (metodología en el aula); facilitar el poder entender las características del grupo (total o del equipo); y, por sobre todo, verificar si se está alcanzando la relación entre la teoría y la competencia profesional deseada en el contexto mercado.

Como cuestión adicional a tener en cuenta - desde el responsable del proceso [el profesor] -, es que éste se comprometa a transmitir de manera clara y abierta los resultados negativos de las evaluaciones para que el alumno pueda construir la corrección del error.

De nada sirve ajustarse a la tradición de la educación verbalizada, donde el profesor se remite exclusivamente a decirle al alumno qué es lo que debe saber y hacer, sin preocuparse por enseñar el **cómo** hacerlo. Al decir de Pozo<sup>xxix</sup>:

*"Ya hemos visto cómo ese modelo expositivo [la tradición verbalista de la educación] es insuficiente para lograr formas complejas, constructivas, del aprendizaje conceptual.*

*(...) Los aprendices [alumnos] se quejan de que la formación es muy **teórica** y poco **práctica**. Los maestros [profesores], de que los aprendices no saben aplicar lo que, tan claramente, se les ha explicado. Entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no podemos dejar que el aprendiz dé solo".*

Asimismo, para el docente facilitador significará -adicionalmente- la posibilidad de una revisión permanente de los contenidos (para corregir o realizar ajustes), y autoevaluar la clase desde los aciertos y errores de la labor como educador-tutor. El docente no debe olvidar que es mucho más importante ser consecuente con las actividades formativas y entretenidas que estructurar tareas sujetas a esquemas rígidos; y que, además, deberá transmitir las conceptualizaciones desde una perspectiva de organización de tareas no preconcebidas buscando el apoyo y el acompañamiento de quienes lo tienen que elaborar.

Los procedimientos - siguiendo la definición de Coll y Valls<sup>xxx</sup> (1992, además Vals, 1993) suelen concebirse como "un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta" - permiten construir la acción del **saber** hacer algo, por sobre la conceptualización.

Su grado de complejidad los distancia de los saberes sociales (adquisición social del conocimiento) y de los saberes conductuales (emanados de la conducta social de los individuos); y siguiendo los esquemas presentados por Pozo<sup>xxxi</sup> he copiado el siguiente - perteneciente a Anderson (1983) - por ser esclarecedor de los conceptos enunciados hasta aquí:

	INFORMACION VERBAL	CONOCIMIENTO TECNICO
<i>Consiste en</i>	Saber qué	Saber cómo
<i>Es</i>	Fácil de verbalizar	Difícil de verbalizar
<i>Se posee</i>	Todo o nada	En parte
<i>Se adquiere</i>	De una vez	Gradualmente
<i>Se entrena</i>	Por exposición	Por práctica/ejercicio
<i>Procesamiento</i>	Esencialmente controlado	Esencialmente automático

*Diferencias entre el aprendizaje de información verbal y la adquisición de técnicas, a partir de la distinción entre el conocimiento declarativo y procedimental establecida por Anderson<sup>8</sup>.*

Pero lo anterior me lleva a reflexionar algo que adicionalmente Anderson menciona en su trabajo y que estaría en contradicción con el esquema abierto que le imprimo al trabajo con los alumnos. De hecho, según el autor, la función de los procedimientos es automatizar conocimientos que, desde otro ángulo, sería costoso y complejo poner en marcha. Estaríamos hablando de convertir el conocimiento declarativo (por ej.: las instrucciones para el logro de un resultado) en procedimientos automatizados (las acciones que el alumno debe respetar y seguir para lograr ese objetivo).

---

<sup>8</sup> ANDERSON, J. R. (1983). "The architecture of cognition". Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Sin embargo, debe quedar claro que el objetivo perseguido por la cátedra es que el alumno utilice los procedimientos que requieren cierto grado de internalización en un contexto complejo que, de hecho, hace que estén permanentemente sujetos a revisión.

Siguiendo a Pozo<sup>xxxii</sup> en varios fragmentos de su trabajo, reproduzco dos muy esclarecedores y a los que adhiero completamente:

*"En general, cuanto más varíen las condiciones en que hay que aplicar las técnicas adquiridas, más necesario será ir más allá del entrenamiento técnico y proporcionar a los aprendices [alumnos] una comprensión de cuándo y cómo y por qué utilizar esas técnicas y no otras, es decir, el conocimiento **condicional**, de las condiciones de uso de las técnicas (Monereo et. al., 1994)".*

*"Cada vez más, el perfil laboral requiere adaptar, de forma estratégica, las habilidades adquiridas a un mundo con demandas flexibles, cambiantes, que exigen de los aprendices [alumnos] conservar el control de lo que están haciendo, más allá de las rutinas que tienen automatizadas (Norman, 1988)".*

para expresar el autor citado específicamente:

*"A diferencia de las técnicas, las estrategias son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fija".*

En resumen y como corolario de lo anterior, me permito esquematizar cómo el pensamiento estratégico debería estar incorporado en el alumno -previo esquema del profesor para la actividad en el aula- de manera tal que le permita (al alumno) ajustar deliberadamente las etapas en pos de alcanzar objetivos o metas preestablecidos pero que pueden, de hecho en la realidad así sucede - ser cambiantes en contexto, a saber:

ETAPA 1: fijar el objetivo o meta a alcanzar (estratégicamente presentado por el profesor para la actividad clase referida al concepto o teoría a desarrollar como actividad en ese momento).

ETAPA 2: a través de las conceptualizaciones volcadas por el docente, el alumno deberá construir el curso de acción (estrategia propia) para alcanzarlo - conforme a la tarea, lo podrá hacer en forma individual o trabajando en equipo.

ETAPA 3: poner en práctica las acciones, conforme a las técnicas que considere pertinentes aplicar (a criterio exclusivo del alumno).

ETAPA 4: evaluar los resultados obtenidos por la aplicación de la estrategia establecida, conforme a las acciones que desde un concepto de desarrollo hemos puesto en funcionamiento. Esta última etapa deberá ser aplicada de manera secuencial, ya que es de suma importancia que el alumno pueda ir definiendo estrategias intermedias que lo ayudarán al logro de la final en pos del objetivo que se le ha planteado.

El esquema secuencial de las cuatro etapas que acabo de referir ha sido claramente resumido en un mapa conceptual por Pozo (1990<sup>a</sup>)<sup>xxxiii</sup>, donde el autor - previamente - deja en claro que: *"Las estrategias requieren tener recursos cognitivos disponibles para ejercer el control más allá de la ejecución de esas técnicas, requieren además un cierto grado de reflexión consciente o **metacognoscimiento**, necesario sobre todo para dos tareas esenciales: la selección y planificación de los procedimientos más eficaces en cada caso y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia"*.

Vale a esta altura referir a determinados aspectos que condicionan la visión prospectiva de ambos -profesores y alumnos- y que refuerzan los análisis o razonamientos que desde el contexto se pueden materializar:

- (a). el problema intergeneracional, que se puede manifestar desde la crisis de la figura de autoridad del docente o desde su representatividad;

- (b). la variable tiempo, definido por: una mayor cantidad de eventos en iguales lapsos;
- (c). el desarrollo de las acciones, en la duración y vigencia de pautas y en la pérdida de reflejos frente a las cosas que nos pasan;
- (d). el efecto tecnología, intolerancia a la paciencia (*el efecto "click" informático*) que conlleva a un aumento de la incertidumbre y a la necesidad de una readaptación permanente;
- (e). el funcionamiento espacial, la virtualidad y su simultaneidad - la interconexión en tiempo real - aumento de escenarios en que se juega la realidad;
- (f). la relación educación-trabajo, tensión en el costo-beneficio en el intento por aprender - oposición al esquema "idealista" frente a la realidad del hoy - la pregunta del para qué me sirve - falta de herramientas para el desarrollo de proyectos propios o grupales sustentables;
- (g). la tensión en la relación maestro/discípulo (la problemática en la relación), claridad conceptual entre lo importante y lo intrascendente - falta de legitimidad real de las ortodoxias o un excesivo fortalecimiento de las mismas - falta de argumentación frente a posiciones irreflexivas o advenedizas.

Conforme a lo señalado, y refiriendo a la tarea de evaluación, muchas veces se ve obstaculizada por estos factores supuestamente exógenos pero que condicionan fuertemente el trabajo docente y la respuesta alumno. Pero, desde la perspectiva del responsable (el docente) se debe evitar toda tendencia que haga abuso de poder o muestre una clara ausencia de la figura, pudiendo generar en el alumno la falta de estímulo, el resentimiento o la desvalorización.

Me parece interesante traer en este momento una reflexión de Rolando Martíñá<sup>xxxiv</sup> referida a la responsabilidad social en el proceso enseñanza-aprendizaje:

*"Mal que les pese los fundamentalismos se tocan. Mientras hay quienes actúan como si creyeran que los únicos 'valores' de los que vale la pena ocuparse son los que se cotizan en Bolsa, otros, en aparente oposición, lo hacen como si hubiera una 'bolsa de valores', identificados con 'grandes*

*palabras', como Verdad, Libertad, Justicia, etc., etc., y como si enseñar tales valores a los niños y jóvenes consistiera, dicho sea con cierta crudeza, en 'vaciar' la bolsa en sus cabezas (cual si fueran a su vez, 'bolsas vacías') y confiar en que las virtudes mágicas del producto, sumadas a las buenas intenciones del 'vaciador', harán el milagro de lograr que los destinatarios desarrollen en su vida cotidiana los comportamientos correctos. Como esto generalmente no sucede, la brecha entre discurso y conducta se ensancha, la frustración también, las declamaciones de indignación se multiplican, y el círculo vicioso se instala con facilidad".*

Adhiero plenamente a lo anterior desde el momento mismo en que considero que para transmitir y evaluar el resultado de esa transmisión, primero, fundamentalmente, debo hacerlo bien; pues, de lo contrario, estoy buscando un resultado para el cual ni siquiera he trabajado y, menos aún, puesto en compromiso mi capacidad (limitada o no, si se quiere) pedagógica.

Llegado a esta altura del desarrollo, me gustaría ir resumiendo los conceptos centrales a los que puedo concluir para dejar ordenada la secuencia y poder adentrarme en la conclusión final del trabajo.

Para ello, resumiré en una lista secuencial los aspectos más relevantes que ayudaron a conformar la idea de utilizar esta metodología y el resto de las herramientas enunciadas, cuya verificación se sigue consolidando en el día a día dentro del contexto de las clases; y me gustaría dejar en claro que las respuestas son más que satisfactorias desde el punto de vista pedagógico.

**1° Aspecto.** Se ha fijado como prioridad el desarrollo de la metodología teniendo en cuenta y respetando el bagaje de conocimientos traídos por los alumnos desde la materia Fundamentos de Economía I o Microeconomía. En este punto no debo omitir mencionar que existen todavía algunas dificultades con los alumnos provenientes de los sistemas de

articulación con la Universidad, donde se está buscando la manera de nivelar al grupo de alumnos.

**2° Aspecto.** El trabajo se orienta a buscar que el alumno - con el aditamento progresivo de la nueva información a incorporar - pueda relacionar lo ya sabido (y refrescarlo) con lo nuevo que se va integrando.

**3° Aspecto.** Conforme a lo anterior, se debe generar en el alumno un progresivo cambio cuando, desde la integración de lo nuevo con lo adquirido en el pasado se vaya generando una reconstrucción o reelaboración de los saberes, conforme a la evaluación que se vaya haciendo.

**4° Aspecto.** La complementación del método de casos con el resto de las herramientas, fundamentalmente las de simulación o las de situaciones problemáticas ayudarán consistentemente con la necesidad y estrategia de diversificar tareas y presentar contextos distintos para potenciar la transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para un mismo contenido curricular.

**5° Aspecto.** La complementariedad de los trabajos de investigación, que en forma paralela deberán desarrollar los alumnos en sus respectivos equipos de trabajo, potenciará el entrenamiento para la planificación, organización y acción de sus propios saberes.

**6° Aspecto.** La figura del profesor es fundamental para que las tareas y las acciones en el aula sean abiertas y participativas, pero sobre todo esencialmente flexibles y poco estructuradas previamente, buscando siempre seguir el hilo conductor de la temática motivo de esa clase (no apartarse de la planificación general de la materia).

**7° Aspecto.** La presencia natural (o inducida por el profesor) de conflictos cognitivos es considerada para la estrategia en el aula como fundamental, porque permite en el alumno poner a prueba los contenidos de los saberes incorporados.



**8° Aspecto.** El trabajo mancomunado -estructura de equipos o, a partir del profesor, la participación de toda de la clase como un solo conjunto- les permitirá a los alumnos resolver con mayor grado de respuesta los conflictos cognitivos y, en el mejor de los casos, generar planteos o cuestionamientos entre el saber teórico y la realidad contexto.

**9° Aspecto.** Para terminar de definir el tema, me resta inferir que a partir de esta nueva estructura, se podrá amortiguar la relación tiempo - contexto, tan condicionantes para la evaluación del resultado respecto del sujeto del aprendizaje (el alumno).

Voy a intentar, a partir de este momento, cerrar el presente trabajo con las conclusiones, no sé si todas, a las que busco arribar desde el momento en que pondré en práctica las nuevas herramientas y estrategias didácticas que -ayudado por la especialización- motivaron o actuaron como verdaderos disparadores para que algo en mí comenzara a cambiar y generara una nueva propuesta respecto de la materia de la cual me había hecho responsable desde la titularidad.

A partir de la visión profesional en la que uno se ha formado, se hace difícil entender algunos conceptos pedagógicos y, más aún, el por qué de muchas actitudes y actividades que se ponen en práctica frente a los alumnos. Cuando comencé la especialización, muchas de esas facetas aparecieron -o mejor dicho, fueron descubiertas por mí- y comenzaron a generar inquietudes que llevaron, creo y espero estar reflejándolo, a buscar una mejora continuada y abierta de las estrategias, formas y metodologías que busco aplicar en la clase con el objetivo final de lograr la mejor -en todo caso, lo mejor posible- transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia Macroeconomía o Fundamentos de Economía II en las Carreras de Marketing, Dirección de Negocios, Administración, etc.

Al respecto, Gardner<sup>xxxv</sup> expresa claramente:

*"Lo que yo reclamo no está en la abolición al por mayor de las prácticas educacionales corrientes, pero sí por una astuta y juiciosa introducción a los*

*aprendizajes y proyectos en contextos donde sus resistencias puedan ser derrotadas".*

Reforzando lo anterior, quiero dejar en claro que ha sido y sigue siendo muy importante la libertad que la Institución brinda a sus equipos docentes respecto de aquellos temas que involucran nuevos desafíos, acompañándome desde un principio en el camino que comencé a trazar hace más de cuatro años; porque, de lo contrario, hubiese sido difícil o casi imposible materializar las inquietudes respecto de los cambios que desde mi visión debía transitar la materia y propongo en esta PPS.

De manera intencional o, quizás, no tan intencional, me he volcado dentro del diseño o la estrategia educativa que trato de aplicar al concepto de interactividad "abierto"<sup>9</sup> que mencionan Blumer y Peplau<sup>xxxvi</sup>; donde el proceso activo que utiliza el pensamiento, las capacidades de percepción y el conocimiento previamente adquirido constituyen las bases que le permiten a la relación profesor-alumno transmitir y auto construir un nuevo conocimiento para poder explicar los acontecimientos de la realidad contexto, propiciando el cambio de conductas y hacer posible la resolución de problemáticas que el medio profesional le presentará al educando.

En la búsqueda de esos objetivos, persigo introducir como estrategia didáctica la que me proporciona el "**método de casos**" en la materia, acompañada de otras herramientas aleatorias -no por grado de significación, sino bajo el criterio de complementación necesaria sin encuadrarlas en una visión de jerarquía de importancia- que tratan de buscar en el alumno un resultado claro y directo, cuyos resultados me atrevo a resumir que se podrían materializar en las respuestas que de los mismos uno espera recibir:

1. que aprenda y trabaje desde el concepto hacia el hecho (realidad "mercado") o su camino inverso, desde los hechos hacia los conceptos;

---

<sup>9</sup> Proceso activo que utiliza el pensamiento, las capacidades de percepción y el conocimiento previamente adquirido con tres propósitos fundamentales: 1. Adquirir un nuevo conocimiento para explicar los acontecimientos relacionados con la salud-enfermedad. 2. Facilitar el cambio de conductas de salud. 3. Resolver problemas de salud.

2. que sea -él propondrá el nivel de compromiso- constructor de su propio aprendizaje;
3. que genere un grado de discernimiento que le permita -en base a la experiencia previa- encontrar lo significativo;
4. que trabaje en la construcción de soluciones discutiendo con sus pares;
5. que la práctica -contexto real- no signifique algo utópico, todo lo contrario, que se familiarice y tome ese mundo como "amigable";
6. que las simulaciones -que los casos contienen y les puedan proponer- le permitan analizar:
  - que las relaciones entre distintos elementos son complejas;
  - que esas relaciones -desde sus conocimientos previos- irán reforzando la transmisión de lo nuevo, al tener que aplicarlos;
  - aprender a buscar y reunir metódicamente la información necesaria y pertinente;
  - aprender a analizar problemas reales desde una visión crítica; y
  - que la práctica, en forma recurrente, se ajustará teórica y prácticamente.
7. que sea consciente que debe ser el comunicador de sus expectativas; y
8. que debe implicarse en su propio proceso de cambio formativo.

Para poder lograr todo lo anterior, yo (el profesor, el "responsable") tendré que modificar muchas de mis conductas habituales que como profesional arrastraba y arrastro desde la práctica diaria, para que el resultado pedagógico siga creciendo en forma positiva y continúe ejerciendo disparadores constantes en mi quehacer como tal. Es por esto que hablo siempre de una estrategia **abierta** y no limitativa ni absoluta; pues creo - desde mi interior - que esta apertura no la podré cerrar jamás, aún habiendo dejado de ejercer - en el futuro - la tarea de educador, vista más como la de un facilitador o como el tutor que como simple transmisor de conocimiento debo actuar.

Revisando lo escrito en el párrafo anterior, y reconociendo el hecho de que toda relación humana -la educación la ejemplifica a la perfección- se basa en la comunicación, lo cual la convierte en un elemento que toda persona debe dominar y conocer lo más a fondo que le sea posible, así como las estrategias a utilizar para hacer más efectivo este canal de relación; considero, adhiero y propongo desarrollar en la práctica la idea de que el educador debe, en lo posible, buscar o perseguir lo siguiente:

1. controlar -desde una posición neutra- el proceso;
2. utilizar el esquema inductivo - deductivo;
3. propiciar el uso -para sus equipos docentes- de todos aquellos métodos que faciliten reforzar y viabilizar el proceso enseñanza-aprendizaje;
4. utilizar medios visuales y audiovisuales para emitir mensajes y sugerir acciones;
5. trabajar con gráficos pre elaborados o esquematizados en el pizarrón;
6. invitar a la participación de los alumnos y a la elaboración de alternativas;
7. utilizar la estrategia del redescubrimiento;
8. comunicar de manera comprensiva e interpretativa; y
9. actuar como disparador del cambio socio-educativo.

Cuánto de lo anterior lograré - o la cátedra logrará - es un parámetro muy difícil de establecer, pero la comunión que se pueda lograr con el alumno será cada vez más sólida y amigable; y, además, se transformará en algo independiente de la evaluación que de ellos uno haga frente a la ortodoxia de la calificación a secas, en la que también los resultados intuyo serán más que satisfactorios (me sustentó en las prácticas previas ya evaluadas). Algunos parámetros ciertos que las encuestas - desarrolladas por la Institución respecto de las opiniones de los alumnos - conforme al accionar de los docentes y sus resultados, me están demostrando más efectos positivos que negativos.

Mucho de lo expresado me ha ido surgiendo como análisis cuando, a partir de los dichos de Gardner<sup>xxxvii</sup>, fui entendiendo que para analizar de la mejor manera posible la realidad contexto que nos impregna -dentro y fuera de la profesión- respecto del alumno y

la apertura mental que debo mantener para la consecución de la tarea, contenido que se resume como sigue:

*"Un cambio dramático del significado institucional se está produciendo como consecuencia de dos tipos de razones. Por un lado, los jóvenes viven un tiempo de excitación sin paralelo, donde aún los menos privilegiados están expuestos diariamente a la atracción mediática y a las tecnologías, colgados de los videojuegos como espacio de exploración [incluidos medios de comunicación, p.ej.: celulares]; desde los transportes super rápidos a los medios de comunicación directos e inmediatos. (...) Por el otro lado, los museos de ciencia y los museos de arte joven se han transformado en lugares de exhibición, de actividades, y el rol de las pinturas precisamente desde sus dominios han atraído a los jóvenes; sus mercancías comunes están representadas por las distintas vocaciones, las habilidades, y las aspiraciones que legítimamente animan y motivan a los estudiantes".*

Volviendo con algo mencionado en el penúltimo párrafo, quiero dejar aclarado que si bien este último mecanismo, el de las encuestas a los estudiantes, es una práctica cada vez más extendida en el ámbito de la enseñanza superior, tiene algunas aristas poco aconsejables en muchos casos, ya que hacen énfasis sobre la versión sumativa de la evaluación, la asignación simple de una nota a los profesores o a los cursos, y se desaprovecha el potencial de la encuesta como una herramienta para la mejora continua de la docencia; pues mucha información - procesada o no - nunca llega a ser conocida por el docente.

No obstante debo reconocer que la búsqueda permanente de la calidad debe abarcar progresivamente a todos los niveles: primero a la Universidad como institución, después a los diferentes sectores de su actividad - la docencia, la investigación, la transferencia de tecnología, la formación continua, la extensión cultural, las relaciones internacionales - y a continuación, directamente, a las respectivas cátedras con un nivel más decisivo en cada equipo de profesores, investigadores y personal de administración y servicios. Bajo esta

idea primaria es que hablo en la introducción, del sector servicios y administración como Grupos de Claustro (*ver Gráfica N° 1*).

Además, en general, debo conservar el poder de asombrarme, estar dispuesto a jugar y a crear en forma continuada - no a juzgar -, para lo cual debo ejercer la tarea disfrutando de la relación y buscando enlazar el pensar con el hacer, anular la apatía con la creación y la indiferencia con el verdadero sentir. Tarea para nada sencilla, cuando desde la misma vereda, se debe convivir con una realidad condicionante y, muchas veces, asfixiante.

Mi función tiene dos aristas o, quizás, la planteo desde dos perspectivas: la primera, como profesor titular de la materia; la segunda, como profesor de alumnos. La primera nace de la necesidad de transmitir, discutir y consensuar este sentir y este actuar junto a mi equipo de colaboradores - profesores adjuntos y jefes de trabajos prácticos - y, la segunda, por la necesidad de transmitir esta visión con mis destinatarios - los alumnos - en el día a día.

En ambas situaciones, trato de ubicarme en la instancia de docente-coordinador, para lo cual me he planteado las siguientes funciones que considero totalmente revisables y sujetas a modificación:

- promover y proponer actividades y/o encuentros que viabilicen la cooperación y la tarea grupal;
- respetar la libertad de expresión, aún de aquellos que permanecen callados (el silencio es una forma de comunicación);
- propiciar el intercambio académico, relacionar lo teórico y poder participar desde su práctica;
- buscar los canales que lleven a una continua exploración, descubrimiento y creación de nuevas respuestas;
- tutorear las tareas para que se pueda contextualizar lo conceptual y teórico;

- neutralizar los inconvenientes en las acciones pedagógicas para el aprendizaje, proponiendo diversidad y homogeneidad;
- realimentar en forma permanente el proceso, y
- facilitar la evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación<sup>10</sup>.

Debo buscar eliminar la posición narcisista de los profesores, haciendo que todo **no** transite bajo la dependencia de quien supuestamente detenta el conocimiento. La clase abierta, democrática y estimulante es el mejor escenario para la tarea docente pero se logra cuando hay seguridad y ética compartida.

Conforme lo expresa Sarkissian<sup>11</sup>:

*"Parafraseando a Schiefelbein diría que un currículum humanista acorde con cualquiera de nuestras carreras puede ser admirado si genera un pensamiento crítico en los estudiantes y los estimula a ser aprendices interactivos. Los docentes, a través de sus materias, deberían desarrollar hábitos de pensamiento conceptual, métodos críticos de indagación y una mirada cuestionadora que revele las relaciones entre el intelecto, los valores, la política y la sociedad.*

*Si enviamos a nuestros estudiantes, futuros profesionales a clases donde reciben conferencias y son recipientes pasivos y acríticos de la información, se los está socializando dentro de un modelo, cuanto menos, conservador e inadecuado del proceso enseñanza-aprendizaje.*

*Los 'dictados' de todas las materias de las distintas carreras serán mejor asimilados en la medida que generen interrogantes, que movilicen a la participación y permitan relacionar e integrar el cuerpo de los conocimientos de cada una con las disciplinas y con la realidad social, cultural y educativa que nos rodea y en el que estamos inmersos".*

---

<sup>10</sup> Trabajo conjunto entre el profesor y el alumno, para definir los alcances respecto de la transmisión de los conocimientos.

De una manera más holística, Gardner<sup>xxxviii</sup> resume la posición como sigue:

*"Hace tiempo que las discusiones hacen foco exclusivamente en la necesidad de adecuar ciertas insuficiencias, pero es posible arribar a algunos consensos. Después de todo, no es particularmente contradictorio pedir por profesores mejor preparados, administradores más dedicados, escuelas [universidades] con alumnos más comprometidos y menores tasas de marginalidad, y comunidades que soporten sus sistemas educacionales.*

*Lo que se ha perdido no es el descifrar las habilidades (metodología y estrategia pedagógica) sino otras dos facetas: la capacidad de lectura para el entendimiento y el deseo de leer todo".*

Como se desprende de lo anterior, la problemática - que me ha llevado a la búsqueda de nuevas herramientas - es un fenómeno que trasciende nuestras propias fronteras, creo yo por un proceso de globalización que está generando un vuelco peligroso hacia el predominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones en todos los niveles del quehacer de los individuos actuando en sociedad.

Respecto de estos avances y definiendo concretamente su postura conforme al tema, Gardner<sup>xxxix</sup> manifiesta:

*"A pesar que los jóvenes encuentran típicamente en las actividades con base tecnológica un compromiso y una motivación, su uso despierta un número de cuestionamientos. El primero de todos, es si hacer uso de este truco extremo como el esfuerzo para capturar la atención de los estudiantes? Una respuesta afirmativa a esta pregunta no necesariamente le quita mérito a su utilidad, después de todo, conseguir captar el interés de los estudiantes debería ser la prioridad para los educadores [profesores]. Y si esas tecnologías son consistentes con la vida de los estudiantes fuera de la escuela [universidad], entonces sería imprudente pretender que esta situación no exista.*

---

<sup>11</sup> Sarkissian, Jorge H. Licenciado en Educación Universidad Nacional de Quilmes. "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje". La Nación, Buenos Aires (1999).



*Mi propio punto de vista me dice que un profesor bien entrenado y efectivo sigue siendo preferible a las más avanzadas tecnologías, y que excelentes hardwares y softwares son escasos avales en ausencia de una currícula apropiada, de una pedagogía, y de una evaluación".*

Pero debo convenir, por otro lado, que los cambios en la educación deben transitar campos muy espinosos y duros para con aquellos que se atreven. Desde mi propia experiencia, el esfuerzo y la dedicación han sido pilares para alcanzar el ideal, aún inconcluso, de generar mejoras continuadas en la transmisión, construcción y apropiación del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bien enunciadas son las palabras de Gardner<sup>xi</sup> al respecto:

*"El tema de la educación progresista, apropiadamente instituida, es una empresa difícil, una de las últimas derrotas de Dewey, como así también, de muchos de sus devotos seguidores. Tal como es, un régimen educativo, requiere de profesores bien entrenados, dedicados, y absorbidos por su trabajo".*

No obstante, vuelvo a un concepto recurrente y - desde la docencia - excesivamente condicionante, **el tiempo** para la enseñanza y **el tiempo del profesor**, que obliga a un replanteo permanente desde nuestra visión porque sabemos ciertamente que el destinatario -el alumno- busca una calificación o cualificación profesional en el menor tiempo posible y la Institución no quiere perder capacidad competitiva en el mercado de la enseñanza. Pero esta limitación debe ser tratada con sumo cuidado por los docentes, pues de lo contrario los resultados se pueden transformar en un bumerang para todos; porque los tiempos de los profesores, también, juegan un papel equitativamente similar para con la calidad y eficiencia en la transmisión de los saberes.

Nuevamente citando a Gardner<sup>xli</sup> transcribo este pequeño párrafo:

*"En el entorno normal, es inentendible que los profesores sientan la necesidad de ahorrar tiempo aún a costas de que los estudiantes puedan apreciar [valorar] el por qué las herramientas y conceptos son inculcados y cómo*

*deben ser usados cuando ellos eligen la escuela [carrera], siendo un riesgo para el régimen de clase la pérdida de tiempo".*

Siendo consciente de las limitaciones que me competen y dejando, nuevamente, aclarado que el presente trabajo es el primer paso para el logro de mejoras continuas, creo modestamente que uno trata - y seguirá buscando hacerlo - de generar estrategias y acciones tendientes a reforzar el progreso desde la materia (cátedra de por medio) en primer lugar, pero sin olvidar su inserción dentro de una currícula troncal que hace a una carrera, trabajando dentro de un hábitat institucional - primero, desde una Facultad, para luego hacerlo desde toda una Universidad - y teniendo como objetivo final el destinatario: **el alumno**.

Respecto del asunto, quiero traer aquí una definición de Chevallard (1991)<sup>xlii</sup> que hace un aporte interesante cuando define dos tipos de tiempos en la enseñanza (*como proceso de transmisión, construcción y apropiación de conocimiento que he definido*): por un lado, el tiempo didáctico legal; y por el otro, el tiempo real. Pero, al respecto, textualmente expresa:

*"(...) el enseñante debe creer, de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa [su tiempo real]. (...) el tiempo didáctico legal, el tiempo de la enseñanza, [aparece] como una ficción que prohíbe desvíos en la duración, tanto si se trata de avances o retrocesos.*

Siguiendo con la cuestión, ¿por qué todo lo expresado anteriormente? Porque tengo la plena convicción de que estos cambios (*oportunos o no*) que me propuse (*dentro de mi propia ficción de la duración didáctica*) y que los pondré en práctica (*sujeto al tiempo didáctico legal*) agregarán **aprendizajes significativos**; pero, además, compartiendo conclusiones de Gardner<sup>xliii</sup> refiero a este tema con su reflexión:

*"He notado que escuelas [universidades] progresistas, cuando se las compara con los entornos de la educación tradicional, demuestran generalmente aprendizajes significativos".*

## **Los cambios esperados**

Los cambios que uno busca generar darían como resultado una mejora sustantiva en el proceso perseguido. No obstante la importancia de la variable tiempo, **el contexto** sigue presionando ese devenir diario, por su característica de cambio permanente y la poca o casi nula predictibilidad de los acontecimientos, hecho que nos obliga a interactuar en un constante clima de inestabilidad en los procesos -porque debemos ajustar o corregir o cambiar totalmente estrategias- y nos lleva a replantear, también, las estrategias pedagógicas.

Siempre estas situaciones nos conducen a revisar en profundidad la currícula vigente, su orientación o su pertenencia. Respecto de esta posición un ejemplo claro y contundente lo traigo para ejemplificar mejor lo relatado:

*Durante la época de la Ley de Convertibilidad en el país - década de los '90 -, cuando no existía un "horizonte indefinido" respecto del tipo de cambio que pudiese influir fuertemente en los precios relativos de los bienes y servicios, la inflación o los procesos inflacionarios de otras épocas habían sido olvidados por casi todos (incluyendo profesionales jóvenes, profesores de trayectoria y currículas aplicadas); hecho que no convalidaba tener que enseñar este fenómeno que, como variable relevante para el estudio de la economía (más aún de la macroeconomía), podía - y en realidad lo hace - condicionar fuertemente el comportamiento de las políticas económicas de un país, región o planeta (suceso que hoy está en los primeros planos de los medios especializados y en el comentario de los especialistas a nivel global); hechos, éstos, que modifican o perturban el horizonte del mercado y su comportamiento desde una visión - económicamente pura - de racionalidad consciente.*

Haciéndome eco de la falencia circunstancial, la materia -a partir de mi incorporación- ha incluido siempre la temática de la inflación en la currícula, pero además, el "Companion Case" que acompaña la obra que he preparado cuenta como secuencia cronológica la evolución económico - social del país en los últimos treinta años, siendo la

inflación un mal endémico demasiado redundante y no ajeno a un profundo tratamiento y entendimiento por parte de los alumnos como futuros profesionales, aún fuera de la especialidad en economía (*ver Anexo*).

El "método de caso" debería, y de hecho busco que lo cumpla, cubrir dos aspectos interesantes y muy importantes desde mi perspectiva docente:

- el primero, servir de práctica para la aplicación y el razonamiento de los contenidos conceptuales de la materia; y
- el segundo, informar a los alumnos de una historia poco conocida -en los libros de los ciclos previos al universitario no se encuentran incorporados hechos o sucesos de este lapso- que ayudan a entender un poco mejor el por qué de la actualidad país y lo tan comúnmente definido en los estudios económicos, la repetición o reiteración de sucesos en períodos muy semejantes en relación a la variable tiempo (los famosos ciclos económicos).

Se podrá corroborar en el resultado pedagógico que la experiencia permitirá contribuir poderosamente a que el alumno pueda y sepa entender y razonar la situación contexto y su incidencia en los acontecimientos y comportamientos sociales, motor principal de los estudios que la economía trata de conceptualizar como ciencia (la experiencia previa así lo indica).

Como bien lo presenta Gardner<sup>xliv</sup>:

*"Un efectivo recurso para el profesor como 'agente en la relación alumno-currícula', siempre vigilando la proestética educacional, textos [casos], películas y software pueden ayudar a transmitir los contenidos relevantes, posiblemente es un camino efectivo y atractivo para estudiantes que exhiban un modo característico de aprendizaje".*

Al respecto, continuando con la problemática que el contexto le presenta al alumno y que, indirectamente, se transforma en un obstáculo a sortear por el profesor, recorro a

una cita que Rangoni Machiavelli<sup>12</sup> nos trae en el prólogo al libro "Maquiavelo, Marketing & Management"<sup>xlv</sup>, donde textualmente expresa:

*"El fue también [haciendo referencia a Maquiavelo] el primero en desarrollar teorías de percepción y comunicación cuando, en 'El Príncipe', distingue entre la experiencia directa y personal de la realidad y la experiencia indirecta de segunda mano, afirmando que los hombres, al ser por lo general escépticos, no creen en novedades a menos que hayan comprobado las mismas a través de la experiencia personal".*

Es importante para el alumno que alguna herramienta o metodología le permita conceptualizar desde el trabajo en el aula una aproximación lo más clara posible de la situación contexto, porque de lo contrario su escepticismo crecerá constantemente poniendo en peligro los aprendizajes, pudiendo llegar a caer en un estado de total indiferencia frente a la actividad que se pueda estar desarrollando. El docente debe, a través de las estrategias didácticas - y sus herramientas -, intentar constantemente que el alumno sienta la vivencia y que se sienta partícipe de los eventos y acciones a lo largo del camino de su capacitación en el tiempo.

Desde esta posición anunciada, los perfiles de ambas carreras (Marketing y Dirección de Negocios - *Business Management*) deben transmitir al receptor, desde cada una de las materias que hacen al troncal, dos aspectos que, desde mi personal visión, son relevantes y que me han sumergido en la experiencia que sigo transitando:

- para el marketing, es fundamental la experiencia vivida [o simulada] enfrentada con la experiencia mediada; y
- para el management, el poder plasmar las ideas a través de la acción [propuesta estratégica de solución] constituye una relación indestructible;

bajo estas dos premisas -siempre presentes- trato de ejercitar mi responsabilidad docente y continuo desplegando inquietudes que hacen a una constante búsqueda de superar lo que

---

<sup>12</sup> Estudió física y ciencias políticas. De profesión periodista. Es presidente de la rama italiana del Movimiento Europeo y la junta ejecutiva de la Asociación del Tratado del Atlántico (ATA). Miembro ejecutiva de la Asociación de la Prensa Europea.

busco alcanzar, pero que sigue siendo insuficiente; trazando una semejanza con los negocios en mercado donde las estrategias que se pueden adoptar o aconsejar siempre están sujetas a validación o revisión; porque, de lo contrario, me estaría aggiornando como profesional en un primer momento, y como docente, después.

Aquí no quiero dejar pasar la oportunidad de mencionar dos reflexiones hechas por Gardner<sup>xlvi</sup>, en la parte final de su libro:

*Como una apología a Charles Dickens y una reverencia a la cultura literaria, este libro fue pensado como un 'Cuento de Dos Tiempos'. Yo he argumentado que, en un sentido, vivimos en el 'peor de los tiempos'. (...) Las deficiencias de las escuelas [universidades] reflejan deficiencias en la sociedad toda: en nuestra propia comprensión del aprendizaje y su desarrollo y en nosotros mismos - y nuestro sistema de valores - como maestros [profesores] y ciudadanos.*

*En el entrenamiento para el trabajo, motorizador de relaciones, y el compromiso de profesionales en las escuelas [universidades], son todos mecanismos para reducir la brecha entre 'la agenda de la escuela [universidad]' y la 'agenda para la vida'. Y la introducción en la clase de proyectos importantes, formas cooperativas de interacción [grupos de trabajo], y los registros de procesos que documentan el progreso de los alumnos pueden todos sensibilizar a los estudiantes en sus propios procesos de pensamiento y a las formas en las cuales sus engranajes conceptualizan o chocan con el conocimiento disciplinar".*

Cuando el autor hace mención al "peor de los tiempos" no miente en nada respecto de la calificación contexto que hace de la actualidad, se está frente a un nuevo esquema planetario alejado de las conceptualizaciones imperantes hasta mediados del siglo XX; donde la **globalización**, impulsada por la tecnología y sus avances sobre la informática y las comunicaciones, se ha transformado en un torbellino incontrolable que destruyó las

---

Es vicepresidenta de la Internacional Liberal (Unión Liberal Mundial) y miembro del Buró de ANDE (Liga Italiana de Votantes Femeninas), entre otros cargos.

fronteras nacionales y fomentó un fenomenal desarrollo del conocimiento que no siempre estuvo y está acompañado de procesos culturales en paralelo.

Estos avances generan, por lo común, complejos contextos y procesos sociales en los que el escepticismo y las dudas hacen difuso el horizonte. Al respecto el Dr. Bullrich<sup>13</sup>, en el Dossier de la Revista Científica de la Universidad<sup>xlvii</sup> respecto del tema "Prospectiva" expresa:

*"El hombre moderno vive atormentado por un futuro cuyos elementos y estructuras les resultan muy difíciles imaginar, experimentando una sensación angustiosa de que lo que es ya no será, sin anclajes lo suficientemente fuertes para atravesar estos tiempos de grandes cambios. Como un método de defensa, se protege entonces en la inmediatez, ahogando los interrogantes que acosan su existencia. Pero la inmediatez no es una respuesta, es sólo una distracción".*

Bajo esta visión, que comparto absolutamente, es que basé mi estrategia para la acción en el aula e inicié el camino para proponer estas herramientas que, teniendo como cimientos el **método de casos** y el tratamiento de situaciones problemáticas, buscan contribuir notablemente para potenciar la transmisión de nuevos saberes para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la problemática contexto, a la altura de la carrera en la que se inserta la materia, es prácticamente desconocida o poco leída o analizada por los alumnos.

No obstante, la exigencia que me he impuesto como responsable de la cátedra -que he trasladado a mi equipo- no escapa a una nueva exigencia y desafío frente al alumno, cuya resistencia a razonar los temas conceptuales y bajarlos a una realidad contexto es grande.

---

<sup>13</sup> BULLRICH, Horacio. Abogado. Ex Secretario Académico de Posgrados. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).

Parte de este análisis surge de las encuestas que la Universidad viene realizando metódicamente con ellos en pos de conocer la opinión que de los profesores tienen y, es aquí, donde la temática no les puede pasar desapercibida y, menos aún, fácil de aceptar cuando desde la historia reciente que han tenido en educación ha generado como único desafío el de la lectura y memorización de los conceptos.

En concreto y como resultado de la primera experiencia (desarrollada en Fundamentos de Economía I), los alumnos resisten la posición en un principio para, terminando el cuatrimestre, aceptar que la metodología -más la estrategia general que se determinó aplicar en el curso- les ha resultado aprovechable y muy constructiva respecto de las conceptualizaciones y su aplicación a la realidad contexto que deberán enfrentar o que, por otras circunstancias, ya transitan.

A partir de estos resultados y en paralelo, el trabajo encarado desde la cátedra ha sido arduo y constante; además, ha sido persistente para conmigo mismo y para aquellos que me acompañan.

En esta realidad, mi accionar se centró en cómo mostrarle al alumno que debía entender y analizar el comportamiento de los seres humanos actuando en sociedad (*motivo de la ciencia económica*) y su organización para la administración de los recursos escasos (*el mercado o el contexto donde deberá insertarse*).

Cuando me refiero a organización, me identifico con el concepto de A. Schlemenson:

*"La organización es un sistema socio-técnico integrado; deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto, tendiente a la satisfacción de las necesidades de sus miembros y de una población externa que le da sentido. Está inserta en un contexto con el cual tiene relaciones de intercambio y de mutua determinación".*



Para también reforzar el concepto desde la perspectiva sociológica de Crozier y Friedberg, cuando definen:

*"La organización, como fenómeno sociológico, es un constructo cultural por el cual los hombres logran orientar sus comportamientos de forma tal que pueden lograr un mínimo de cooperación sin perder su autonomía de agentes libres".*

Lo anterior hace necesario aclarar que, cuando de contexto se trata, las organizaciones - aún desde la propia universidad (*hábitat dentro del cual genero la actividad y defino la estrategia*) - se comportan como sistemas de acción concretos y están articulados en otros sistemas que los condicionan, corrigen o modifican a lo largo del tiempo; hecho éste que ha definido el criterio de flexibilidad y revisión permanente de la estrategia a ser utilizada en la materia.

Prosiguiendo con la visión desde quien es el responsable del proceso (*no el destinatario*), algo que ha marcado el presente trabajo desde sus orígenes ha sido el análisis que sobre la transposición didáctica ha desarrollado Yves Chevallard (1991)<sup>xlvi</sup>, que la define como sigue:

*1.1. Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar.*

*1.2. Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los programas [currícula]; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las 'necesidades de la enseñanza'.*

*1.3. Un contenido de saber, que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El*

*'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la **transposición didáctica**.*"

Resulta interesante el análisis de lo transcripto anteriormente porque es el cuidado que el docente (profesor) debe observar cuando se aventura a generar transformaciones en la forma y en los contenidos de una ciencia tan conocida. Siguiendo con Chevallard<sup>xlix</sup>:

*"El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad. Su funcionamiento - sin hablar siquiera todavía de su buen funcionamiento - supone que la 'materia' (enseñante, alumnos, saber) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares, satisfaga ciertos requerimientos didácticos específicos. Para que la enseñanza de un determinado elemento sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar".*

El planteo debe ser abierto y tener una estrecha relación con el medio en el cual debe operar, actualizándose permanentemente con el objeto de justificar el contenido social al cual debe estar dirigido; pero por sobre todo, la transposición didáctica debe representar el paso **del saber sabio al saber enseñado**.

Además, no debemos olvidar que hay un sinnúmero de saberes (incluidos procedimientos o acciones en pos del resultado) que son aprendidos sin nunca haber sido enseñados (como visión propia de la didáctica); y sobre los cuales -utilizándolos también como cimientos- debemos inducir la construcción o reconstrucción de los nuevos saberes sin utilizar el saber como único recurso; todo lo contrario, también desde una posición de facilitador y colaborador del alumno para que relacione permanentemente esas conceptualizaciones con su realidad contexto.

Desde la realidad del espacio en el aula los resultados perseguidos, aceptando que los mismos no son últimos ni determinantes, deberían generar o posibilitar en el destinatario:

- 1°. un mayor ritmo de lectura de contenidos, no solo los bibliográficos sino también los periodísticos o especializados de actualidad, buscando generar un proceso propio de indagación y constatación permanente entre esa literatura y la realidad con la cual conviven;
- 2°. una construcción del ideario propio que les permita configurar la estrategia y las correspondientes acciones frente a situaciones contexto de toma de decisiones -desde una realidad "real" como también desde una "virtual" (*simulación*)- y que, adicionalmente, les permita eliminar -por así decirlo- el posible temor que traen incorporado frente a la necesidad de tener que actuar o comprometer opinión frente a algo;
- 3°. una forma de entender de manera sencilla que la *macroeconomía* es una ciencia social, analizando que muchos de los conceptos adquiridos no tuvieron que ser presentados a través de esquemas numéricos abstractos; pues se trata del entendimiento de los comportamientos subjetivos de todos los habitantes de una nación, región o planeta actuando en sociedad;
- 4°. un accionar permanente que tenga como objetivo un proceso claro y logrado de transmisión, construcción y apropiación de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los modelos abstractos y sus gráficas sean elementos complementarios que les permitan entender qué efectos y cuáles no se pueden explicar desde los mismos frente a las realidades del mercado;
- 5°. una correcta ubicación (*del alumno*) en el contexto mercado ante los nuevos saberes que deben ir incorporando, tomando conciencia de la evolución de acontecimientos (*proceso de registro de sucesos históricos*) que, de una manera u otra, siguen condicionando el presente y sujetando cambios profundos en el futuro.

Si la Propuesta Pedagógica Superadora se concreta en el tiempo y permite alcanzar todo lo anterior, me atrevo a predecir que el alumno que transita la materia Macroeconomía o Fundamentos de Economía II en las Licenciaturas de Marketing y Dirección de Negocios (*Business Management*) en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales podrá o estará preparado para:

Analizar, desde otra especialidad por fuera de la ciencia económica, la pertinencia e incumbencia de los aspectos macroeconómicos como parte integrante de su entrenamiento para la toma de decisiones de estrategia organizacional, afrontando la variable tiempo, que implica riesgo e incertidumbre y que hacen a su formación para el análisis, comprensión y adaptabilidad del contexto caracterizado por los constantes avances de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Pero, además y por sobre todo, que:

*La utilización del método de casos - más toda la batería de herramientas aquí mencionadas - que se incorporará al proceso, podrá servir de mucho para que todo lo anterior se materialice. Fundamentalmente ayudando (como herramientas múltiples de mi didáctica) a lograr -no creo totalmente pero sí en gran medida- mejores aprendizajes.*

## **La utilidad del nuevo escenario proyectado**

Esta Propuesta Pedagógica Superadora se ha desarrollado desde una posición de autonomía de pensamiento, buscando acercar cada vez más el desarrollo de la cultura y la ciencia básica crítica a las condiciones de la producción moderna articulando puentes sólidos con el mundo de la producción para el desarrollo de conocimiento "útil".

Mencionando a Fanfani, anclar, con la flexibilidad que la modernidad nos impone, la producción de cultura crítica y ciencia básica **para construir en prospectiva** una sociedad libre y cada vez más humana y, por el otro lado, generar conocimiento y tecnologías útiles para potenciar la productividad social y económica; aspectos que el autor definió como la **dialéctica de la autonomía/dependencia**.

No obstante, y aceptando la idea de que: “... *uno es prisionero de su propia historia*”; muchos de los aspectos que definieron los orígenes de los pueblos han marcado a fuego el devenir de todas sus generaciones posteriores.

Por lo tanto es muy trascendente la incidencia de la historia socio – cultural para el entendimiento del contexto, que si bien no deberían condicionar el hoy, sujeta como una fuerte garra la conciencia y el pensamiento de los individuos en su accionar entre pares; y, muchas veces, impidiendo la visión prospectiva de un contexto futuro lleno de incertidumbre y proclive a ser analizado en forma deficiente o demasiado utópica.

Me parece interesante romper definitivamente con ciertos procedimientos atesorados en la historia de la pedagogía positivista (la racionalidad técnica de años anteriores), para lo cual me parece muy acertado el comentario generado por Cristina Davini<sup>1</sup>:

*[...] en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental.*

Buscando asociarme al pensamiento de VIGOTSKY<sup>li</sup> cuando hace referencia a las ideas centrales de la teoría socio – histórica, tomo la parte que expresa las tesis que conforman el núcleo de la misma, a saber:

- Tesis 1: los procesos psicológicos superiores tienen un origen histórico y social.

- Tesis 2: los instrumentos de mediación - herramientas y signos - cumplen un papel central en la construcción de tales procesos.
- Tesis 3: los procesos anteriores citados deben abordarse desde su construcción.

Cuando Vigotsky establece que el docente es un mediador cultural, indirectamente y por carácter transitivo, uno lo asocia a que la educación es el canal apropiado para acercar la cultura al medio (*contexto*) a través de estrategias cognitivas (*procesos mentales que proporcionan habilidades para pensar y razonar*) y estrategias metacognitivas (*procesos mentales que sirven para tomar conciencia de los procesos que se están empleando y regularlos o modificarlos, si fuese necesario*); en resumen, uno debe actuar como una verdadera herramienta de **mediación cultural** hoy, pero con el aditamento de comprometerse con el escenario futuro supuesto.

Cuando menciono la cultura, hago referencia a un hecho socialmente concebido, por lo tanto, la mediación cultural involucra a todos aquellos procesos sociales por los cuales las personas acceden a ese contexto y como lo deberán desarrollar para alcanzar ese constructo futuro.

En referencia a los conceptos de Vigotsky (*cuando define el concepto de ayuda y ajuste de la ayuda en la mediación cultural*), el punto estaría definido como la ayuda para el proceso de aprendizaje que potencie el proceso constructivo que realiza el alumno, ya que tiene su fundamentación en procesos anteriores de aprendizaje que no pueden ser obviados a la hora de definir contenidos, herramientas, canales de comunicación o pautas de nivelación del espectro poblacional; pero hacerlo en forma limitada y **sin considerar el futuro anticipado** como horizonte a alcanzar sería excesivamente limitado.

Cuando el profesor asume el compromiso en este proceso de transmisión, construcción y apropiación del conocimiento no está haciendo otra cosa que definiendo las "configuraciones didácticas" a las que hace mención Litwin (1997) y que define con total justeza:

*Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que influyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.*

El presente trabajo se presenta como una alternativa temporalmente ajustada y que responde a la búsqueda de un modelo superador autóctono e ideológicamente despersonalizado (*aún desde una concepción grupal de claustro*), cuyo motivo deberá estar representado por el desarrollo permanente de acciones conducentes a generar nuevos conocimientos en el sujeto del aprendizaje; y que éstos puedan ser aplicados en una praxis coherente y una metodología amplia y flexible para la constante revisión y adecuación de los contenidos con un criterio ético -definida la ética como el conjunto de principios y normas morales que regulan las actividades humanas- y con una acepción clara de moral -entendida como el conjunto de conductas propuestas por una determinada doctrina o inherentes a una determinada condición.

Esta visión permitirá que el docente, como mediador entre la matriz epistémica y el objeto real del conocimiento, establezca el puente facilitador **-estructura que se verifica en la planificación didáctica-** para que el sujeto del aprendizaje transite desde lo conceptual a la simulación práctica que demanda el contexto -incluyendo su perspectiva futura- y es ahí donde deberá desplegar sus actitudes y aptitudes individuales bajo la forma relacional de grupos de trabajo, de desarrollo o de investigación.

Además, es importante mencionar que la participación de los seres humanos en su propia historia hace a una mejor calidad de vida de una población. Esto llevado a la educación, debe transformarse en un asunto donde las propuestas innovadoras deberán superar holgadamente los obstáculos representados por el contexto y el statu quo institucional, que involucra lo administrativo, lo económico, lo organizacional y lo psicosocial para que el alumno pueda lograr entender y desarrollarse en su hábitat natural (*que no es más ni menos que el mercado donde deberá poner a prueba sus saberes*).

Si el presente trabajo logra anclarse en los postulados anteriores, creo que puedo acercarme mucho más a regenerar y solidificar mi quehacer educativo en el concepto de **calidad** (*búsqueda de crecer pedagógicamente con excelencia*) en la educación, apostando a nuevos desarrollos en las áreas de investigación, que con carácter responsable, permitan generar propuestas innovadoras ajustadas a la realidad, pero que persigan un horizonte construido y/o reconstruido permanentemente; y potencien la actualización y el perfeccionamiento que como docente debo asumir.

Traigo aquí unas palabras de LUCARELLI<sup>lii</sup>:

*"... el enfoque de la innovación como ruptura de un modelo estereotipado de enseñanza-aprendizaje es un motivo de preocupación permanente en la reflexión pedagógica, especialmente en su búsqueda del mejoramiento de la calidad en la educación".*

Todo lo anterior está fuertemente condicionado por un hilo conductor organizado bajo la figura ineludible originada por la vinculación entre Universidad, investigación (*desarrollo científico - tecnológico*) y demanda social (*familias y gobiernos*), donde el sujeto del aprendizaje (*alumno*) es el destinatario último.



## **ANEXOS**

### **Casos**

#### **Ejemplo utilizado en Fundamentos de Economía I - Microeconomía**

##### **LOS PUEBLOS DE LA REGION AUSTRAL SUDAMERICANA**

###### ***Patagones vs. Araucanos***

***Cómo ambos pueblos se diferenciaron más por su ubicación geográfica y no como comunidades aborígenes muy diferentes en cuanto a su economía.***

##### **Parte A. Descripción de las comunidades**

Las dos tribus aborígenes más representativas de la parte austral del continente sudamericano (*radicadas al sur del paralelo del río Colorado y separadas, en parte, por la imponente cordillera de los Andes Meridionales*), antes de ser colonizadas por las potencias europeas de la época, ambas comunidades han convivido en armonía, sin disputas territoriales y con un nivel en el intercambio de bienes condicionado por la supervivencia frente a condiciones adversas de medio ambiente.

Ambas sociedades tenían denominadores comunes: su origen amerindio; su tenaz lucha y resistencia a la conquista española; la aldea era la base de su organización política y social, predominaba el principio “matrilíneo”<sup>14</sup> aunque el cacicazgo pasaba en herencia del padre al hijo mayor.

El compartir un hábitat geográfico similar, entre otros, hace que constituyan un ejemplo testigo para comparar las condiciones de evolución de cada una de estas comunidades hasta que la conquista europea las hiciese prácticamente desaparecer (*quedan pequeños grupos aislados y de poca incidencia sociocultural y económica para la sociedad moderna*).

Conforme los datos aportados por historiadores<sup>15</sup> y grupos antropológicos:

✓ **los araucanos**, también llamados *aucas* (rebeldes) o *mapuches* (*por ser una de sus principales tribus*) conformaron sus dominios desde el río Bío-Bío hasta la isla de Chiloé y por la Pampa desde el río Salado al Negro (la *Araucaria* o el *Arauco*), ocupando fundamentalmente la geografía que hoy define a la provincia del Neuquén y el sur de Mendoza. Su unidad era más bien lingüística, pues existía entre ellos diferencias antropológicas. Sus principales tribus fueron en la parte septentrional los *picunchés*, en el centro los *mapuches* (que eran mayoría), en el sur los *huiliches* y en la región pampeana argentina los *pehuenches*. Solo los primeros se hallaban bajo influencia incaica, aunque conservaban cierta independencia. A diferencia de sus hermanos los patagones, eran muy belicosos y nunca llegaron a conformar un verdadero “estado” araucano pues sus *mapu* (distritos) respondieron más a condiciones geográficas que políticas. Estaban organizados en clanes y aldeas, creían en un ser supremo al igual que los patagones - con la diferencia que el *shaman* o brujo tenía una gran influencia en las decisiones que adoptaban;

✓ **los patagones**, también llamados *tehuelches* en la zona pampeana y los *yamanes* y *gemaches* (o fueguinos u onas, nombre que les dio el conquistador Magallanes) en la Isla Grande de Tierra del Fuego y las costas del Estrecho de Magallanes. Conformaron sus dominios desde la Isla Grande (Estrecho de Magallanes) en el sur hasta el río Colorado en territorio argentino y la región de los Lagos de Chile al norte; la costa atlántica al este y la cordillera de los Andes Patagónicos al oeste. Se trató de seres antropológicamente de gran talla (*promedio los 1,90 metros de altura*) y eran de característica pacífica. Los patagones pertenecen al grupo pampeano, pero culturalmente existían algunas diferencias entre onas y

---

<sup>14</sup> Concepción matriarcal de la organización familiar.

<sup>15</sup> Historia de los argentinos. Floria Carlos Alberto - García Belsunce, César A. Editorial Kapeluz S.A. Buenos Aires, Argentina (1971).

fueguinos con los tehuelches. Eran monoteístas, pues creían en un ser supremo que vivía en el cielo con poder sobre la vida y la muerte, el bien y el mal. Su organización social respondía más a formas familiares, sin clanes ni jefes tribales. Poseían un grado inferior de cultura y como fueron tardíamente colonizados, su aporte a la cultura y el desarrollo social posterior fue prácticamente nulo.

### La ubicación geográfica de las comunidades



## Una civilización estéril

***Tanto unos como otros se dedicaron desde sus comienzos a la misma actividad económica de subsistencia: los de la zona pampeana se especializaban en la agricultura y los de la zona más meridional a la caza, la pesca y la cría del ganado (llamas, alpacas y vicuñas en la zona montañosa; avestruces en el resto de la meseta patagónica). Pasados los años, y frente a la incursión de los conquistadores, ambas comunidades fueron evolucionando de manera distinta, generándose nuevas prácticas en la cría de ganado (con la introducción por parte del conquistador del ganado ovino) o en el desarrollo de nuevos cultivos, más acordes con los tiempos que iban corriendo.***

Así, es como reconocemos en ambas sociedades el desarrollo de tres sectores muy incipientes, y que han caracterizado a las dos zonas geográficamente bien definidas (*la meseta pródiga del norte con la aridez del sur*) para esa época. Recolectando datos provenientes de posteriores estudios de historiadores, la supervivencia se basó en la progresiva ocupación territorial de los *araucanos* sobre los *tehuelches* pampeanos, pueblo que fue desplazándose del otro lado del Río Colorado, a expensas de sucesivos conflictos que terminaron por la sujeción de los segundos a los primeros. Mientras que en la zona de la cordillera, ambas comunidades comenzaron a establecer pactos de convivencia recíproca.

Los datos que se pudieron rescatar de aquella época permiten relacionar algunos estándares para posibilitar una medición de la actividad económica de ambos pueblos en términos actuales. Pero lo más llamativo de la información extraída es la convivencia de ambas comunidades en función a la ubicación geográfica, agrupándose entre la región pampeana y la región sur respectivamente. No debemos olvidar que en total no representaban, para esa época, más de 320.000 individuos esparcidos en semejante territorio.

Lo establecido en el párrafo anterior permite aclarar que toda la información, que el presente caso refleja, está sustentada y referida a “condiciones supuestas” del pasado lejano con una lectura y con un grado de aproximación de guarismos con la actualidad.

De diferentes fuentes históricas se pudieron rescatar las siguientes variables o comportamientos socio - económicos de ambas comunidades:

- En lo referido a los recursos naturales y humanos existentes, la distribución por cada uno fue la misma tanto en una comunidad como en la otra (*hecho que llamó poderosamente la atención de los investigadores*). La misma es la siguiente:

en la zona pampeana (*los araucanos*), el 68,16% de lo producido corresponde a la actividad agrícola, el 29,33% a la caza (*no existe la pesca como actividad aditiva*) y el 1,02% restante a la cría y domesticación de animales. En lo referido a los resultados de la explotación: el 9,33% del sector agrícola corresponde a los costos, el 20% a la caza y el 65% a la cría y domesticación. Todo hace a un beneficio consolidado de la región equivalente al 86,80%. Del intercambio con la comunidad del sur el 50% corresponde al sector agrícola y el 25% a la caza (*fundamentalmente por los cueros y tripas*);

en la zona sur (*los patagones*), el 64,66% de lo producido corresponde a la actividad de la caza (*fundamentalmente por el aporte de la actividad de pesca*), el 33,93% a la agricultura y el 1,41% restante a la cría y domesticación de animales. En lo referido a los resultados de la explotación: el 58% del sector de la caza corresponde a los costos; el 8,79% a la agricultura y el 62% a la cría y domesticación. Para concluir, el beneficio consolidado de la región es equivalente al 58,63%. Del intercambio con la comunidad del norte el 60% corresponde al sector de la caza (*la pesca aporta el 80% del total*) y el 15% al sector agrícola.

- Algunas consideraciones nos permitirán relacionar los porcentajes anteriormente descriptos:

en la zona norte, la concentración demográfica representaba el 70% de ambas comunidades;

en la zona sur, se había especializado en el desarrollo de determinados cultivos especiales, unos como tradición de ancestros (*coca*) y, los otros, que fueron incorporando los conquistadores a través de los años (*chicha* y *tabaco*).

### Los términos del intercambio<sup>16</sup>

A continuación se vuelca el registro de datos que permiten analizar el comportamiento productivo de las colectividades analizadas en el presente caso.

### CUADROS COMPARATIVOS *Estadísticas de la actividad económica de ambas comunidades*

Productos (*en unidades*<sup>17</sup>):

	PATAGONES	ARAUCANOS
<b><i>Sector agrícola:</i></b>	<b><i>1 950</i></b>	<b><i>3.850</i></b>
Productos	1.500	3.050
Semillas	450	800
Sector caza y pesca:	3.650	1.880
Productos	3.250	1.580
Cría y domesticación:	400	300
<b>TOTAL</b>	<b>5.600</b>	<b>5.730</b>

Precios (*en pesos equivalentes actuales*):

Sector agrícola:		
Producto	14,00	13,00
Semilla	4,50	5,10
Sector caza y pesca:		
Producto	13,50	12,50
Cría y domesticación	2,40	2,30

---

<sup>16</sup> Se refiere a las condiciones en que ambas comunidades cambiaban mutuamente los bienes, objetos, animales, etc. buscando reciprocidad e igualdad en el "trueque" (*no existía la moneda como hoy la conocemos*).

<sup>17</sup> Se habla de unidades porque no existía la medición por peso específico de los distintos bienes objeto del intercambio (kg., l., cm<sup>3</sup>; etc.). Por lo general los bienes se comercializaban por bulto (*se preparaban con ataduras especiales según eran transportados por los propios aborígenes o, éstos, utilizaban animales para el acarreo*), en sacas o sacos (*confeccionados con vísceras secas del faenamiento de los animales utilizados para consumo*) y, para el caso de intercambio de animales, por la unidad de cada especie.

### Actividades

#### Actividad 1.

¿Cuál es el total de bienes de ambos pueblos para el intercambio?

#### Actividad 2.

¿Cuál es el resultado total de las actividades de cada una de las dos comunidades?

#### Actividad 3.

¿Cuál es el nivel de consumo y el nivel de inversión de ambos pueblos en el período relevado?

#### Actividad 4.

¿Qué diferencias en el nivel de resultados económicos encuentra entre las comunidades? ¿Por qué?

### Teaching

#### Notas para el profesor

*Consigna:* “Entre todos trataremos de analizar cómo funciona el sistema productivo, de consumo y el intercambio económico de ambas sociedades, y poder entender sus resultados.

#### Una civilización estéril

*Tarea del profesor.* Este caso tiene por finalidad introducir al alumno en conceptos específicos de oferta y demanda, ampliando lo revisado en el *Caso 1*. Específicamente, el profesor facilitará el entendimiento de cómo operan ambas funciones en los mercados, para lo cual inducirá a los alumnos a que definan (*previa lectura del caso*) cuáles han de ser los conceptos más representativos de su contenido.

Para ello se utilizará el pizarrón y marcadores de dos colores que permitan resaltar los conceptos principales de los secundarios (*conforme el profesor construya con el alumno dichos resultados*).

Lo que sigue puede ser una reproducción de los datos que habrán quedado escritos en la pizarra al finalizar esa primera parte del análisis del caso:

- Producto
- Valor agregado (*agregación de valor o utilidad productiva*)
- Mercados (*con sus fronteras*)
- Relaciones de intercambio (*el trueque primario, con intención de comercialización actual*)
- Consumo
- Inversión
- Precio del intercambio
- Costos necesarios
- Resultados

Una sugerencia para encauzar a posteriori el análisis numérico del caso, consiste en utilizar una transparencia (*retroproyector y filmína*) donde queden esquematizadas ambas zonas geográficas (*ya entendidas como mercados*) con un contorno trazado y sin datos en su interior, para ir completando los mismos a medida en que los alumnos transformen sus inquietudes en datos relevantes para el entendimiento de los temas (*registrar esos datos con un marcador de color rojo*).

### Los términos del intercambio

Es conveniente proyectar una filmina con los datos de Productos y Precios. Luego, en otra filmina (que pueda proyectarse en la misma pantalla) un cuadro en blanco (cuyo modelo se muestra a continuación) para cada una de las colectividades donde se irán completando los datos requeridos en el cuestionario de la actividad. Previo trabajo de los alumnos en grupos y con la guía del cuadro en blanco, irán terminando el trabajo bajo el control y la asistencia del profesor a los grupos. El profesor podrá hacer pasar al pizarrón a un vocero de uno de los grupos para que, con un marcador rojo, complete los datos de las celdas vacías.

El Cuadro que se propone es el siguiente:

**Cuadro de Producto de los Patagones**  
 Una relación interesante de intercambio entre las dos etnias

Conceptos	Cantidad (unidades)	Valor (en pesos equivalentes)	Resultado
Productos agrícolas			
Semillas			
<b>Sub - total</b>			
Productos de la caza			
<b>Sub - total</b>			
Cría y domesticación			
<b>Sub - total</b>			
<b>Total General</b>			

**Cuadro de Producto de los Araucanos**  
 Una relación interesante de intercambio entre las dos etnias

Conceptos	Cantidad (unidades)	Valor (en pesos equivalentes)	Resultado
Productos agrícolas			
Semillas			
<b>Sub - total</b>			
Productos de la caza			
<b>Sub - total</b>			
Cría y domesticación			
<b>Sub - total</b>			
<b>Total General</b>			

Resolución de la actividad:

**Cuadro de Producto de los Patagones**  
 Una relación interesante de intercambio entre las dos etnias

Conceptos	Cantidad (unidades)	Valor (en pesos equivalentes)	Resultado
Productos agrícolas	1500	14,00	21.000
Semillas	450	4,50	2.025
<b>Sub - total</b>	<b>1950</b>		<b>23.025</b>
Productos de la caza	3250	13,50	43.875
<b>Sub - total</b>	<b>3250</b>		<b>43.875</b>
Cría y domesticación	400	2,40	960
<b>Sub - total</b>	<b>400</b>		<b>960</b>
<b>Total General</b>	<b>5600</b>		<b>67.860</b>

**Cuadro de Producto de los Araucanos**  
*Una relación interesante de intercambio entre las dos etnias*

<b>Conceptos</b>	<b>Cantidad</b> <i>(unidades)</i>	<b>Valor</b> <i>(en pesos equivalentes)</i>	<b>Resultado</b>
Productos agrícolas	3050	13,00	39.650
Semillas	800	5,10	4.080
<b>Sub - total</b>	<b>3850</b>		<b>43.730</b>
Productos de la caza	1580	12,50	19.750
<b>Sub - total</b>	<b>1580</b>		<b>19.750</b>
Cría y domesticación	300	2,30	690
<b>Sub - total</b>	<b>300</b>		<b>690</b>
<b>Total General</b>	<b>5730</b>		<b>64.170</b>

Una vez calculados y completados los datos, el profesor comenzará a relacionar los mismos conjuntamente con el análisis porcentual de la participación de cada una de las actividades y su importancia para cada una de las comunidades. No obstante, el profesor debe aprovechar la ejercitación para fijar en los alumnos el concepto de **producción = producto = como la resultante de multiplicar las unidades por los precios de referencia.**

*Esta ejercitación le permitirá al alumno comenzar a ver la diferencia entre actividad y actividad con resultado de agregación de valor económico (es decir, la incorporación de la variable **valor agregado**). Asimismo, y con el aporte del profesor, comenzar con el análisis de las distintas relaciones que se produjeron entre ambas sociedades a nivel de intercambio (aunque más no sea en ese momento materializado a través del "trueque").*

Los renglones que se proponen para el análisis de la tarea y poder obtener los resultados de las preguntas, es el siguiente (*no sujeto en forma estricta a su utilización*) que será aplicada al análisis de cada una de las colectividades por separado:

*PATAGONES / ARAUCANOS*

Composición de la producción total (*surge de los cuadros anteriores*) =

Sector agrícola: participación de la agricultura: [sector / producto x 100] =  
 costos (\*) de la agricultura: [semillas / sector x 100] =

Sector caza y pesca: participación de la casa y pesca [sector / producto x 100] =  
 costos del sector: [sector x %] =

Sector cría y domesticación: participación de la cría: [sector / producto x 100] =  
 utilidad del sector: [sector x %] =

Beneficio consolidado de la región =

**(\*) Se considerará como costo del sector el esfuerzo físico y monetario destinado a la producción de semillas que le permitirán a cada una de las comunidades desarrollar la siguiente cosecha.**

A partir del resumen de datos de los renglones anteriores, el profesor deberá llevar a los alumnos (*trabajando en equipos de cuatro o cinco alumnos como máximo*) al análisis de la información suministrada en el caso bajo el acápite "*En lo referido a los factores, .....*" y poder derivar las relaciones de consumo e intercambio, utilidad o agregación de valor y términos del intercambio.

(La actividad deberá ser trabajada en el pizarrón, recurriendo el profesor a citar a un alumno por ítem, representativo de cada uno de los grupos, para que integren progresivamente los datos solicitados por el Caso).

Resolución de la actividad anterior:

### Patagones

Composición de la producción total (en valor nominal):	<b>67.860</b>
Sector agrícola:	participación de la agricultura [sector / producto x 100] = $23.025 / 67.860 \times 100 = 33,93\%$ costos de la agricultura: [semillas / sector x 100] = $2.025 / 23.025 \times 100 = 8,79\%$ utilidad del sector: [sector x % de utilidad] = (1) <b>23.025 x 91,21% = 21.000</b>
Sector caza y pesca:	participación de la casa y pesca [sector / producto x 100] = <b>43.875 / 67.860 x 100 = 64,66%</b> utilidad del sector: [sector x % de utilidad] = (2) <b>43.875 x 42% = 18.427,50</b>
Sector cría y domesticación:	participación de la cría: [sector / producto x 100] = <b>960 / 67.860 x 100 = 1,41%</b> utilidad del sector: [sector x % de utilidad] = (3) <b>960 x 38% = 364,80</b>
Beneficio consolidado de la región:	$[(1) + (2) + (3) / \text{producto} \times 100] =$ <b>21.000 + 18.427,50 + 364,80 / 67.860 x 100 = 58,63%</b>

### Araucanos

Composición de la producción total (en valor nominal):	<b>67.330</b>
Sector agrícola:	participación de la agricultura [sector / producto x 100] = $43.730 / 64.160 \times 100 = 68,16\%$ costos de la agricultura: [semillas / sector x 100] = $4.080 / 43.730 \times 100 = 9,33\%$ utilidad del sector: [sector x % de utilidad] = (1) <b>43.730 x 90,67% = 39.650</b>
Sector caza y pesca:	participación de la casa y pesca [sector / producto x 100] = <b>19.750 / 67.330 x 100 = 29,33%</b> utilidad del sector: [sector x % de utilidad] = (2) <b>19.750 x 80% = 15.800</b>
Sector cría y domesticación:	participación de la cría: [sector / producto x 100] = <b>690 / 67.330 x 100 = 1,02%</b> utilidad del sector: [sector x % de utilidad] = (3) <b>690 x 65% = 241,50</b>
Beneficio consolidado de la región:	$[(1) + (2) + (3) / \text{producto} \times 100] =$ <b>39.650 + 15.800 + 241,50 / 64.160 x 100 = 86,80%</b>

El profesor puede analizar, profundizando el enunciado, cuáles han de ser los resultados del intercambio entre ambas comunidades (trabajo optativo).



Texto optativo para distribuir entre los alumnos

*El texto explicativo que sigue, si el profesor desea entregarlo (o si prefiere entregar uno suyo propio), es imprescindible que lo haga **después** del diseño de la red y conforme el análisis surgido de la Actividad 1, por razones obvias.*

## **LOS PUEBLOS DE LA REGION AUSTRAL SUDAMERICANA**

### ***Patagones vs. Araucanos***

***(Como ambos pueblos se diferenciaron más por su ubicación geográfica y no como comunidades aborígenes muy diferentes en cuanto a su economía)***

#### **Parte B: Análisis y entendimiento de algunos conceptos económicos**

Del análisis del sistema social de ambas comunidades podemos extraer algunos conceptos vinculados con el producto o producción (*trabajo*) que deben realizar para sobrevivir (*que refuerzan los conceptos analizados en el Caso anterior y permiten avanzar con el reconocimiento de nuevas variables*):

**A.** El trabajo de alimentar a la comunidad recae exclusivamente en los hombres, ya que el sistema principal es el matrilineal. Existe una asignación específica de responsabilidades frente a la necesidad de la subsistencia. Cada cual hace *lo que establece el orden de la autoridad*. Esquema típico de las organizaciones "verticalistas" (*la autoridad está ejercida de arriba hacia abajo*).

**B.** Al hacer cada cual solamente lo que le fue asignado, se *especializa* en una tarea pero, deja de hacer otras actividades que podrían reportarle *una mejor calidad de vida o una mejor retribución al esfuerzo* desnudando sus verdaderas preferencias o necesidades subjetivas a satisfacer (*demanda de trabajo para cubrir necesidades propias de consumo - subsistencia*).

**C.** Además de la especialización, los miembros de cada comunidad comienzan a entender otro fenómeno tanto o más importante que la subsistencia en sí misma, está dado por la posibilidad de generar un intercambio y obtener del mismo un diferencial expresado en una mayor cantidad de un producto en relación con otro (*base de cualquier economía de intercambio*).

**D.** Por último, es importante destacar que de esta relación de intercambio, hacer el análisis de los costos de producción de los bienes objeto de la misma es de suma utilidad, ya que directa o indirectamente cada comunidad buscará encontrar el equilibrio conforme a las ventajas que pueda obtener de cada una de las actividades que hacen a su producción total (*ventajas absolutas y ventajas comparativas*).

Las características de las ventajas (*naturales, tanto ambientales como climáticas y de recursos*) permiten analizar el comportamiento de las comunidades frente al consumo (*demanda de productos*), la inversión (*que proporción del esfuerzo se canaliza para asegurar la obtención de determinados productos*) y la utilidad (*como resultado final entre el esfuerzo, la asignación, la inversión y el intercambio [oferta de productos]*).

Es aquí que comienza el análisis del espacio común de ambas comunidades para la generación del intercambio, si bien está perfectamente delimitado por la geografía del terreno, el hábitat normal se definía a través de regiones haciendo del **mercado** una suerte de mosaico territorial, donde se configuran más de un espacio para el intercambio.

A partir de esta relación territorial se materializa el traspaso de productos de una comunidad hacia la otra y viceversa, donde tendrán prioridad aquellos productos cuya generación responda a la existencia de un excedente respecto al consumo que será destinado al intercambio para la obtención de otros bienes más escasos o no existentes. El precio se fijará acorde a una relación costo / beneficio (*en ese entonces no entendida como tal por los indígenas*) y de acuerdo a las demandas del otro, observándose tendencias de comportamiento que irán definiendo en forma estable tales relaciones.

Es en este punto donde volvemos a analizar el aspecto de la **escasez** como disparador determinante de cualquier actividad del ser humano (*ya que la abundancia no requeriría de esfuerzos adicionales a los de rutina*) y que podríamos definir como el estado en el cual las necesidades de cualquier individuo son mayores a aquellas que natural o artificialmente el ser humano puede disponer en tiempo, cantidad y recursos para satisfacerlas.

Cuando hablamos de cantidad y recursos, existen tres aclaraciones válidas:

- a) pueden estar dados por naturaleza (*los bienes demandados por el individuo*), ó
- b) necesitará proveérselos de alguna forma, a través de la producción de éstos, para lo cual
- c) tendrá que analizar cuales han de ser los recursos que utilizará para la obtención de los mismos y satisfacer, en definitiva, sus necesidades de subsistencia.

Cuando se hace mención a los recursos, se está hablando de los elementos necesarios que se utilizarán para producir los bienes (*y/o servicios*). Económicamente se los conoce como factores de la producción, y los economistas los analizan como:

TIERRA (*recurso natural*)

TRABAJO (*recurso humano*)

CAPITAL (*bienes para la producción: máquinas, edificios, etc.*)

donde la tecnología (*desconocida para esa época por los habitantes de ambas comunidades*) representa el elemento aglutinante y potenciador de dichos recursos.

Cuando se hace mención a la necesidad de producir algo requerido (*demandado*) por otro, se debe tener en cuenta tres preguntas básicas en economía (*más específicamente cuando hablamos de economías de mercado*):

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| ¿qué producir?        | está relacionada con la escasez                           |
| ¿cómo producir?       | está relacionada con la mejor utilización de los recursos |
| ¿para quién producir? | está relacionada con la demanda de mercado                |

Todo lo mencionado anteriormente tiene un límite o parámetro de medición que hará a que se tome o no una acción o estrategia de producción:

*el costo de oportunidad*, o dicho de otra manera, la mejor alternativa que puedo considerar sacrificar en pos de otra alternativa seleccionada (*supuestamente más acorde medida en bienes o en tiempo destinado*).

Este concepto definirá las oportunidades concretas de producción, relacionando las variables *costo vs. posibilidad*.

---

## **Ejemplo a ser utilizado en Fundamentos de Economía II - Macroeconomía**

### **"COMPANION CASE"**

**La "aparente" evolución de la economía argentina entre el año 1975 y el nuevo milenio.**

## **Introducción**

### **Empezando a conocer el contexto local**

- (A) **Breve análisis del escenario previo (1973 - 1975)**
  - Visión General*
  - Indicadores Macroeconómicos*
- (B) **La etapa de los gobiernos de "facto" (1976 - 1983)**
  - Visión General*
  - Indicadores Macroeconómicos*
- (C) **El regreso a los gobiernos democráticos**
  - 1° Etapa (1983 - 1989)**
    - Visión General*
    - Indicadores Macroeconómicos*
  - 2° Etapa (1989 - 1999)**
    - Visión General*
    - Indicadores Macroeconómicos*
  - 3° Etapa (2000 - 2002). Asume el poder una alianza**
    - Visión General*
      - El período de la "Alianza" a medias*
      - Las increíbles sucesiones en dos semanas*
      - La "democracia de facto"*
      - En el ámbito internacional*
    - Indicadores Macroeconómicos*
      - Las cifras finales para el nuevo gobierno*

### **Anexos (se acompaña CD-ROM)**

#### **Gráficos, cuadros estadísticos e indicadores de tendencia**

PRODUCTO  
MERCADO DE TRABAJO  
BALANCE COMERCIAL  
MERCADO DE CAPITAL Y FINANCIERO  
CAPITAL DE INVERSIÓN  
PRESUPUESTO  
TIPO DE CAMBIO – paridad  
INFLACION

## **CASO**

**"La 'aparente' evolución de la economía argentina entre el año 1975 y el nuevo milenio"**

### **INTRODUCCION**

Cuando de un país se trata, los aspectos esenciales de análisis hacen foco en las variables macroeconómicas más relevantes, en nuestro camino desarrollaremos la situación de la República Argentina adicionando las variables culturales, religiosas y sociales que conformaron el marco contextual del período traído.

Para entender algunos comportamientos, y otros no tan entendibles, se hace necesario una introducción para el análisis de cómo ha evolucionado la historia de encuentros y desencuentros entre los ciudadanos y las políticas económicas instrumentadas. Cómo de situaciones de "facto" se pasó a etapas efímeras de democracia, donde el "bipartidismo" fue la constante entre las alternativas existentes, donde la aparición de nuevos actores jamás sedujo al *sufragante* y donde las alianzas culminaron en separaciones abismales.

La Argentina, geográficamente hablando se caracteriza por su figura y disposición longitudinal que le permite disfrutar de varios climas; posee enormes recursos naturales, cuenta con una industria pesada (*base*) inexistente, una densidad poblacional baja y con escaso entrenamiento para potenciar su capacidad productiva, con un desarrollo tecnológico distante en cuanto a capital de inversión de los países desarrollados; y, por último, muestra una estrecha dependencia histórica de su economía con el resto del mundo pero, fundamentalmente con un primer triángulo eslabonado entre Inglaterra y España, para luego pasar a estar conformado por Inglaterra y los Estados Unidos de Norteamérica - que salvo la excepción del gobierno justicialista del Dr. Menem donde algunos países de la Comunidad Europea ganaron terreno (*mercado de las privatizaciones de los '90*) - que se mantiene aún hoy con un fuerte poder de decisión a través de los organismos internacionales de crédito (*donde ambas Naciones son aportantes significativos*) frente a un país fuertemente endeudado y en un estado de "**default encubierto**". Entrando ya en el tercer año del nuevo milenio su situación ha empeorado llamativamente y en situación de un nuevo gobierno "**democrático de facto**" (elegido por los organismos centralizados del poder político sin injerencia del derecho ciudadano) determinados guarismos macroeconómicos reflejan un deterioro de la situación que demandará muchos años de esfuerzos su recomposición: el desempleo y el subempleo se ubican en el 25% con tendencia al incremento (*existen más de veinte millones de habitantes debajo de la línea de pobreza*), la inseguridad y el grado de criminalidad están en constante aumento, la salud atraviesa uno de sus peores momentos (*insuficiencia para asistir a los migrantes del sistema privado a la órbita pública; escasez de insumos, tecnología y recursos; recortes presupuestarios inadmisibles; migraciones sectoriales hacia el núcleo central de la "indigencia"; etc.*) y la educación soportando situaciones similares a lo largo de todo el período que el caso trae para el análisis (*la supuesta reinstalación, a comienzos del 2003, de la "carpa blanca" que identificó la gestión del último gobierno justicialista elegido popularmente*).

Todo esto tiene un origen, la historia de 1816 en adelante, pero nos remitiremos al análisis del período invocado para nuestro caso y que los alumnos (*conocedores de esa historia*) puedan focalizar todo el esfuerzo en entender "*con relación a*" dicha historia los sucesos que han derivado en la situación actual caótica y jamás vivida por el país. No obstante se hace necesario mencionar que a partir de los inicios del siglo XX comienzan a operarse cambios radicales en la forma y en los medios en que la economía argentina sustenta su crecimiento. Por qué aludo a lo anterior, es precisamente a partir del año 1930 en que el país troca los pilares que sustentaron el desarrollo del producto nacional, sostenido hasta ese momento por una economía denominada como "*primaria exportadora*" y que tuvo su sustento en la riqueza natural, las externalidades que potenciaron su base (*crisis del '29 en la economía mundial y, con posterioridad, los períodos de las grandes guerras*) y la importante entrada de capitales en un país escasamente poblado y en donde la riqueza parecía estar bien distribuida entre sus habitantes. Es a partir de este año *bisagra* donde se produce la sustitución de la demanda internacional por una demanda local ávida de canalizar los beneficios que el sistema anterior había puesto a su disposición, potenciando de una forma inusual la capacidad de la estructura productiva nacional.

Bien claro lo documenta el economista Aldo Ferrer<sup>18</sup> cuando escribe: "*Los acontecimientos de la década de 1930, los cambios internos de la economía argentina y la drástica alteración del rumbo del proceso de expansión del comercio, las finanzas y las corrientes tecnológicas internacionales, modificaron*

---

<sup>18</sup> "La economía argentina. Las etapas de su desarrollo y problemas actuales". Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, Argentina (2000).

radicalmente las condiciones que dieron vigencia al sistema primario exportador." El mismo autor denomina a este nuevo proceso como *el de la economía industrial no integrada*.

El primero de ellos transitó por condiciones de estabilidad en todos los órdenes: políticos, sociales, económicos e institucionales; el segundo (*el modelo semiindustrial dependiente*) y actualmente vigente en partes, está sujeto a un alto grado de inestabilidad política e institucional que frente a la globalidad y la economía *salvaje* de mercado no ha entrenado ni preparado a sus cuadros para hacer frente a tales circunstancias. Nunca se tuvo en cuenta la formación de profesionales para la estrategia en épocas de crisis (*afectó tanto al sector privado como al público*).

Asimismo, si analizamos el comportamiento de los gobiernos latinoamericanos - en ese mismo lapso - podremos observar que la constante de las políticas económicas implementadas se vio fuertemente condicionada por el espíritu *intervencionista*, hasta ese entonces impensado, del estado en la economía (*controles de cambio, regulación sobre las producciones agropecuarias o el aumento de tarifas impuestas a los productos foráneos*). La necesidad de la *industrialización* de la economía para neutralizar la sustitución de importaciones fue el eje central de estas políticas aún durante la guerra y la posguerra. Esto produjo un recupero más acelerado de algunos países (*como México y la Argentina*) del continente latinoamericano, aún antes que en las zonas afectadas por las acciones bélicas (*Europa y Estados Unidos de Norteamérica*).

Estos procesos afectaron fuertemente el contexto que nos ocupa en este caso, provocando transformaciones en todas las economías latinoamericanas, involucrando a los tres sectores (*agropecuario - industrial - servicios*). Algunos de los datos más relevantes, citando a Korol y Tandeter<sup>19</sup>, se pueden sintetizar en lo siguiente:

1. entre 1945 y 1980 la población total de América latina creció a un promedio anual de 2,7%, pasando de 155 millones de habitantes en el 45, a 388 millones en 1980;
2. entre 1950 y 1981 el producto bruto interno se quintuplicó en términos reales, creciendo a una tasa anual del 5,5%;
3. entre 1950 y 1981 el ingreso per cápita aumentó de USD 420 a USD 960 (*base 1970*);
4. en 1950 el 57% de la población era rural, pero en 1984 el 63% de la población lo concentraban las zonas urbanas;
5. la estructura productiva (*PBI*) en 1950 estaba integrada conforme se pasa a detallar:
  - industria el 18%
  - agricultura el 21%
  - servicios el 53%
  - construcción y minería el 8%

y pasó en 1980 a estar integrada de la siguiente manera:

- industria el 24%
  - agricultura el 11%
  - servicios el 57%
  - construcción y minería el 8%
6. en 1950 las exportaciones estaban conformadas por el 95% de productos primarios, para encontramos en 1980 con un 20% de esas exportaciones en productos manufacturados; y

---

<sup>19</sup> Juan Carlos Korol - Enrique Tandeter. "Historia económica de América Latina: problemas y procesos". Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires, Argentina (2000).

7. entre 1950 y 1980 las exportaciones agrícolas disminuyeron su participación en el total del 62% al 39%, debido al crecimiento de las exportaciones de petróleo, manufacturas y servicios<sup>20</sup>

---

## EMPEZANDO A CONOCER EL CONTEXTO LOCAL

### (A) Breve análisis del escenario previo (1973 - 1975)

#### Visión general

Antes del año 1975, el país estaba gobernado por el "peronismo". Si bien Perón estaba impedido de regresar al país, "su" candidato ganó en forma amplia las elecciones con el soporte de los grupos radicalizados de esa época (*los montoneros*) y por el poder verticalista de los máximos exponentes del sindicalismo argentino de ese momento.

Estas bases hicieron posible el regreso del general, que en una nueva elección - y acompañado por su tercera esposa - ganó por un abrumador 62% de los votos su tercer período de gobierno. Pero la muerte lo sorprendió rápidamente y la vicepresidenta (*su esposa*) ocupó el poder mostrando una de las más ridículas e insignificantes gestiones de mando, su escasa preparación en estrategia de gobierno y su escaso fogueo en las lides políticas generando un sinnúmero de hechos desafortunados (*secuestros de empresarios, asesinatos y persecuciones políticas, y listas que instalaban el caos y el desconcierto de los ciudadanos*) y llevaron al país a un descontrol de las variables macroeconómicas fundamentales: en junio de 1975 la moneda se deprecia en un 50%, el déficit fiscal trepa al guarismo del 17% del PBI y la inflación alcanzó una media del 3.000% anual.

Este cuadro de situación hizo que los poderes privados y la ciudadanía como aliada reclamasen la intervención del poder militar para terminar con una situación de caos que había desencadenado una "*ingobernabilidad*" poco sostenible y muy decadente. Como corolario, el 24 de marzo de 1976 las fuerzas armadas toman el poder de la Nación.

En el ámbito internacional, nos situamos frente a la última etapa de un proceso que ya comenzaba a preanunciar crisis sistémicas dispersas a lo largo del planeta. El famoso "estado de bienestar" promulgado por la economía estadounidense de posguerra, fundamentalmente estructurado en políticas de neto corte keynesiano, comenzaba a ser fuertemente cuestionado por la baja del producto mundial y el descontento creciente por el deterioro de las condiciones de vida de la población (*aún en los países industrializados*).

Es en este proceso mundial donde comienzan a manifestarse, con un cierto grado de intensidad, la dependencia cada vez mayor de las empresas y los estados hacia las políticas monetarias y a los designios de un mercado financiero cada vez más perfectible, la actividad principal apuntó directamente a la especulación (*se comienzan a insinuar las primeras operaciones de derivados en el mundo*) y ayudó poco, o casi nada, a las fallas en los procesos productivos. Esto provocó el descreimiento de la postura keynesiana de "potenciar la demanda" como la solución a los graves problemas del producto.

Los indicadores más relevantes de este proceso global los podemos enunciar en forma comprimida como sigue:

- |                                     |                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| ▪ en el nivel de política de estado | "guerra de Vietnam"              |
| ▪ en el nivel de la producción      | "just in time"                   |
| ▪ en el nivel financiero            | "capital migrante multinacional" |
| ▪ en el nivel del comercio          | "orientación exportadora"        |

---

<sup>20</sup> Luis López Cordovez. "Transformaciones, Tendencias y Perspectivas". Pensamiento Iberoamericano N° 8 (1985); pp. 15 - 35.

- en el nivel del comercio internacional “apertura de mercados”
- en el nivel de bloques “región Asia – Pacífico”

#### Indicadores macroeconómicos

Nuestra historia comienza como termina la del período anterior a la misma y que, en la mayoría de las épocas analizadas antes o después de nuestro caso, se ha transformado en el común denominador a combatir: *la inflación persistente y creciente* en la vida económica del país.

Este período se estructuró más en la figura de una persona (*Perón*) que en un verdadero programa de política económica. Se apostó con todo a que su figura, acompañada por el gran poder sindical que existía en el país y el beneplácito de la organización empresaria más importante en ese momento: la CGE o Confederación General Económica (*que estuvo acompañada luego por la Unión Industrial Argentina*), y su carisma podían solucionar el problema.

Las medidas que mayor relevancia tuvieron en este proceso, instrumentado como un verdadero pacto social, fueron:

- + el congelamiento de precios y salarios por dos años (*pese a un ajuste a los diez meses de instrumentado el plan*);
- + un mejoramiento del balance comercial (*mejoría en los precios de las exportaciones*);
- + acuerdo para la baja nominal del precio del dinero (*disminución nominal de la tasa de interés*);
- + no se priorizó el frente fiscal;
- + se agudizó el déficit presupuestario;
- + se expandió la base monetaria para solventar el financiamiento del gobierno; y
- + se subsidiaron las importaciones al encarecerse los insumos externos.

No obstante obtener buenos resultados en los primeros momentos de la gestión, paulatinamente el panorama se fue complicando, demandas permanentes de los dos sectores que apuntalaban la gestión (*empresarios y sindicatos*) fueron recalentando la espiral de precios y salarios; proceso que derivó en la desobediencia a la gran concertación pactada y condujo a la liberación de los precios internos, que acompañada de gestiones cada vez más alejadas de la capacidad necesaria frente a tan grave situación, produjo lo esperado: sucesivas devaluaciones de la moneda local (*50% a principios y 100% adicional sobre fines de 1975*) y la vuelta a lo tan temido la inflación, que a partir de ese momento alcanzaría los tres (3) dígitos y no bajaría en los años siguientes. Es en este período donde se produce un fenómeno digno de ser destacado: *los salarios reales del sector público sobrepasaron a los del sector privado en aproximadamente un 28% hacia fines de 1975.*

#### **Se adjuntan cuadros estadísticos e indicadores de tendencia en el Anexo.**

.....

#### **(B) La etapa de los gobiernos de "facto" (1976 - 1983)**

##### Visión general

Dos hechos han sido los tópicos que definieron esta época nefasta del país para la mayoría de los historiadores, sociólogos, economistas, periodistas y el común de los ciudadanos, y que nos ubicaron en la vidriera internacional con una repudiable reputación:

- el desconocimiento y omisión de los derechos humanos, y
- la guerra por la reconquista de las Islas Malvinas en la zona del Atlántico Sur;

pero muy pocos formadores de opinión o analistas pusieron la vista, en ese momento, respecto del plan de política económica tendiente al desmantelamiento y destrucción progresiva de las industrias base del país (*energía, energía nuclear, hierro, acero, comunicaciones, aviación y armamento bélico, etc.*) en conjunción con la reducción y eliminación de los medios ferroviarios de transporte, que de antemano potenciaron en mayor grado las diferencias antagónicas entre Buenos Aires y el resto del país.

Desde el punto de vista político y de las instituciones democráticas, la Junta Militar (*encabezada por la presencia de las tres fuerzas armadas: tierra – agua – aire*) disolvió el Congreso Nacional, los partidos políticos y la Central General de los Trabajadores (CGT) sin limitaciones de tiempo ni condicionamientos.

Bajo la figura del Dr. Alfredo Martínez de Hoz (*un moderado con apoyo desde el sector empresarial*), el plan fue puesto en práctica independientemente de sus consecuencias y del disloque de la mayoría de las variables macroeconómicas analizadas para ese momento (*inflación, tipo de cambio fijo, control de precios, políticas fiscales de resultados inciertos*). Pero hubo una medida que marcaría el comienzo de esta historia, que el caso trata, hasta nuestros días: **la reforma del sistema financiero** en el país que trajo como consecuencia directa la "cultura" de la especulación por sobre la producción (*la famosa Escuela de Chicago y su enfoque netamente monetarista*). El ciudadano, el empresario o cualquier individuo se enriquecía a expensas de apostar a la intermediación financiera, no hacia una apuesta frente al riesgo y la incertidumbre que detectan los proyectos o emprendimientos productivos en el mediano y largo plazo.

Fue una época de "*plata dulce*", del "*deme dos*" y del "*yo tengo siempre listas las valijas*" y en el mundo nos conocían como los millonarios de América Latina, pues era común denominador escuchar al argentino hablar siempre de millones (dentro y fuera del país). El drenaje de divisas (*las otras monedas distintas a la de circulación legal en un territorio*) por el turismo, las importaciones superfluas (*innecesarias e improductivas*) y la colocación de ahorros no declarados en los paraísos fiscales constituyeron la norma en el período y los motivos de fugas más notorios al flujo circular de la economía. La política económica puesta en práctica en este lapso de tiempo precipitó al país a caer en una aguda crisis que alcanzó su clímax entre el año 1981 y el año 1982, generando una contracción en el ciclo económico definida por una caída sostenida en los índices de producción (*sector manufactura y construcción*), deterioro evidente en el PBI y el PBI per cápita; un acentuado déficit de balanza comercial y mayor aún en el Balance de Pagos (*crecimiento preocupante de la deuda externa: ascendía a más de 43 mil millones en el año 1983*).

En el ámbito internacional, las consecuencias de las primeras crisis y la suba del petróleo impactaron de manera contundente en el sistema económico y financiero mundial. Siempre hubo, en este período, una respuesta refleja de la periferia respecto de los problemas en el centro (*fundamentalmente frente a los desequilibrios de las variables macroeconómicas de los Estados Unidos de Norteamérica*).

Es una etapa que se caracterizó por elevados excedentes de capital de inversión y, más aún, del migrante especulativo orientado hacia mercados emergentes con cierto grado de potencialidad de mano de obra "barata" (*más específicamente de subsistencia*) y con pocos controles – tanto internos, como de los organismos internacionales de crédito -. Todo esto estuvo, a su vez, potenciado por la adopción del sistema de cambios flexibles (*determinados por la libre acción de la oferta y la demanda de mercado*) generando desequilibrios pronunciados en los precios relativos en el comercio internacional. Nace el dólar estadounidense como "moneda de reserva" y comienza a generarse – para sorpresa de muchos – una corriente "proteccionista" hacia adentro de los países más poderosos respecto de la entrada de bienes y servicios que pudieran competir con los de producción local.

Resumiendo, algunos indicadores representativos de esta época los podemos resumir como sigue:

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| 1. macroeconomía              | crisis petrolera (78 / 80)                                 |
| 2. relaciones internacionales | profundización de la "guerra fría" (SALT <sup>21</sup> II) |
| 3. relaciones políticas       | avanza el "fundamentalismo" en medio oriente               |

---

<sup>21</sup> Strategic Arms Limitation Talks (*conversaciones sobre limitaciones a las armas estratégicas*).



- |                      |   |
|----------------------|---|
| 4. postura belicista | programa "Guerra de las Galaxias" (Reagan <sup>22</sup> ) |
| 5. acción de bloques | se congela la integración de la CEE <sup>23</sup>         |
| 6. finanzas          | ayuda indiscriminada y sin control a emergentes           |
| 7. deuda             | Plan Baker <sup>24</sup>                                  |

#### Indicadores macroeconómicos

Como ha sido costumbre para los países en vías de desarrollo, o de aquellos que lo estuvieran intentando, el programa económico de la época se caracterizó por apuntar a: reducir la inflación, buscar el equilibrio en el balance de pagos y tratar, aunque sea por acto reflejo, de incursionar en un programa hacia el fortalecimiento del crecimiento a largo plazo.

Es necesario analizar las medidas adoptadas en esta época, con las que actualmente han sido instrumentadas en la Argentina por el, a mi modesto entender, denominado gobierno democrático de facto de Duhalde en un solo de continuidad con las características propias de los gobiernos justicialistas (*que a diferencia de su forma de acceder al poder, no distan mucho de los programas que caracterizaron las políticas económicas de este período*):

- (a) apertura de la economía (*apertura y desregulación de los mercados*) en referencia directa a neutralizar la posibilidad de acuerdos "colusorios" (*monopolios, oligopolios o duopolios*) en el sector productivo (*aunque se mantuvieron algunas rigideces respecto de determinados productos entre el sector doméstico y el externo*);
- (b) aumento de los salarios de los trabajadores para anular el efecto de la suba de los precios (*pero fue acompañada, la medida, de una flexibilización del mercado laboral*);
- (c) sanción de la ley de entidades financieras (*se modificó la Carta Orgánica del Banco Central dando fin a la nacionalización de los depósitos*), pero se mantuvo la garantía de los depósitos por la Nación;
- (d) se contrajo la demanda de mercado encareciéndose el precio del dinero (*fuerte aumento de la tasa de interés a través de una restrictiva política crediticia*);
- (e) se adoptó una política de tipo de cambio flotante; y
- (f) se consiguieron una caída gradual del producto.

Todas estas acciones no consiguieron detener el proceso inflacionario, lo que obligó a las autoridades económicas a establecer un nuevo programa antiinflacionario, dando origen al nefasto programa monetario de diciembre de 1978, "la tablita". Se buscó romper con la desobediencia oligopólica de los empresarios y lograr la convergencia de los precios domésticos con los internacionales.

En resumen, este programa hizo de los argentinos una Nación verdaderamente especulativa, y si en un primer momento se produjo un aumento de las reservas (*endeudamiento exterior para invertir en títulos públicos*), con el tiempo se fue incrementando considerablemente el endeudamiento externo. Además, el gasto público que para el período 1973/76 había rondado el 40% del PBI, llegó al 53% en 1981. Por último, el precio del dinero generó un recalentamiento total del sistema productivo nacional (*acostumbrado a financiarse a tasas negativas - efecto inflación*) generando una masiva "marejada" de empresas en crisis, desalentando al proceso productivo y potenciando el proceso especulativo. A mi entender, en este período no se concretó la primera gran ola privatizadora de las empresas públicas debido fundamentalmente a que debía golpearse a la clase obrera del sector público estatal (*pero los militares nunca quisieron apoyar ninguna medida que directamente afectara la tranquilidad social*) cortando la asistencia crediticia a las mismas, por parte del Tesoro (*hecho que sí produciría a posteriori un gobierno democrático*).

---

<sup>22</sup> Reagan, Ronald. Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica a partir del año 1981.

<sup>23</sup> Comunidad Económica Europea: paso previo a la actual Unión Europea.

<sup>24</sup> Baker, Paul. Asesor económico norteamericano que instrumentó un programa de refinanciación de deudas con asistencia adicional de créditos frescos.

**Se adjuntan cuadros estadísticos e indicadores de tendencia en el Anexo.**

.....  
**(C) El regreso a los gobiernos democráticos**

***1º Etapa (1983 - 1989)***

*Visión general*

El desasosiego y la indignación de los ciudadanos hacia las fuerzas armadas, potenciado más aún luego de la rendición en una guerra inexplicable, forzaron a las autoridades castrenses a convocar a elecciones populares a través del voto en urna. Se estaba frente a un panorama de alta probabilidad de segregación civil, asociado a una fuerte caída en el consumo (*deterioro del salario real*) y a un aumento de la desocupación real y encubierta, con una inflación lanzada "al galope".

Con el llamado a elecciones, la Argentina recupera las instituciones políticas que caracterizan a las democracias, pero desgraciadamente la asunción del Dr. Alfonsín como presidente constitucional de los argentinos transitó los primeros dos años enfrascada en tratar de neutralizar las heridas que el alejamiento compulsivo había dejado en los cuadros castrenses. Como consecuencia directa, el proceso económico transitó situaciones de desasosiego llegando a mediados del año 1985 con una inflación incontrolable. A partir de ese momento, la autoridad económica implementa el famoso *Plan Austral* que termina con la inflación (*adopción de medidas generales y congelamiento en los precios, apuntando fuertemente a reducir el déficit presupuestario en la gestión*) y recibe un fuerte apoyo de las autoridades políticas y económicas de los Estados Unidos de Norteamérica que se ponen a la cabeza para lograr la refinanciación de la deuda externa de la Argentina, pero como sabido es, no pudo lograr el acompañamiento de una verdadera recuperación económica (*se ataca la inflación a costa de mayor desempleo - en la última etapa de este proceso se instauró en el país la figura de los "saqueos" a los hipermercados*) y el Fondo Monetario Internacional debió nuevamente salir en auxilio de los desequilibrios.

Durante este período, la *bipolaridad política* se puso en evidencia, el gobierno democrático recibió en el lapso corrido entre 1984 y 1989 la poco despreciable cifra de 30 paros nacionales (*el poder sindical estaba representado en el partido opositor*). Durante el último año de gestión, el gobierno radical trató de instrumentar la privatización de la compañía de aviación estatal (*Aerolíneas Argentinas*) "supuestamente" deficitaria, pero chocó en primera instancia con una férrea oposición en el Congreso (*diputados y senadores peronistas dominaban las mayorías*) y una lucha enconada por parte de los gremios aeronáuticos.

Como corolario de este período - fuertemente condicionado por una desorganización del proceso económico encarado (*falta de estrategia y control de gestión*) que generó un creciente desequilibrio en los recursos y gastos presupuestarios (*descontrol en los ingresos fiscales con un déficit cercano al 8% del PBI hacia fines de 1988*) y una expansión altamente explosiva del nivel de endeudamiento interno - se produce el estallido con la figura de un proceso hiperinflacionario (*registros no oficiales llegarán a decir que algunas instituciones del mercado financiero llegaron a pagar por depósitos a plazo fijo el increíble porcentaje del 7.000% anual para un solo día de colocación*) donde la tasa se ubicó en un guarismo por encima del 4.900% anual. Indudablemente el sector financiero de la economía argentina le había dado la espalda al gobierno de turno y precipitó una anticipación de la entrega del poder en el partido justicialista representado por la figura del Dr. Menem (*es el primer gobierno de extracción peronista que no utiliza el eslogan "peronismo" y sí el de "movimiento justicialista"*).

En el ámbito internacional, la inestabilidad financiera y los grandes márgenes de fluctuación en los tipos de cambio condicionaron en gran medida el comportamiento de los precios internacionales y en los flujos de entrada y salida en el segmento productivo (*relaciones comerciales internacionales*) y de capitales. Estas crisis fueron las determinantes de grandes reestructuraciones (*verdaderos procesos de reingeniería*) en los países más desarrollados, comenzando a delinearse en el ámbito del comercio internacional la famosa tríada de naciones que sustentaron y consolidaron el sistema neoliberal capitalista en el mundo (*Estados Unidos de Norteamérica – Europa "comunitaria" – Japón*).

Todo el período no mostrará un recorrido fuertemente condicionado por la visión del mundo desde la óptica de las finanzas, haciéndose eje en dos aspectos: la fuga de los flujos de los emergentes hacia las potencias y el grave problema de un endeudamiento creciente (*más por intereses que por la entrada de nuevas remesas, que cuando se daban eran afectadas a cubrir gastos y no como capital destinado a la inversión para el crecimiento y el desarrollo: crecientes déficits presupuestarios y políticas blandas de recaudación y control fiscal*). A partir de la segunda mitad de la década la situación comienza a descomprimirse debido a una posición un poco más flexibles de los acreedores internacionales y los organismos internacionales de crédito: nace la segunda gran reestructuración de deudas (*primordialmente relacionada con los emergentes*) que se conoció como el Plan Brady<sup>25</sup>, frente al fracasado Plan Baker<sup>26</sup>. Una de las características más importantes que esta situación financiera provocó fue la internalización del flujo comercial de gran parte de la economía mundial entre filiales de corporaciones y empresas multinacionales. Nacen las grandes corporaciones y predomina el sistema “administrado” de comercio, donde el 80% de la producción mundial se reconvierte dentro de las fronteras nacionales y, solamente el 20% es destinado al mercado externo (*exportaciones*).

En el ámbito del mapa geográfico mundial se destaca la caída del muro y el desmembramiento de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y su reemplazo por la Comunidad de Estados Independientes (CEI), echo éste que determinó dos aspectos de fuertes connotaciones mundiales:

- (1) el fin de la guerra fría, y
- (2) el fin de la bipolaridad en el planeta, comienza el período unipolar o al que algunos ya se atreven a denominar como el del “imperialismo americano de la fuerza por sobre la razón”.

#### Indicadores macroeconómicos

La situación heredada por la democracia se caracteriza por dejarle siempre a uno de los dos partidos tradicionales (*en este caso el radical*) un panorama extremadamente serio y con una fragilidad interesante; aunque, si de situaciones tenemos que hacer referencias, ésta ha sido una de las más difíciles que la democracia, como la forma elegida por la mayoría (*a contramano de otras épocas donde aún hablando de democracia, la misma no era para todos*), ha tenido que sortear.

La asunción del radical Alfonsín contó con una adhesión legitimada por la gran mayoría de los habitantes de esta Nación (*cosa que no ocurría desde principios del siglo XX*) y le permitió contar con una confianza que produjo (*sin mediar un programa económico concreto*) una reducción en la brecha entre el dólar estadounidense y el dinero argentino que pasó de estar en el 78% antes de la asunción, para terminar quince días después en un guarismo del 4%! (*La subjetividad y las expectativas de los seres humanos generan comportamientos sociales muchas veces no entendibles para unos - los economistas - y perfectamente potables para otros - los ciudadanos comunes*).

Se comenzó a andar en el proceso económico con un alza real en los salarios, acompañada con un ajuste en el precio de las tarifas de los servicios, buscando indirectamente pautar una gradual desaceleración en estos indicadores y en los tipos de cambio. Pero para el año 1984 la inflación había alcanzado un índice superior al 600% y el déficit presupuestario (*desatención marcada en la política fiscal*) alcanzó el 8% del PBI.

El fuerte peso de la deuda externa (*tanto pública como privada; no debemos olvidar que en el año 1981 el Estado asumió ante los acreedores externos una gran parte de la deuda privada reemplazándola con*

---

<sup>25</sup> Brady, Nicholas. Secretario del Tesoro de los Estados Unidos de Norteamérica (1989). Programa de reestructuración de deuda por parte de la banca internacional a tasas más benignas, pero como contrapartida, los emergentes deberían comenzar un programa sostenido de privatizaciones. Brasil fue el desencadenante del plan, ya que unilateralmente anunció una virtual moratoria y rechazó de plano los requerimientos que quería imponerle el Fondo Monetario Internacional (FMI).

<sup>26</sup> Baker, James. Secretario del Tesoro de los Estados Unidos de Norteamérica (1985). Su plan se basaba en la famosa propuesta del “Programa para el Crecimiento Sostenido” con una asistencia cercana a los USD 47.000 millones para las economías en crisis.

obligaciones de los deudores en pesos que, al ajustarse por una tasa más baja que la inflación, resultó ser un subsidio a los deudores. Como esas obligaciones se habían contraído en el extranjero con contrapartidas de activos externos, el valor de sus pasivos disminuyó respecto del de sus activos, lo que importó una enorme transferencia de ingresos de los contribuyentes hacia quienes eran deudores en el exterior; según palabras textuales de Cortés Conde<sup>27</sup> a las que adhiero) y la paulatina "dolarización" de la economía doméstica, acompañado de una fuerte evasión y un escaso control tributario, potenciaron el desarrollo de una importante economía informal y el inicio de un nuevo proceso inflacionario que, para los primeros meses de 1985, arrojaba un guarismo del 25% mensual y un déficit presupuestario superior al 13% del PBI.

Para poner un freno al proceso, que amenazaba con la hiperinflación, el 14 de junio de 1985 se anuncian las medidas del "Plan Austral", cuyos lineamientos generales más importantes se definen a continuación:

- ≡ congelamiento de precios y salarios (previo aumento de un 23%);
- ≡ tipo de cambio fijo (previo ajuste del 15% devaluatorio);
- ≡ congelamiento de las tarifas públicas por tiempo indeterminado; y
- ≡ supresión del financiamiento al gobierno por parte del Banco Central.

El plan dio resultados inmediatos, para sorpresas de propios y extraños, pero la alegría duró muy poco (si de macroeconomía hablamos) ya que alentados por los buenos resultados, al año siguiente se dispuso pasar a un régimen de administración de precios aceptando que aún persistía el déficit presupuestario y se había generado una sobreemisión encubierta del Banco Central para financiar al Banco Hipotecario Nacional y a los gobiernos provinciales.

Estas medidas produjeron una desconfianza generalizada y potenciaron la presión de los acreedores externos, los intentos de un nuevo congelamiento fracasaron y el gobierno se vio sumergido nuevamente en la tan temida espiral inflacionaria. En palabras del economista De Pablo<sup>28</sup> que resumen la situación imperante en ese momento, decía: "La cartera económica trataba de resistir las presiones y cuando no podía más cedía, tratando de ajustar las otras variables para evitar un deterioro de los precios relativos".

Frente a esta nueva situación de crisis, el gobierno lanza el segundo plan de ajuste que se conoció como Plan Primavera, buscando establecer un acuerdo general de precios para la economía; fijándose un dólar estadounidense de exportación y otro para el mercado financiero, con una flotación sucia con la intervención del Banco Central. No obstante de resultar efectivo en un primer y breve lapso de tiempo (encontró una fuerte oposición en el sector agropecuario por la disparidad entre el dólar exportación con el de importación), el déficit presupuestario continuó y la deuda interna se incrementó; lo que se tradujo en el comportamiento doméstico una nueva pérdida de confianza y la desmonetización de la economía (los australes se transformaron en dólares estadounidenses).

Ante tales circunstancias, el Banco Central intervino en la política económica aumentando los encajes, las tasas de interés y vendió la divisa demandada. Como corolario (de hecho más que conocido por todos) se comenzaron a agotar las reservas y el gobierno debió abandonar la intervención del mercado a medias, ya que creó un tercer mercado de liquidación de divisas para las importaciones. ¿Cuál fue el resultado? La entrada en una espiral hiperinflacionaria que llevaron a la devaluación del austral en tres meses a más del 400%, los precios aumentaron y el apoyo empresario se retiró de la mesa del acuerdo. En resumen, en el mes de julio los precios subieron más de un 200% y el Dr. Alfonsín se vio obligado a renunciar.

#### **Se adjuntan cuadros estadísticos e indicadores de tendencia en el Anexo.**

.....

---

<sup>27</sup> Cortés Conde Roberto. "Progreso y declinación de la economía argentina". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina (1998).

<sup>28</sup> De Pablo, Juan Carlos. "Escritos seleccionados 1981 - 1988". Macchi Grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina (1989).

## 2º Etapa (1989 - 1999)

### Visión general

En el mes de mayo de 1989, y ostentando la nada despreciable cifra del 47% de los votos ciudadanos es elegido para la presidencia de la Nación el Dr. Menem<sup>29</sup>. Por primera vez en la historia democrática del país el presidente electo se ve "obligado" (*muchos consideran que pudo haber actuado del lado de las fuerzas que derrocaron al Dr. Alfonsín*) a asumir anticipadamente el puesto seis (6) meses antes de la fecha estipulada en el cronograma electoral (8 de Julio de 1989).

Comienza un período de acercamiento al "establishment" empresario del país y sorprende a propios y extraños, ya que designa al frente de economía a una persona del entorno de la multinacional Bunge & Born (*con una ideología totalmente opuesta a las concepciones históricas del peronismo*). Simultáneamente promueve la reforma de la constitución, con un único objetivo: perpetuar su poder en el gobierno a través de una segunda reelección (*atacando la estructura misma del Congreso Nacional*) y, por otra arista, reconstituye a su favor la justicia, aumentando el número de jueces adictos a su entorno en el más alto tribunal de la Nación (*condiciona y subordina a la justicia en su propio beneficio, trasladando el concepto de "impunidad" a todo su entorno*).

Sus dos períodos de gobierno se caracterizaron por:

- la subordinación del poder militar bajo la esfera del Poder Ejecutivo (*en su persona*) y logra lo que nadie hasta ese momento consiguió, reducir fuertemente la partida presupuestaria de las fuerzas armadas (*haciéndola prácticamente insignificante - a niveles porcentuales - dentro del presupuesto nacional*) y eliminar el servicio militar obligatorio. Pero cuál fue el costo de tales logros: *indultar* a todos los responsables del genocidio de miles de ciudadanos durante la etapa de facto, proceso conocido mundialmente como **la guerra sucia**;
- la implementación de una política exterior de marcado acercamiento a los lineamientos establecidos por los Estados Unidos de Norteamérica (*las famosas relaciones carnales manifestadas por Di Tella<sup>30</sup>, canciller en ese período*);
- la estrategia para neutralizar al partido opositor incorporando figuras relevantes de sus filas a tareas de asesoramiento o acción pública directa;
- la anulación del poder sindical, buscando permanentemente la división y fragmentación gremial y de las dos centrales obreras, logrando la quita de conquistas sociales de los trabajadores hasta ese momento decisivas, a través de la sanción de la ley de flexibilización laboral;
- el establecimiento, en forma casi inmediata a su asunción, de dos reformas que cambiarían la forma de hacer política en el país: la Ley de Emergencia Económica (*le permitió acelerar y concretar el proceso privatizador más voluminoso e importante de la historia económica argentina*) y la Ley de Reforma del Estado (*centralizando en el ejecutivo el accionar de todo el aparato de gobierno y su administración*);
- haber recogido el calificativo para su gestión de anticonstitucional (*impulsó la mayoría de sus acciones y políticas de gobierno a través de la firma de decretos presidenciales no convalidados por el Poder Legislativo*); y
- destacarse en una, por encima de las características que siempre "deambularon como fantasmas" en cada acción y/o política pública de su gestión; que llevó a instaurar una cultura en la oposición y que quedó "*marcada a fuego*": la corrupción como telón de fondo en todos sus actos y los de su entorno (*los Bauza's guardapolvos – el Yoma "Swift" Gate – la leche Vico – las "valijas" de Amira – los Morales en Catamarca – Río Tercero y su polvorín con el envío de las armas a Ecuador – el caso*

---

<sup>29</sup> Menem, Carlos Saúl. Abogado. Ex diputado provincial. Varias veces gobernador de La Rioja (*en tres períodos*). Encarcelado por los gobiernos de facto. Ex presidente de la Nación por dos mandatos consecutivos.

<sup>30</sup> Di Tella, Guido. Ingeniero industrial UBA. Master en Economía en el MIT (Massachusetts Institute of Technology, Estados Unidos de Norteamérica). Ex diputado nacional. Ex embajador en los Estados Unidos de Norteamérica. Ministro de Relaciones Exteriores y Culto en el gobierno del Dr. Menem.

*Carrasco – la "Buenos Aires" de Duhalde – el caso Cabezas y su connotación con Yabrán y el correo privado – IBM con el Banco de la Nación Argentina y su más famoso ministro de economía – la mafia del oro - los sucesivos Pactos de Olivos o el acuerdo bipolar nacional – la carpa blanca- Embajada de Israel - AMIA - la aduana paralela - etc., etc.);*

- por su "sociedad" para convalidar la implementación de uno de los planes de liberación de los mercados financieros y monetario más cuestionados (*el famoso "Plan de Convertibilidad"*<sup>31</sup>, cuyo sustento estuvo en tres pilares: un cambio fijo con respaldo total de la moneda en circulación (*con la artimaña del art. 4° que autorizaba a integrar las reservas con títulos públicos nacionales o extranjeros*); la apertura total del mercado comercial; y, por último, la "supuesta" reforma del Estado que encubría directamente el acceso al objetivo de concretar el programa de las privatizaciones.

En el contexto mundial ya comienza a delinearse - como uno de los fenómenos más relevantes para justificar cualquier forma política, social, cultural o económico / financiera – la tan mentada globalización que, ya sobre fines de la década de los '60 Marshall McLuhan se atrevió a definir bajo la expresión de "global village"<sup>32</sup>. Podríamos aproximar el fenómeno, simplificando su entendimiento, a la enorme evolución que a partir de la década de los '70 tuvieron en el mundo las tecnologías de la información y las comunicaciones, con su epicentro en el sistema financiero internacional a través de su red "antifronteras" conocida bajo la terminología SWIFT<sup>33</sup> (Society Worldwide Interbanking for Financial Telecommunications).

Para tener una opinión lo más próxima a la realidad de la década de los '90 transcribo a continuación palabras textuales del Dr. Mario Rapoport<sup>34</sup>: *"De todos modos, desde la década de 1980 se fue gestando una economía mundial sustentada en los movimientos especulativos de capital, produciéndose una profunda disociación entre el conjunto de valores negociados en los mercados de 'derivados', basados en operaciones a futuro, y el proceso productivo, y algunos autores ya advertían desde los inicios de este proceso que esas operatorias constituían una 'economía virtual' o 'economía casino', con serios riesgos de inestabilidad financiera para el mercado mundial. La constitución de este mercado financiero internacional aceleró el proceso de acumulación y concentración de capital beneficiando a aquellos países, corporaciones y redes financieras transnacionales que tenían condiciones para trasladar rápidamente sus capitales de acuerdo con su propia lógica de acumulación"*.

A diferencia de otros períodos, este en especial se destaca por relacionar variables significativas que podemos ir enumerando como sigue:

✘ en el ámbito corporativo

la transnacionalización de las empresas

---

<sup>31</sup> Instrumentado por su ministro de economía en ese momento (*Domingo Felipe Cavallo*), cuyas bases las podemos resumir en medidas tendientes a reducir drásticamente la inflación manteniendo una paridad peso/dólar equivalente al uno a uno, pero acompañado además por profundas reformas estructurales, privatización de empresas públicas, descentralización de funciones del Estado, equilibrio en las cuentas fiscales, flexibilización del mercado laboral y coordinando una apertura comercial y financiera amplia (*con el tiempo se entendería como la ausencia de control por parte del poder público de las acciones en toda la economía y la etapa final de la venta de "las últimas joyas de la abuela"*). Tenía como antecedentes previos el sistema de Caja de Conversión (período 1899 - 1913 / 1927 - 1929) con la gran diferencia que en esa época el patrón monetario era el patrón oro y el patrón cambio oro. En ese momento muchas economías adherían al patrón y al sistema de conversión, mientras que a fines del siglo XX, muy pocos acudían a este tipo de sistemas.

<sup>32</sup> "Aldea global". Término utilizado para un artículo en coautoría con Fiore, Quentín que se denominó: "War and Peace in the Global Village" (guerra y paz en la aldea global). Nueva York (1969).

<sup>33</sup> Sociedad Financiera de Telecomunicaciones Interbancarias para el Mundo. Es la red mundial de transmisión de operaciones financieras en tiempo real, operando bajo el sistema conocido como 24 x 7 (las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana).

<sup>34</sup> Mario Rapoport y colaboradores. "Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)". Macchi Grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina (2000).

✘ en la economía	nacimiento de la corriente <i>neoliberal</i> apoyada en el "Consenso de Washington" <sup>35</sup>
✘ en economías de mercado	nacimiento de bloques regionales (integración)
✘ en relaciones multilaterales	mayor grado exportador liberación a flujos de capital equilibrio fiscal por el balance de pagos
✘ en el mercado de trabajo	crecimiento de la pobreza y la marginalidad social discriminación a las migraciones ( <i>xenofobia</i> ) aumento del índice de vejez ( <i>falta de recursos</i> ) distribución regresiva de la renta se pasa del trabajo <i>full</i> al <i>part - time</i>
✘ en el ámbito financiero	crisis recurrentes ( <i>Asia – México – Rusia – Brasil</i> )
✘ en el mercado de capitales	inestabilidad y decadencia de las tecnológicas fraudes corporativos desmoronamiento de las comunicaciones ( <i>siglo XXI</i> )

### Indicadores macroeconómicos

#### **La primera presidencia**

Varios son los aspectos a considerar que, de una u otra manera, actuaron de condicionantes para estructurar la política económica del gobierno asumido. Se podrían sintetizar como sigue:

- ☒ un mercado sustentado por la agregación sobre la base especulativa (*mercado financiero*);
- ☒ una redistribución cada vez más regresiva de esa agregación de valor (*fundamentalmente para el sector de los asalariados*);
- ☒ un agobiante déficit presupuestario (*excesivo peso de la carga de los intereses sobre el endeudamiento externo, al que se le daba prioridad*);
- ☒ políticas de producción basadas en subsidios (*potenciando la concentración del capital cada vez en menos manos, tanto nacional como extranjero*);
- ☒ incesante trasbasamiento de recursos productivos hacia el mercado financiero (*obsolescencia de equipamiento, maquinaria y tecnología*); y
- ☒ un Estado democrático en "default crónico".

Este panorama hizo que las variables macro durante los dos primeros años de la gestión tuvieran comportamientos dispares, haciendo del breve ciclo un compendio de aciertos y desaciertos, que no permitieron neutralizar el proceso inflacionario que había dejado el gobierno anterior y, menos aún, frenar el incesante aumento en los precios propiciado por el sector empresario. No debemos olvidar que con el objetivo de cortar con el sistema especulativo que se había apoderado de la sociedad, el Dr. Erman González<sup>36</sup> lanzó el Plan Bonex, confiscando "vía congelamiento" todos los plazos fijos en el sistema financiero con un alto interés en el corto plazo, reemplazándolos por títulos públicos a largo plazo.

Aliado el poder político y el empresariado, liderado por "los de siempre" (*Loma Negra/Fortabat - Terrabusi/Montagna - Sevel/Macri - Perez Companc/Vicente*), comienza a gestarse en la opinión pública la necesidad de darle solución al déficit permanente de las empresas públicas (*casualmente se privatizaron todas empresas superavitarias, con la única excepción de los ferrocarriles - fenómeno que no escapa a las*

---

<sup>35</sup> Término definido por el economista John Williamson respecto de un conjunto de ideas: control del gasto público – disciplina fiscal – liberación del comercio – liberación del sistema financiero – fomento de la inversión extranjera – privatización de empresas públicas – desregulación y reformas del Estado.

<sup>36</sup> González, Erman. Contador. Asesor del Grupo Yoma y ex - presidente del Banco de La Rioja. Ministro de Economía del gobierno del Dr. Menem.

generales en todo el mundo) pero con una estrategia de desgaste de dichos servicios frente a la población; proceso, éste, generado primero por el descontrol del empleo público (*sobreestructura operativa*) y, segundo, por el corte de asistencia crediticia (*financiamiento operativo*) por parte del gobierno.

La Ley de Emergencia Económica le dejaba allanado el camino al Ejecutivo para adoptar desde el Palacio de Hacienda la política de privatizaciones más grande e importante de la que se tenga noción en el país, liderada por Dromi<sup>37</sup>, quien a partir de ese momento se transformó en el referente de este tipo de procesos en el país. La secuencia fue prácticamente inmediata, se comenzó por los ferrocarriles y rutas nacionales; la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL) conformando uno de los "duopolios" más significativos del proceso [*Telefónica de España (Telefónica de Argentina) - France Telecom con Telecom Italia (Telecom)*]; la empresa de línea de bandera con su controlada (*Aerolíneas Argentinas y Austral*); Gas del Estado; las centrales hidroeléctricas, termoeléctricas y de energía atómica; el Mercado de Hacienda de Liniers; el hotel Llao - Llao; el zoológico de Buenos Aires y las Galerías Pacífico.

Pese a todos estos cambios "radicales" que adoptó el gobierno justicialista del Dr. Menem, los indicadores macroeconómicos seguían mostrando signos por demás preocupantes, la inflación había alcanzado cifras cercanas al guarismo del 2.300% (1990), lo que obligó a la reestructuración de la cartera de economía, dando lugar al hasta ese momento canciller, el Dr. Cavallo<sup>38</sup>, para que asumiera la cartera y diera origen a uno de los programas de estabilidad más famosos que pueda recordar el proceso económico del país: la Ley de Convertibilidad<sup>39</sup> de la moneda nacional con la paridad del dólar estadounidense (*Nº 23.928, sancionada el 2 de abril de 1991*). Este programa logró desacelerar el proceso inflacionario, mostrando una tasa del 17% para el año 1992, para a partir de ese momento hacerla insignificante en los años sucesivos. Esta estabilidad permitió potenciar la demanda y el producto creció a un promedio del 8% anual entre 1990 y 1994.

### **La segunda presidencia**

La coyuntura interna comenzó a condicionar el accionar de la política económica de la primera etapa. Se estaba anclado a una divisa fuerte (*la más fuerte del planeta, con un mercado americano en permanente expansión - todavía no se había producido la explosión de la "burbuja tecnológica" y los fraudes corporativos en las comunicaciones*) que condicionaba el sector externo; las empresas sufrieron la compra transnacional de sus patrimonios y las nuevas se abastecieron directamente en el exterior a través de sus filiales (*algunas nacionales también siguieron ese camino: IMPSA - ARCOR*). El desempleo, a pesar de la aparente gran prosperidad de la primera gestión, había alcanzado cifras, para ese momento demasiado alarmantes: 17% sobre la PEA<sup>40</sup>, configurándose un sistema cada vez más regresivo en la distribución de la renta y con un marcado aumento de la pobreza (*en esa época ya aparece una subcategoría del trabajo: el subempleo; y una nueva figura fuera del mismo: la indigencia*).

Comienza, para esos momentos, a definirse un "amiguismo" en el Poder Judicial contraproducente para la seguridad jurídica en el país, que hizo preocupar a propios y extraños (*aspecto que entrado el nuevo milenio sigue aún sin ser resuelto*) y se desata el detonante que haría de la macroeconomía el terreno de batalla del poder político: la crisis Menem - Cavallo.

Durante esta disputa, fogueada desde el entorno íntimo del Ejecutivo, se produjo la segunda ola de privatizaciones (*correo y aeropuertos*) y, pese a los "supuestos" esfuerzos que se hacían desde el Palacio de Hacienda, se perdía la lucha contra los controles del Estado (*puertos, AFIP<sup>41</sup>: DGI y DGA, desregulación,*

---

<sup>37</sup> Dromi, Héctor. Abogado. Experto en derecho administrativo. Ex- intendente de Mendoza, capital y asesor del senador Eduardo Menem. Ministro de Obras Públicas durante el gobierno del Dr. Menem.

<sup>38</sup> Cavallo, Domingo Felipe. Economista. Formado en la Universidad de Harvard, Estados Unidos de Norteamérica. Fue Presidente del Banco Central de la República Argentina cuando se nacionalizó la deuda de las empresas privadas durante la última etapa del gobierno de "facto". Ex Director del Instituto de Estudios Económicos de la Fundación Mediterránea.

<sup>39</sup> Su fundamento pragmático se basa en el principio de la "*supply side economics*" (o teoría de la oferta), que tuvo su origen en la década de los '70 en los Estados Unidos de Norteamérica y, casualmente, sirvió de "musa inspiradora" a otro "gran" ministro: Alfredo Martínez de Hoz. ¡VAYA SEMEJANTE COINCIDENCIA!

<sup>40</sup> Población económicamente activa.

<sup>41</sup> Administración Federal de Ingresos Públicos. Organismo que nuclea a la Dirección General Impositiva (DGI) y a la Dirección General de Aduanas (DGA).



etc.). A partir de este momento se instala el dogma de la ausencia del Estado en el sentido más amplio de política económica, social, cultural y de desarrollo (*su ausencia frente el ciudadano común se transforma en la norma y no en la excepción*).

Este conflicto se agudizó y, para el año 1996, el ministro había renunciado y su puesto ocupado por una figura aséptica que condujo, hasta la renovación de las autoridades por el proceso electoral genuino, al país en un sentido de "piloto automático" figurado (*nada ni nadie podía o debía cambiar el statu quo adquirido*), de apellido Fernández<sup>42</sup>.

Culmina esta segunda etapa dejando como experiencia (*sin poder eludir su amargo sabor*) varias consideraciones para tomar en cuenta en el futuro inmediato; y, más aún, en el mediano que me parecen oportunas detallar de la manera más resumida posible:

- ( la política presupuestaria se estructuró siempre sobre la base de recursos extraordinarios (*en un primer momento, provenientes del **magro** resultado de las privatizaciones*) o no genuinos (*para, luego, recurrir al acrecentamiento paulatino y constante de la deuda externa*);
- ( la apertura indiscriminada del país al mercado determinó el desfinanciamiento de áreas estratégicas de gestión en el Estado (*jubilación privada vs. sistema de seguridad social - entes reguladores de servicios privatizados - área específica de desregulación - falta de normativa - etc.*);
- ( incorrecta o "poco transparente" asignación de los recursos presupuestarios (*gastos reservados en cabeza del Ejecutivo - partidas "de dudosa epistemología" - programas lanzados sin medición final de objetivos o de no comprobada puesta en marcha - etc.*);
- ( fracaso rotundo de las privatizaciones (*el Estado asumió, previa transferencia, en los entes residuales los pasivos de las empresas privatizadas que superaban los U\$D 20.000 millones*) como recurso estabilizador de la política de endeudamiento externo - contando aún con el refinanciamiento logrado con el famoso "Plan Brady" donde se redujo el monto de los servicios y se alargó el vencimiento de casi U\$D 20.000 millones en el año 1992 (*por el contrario, la deuda se incrementó exponencialmente y el peso de sus servicios crecieron más del 130% en los respectivos presupuestos de gestión*). LA COINCIDENCIA DE LAS CIFRAS ¿ES MERA CASUALIDAD?;
- ( el peso, cada vez más significativo, de la deuda interna (*para el último año de gestión del gobierno menemista se equiparaba a la deuda externa*) sostenida entre los proveedores del Estado, el sector pasivo de la ciudadanía y la archifamosa "industria del juicio" en el país;
- ( el incremento indirecto del endeudamiento productivo privado (*fundamentalmente, y para nuestro pesar, concentrado en el área de servicios*) con el exterior a través de canales encubiertos de autofinanciamiento entre las filiales de empresas extranjeras en el país y sus casas matrices (*actitud que adoptaron, también, grupos corporativos locales instalando sus operaciones de compra y logística fuera de las fronteras*);
- ( la gran concentración (*históricamente ineludible*) del poder económico y productivo en torno de Buenos Aires y su área de influencia más próxima, generando una fuerte dicotomía con los centros productivos regionales (*que prácticamente nunca fueron tomados en cuenta por la gestión*) y que, como causa inmediata, comenzaron a generar marcados desajustes presupuestarios, llevando a las provincias a excederse en sus necesidades financieras, condicionando y potenciando en gran medida el endeudamiento nacional;
- ( lo anteriormente enunciado se vio exponencialmente afectado por la decisión del gobierno central de comenzar a descentralizar gestión en los gobiernos provinciales (*estos a su vez en las áreas municipales*) sin estar preparados financiera y técnicamente, y sin tener los recursos humanos capacitados para la absorción (*educación - salud - caminos - ferrocarriles - inversiones en infraestructura - etc.*); y

---

<sup>42</sup> Fernández, Roque. Último ministro de economía del segundo gobierno del Dr. Menem. Economista de la línea CEMA y perfeccionado en la escuela de Chicago, Estados Unidos de Norteamérica. Ex presidente del Banco Central de la República Argentina, durante la misma gestión.

existió siempre un desajuste importante en el Balance Comercial (*las importaciones superaron a las exportaciones*) que hizo prácticamente imposible solucionar el problema del endeudamiento, pese a haber recurrido a lo que en finanzas se conoce como la etapa "a la Ponzi" (en referencia al economista italiano que analizó en profundidad las etapas más álgidas de las crisis financieras, llevando su nombre aquella que representa la última o más nociva a la que cualquier individuo, corporación o Estado pueda acceder: "*tener que empeñar o vender lo último que queda*").

### Se adjuntan cuadros estadísticos e indicadores de tendencia en el Anexo.

.....

### 3° Etapa (2000 - 2002). Asume el poder una alianza

#### Visión general

#### **El período de la "Alianza" a medias**

El gran silencio de la oposición hasta ese momento y una marginación, sustentada en un accionar persistente y equilibrado por el poder de turno, de las fuerzas que lentamente comenzaban a posicionarse en el terreno político (*algunas de ellas surgidas de la disidencia respecto del mismo partido gobernante: el FREPASO<sup>43</sup>*) fueron potenciando la necesidad de acercarse de una u otra forma al otro partido integrante de la bipolaridad en el país: la Unión Cívica Radical (*comandada en ese momento por el ala menos "radicalizada" - comienza a perder peso la figura de Alfonsín tras sus sucesivos pactos con el menemismo y aparece la figura de De la Rúa<sup>44</sup> - y más adeptas a las transiciones en orden*) para conformar un polo de oposición que, indirectamente, gran parte de la ciudadanía estaba reclamando para terminar con el proceso del Dr. Menem y coartar la posibilidad de que figuras de su entorno pudiesen acceder nuevamente al poder.

En el año 1997, y ante las elecciones para renovar parte de la Cámara de Diputados de la Nación, se configura la alianza UCR - FREPASO dándole al sistema un aire de renovación; el resultado de esos comicios representó una victoria aplastante para la coalición que acababa de formarse.

Frente al triunfo logrado, se constituye la fórmula que buscará pelearle la supremacía al partido justicialista en las elecciones generales del año 1999 (*en forma paralela, el Dr. Menem trataba de presionar a la justicia para que produjera una nueva reforma constitucional y le permitiera acceder a un tercer mandato ¿"constitucional"?*).

Finalmente, la oposición conformó sus fórmulas más relevantes con el Dr. De la Rúa como presidente, el diputado Chacho Alvarez<sup>45</sup> como vicepresidente y la Sra. Graciela Fernández Meijide<sup>46</sup> para la gobernación de la Provincia de Buenos Aires.

El 24 de octubre de 1999 la alianza triunfó con el 48,50% de los votos ciudadanos, asumiendo el poder el 10 de diciembre de ese mismo año y de cara al nuevo milenio (*no sin poder dejar de mencionar que accedió con mayoría justicialista en el Senado, la Provincia de Buenos Aires en poder del peronismo y el Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires en poder de la Alianza. A nivel nacional, solamente siete (7) provincias respondían al partido gobernante*).

---

<sup>43</sup> Partido conformado por disidentes peronistas, democristianos y comunistas opuestos a la gestión del gobierno Menem. Sus figuras más populares fueron la Sra. Graciela Fernández Meijide y el diputado Chacho Alvarez.

<sup>44</sup> De la Rúa, Fernando. Abogado. Doctor en Derecho. Ex diputado y senador de la Nación. Primer Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996) y Presidente electo de los argentinos (2000).

<sup>45</sup> Alvarez, Carlos Alberto. Licenciado en Historia UBA. Fue electo dos veces diputado nacional. Formó con el "grupo de los ocho" disidentes del peronismo el Frente Grande. Miembro de la Convención Constituyente que reformó la carta magna en 1994. Ex diputado por la Ciudad de Buenos Aires. Vicepresidente de la Nación por la Alianza, cargo al que renunció el día 8 de octubre del 2000.

<sup>46</sup> Fernández Meijide, Graciela. Profesora de Francés. Docente. Miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Integró la CONADEP. Ex senadora nacional. Miembro de la Convención Constituyente para la redacción de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ex diputada provincial. Ex Ministra de Desarrollo Social y Medio Ambiente en el gobierno de la Alianza.

Las consignas sobre las cuales se estructuró la plataforma del nuevo gobierno fueron dos, fuertemente publicitadas e introducidas en la conciencia ciudadana, a saber: el compromiso ético y el compromiso social.

Respecto de los lineamientos económicos que definirían su gestión, el primer ministro de economía designado para la gestión, el Dr. Machinea<sup>47</sup>, comprometió el mantenimiento de la estructura de convertibilidad que había instaurado el Dr. Cavallo, pero diferenciándose respecto de políticas que atenderían principalmente la corrección de la mala distribución del ingreso y se atacaría fuertemente las áreas de salud, educación y trabajo con el objeto de revertir la situación existente en esos momentos (*ya se estaba atravesando el segundo período de depresión en el país - si es que no queremos hablar de recesión hacia una tendencia aguda*).

No obstante lo propuesto en la plataforma electoral, la realidad comenzó a avanzar por otros carriles, se profundizó el descontento social, el mercado no respondió a la política sostenida (*tanto oferta como demanda evolucionaron de niveles estables - no siendo aún estos los más buscados - a decrecientes*), la marginalidad y la indigencia comenzaron a acentuarse, el crédito era escaso y no permitía potenciar crecimiento alguno y, para colmo, el poder político se diluía en internas que trasuntaban acciones tendientes a marginar al partido más débil de la estructura aliancista (*echo éste que precipitó la renuncia del vicepresidente representante de esa facción - cuyo no reemplazo puso al borde de un colapso institucional al país*).

Frente a esta situación y habiendo fracasado la figura de Machinea, asume la cartera de economía el economista López Murphy<sup>48</sup> adoptando una posición extrema respecto del gasto público, anunciando recortes (*primera semana de gestión para este análisis*) drástico, fundamentalmente en educación, que generaron el rechazo unánime de la ciudadanía y toda la dirigencia política (*segunda semana para preparar la renuncia, luego del anuncio*).

La situación volvió a tornarse insostenible, y en marzo del 2001 asume nuevamente el padre de la criatura - aquella que se trató de defender sin sustento técnico ni respaldo político (*la convertibilidad*) -, el economista Domingo Felipe Cavallo, recurriendo así la gestión radical a una salida milagrosa sustentada en una "deteriorada" capacidad y con la asignación de "superpoderes" que no alcanzó a restablecer la credibilidad y la confianza de los ciudadanos. Sobre finales del año, el *supuesto salvador* debió recurrir al último de los recursos que le quedaba para que no se produjera una crisis masiva del sistema - no solo económica, sino financiera y, más preocupante aún, social y de gobernabilidad - incautó los fondos de los ciudadanos depositados en los bancos permitiendo la utilización a un promedio de 250 pesos o su equivalencia en dólares estadounidenses por un período de noventa (90) días: NACIA EL TAN LAMENTABLE "CORRALITO FINANCIERO"!

¿Por qué se tomó una medida tan antisocial y contraria, en su esencia, a la famosa *Carta de los Argentinos* (plataforma de sustento al gobierno aliancista) en momentos tan delicados para el país? Podríamos encontrar la respuesta en dos renglones:

- (a) proteger las reservas depositadas en el Banco Central de la República Argentina, que en gestiones anteriores (*y hasta con el mismo actor*) se dilapidaron sin miramientos; y
- (b) propiciar el enorme negocio para la banca (*sector financiero*) a través de la "bancarización forzada" de toda la economía (*nacen las tarjetas de débito, o sea, el sistema electrónico de pagos - con excesivos costos para la actividad comercial y la pequeña y mediana industria - se potencia la utilización de los ATM o cajeros*

---

<sup>47</sup> Machinea, José Luis. Licenciado en Economía UCA. Master of Arts y Doctor en Economía en la Universidad de Minnesota, Estados Unidos de Norteamérica. Tuvo una vasta trayectoria en el Banco Central de la República Argentina en sucesivos períodos, ocupando su presidencia durante el gobierno radical del Dr. Alfonsín. Ministro de Economía durante el gobierno del Dr. De la Rúa.

<sup>48</sup> López Murphy, Ricardo. Licenciado en Economía UNLP. Magister en Economía, Universidad de Chicago, Estados Unidos de Norteamérica. Ex ministro de defensa (1999 - 2001) y ex ministro de economía (*por el lapso de dos semanas*) durante el gobierno de De la Rúa.

*automáticos, pero como toda medida aplicada para toda la base poblacional trajo aparejado desigualdades muy fuertes: el caso de la clase pasiva y la población de bajos ingresos).*

El punto (b) no sería objeto de cuestionamientos, todo lo contrario, pero sí se cuestionó en la oportunidad y bajo que condiciones se instrumentó. Todo debido a que la medida trae, en economías serias y con controles a los movimientos financieros acertados, una transparencia absoluta del proceso y evita casi en un 100% la generación de procesos espurios o por fuera de la política fiscal de cualquier Estado.

Como era lógico de suponer, la ciudadanía en sus distintos estratos comenzó a manifestar su descontento y oposición a la gestión, ambiente que fue aprovechado al máximo por la oposición política, provocando la renuncia del "superministro" el 19 de diciembre de 1991.

Un día después, y luego de generarse una de las represiones más violentas que recuerde la historia democrática del país (*la historia nos cuenta la masacre de civiles cuando la aviación naval bombardeó la Plaza de Mayo previo a la caída de Juan Domingo Perón, la recordada revolución libertadora de junio de 1955*); el presidente De la Rúa renuncia a su cargo y deja al país frente a una gran encrucijada jurídica respecto de su sucesor (*no olvidemos que el vicepresidente ya había renunciado y no se había nombrado a otro ciudadano en su reemplazo*).

#### **Las increíbles sucesiones en dos semanas**

La Asamblea Legislativa (*conformada por sus dos cámaras*) comenzó las deliberaciones para designar al sucesor. En el término exacto de doce (12) días la Nación estuvo en manos de cuatro (4) jefes de Estado (*en el buen decir, en ese lapso tuvimos cuatro presidentes*): el misionero Puerta; el puntano Rodríguez Saá; el bonaerense Camaño y, el último por descarte - o no tanto - que ¿patrióticamente? asumió tremenda responsabilidad: el ex gobernador - y perdedor por medio del sufragio popular al cargo que ahora aceptaba - Duhalde.

Mientras todo esto sucedía, muchos argentinos nos preguntábamos: ¿y el país?; ¿y la problemática económica?; ¿y el problema del hambre?; ¿y la indigencia?; ¿y la mortalidad infantil agravada?; ¿y sus funcionarios?; y!!!

#### **La "democracia de facto"**

El nuevo gobierno entró en escena con una medida tomada con anterioridad, a través de uno de sus antecesores, un iluminado (*el puntano Saá*) que declaró al país - frente a la Asamblea Legislativa que lo aplaudió de pie y por un prolongado espacio de tiempo - el "default" o estado irreversible de cesación de pagos sobre la deuda soberana (*octubre de 2001*).

¿El país había reconocido su estado deplorable, se había sincerado la situación o era, simplemente, una estrategia para despejar el camino a quién a la postre sigue hoy (*marzo del 2003*) gobernando los destinos de la Nación sin el voto ciudadano? Esta pregunta solamente la historia y el devenir del tiempo encontrará, o no, su verdadera respuesta.

La nueva conducción, apoyada por casi todos los sectores políticos, comienza la gestión en un país convulsionado, cuyas manifestaciones más evidentes son los movimientos populares de aquellas clases sociales fuertemente marginadas y de las otras, aquellas que con la aplicación del corralón financiero vieron complicarse sus perspectivas de disponer libremente de sus ahorros. Una de las medidas más contundentes fue decretar una devaluación de la moneda (*medida tomada por el Sr. Remes Lenikov<sup>49</sup>*) que **llevó la relación peso argentino / dólar estadounidense 3,5 : 1,0**; medida que se vio acompañada de una pesificación asimétrica de los activos bancarios a favor de los deudores de todo el sistema, con el objeto primario de contener el quebranto masivo de los ciudadanos y empresarios endeudados en dólares (*rompiendo contratos y estructurando un raro mix entre deudores por dentro del sistema y aquellos que operaron fuera del mismo*).

---

<sup>49</sup> Remes Lenikov, Jorge. Licenciado en economía UNLP. Ex ministro de economía de la Provincia de Buenos Aires. Primer ministro de economía de Duhalde.

El fenómeno de la hiperdevaluación produjo una mayor transferencia de recursos de los sectores más pobres y carenciados de la sociedad hacia los más ricos; proceso que se vio profundizado por la pesificación de las deudas internas de las grandes corporaciones y con la incautación – por fuera de la justicia y el derecho de la propiedad privada – de los depósitos de pequeños y medianos ahorristas. Todo ayudó directamente a establecer una nueva base de arranque para el proceso económico (*que antes de haberse tomado semejante medida, había comenzado a mostrar pequeños signos de reactivación*).

Pero cuidado, todavía restaba acordar con el Fondo Monetario Internacional cuál habría de ser la forma o las posibilidades de refinanciar el “default” asumido por el país y la determinación unilateral de decretar el estado de cesación de pagos de los compromisos externos, tanto públicos como privados (*las grandes corporaciones aprovecharon la situación para imitar la actitud del gobierno nacional*). No obstante los esfuerzos, el equipo económico no logró los contactos necesarios como para vencer la tenaz resistencia de los N° 1 y 2 del FMI (*Horst Köler y la “dama de hierro” Anne Krueger*) para poder comenzar a definir el camino de la refinanciación y normalización de la deuda. Ante esta problemática y sin contar con el apoyo político necesario, el ministro fue reemplazado por Lavagna<sup>50</sup>, figura que sigue al frente del Palacio de Hacienda hasta la fecha de finalizado el presente trabajo.

Sobre finales del 2002 el gobierno logra consensuar un acuerdo transitorio hasta el 1° de agosto del 2003 con el organismo financiero internacional más importante del mundo: el F.M.I. (*no sin antes atravesar simulacros de ruptura definitiva entre ambas partes, que sonaron más a escaramuzas que a verdaderas convicciones respecto de la defensa de posición y pensamiento*); que se puede resumir como una simple postergación de los pagos y forzar al presidente electo por el voto popular, en la “supuesta y prometida” fecha del 27 de abril del 2003, a tener como punto prioritario en su agenda tratar el tema de la deuda financiera pública con los organismos internacionales de crédito. No obstante, la situación trajo un poco de sosiego para la gestión (*fue una de las negociaciones más prolongadas y duras que tuvo el país con un organismo internacional de crédito en su historia*).

El panorama interno muestra la situación más complicada que pudo atravesar la Nación a lo largo de toda su historia (*sin analizar las externalidades, que de por sí no hacen que el contexto se pueda considerar como el más propicio como para potenciar un “verdadero cambio”*). El deterioro patrimonial público y privado es más que significativo; el crédito ha desaparecido; las peleas políticas continúan como si nada sucediera; las posiciones opuestas entre la autoridad económica y la monetaria (*Hacienda vs. Banco Central*) siguen siendo un común denominador; las provincias juegan lejos de la unidad y la coordinación colectiva; la situación social empeora a pasos agigantados y el crecimiento de la producción no aparece.

### ***En el ámbito internacional***

El nuevo siglo no ha comenzado con las mejores perspectivas, el mundo está cada vez más convulsionado (*después del 11 de Setiembre no volverá a ser el mismo*), si bien no parecería estar condicionado por grandes acciones bélicas globales, sí se observa el inicio de una etapa de confrontaciones localizadas donde - a partir de la hegemonía unipolar de los Estados Unidos de Norteamérica – se trata de conformar un nuevo orden internacional estructurado sobre la poco saludable moda diplomática basada en el precepto de ataques preventivos en aquellos países o regiones donde existan **indicios** de confrontación con el sistema “imperial” que se busca instaurar.

Bajo esta visión, una de las regiones emergente más castigada y cuyo futuro se presenta bastante sombrío es la del continente Latinoamericano, donde la “gran gripe” Argentina contagió inexorablemente a su vecino Uruguay (*perdió más de un tercio de sus depósitos en el mercado financiero*) y, elecciones de por medio, a la economía del Brasil (*cuya prima de riesgo país – actualmente – es peor que la de Nigeria*) donde los indicadores macroeconómicos distan mucho de ser los más esperados; todo agravado aún más por el poco interés de los capitales financieros internacionales (*en el rubro inversión extranjera directa – IED – y no en la de capitales especulativos*) por buscar desarrollos productivos de mediano y largo plazo.

---

<sup>50</sup> Lavagna, Roberto. Economista. Ex embajador ante la Unión Europea. Ministro de Economía vigente del gobierno de Duhalde hasta el momento en que se elabora el presente caso.

Pero si de preocupaciones hablamos, los Estados Unidos de Norteamérica han traído más incertidumbre al futuro del crecimiento mundial: su economía está en un proceso de plena desaceleración, con fuertes trasbasamientos de ingresos de la ciudadanía común hacia los conglomerados económicos (*casos Enron – Direct TV Latinamerican – Global Crossing – etc.*) que hicieron explotar la burbuja de las tecnológicas y sumergieron a este mercado en una cascada de efectos aleatorios globales (*Vivendi – France Telecom – OptiGlobe – Grupo Fiat - etc.*).

### Indicadores macroeconómicos

Uno de los indicadores más “traicioneros” a la hora de analizar la evolución de la economía argentina en este período es el superávit de su balance comercial, donde las exportaciones han crecido del 2001 (6.289 millones de dólares estadounidenses) al 2002 a un ritmo realmente sorprendente (16.300 millones de dólares estadounidenses), pero dos aspectos deben tomarse en cuenta para despejar el verdadero sentido del indicador:

- las importaciones disminuyeron de manera porcentual casi un 56%; y
- este efecto muestra que a lo sumo las exportaciones se han mantenido constantes dentro de parámetros escasamente satisfactorios para el crecimiento de la producción (*cuya dependencia del sector externo está cercana al promedio de un 70% a un 80% de insumos foráneos*).

El acuerdo logrado con el FMI (*provisorio y sólidamente condicionante de futuras gestiones de gobierno*) impulsan al “gobierno de facto” a proponer un presupuesto público donde los recortes y la disminución de gastos es una constante (*olvidándose – los mismos economistas que en la literatura escriben todo lo contrario – que la disminución del gasto de gobierno potencia hacia abajo el PBI*):

1. ajustes provinciales uniformes y no localizados;
2. mayor flexibilización de los contratos laborales (*precarización del mercado de trabajo*);
3. recortes en los programas de seguridad y asistencia social (*fundamentalmente las jubilaciones comunes – no las de privilegio*);
4. apostar al “impuesto inflacionario” como recurso supuestamente válido para el equilibrio presupuestario y la generación de superávit primario; y
5. deteriorar y licuar los aportes presupuestarios para las áreas de salud y educación (*manteniendo constantes las partidas destinadas a la política y su entorno*).

Otra característica de este acuerdo (*Duhalde/Lavagna – F.M.I.*) fue reconocer y convalidar un monto de deuda externa bastante cuestionado (*una comisión especial interna está estudiando el caso argentino dentro del mismo organismo, por considerarlo poco claro*) e incrementar la misma en la escalofriante cifra de más de U\$D 42.000 millones, llevándola de U\$D 144.000 millones (*finis del año 2001*) a aproximadamente U\$D 186.000 millones (*para el 30 de junio de 2003*), es decir un 29% en diecisiete (17) meses, a razón de U\$D 2.500 millones mensuales.

Dos sucesos relevantes potencian tan desigual crecimiento y hacen más deudora a la ciudadanía (*ya que el Estado nacional emitirá bonos públicos*):

- a) la pesificación de las deudas privadas, que obligó al Estado a asumir el compromiso de U\$D 22.600 millones; y
- b) la compensación a las entidades financieras (*principalmente a las privadas*) por la pesificación de sus carteras de créditos en la suma de \$ 17.000 millones (*lo que no deberíamos olvidar es que este beneficio lo recibirán las mismas instituciones que no devolvieron sus ahorros a los argentinos y propiciaron la configuración del “Cavallo’s corralito”*).

En el mercado de trabajo, el desempleo se ha estacionado en aproximadamente el 35% (*considerando el subempleo*) y el salario real de los trabajadores ha descendido en un 20% para el período.

Las tasas de pobreza e indigencia han llegado a niveles jamás sospechados: **65%** de los habitantes viven por debajo del índice de pobreza, de los cuales el **37%** se lo considera indigente<sup>51</sup> (*no logra satisfacer necesidades básicas*).

Por último, de mantenerse esta tendencia, en el año 2003 el país podría continuar con una contracción del PBI a valores constantes desestacionalizados (*se deberá esperar la respuesta de la capacidad ociosa instalada para dar respuesta a la posible sustitución de importaciones, reflejo directo de la devaluación del peso frente al dólar estadounidense*).

#### **Algunas cifras finales para el nuevo gobierno (Abril 2003)**

No obstante se torna interesante analizar el panorama con el cual ha de encontrarse el nuevo gobierno. Muchas veces la realidad supera el más pesimista de los pronósticos, pero de hecho muchos son los guarismos que deberá mejorar la gestión que deberá encarar el nuevo responsable político y su gabinete para tratar de revertir la situación general.

Algunos de estos indicadores que se detallan a continuación sirven para reflejar en cifras lo enunciado. Se presentaran datos aproximados conforme los distintos aspectos que se someten a análisis:

#### **ECONOMIA**

<u>Deuda soberana</u>	<u>Intereses de la deuda</u>	<u>Distribución del Ingreso Nacional</u>
US\$ 155.100 mill.	23% del Presupuesto	el 28% más rico 65% Ing.Nac. el 38% medio 27% Ing.Nac. el 34% más pobre 8% Ing.Nac.

---

#### **EDUCACION**

	<u>Nivel Primario</u>	<u>Nivel Secundario</u>	<u>Nivel Universitario</u>
Deserción	30%	60%	90%
Gasto promedio	\$ 1.300,00		\$ 1.900,00
Indice de analfabetismo:	11%		

---

#### **SALUD**

##### Cobertura de la salud

Dependiente del sistema público:	45,8% de la población
Afiliado a una Obra Social:	38,7% de la población (*)
Afiliado a mutual o prepaga:	9,5% de la población
Afiliados al PAMI:	6,0% de la población

(\*) incluye las obras sociales sindicales, de afiliación compulsiva y en estado crítico frente a la prestación.

##### Sistema público de salud

Aproximadamente cuenta con 7.700 hospitales operativos en todo el territorio nacional.  
De la cifra anterior, 6.400 no cuentan con sistema de internación.  
El resto representa una posibilidad de acceso a aproximadamente 81.000 camas.

---

<sup>51</sup> Persona desplazada del sistema formal e informal de empleo que, a su propio destino, no logra generar un ingreso diario mayor a un dólar estadounidense (*registra un ingreso total mensual que no alcanza la cifra de US\$ 30,00*).

## POBLACION

<u>Población total</u>	<u>Mujeres</u>	<u>Hombres</u>
36.200.000	18.550.000	17.650.000
<u>Población activa</u>	<u>Ocupados</u>	<u>Desocupados</u>
14.300.000	11.800.000 #	2.500.000
	82%	18%

*El índice de pobreza alcanza al 58% de la población total.*

*Los asalariados sin cobertura jubilatoria al 44% de la población total.*

*La indigencia alcanza al 28% de la población total. La subocupación alcanza el 20%.*

*# la cifra incluye a los que perciben planes sociales de empleo (Jefas y Jefes de Hogar).*

---

## Investigación

Pautas y metodología sugerida a los alumnos

### PAUTAS

- ❑ Los trabajos deberán presentarse en carpetas anilladas y con soporte magnético - diskette o CD -(independientemente del sistema adoptado para su exposición) y no contener más de 80 páginas (**no menos de 40**).
- ❑ Se presentará un (1) ejemplar para la cátedra y una (1) copia fotostática por cada grupo participante (si los hubiera).
- ❑ En los casos en que los cuadros o gráficos sean abundantes, los mismos deberán estar explicados en forma completa y concisa para el correcto entendimiento del resto de los grupos y del cuerpo docente.
- ❑ Se analizará presentación, participación individual dentro del grupo, contenido, compromiso de opinión, conclusiones y/o recomendaciones y la forma de exposición oral y técnica de cada uno de los trabajos.
- ❑ Se deberán utilizar, en el mismo, la totalidad de los conceptos teórico-prácticos analizados en cada una de las clases a lo largo del cuatrimestre.
- ❑ Es **condición para poder rendir el examen final de la materia** la presentación y exposición del trabajo práctico de investigación por cada uno de los alumnos.
- ❑ Los trabajos deberán estar en poder del cuerpo docente **la clase anterior a la destinada en el cronograma de clases para su presentación y exposición**. La copia para el resto de los grupos será entregada el mismo día en que se efectúa la presentación.
- ❑ Si la presentación se hace fuera de un esquema de filminas (p.ej.: CD o diskette en Power Point) los alumnos deberán contar con el equipamiento necesario para la proyección y presentación de los mismos (*la cátedra avisada con anticipación podrá proporcionarles un cañón*).



- ❑ **Deberán citar las fuentes y/o bibliografía consultada** conforme lo determina el folleto que al efecto tiene publicada la Biblioteca de la Universidad para los trabajos de Tesis (*consultar en la recepción de la Biblioteca*).
- ❑ Se recomienda la participación activa de todos y cada uno de los alumnos dentro de cada grupo, tanto en la generación del contenido, como también en la exposición y comprensión total de los temas abordados.
- ❑ Cada uno de los alumnos deberán exponer la parte del trabajo que en función de grupo se hayan asignado - pero todos, sin excepción deberán dominar el contenido general de la propuesta -, ya que es indispensable para la formación de concepto por parte del cuerpo docente y que se va a tener en cuenta para el examen final de la materia.

## METODOLOGIA

Se integrará/n grupo/s por curso como esquema ideal.

Para los casos de que el número de alumnos sea excesivo, se aumentará el número de grupos manteniendo una estructura máxima de ocho (8) alumnos por grupo; el número ideal para la cátedra es de seis (6) alumnos por grupo.

Se designará un "capitán" o coordinador de grupo, referente exclusivo frente al cuerpo docente para consultas y/o aclaraciones necesarias para el pleno entendimiento de la tarea encomendada.

A criterio de cada profesor se destinarán los últimos diez (10) minutos de clase para cualquier consulta al respecto, **siendo el JTP el referido a consultar**; o en su caso el **titular o adjunto** a cargo del curso.

Se le asignará a cada grupo un **tema** para el análisis que deberá abarcar como mínimo un período **no menor a siete (7) años** a la fecha, para que conjuntamente con el avance de cada clase - conforme los contenidos teórico-prácticos que se van desarrollando - los alumnos puedan ir desplegando la actividad de indagación. A medida que el cronograma de clases se va cumpliendo, la cátedra le pedirá a los alumnos - **con una semana de anticipación** - la preparación del material de investigación compilado hasta ese momento (*en papeles de trabajo - "borrador"*) del tema que será analizado en la clase siguiente, debiendo cada grupo aportar el relevamiento efectuado en la misma clase en que el tema es analizado.

El tema objeto del trabajo de investigación será definido en forma conjunta entre los alumnos - conformados ya en grupo - y el docente, buscando las partes no tratar temas similares dentro del mismo curso.

Para aquellos casos donde la información no se encuentre actualizada, se indagará lo último publicado y de allí se analizarán hacia atrás las variables (por un lapso no menor a tres - 3 - años).

Respecto del análisis planteado y como corolario de la presentación final, los alumnos deberán proponer a su propio criterio cuál o cuáles han de ser las fortalezas y/o debilidades respecto de cada uno de los temas analizados, su relación con el mercado privado (*las empresas y las familias*); la importancia del aporte que hacen respecto del país (*sector público*) y la acción que desde la temática definida para el trabajo se potencia la inserción del valor agregado económico en la economía global (*sector externo*).

Temas como salud, educación, capacitación continuada de recursos humanos (*públicos y privados*), calidad ambiental, ética (*pública y privada*), respeto por el ciudadano y la ley serán aspectos de relevancia que los equipos deberán analizar e incorporar en sus presentaciones, para un mejor entendimiento de la realidad contexto.

Ante cualquier duda, la cátedra está a disposición del alumnado.

Recopilación de datos e información, su estructuración, análisis, desarrollo y conclusiones son herramientas muy importantes.

**BUENA SUERTE!!!**

---

## **Evaluación**

Modelos de evaluaciones propuestos

### Evaluaciones parciales

1° PARCIAL

**Apellido y nombres:** .....**Matrícula N°:** .....

#### **PREGUNTA N° 1**

Dentro del mercado del trabajo: ¿qué diferencia encuentra entre el concepto de producción y productividad? Explique y ejemplifique.

#### **PREGUNTA N° 2**

Explique ¿quiénes la representan y cómo funciona la demanda en el mercado laboral? ¿Se relaciona con los costos de producción o con la productividad, ó con qué?

#### **PREGUNTA N° 3**

Explique desde la teoría cuantitativa del dinero por qué la emisión sin respaldo genera inflación. Para Ud. ¿cómo tendría que darse la situación en la cual una emisión no la generaría?

#### **PREGUNTA N° 4**

Explique brevemente el postulado de la teoría "Heckscher - Ohlin" respecto de los patrones del comercio.

### **PREGUNTA N° 5**

¿Qué es el efecto multiplicador del gasto del gobierno? Explíquelo.

### **SITUACION PROBLEMÁTICA A RESOLVER**

#### ***Petróleo y China empeoran déficit comercial de EE.UU. 13/04/2005 - Ambito Financiero***

El déficit en el comercio exterior de Estados Unidos alcanzó en febrero la cifra mensual sin precedentes de 61.306 millones de dólares debido, principalmente, a los precios del petróleo y al empuje de las ventas de textiles chinos.

Washington.- Según el informe que divulgó ayer el Departamento de Comercio se muestra que las exportaciones de bienes y servicios de EE.UU. crecieron sólo 0,1% y sumaron 100.500 millones de dólares, las importaciones aumentaron 1,6% y llegaron a 151.500 millones de dólares. Las cifras llevaron a algunos analistas a revisar sus cálculos de crecimiento del Producto Bruto Interno (PBI) de EE.UU. en el primer trimestre. La mayoría de los analistas calcula que el PBI bajó de 4,4% a 4% debido a la deducción que representa el déficit comercial.

Deberá responder a:

- ¿cómo impacta, a su criterio, lo enunciado en la economía de EE.UU.?
- ¿cómo grafica desde el equilibrio del modelo de oferta y demanda agregadas el efecto de este fenómeno?
- lleve lo anterior al gráfico de la Curva de Phillips, verifique si se cumple o no;
- lleve el análisis al modelo IS-LM, grafique y explique el efecto conforme lo desarrollado en los puntos anteriores.

*Firma del alumno:* .....

## **2° PARCIAL**

*Apellido y nombres:* ..... *Matrícula N°:* .....

### **PREGUNTA N° 1**

¿Qué entiende por organización monetaria? ¿Cuáles conoce? Explique y defina.

### **PREGUNTA N° 2**

Defina el concepto de "desocupado o desempleado". ¿El "subocupado o subempleado visible" a qué categoría pertenece? ¿Qué diferencia hay entre el demandante y no demandante?

### **PREGUNTA N° 3**

Defina las funciones de los bancos comerciales como actores del sistema monetario. ¿Cómo expande el Banco Central la oferta de dinero en el mercado? Explique.

### **PREGUNTA N° 4**

¿Qué entiende por ventaja comparativa? Defina sus fuentes. ¿Qué entiende por ventaja absoluta mutua?

### **PREGUNTA N° 5**

¿Cuáles son los tiempos de "retardo" que conoce para la aplicación de políticas económicas? Explique cada uno de ellos y ejemplifique donde corresponda.

### SITUACION PROBLEMÁTICA A RESOLVER

**OTRO COSTADO DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA. Sueldos bajos, riesgo para los países ricos. 15/04/2005 - La Nación. Las ganancias de las empresas crecen, pero los salarios se estancaron y no se generan nuevos empleos. CHATEAU-THIERRY, Francia.**

Filas de clientes impacientes serpentean hacia las numerosas cajas registradoras del supermercado Carrefour en esta pequeña localidad del centro de Francia, pero detrás de una de ellas Veronique Picard no puede evitar una amarga sensación por la cantidad de billetes de euro que se acumulan en la de ella. Carrefour, el segundo comercio minorista del mundo, anunció hace poco una ganancia, en 2004, de 1400 millones de euros y asignó a los accionistas un aumento del 27 por ciento en sus dividendos. Picard, una sindicalista que ha trabajado en la compañía durante 12 años, recibió un aumento de salario anual de sólo el 1,79 por ciento. "Ese porcentaje es menor que la inflación. Apenas si puedo seguir comprando aquí", se quejó Picard, que gana 800 euros por mes. "Hacemos el trabajo -añadió-, pero los accionistas son los únicos que se llevan las ganancias." Su protesta es sintomática de un fenómeno que parece extenderse por el mundo industrializado. En las naciones ricas, el salario se estancó y la creación de empleos se paralizó en un momento en que las ganancias de las empresas aumentan meteóricamente.

Deberá responder a:

- e) ¿cómo impacta la medida en la economía mundial?;
- f) ¿cómo grafica desde el equilibrio del Modelo de Oa y Da el efecto?;
- g) llévelo a la Curva de Phillips y verifique si se cumple o no;
- h) desde el modelo IS-LM grafique y explique el fenómeno conforme lo anterior.

**Firma del alumno:** .....

**Examen final** (metodología adoptada: "a libro abierto")

**Apellido y nombre:** ..... **Matrícula:** .....

Conforme lo desarrollado durante la cursada a lo largo del cuatrimestre, el alumno deberá resolver la siguiente:

#### Situación problemática

EL IMPACTO DE LA SUBA DEL PETROLEO

#### **Pan para hoy**<sup>52</sup>

Junio cerró con el precio del petróleo en U\$S 56,8 por barril luego de alcanzar su máximo histórico a comienzos de la semana (U\$S 60,5 por barril). Para la economía argentina, este contexto puede implicar dos escenarios que absorben el impacto de distinta manera a lo largo del tiempo. En un escenario de corto plazo, el alza del precio resulta beneficiosa para las cuentas fiscales por los mayores ingresos que el aumento proveerá a las cuentas fiscales vía retenciones, [.....] En un escenario de largo plazo, la Argentina podría dejar de ser un exportador neto para depender de importaciones para atender la demanda

---

<sup>52</sup> Artículo de la sección Economía. Revista Fortuna, economía y negocios. Año II -N° 109, 4 de julio de 2005.

doméstica ante el freno a la inversión que los mayores precios del petróleo y sus beneficios terminan implicando.

*De acuerdo al contenido enunciado, deberá analizar el artículo y ver que efectos se generan en la macroeconomía argentina -en el corto con su tendencia al largo plazo- cumpliendo para ello los siguientes pasos:*

- 1) Desde la ecuación macroeconómica fundamental: ¿qué se vería comprometida:  $O_a$  ó  $D_a$  y de qué manera? ¿se rompe la ecuación? ¿por qué?
- 2) Desde el modelo de oferta y demanda agregadas en equilibrio: ¿cómo graficaría los efectos del artículo? Explique el porque de los comportamientos gráficos.
- 3) Del análisis que usted hace de la situación deduce que se vería afectado el comportamiento del mercado de trabajo. ¿La situación mejora la productividad? Justifique su respuesta.
- 4) ¿Puede usted considerar que se cumple el esquema de la "Curva de Phillips" a corto plazo? Grafique, explique y justifique su respuesta.
- 5) ¿Cómo vería usted afectado el mercado del dinero? ¿repercute en el tipo de cambio?
- 6) ¿Cómo relaciona el artículo con el Modelo IS-LM? Explique y justifique desde la práctica su respuesta.
- 7) ¿Cómo se vería afectado el sector externo en el largo plazo? ¿por qué?

**Firma del alumno:** .....

## Bibliografía

- ALEXANDER, Jon [y otros]; Compilación: Emilio Tenti Fanfani. *Universidad y Empresa* (1993). Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita; TEOBALDO, Marta. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja* (1993). Kapelusz, Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1991). Aique, Buenos Aires.
- COLL, C. Y VALLS, E. *El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos* (1992). En: C. Coll, J; I. Pozo; B. Sarabia y E. Valls: "Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes". Madrid, España: Santillana.
- Foro para el Estudio de los Problemas Argentinos. *La Educación y la Ciencia en la estrategia de desarrollo* (2004). Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Breviario del Foro). Buenos Aires, agosto.
- GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think & How Schools Should Teach* (1991). New York, USA: BasicBooks.
- GIBBONS, Michael [y otros]. *La nueva producción del conocimiento* (1997). Barcelona, España: Ediciones Pomares - Corredor.
- GIMENO SACRISTAN, J. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (1989). Madrid, España: Akal Universitaria.
- GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (1994). Madrid, España: Morata.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza* (2000). Aique, Buenos Aires.
- HARRIS, Phil; LOCK, Andrew; REES, Patricia. *Maquiavelo, marketing & management* (2003). 1ª. ed. Distal, Buenos Aires.
- LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas* (1997). Paidós, Buenos Aires.
- MARTIÑA, Rolando. *¿Qué hacemos con los chicos? Educación convivencial: un programa para adultos* (2000). Bonum, Buenos Aires.
- NICKERSON, R.; PERKINS, D.; SMITH, E. *Enseñar a pensar* (1990). Barcelona, España: Paidós.
- PIGORS, P. and F. *The Pigors Incident Process of Case Study* (1980). New Jersey, USA: Englewood Cliffs.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas* (1994). Madrid, España: Morata.

- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje* (1996). Madrid, España: Alianza.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Estrategias de aprendizaje* (1990). En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) "Desarrollo psicológico y educación". Vol. II: "Psicología de la educación". Madrid, España: Alianza Editorial.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum* (1987) Madrid, España: Morata.
- TRIVIÑO, Analía Molina. *Calidad en la enseñanza: la experiencia de la Universidad Politécnica de Cataluña*. Tucumán, Argentina (XVI Jornada IRAM - Universidades - Calidad en todo): agosto 2001.
- VAN DIJK, Teun. *Texto y Contexto. Cátedra* (1989). Madrid, España: Notas.
- VERDUGO FABIANI, Hernán. *Sobre enseñanza de las ciencias* (2001). Recoleta, Santiago, Chile: Colegio Academia de Humanidades, abril.
- VIGOTSKY, L. S. *Mind and society. The development of higher psychological process* (1979). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. Cast. de S. Furió: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, España: Crítica.
- WALES, C. E.; STAGER, R. A. *The Guided Design Approach* (1978). New Jersey, USA: Englewood Cliffs.
- World Association for Case Method Research and Case Method Application (WACRA, ed.). WACRA NEWS, Autumn 1991.
- World Association for Case Method Research and Case Method Application (WACRA, ed.). WACRA NEWS, Spring 2003.
- World Association for Case Method Research and Case Method Application (WACRA, ed.). WACRA NEWS, Fall 2003.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> COSTA LIESTE, Enrique G. con la colaboración de RAGONI, Rodolfo P. (2004). "Aprendiendo a pensar como economistas. Con el método de Casos". *Companion Book. Casos para acompañar a los libros de texto de introducción a la Economía. Buenos Aires.*

**Se adjunta como material integrante del presente trabajo.**

<sup>ii</sup> TENTI FANFANI, Emilio (1993). *Universidad y Empresa. Miño y Dávila / Ciepp. Presentación. Buenos Aires, Agosto.*

<sup>iii</sup> POPKEWITZ, T.(1994). *Sociología política de las reformas educativas. Madrid, Morata (pag.198).*

<sup>iv</sup> GIBBONS, Michael[y otros] (1997). "La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas". *Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona, España.*

<sup>v</sup> *Idem vi. Capítulo 7. "Otros procesos auxiliares del aprendizaje", pag. 173.*

<sup>vi</sup> GIBBONS, Michael[y otros] (1997). "La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas". *Ediciones Pomares-Corredor, S.A. Barcelona, España.*

<sup>vii</sup> *Hago referencia tanto al personal docente como al no docente.*

<sup>viii</sup> VERDUGO FABIANI, Hernán (2000). "Sobre la enseñanza de las ciencias". *Colegio Academia de Humanidades. Recoleta, Santiago (Chile). Revista N°6 - Abril.*

<sup>ix</sup> HARRIS, Phil; LOCK, Andrew y REES, Patricia (2003). "Maquiavelo, Marketing & Management". *Distal S.R.L. Buenos Aires.*

<sup>x</sup> RAGONI, Rodolfo Pablo (2004). "Aprendiendo a entender la gran economía". *Editorial Grafi-K. Buenos Aires.*

**Se adjunta como material del presente trabajo.**

<sup>xi</sup> POZO MUNICIO, Juan Ignacio (1999). "Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje". *Alianza Editorial SA, Madrid.*

<sup>xii</sup> *Idem vii. Pag. 192.*

<sup>xiii</sup> *Abreviatura inglesa que define: "electronic cases" o "casos electrónicos" o "casos en red".*

<sup>xiv</sup> *Idem vii. Pag. 203.*

<sup>xv</sup> CASTAGNO, Fabiana y DENNLER, Mercedes (2000). "Evaluación de un programa de enseñanza en estrategias de comprensión lectora". *Proyecto de Investigación realizado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Cultura y Educación desde 1995 hasta 1998 inclusive. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.*

<sup>xvi</sup> FLECHSIG, Karl-Heinz y SCHIEFELBEIN, Ernesto. "Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält eine knappe Beschreibung der Modelle Fallmethode". <http://www.wiso.gwdg.de/~ppreiss/didaktik/method04.html>.

<sup>xvii</sup> ANZORENA, Oscar (2000). "El método de casos para el desarrollo de competencias profesionales". *Jornadas de Reflexión Académica. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Febrero.*



- <sup>xviii</sup> GALAGOVSKY, L.R. (1993a). *Redes conceptuales: su base teórica e implicancias para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 11*, pp. 301-307.
- <sup>xix</sup> GALAGOVSKY, L.R. (1993b). *Hacia un nuevo rol docente. Una propuesta diferente para el trabajo en clase. Buenos Aires, Troquel.*
- <sup>xx</sup> GALAGOVSKY, L.R. (1996). *Redes conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria. Buenos Aires, Lugar Editorial.*
- <sup>xxi</sup> NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988). *Aprendiendo a aprender. Madrid (España), Martínez Roca.*
- <sup>xxii</sup> ONTORIA, A. (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender, 5° ed. Barcelona (España), Narcea.*
- <sup>xxiii</sup> NEWMAN, M.E.J. (2004). *The structure and function of complex networks. Universidad de Michigan, Escuela de Física.*
- <sup>xxiv</sup> ASUBEL, David (1970). *Psicología educativa. Buenos Aires, Editorial Trillas.*
- <sup>xxv</sup> *Idem vi. Cuarta Parte. Las Condiciones del Aprendizaje. Capítulo 12. "La organización de la práctica". Pag. 322.*
- <sup>xxvi</sup> VIGOTSKY, L. S. (1978). *"Mind and society. The development of higher psychological process". Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. Cast. De S. Furió: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, Crítica, 1979.*
- <sup>xxvii</sup> *Idem xxi. Pags. 324, 325,326.*
- <sup>xxviii</sup> *Idem vi. Capítulo 8. "Aprendizaje de sucesos y conductas", pag. 219.*
- <sup>xxix</sup> *Idem vi. Capítulo 11. "Aprendizaje de procedimientos", pag. 290.*
- <sup>xxx</sup> COLL, C. y VALLS, E. (1992). *"El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos". En: C. Coll, J; I. Pozo; B. Sarabia y E. Valls: "Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes". Madrid, Santillana.*
- <sup>xxxi</sup> *Idem xv. Pag. 292.*
- <sup>xxxii</sup> *Idem xv. Pags. 298, 299.*
- <sup>xxxiii</sup> POZO, J. I. (1990<sup>a</sup>). *"Estrategias de aprendizaje". En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) "Desarrollo psicológico y educación". Vol. II: "Psicología de la educación". Madrid, Alianza Editorial.*
- <sup>xxxiv</sup> MARTIÑA, Rolando (2000). *"¿Qué hacemos con los chicos? Educación convivencial: un programa para adultos". Editorial Bonum. Buenos Aires.*
- <sup>xxxv</sup> Gardner, Howard (1991). *"The Unschooled Mind. How Children Think & How Schools Should Teach". BasicBooks. HarperCollins Publishers, Inc. New York. Chapter 11. Education for Understanding During the Early Years. Pag. 219.*
- <sup>xxxvi</sup> BLUMER, Herbert (1969). *"Symbolic Interactionism, Perspective and Method". Berkeley and Los Angeles, California, University of California Press.*  
PEPLAU, Hildegard E. (1968). *"Principios básicos para la orientación del paciente, extractos de la transcripción de dos grupos de trabajo en enfermería clínica en hospitales psiquiátricos". OPS, Washington D.C. - Estados Unidos de Norteamérica.*
- <sup>xxxvii</sup> *Idem i. Pag. 202.*
- <sup>xxxviii</sup> *Idem i. Chapter 10. The Search for Solutions: Dead Ends and Promising Means. Pag. 185, 186.*

<sup>xxxix</sup> *Idem i. Chapter 11. Pag. 223.*

<sup>xi</sup> *Idem iii. Pag. 195.*

<sup>xii</sup> *Idem iii. Pag. 187.*

<sup>xiii</sup> CHEVALLARD, Yves (1991). "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Traducción Claudia Gilman. Aique, Buenos Aires. Pag. 96.

<sup>xiiii</sup> *Idem i. Chapter 12. Education for Understanding During the Adolescent Years. Pag. 226.*

<sup>xliv</sup> *Idem vii. Pag. 246.*

<sup>xlv</sup> HARRIS, P; LOCK, Andrew; REES, Patricia (2003). "Maquiavelo, Marketing & Management". Distal S.R.L. Buenos Aires.

<sup>xlvi</sup> *Idem i. Chapter 13. Toward national and Global Understanding. Pag. 249 - 252.*

<sup>xlvii</sup> Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Revista Científica, Volumen V - N° 1 - Primavera 2001. "Dossier: Nuevas Tecnologías y Prospectivas". Pag. 9 y 10.

<sup>xlviii</sup> *Idem vii. Pags. 45 y 46.*

<sup>xlix</sup> *Idem anterior. Pags. 16 y 17.*

<sup>i</sup> DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós (pag.103).

<sup>ii</sup> VIGOTSKY, Lev Semionovich. *La perspectiva socio – histórica. Curso para supervisores y directores de Instituciones Educativas*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Capítulo 3.

<sup>iii</sup> LUCARELLI, Eliza (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

## **Bibliografía consultada**

- ALEXANDER, Jon [y otros]; Compilación: Emilio Tenti Fanfani. *Universidad y Empresa* (1993). Miño y Dávila, Buenos Aires.
- BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita; TEOBALDO, Marta. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja* (1993). Kapelusz, Buenos Aires.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1991). Aique, Buenos Aires.
- COLL, C. Y VALLS, E. *El aprendizaje y enseñanza de los procedimientos* (1992). En: C. Coll, J; I. Pozo; B. Sarabia y E. Valls: "Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes". Madrid, España: Santillana.
- Foro para el Estudio de los Problemas Argentinos. *La Educación y la Ciencia en la estrategia de desarrollo* (2004). Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Breviario del Foro). Buenos Aires, agosto.
- GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think & How Schools Should Teach* (1991). New York, USA: BasicBooks.
- GIBBONS, Michael [y otros]. *La nueva producción del conocimiento* (1997). Barcelona, España: Ediciones Pomares - Corredor.
- GIMENO SACRISTAN, J. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (1989). Madrid, España: Akal Universitaria.
- GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (1994). Madrid, España: Morata.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza* (2000). Aique, Buenos Aires.
- HARRIS, Phil; LOCK, Andrew; REES, Patricia. *Maquiavelo, marketing & management* (2003). 1ª. ed. Distal, Buenos Aires.
- LITWIN, Edith. *Las configuraciones didácticas* (1997). Paidós, Buenos Aires.
- MARTIÑA, Rolando. *¿Qué hacemos con los chicos? Educación convivencial: un programa para adultos* (2000). Bonum, Buenos Aires.
- NICKERSON, R.; PERKINS, D.; SMITH, E. *Enseñar a pensar* (1990). Barcelona, España: Paidós.
- PIGORS, P. and F. *The Pigors Incident Process of Case Study* (1980). New Jersey, USA: Englewood Cliffs.
- POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas* (1994). Madrid, España: Morata.

- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje* (1996). Madrid, España: Alianza.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Estrategias de aprendizaje* (1990). En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) "Desarrollo psicológico y educación". Vol. II: "Psicología de la educación". Madrid, España: Alianza Editorial.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum* (1987) Madrid, España: Morata.
- TRIVIÑO, Analía Molina. *Calidad en la enseñanza: la experiencia de la Universidad Politécnica de Cataluña*. Tucumán, Argentina (XVI Jornada IRAM - Universidades - Calidad en todo): agosto 2001.
- VAN DIJK, Teun. *Texto y Contexto. Cátedra* (1989). Madrid, España: Notas.
- VERDUGO FABIANI, Hernán. *Sobre enseñanza de las ciencias* (2001). Recoleta, Santiago, Chile: Colegio Academia de Humanidades, abril.
- VIGOTSKY, L. S. *Mind and society. The development of higher psychological process* (1979). Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Trad. Cast. de S. Furió: "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Barcelona, España: Crítica.
- WALES, C. E.; STAGER, R. A. *The Guided Design Approach* (1978). New Jersey, USA: Englewood Cliffs.
- World Association for Case Method Research and Case Method Application (WACRA, ed.). WACRA NEWS, Autumn 1991.
- World Association for Case Method Research and Case Method Application (WACRA, ed.). WACRA NEWS, Spring 2003.
- World Association for Case Method Research and Case Method Application (WACRA, ed.). WACRA NEWS, Fall 2003.

COMPANION BOOK

# APRENDIENDO A PENSAR COMO ECONOMISTAS

- con el método de casos -

***Casos y Textos para los alumnos***

Enrique Costa Lieste

Decano de la Facultad de Ciencias Empresariales  
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
Noviembre 1997

Revisado, ampliado y completado por

Rodolfo P. Ragoni

Profesor titular de Fundamentos de Economía y Macroeconomía  
Licenciaturas en Dirección de Negocios y Marketing  
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales  
Diciembre 2002

## **Contenido de casos**

### **CASO 1 - elaborado por Enrique Costa Lieste**

#### **LOS !Kung DEL AFRICA**

*(un sistema económico iniciado hace un millón de años)*

- *Entendiendo la vida en el Kalahari*
- *Subsistiendo en el Kalahari*
- *Ganándose la vida en el Kalahari*

### **CASO 2 - elaborado por Rodolfo P. Ragoni**

#### **LOS PUEBLOS DE LA REGION AUSTRAL SUDAMERICANA**

##### ***Patagones vs. Araucanos***

*(Como ambos pueblos se diferenciaron más por su ubicación geográfica y no como comunidades aborígenes muy diferentes en cuanto a su economía)*

- *Una civilización estéril*
- *Los términos del intercambio*

### **CASO 3 - elaborado por Enrique Costa Lieste**

#### **UN TIEMPO EN LA ECONOMIA DE LAS ISLAS TROBRIAND**

- *Un ejercicio de análisis económico en las islas Trobriand*

**CASO 1****elaborado por Enrique Costa Lieste**

## **LOS !Kung DEL AFRICA** *(un sistema económico iniciado hace un millón de años)*

### **Parte A: descripción de la sociedad**

El arqueólogo Leakey, en uno de sus libros, narra la vida de los bosquimanos, o de los "*!Kung*", como se denominan a sí mismos<sup>1</sup>. Los *!Kung* son bandas nómades de treinta individuos como máximo agrupados en seis familias que viven en la periferia del desierto de Kalahari, al norte de Sudáfrica. Este peculiar desierto presenta grandes extensiones de malezas y sabanas donde de vez en cuando puede verse un enorme *baobab*, el árbol tan característico del Africa.

Los *!Kung* viven de la caza, de la pesca, de los frutos de los árboles como el mongongo, que les sirven para apagar la sed y de refugio, y de las raíces de los arbustos. Su peculiar sistema de vida los rige desde hace quinientos mil a un millón de años.

Cuando comienza la estación seca (invierno, de mayo a octubre de cada año), grupos de más de cien *!Kungs* se ven obligados a reunirse alrededor de lugares que les aseguren la provisión de agua, como los oasis y los pozos de agua. Cuando esa estación finaliza se separan en bandas y cada una comienza la búsqueda de zonas que les permitan vivir durante la estación húmeda (verano, de noviembre a abril de cada año). No tienen animales para el transporte. Caminan internándose en las zonas con vegetación que rodean al desierto. Cuando encuentran una extensión de territorio suficientemente cubierta de vegetación establecen un campamento que les servirá de base de operaciones durante algo más de un mes, dependiendo de la zona.

Los hombres salen en parejas en expediciones de caza o de pesca para procurar balancear la dieta de vegetales que les provee el asentamiento. A veces suelen llevar con ellos a un "aprendiz". Los cazadores llevan flechas envenenadas que pueden producir su efecto en los animales luego de dos o tres días, obligando a los hombres a seguirles el rastro hasta que la presa muere. La sabana es cruzada por una variedad muy rica de animales tales como los jabalíes, alces, antílopes y otras piezas menores, como por ejemplo las liebres.

El trabajo de las mujeres consiste en recorrer diariamente el territorio para recoger frutos y raíces. Como deben cuidar a sus hijos, no se alejan demasiado del campamento. Tomando a éste como punto central de referencia, van recogiendo sus alimentos hasta llegar a una distancia, más allá de la cual no se aventuran porque deben retornar con la luz del día. Esta es la **frontera** física del campamento, y equivale a la frontera o **límite** de la seguridad alimentaria de la banda, en un territorio de un radio de aproximadamente unos 8 Kms.

Para conseguir alimentos, los cazadores de los *!Kung* trabajan durante algo más de veintiuna horas a la semana y las mujeres doce, pero éstas aportan el 70% de los requerimientos alimentarios y en cada salida de recolección procuran acumular alimentos para dos o tres días, para no depender de los azares de la caza a la cual se dedican los hombres. Si se suman las horas dedicadas a las tareas domésticas, que comparten hombres y mujeres, los hombres trabajan unas 44 horas a la semana y las mujeres unas 40. Teniendo a su disposición una cantidad de tiempo libre mayor que el de las sociedades agrícolas e industriales, este excedente lo dedican a los bailes y a las visitas sociales a otras bandas cercanas, con las cuales comparten regalos.

Como la recogida de frutos y raíces dentro del territorio ocupado se debe realizar cada vez a distancias más alejadas del campamento, llega un día en que las bandas deben emigrar a otro territorio.

Estas emigraciones o cambios de campamento se repiten unas siete u ocho veces por estación. Todo el sistema de vida de los *!Kung* está organizado en función del agua. Para tener asegurado el

---

<sup>1</sup>Leakey, Richard: "La formación de la humanidad" (Barcelona: Ediciones del Serbal, 1981), pág. 99. "*Bosquimanos*" fue un término peyorativo aplicado a los *!Kung* por los holandeses.

acceso a ésta durante la estación seca todas las bandas regresan a los oasis de donde partieron. Una vez allí, la convivencia no es tan sencilla y se presta a conflictos, sobre todo porque al estar concentrados en la búsqueda de alimentos, forma habitual de parte de su subsistencia, la tarea se hace más difícil debido a la necesidad de cubrir mayores distancias, porque ahora son más las mujeres que salen en la búsqueda.

Regresan a los oasis trayendo lo mismo que se llevaron, unos doce kilogramos en total por banda. Han vivido toda la estación solamente para alimentarse. Si acudimos a la **ecología** diríamos que el **nicho** para sobrevivir que han encontrado los !Kung no les permite aumentar el número de los integrantes de sus bandas, de ahí la constancia de la cifra de treinta individuos como máximo. Las costumbres tienen en cuenta estos límites que impone la supervivencia: es tabú, por ejemplo, casarse entre miembros de una misma banda. Las parejas se eligen durante la estada conjunta en el espejo de agua y la esposa vivirá con la banda a la cual pertenece el esposo.

En estas condiciones, la cantidad de años que pueden vivir los bosquimanos fluctúa entre los 30 y los 35 años, menos de la mitad de la esperanza de vida de los seres urbanos industrializados occidentales. La alta tasa de mortalidad infantil y la baja esperanza de vida se unen para mantener a la población de cada banda en la situación estable o *estacionaria* de 30 miembros (*los primates suelen vivir en colonias conformadas por no más de treinta individuos*). Además, las mujeres sólo tienen hijos cada tres o cuatro años debido al esfuerzo físico que significan las caminatas de 16 Km recolectando y acarreado los frutos con sus hijos pequeños en brazos. Como dice Leakey, la maternidad tranquila sólo es posible una vez descubierta (o adoptada) la agricultura.

Los !Kung no tienen jefes:

*“¡De hecho todos somos caciques; cada uno es cacique de sí mismo!”* le dijo /Twi!gum en su idioma !Kung al antropólogo Richard Lee y le parecieron muy divertidas tanto la pregunta de Lee como su ingeniosa respuesta.

La cultura !Kung coarta todo intento de prestigio que ponga en peligro la igualdad entre los miembros de la banda:

*“Supongamos que un hombre ha cazado. No debe correr a casa y anunciar como un fanfarrón: ‘¡He matado una gran pieza en el bosque!’; sino que primero debe sentarse en silencio hasta que yo o cualquier otro se acerque a su hoguera y le pregunte: ‘¿Qué has visto hoy?’. El debe contestar tranquilamente: ‘Oh, no sirvo para la caza. No he visto nada. Quizá sólo algo pequeño’. Luego me río para mis adentros, porque entonces sé que ha matado alguna pieza grande (y que tendremos que ir entre todos a buscarla)”<sup>2</sup>.*

## 1° Actividad Planteada

### Entendiendo la vida en el Kalahari

**Consignas:** conformando equipos de cuatro o cinco integrantes, ir proveyendo al profesor de los conceptos que irán registrando en una hoja que permitan:

(1) Previa lectura de la información suministrada, establecer atributos o cualidades que consideren indispensables y que les permitan definir las condiciones económicas que los !Kung deben desplegar para sobrevivir en el Kalahari. Razonar el por qué de las peleas entre los habitantes de la tribu.

(2) Utilicen como guía la lógica y el razonamiento práctico, tratando de imaginarse en situaciones similares a los !Kung (haciendo, por supuesto, abstracción al hábitat de la clase).

<sup>2</sup>Leakey, id., p. 109.



Preguntas:

¿El análisis de la situación es económico o social? ¿Por qué? ¡La escasez!: ¿qué papel juega?  
¿Existe, aún dentro de la propia comunidad – mejor dicho: dentro de la propia familia – relaciones de intercambio?

Todas las actividades desarrolladas por los !Kung podrían ser consideradas como actividades económicas?

Analizando el contenido del relato, podemos decir que existe un mercado. ¿Por qué?

¿Podrán los integrantes de la comunidad crecer en el futuro? ¿Cómo piensan que lo pueden lograr?

¿Podrán seguir subsistiendo solos o tendrán que buscar otras comunidades y entablar nuevas relaciones de intercambio?

Desde una perspectiva relativamente precaria, ¿podemos considerar que los !Kung deberán iniciar los primeros pasos hacia la conformación de alguna **estrategia** para su subsistencia?

## 2° Actividad Planteada

### Subsistiendo en el Kalahari

Consignas: conformando los mismos equipos de cuatro o cinco integrantes, ir proveyendo al profesor de los conceptos que irán registrando en una hoja que permitan responder a las siguientes preguntas:

Preguntas:

1. Si existe una frontera, ¿qué representa para la comunidad y por qué?
2. ¿Podemos pensar en que hay una demanda y, como contrapartida una oferta?
3. ¿Quiénes demandan y quiénes ofertan?
4. ¿Cómo piensan que responden los !Kung frente a sus necesidades de subsistencia?  
¿Son flexibles o inflexibles? ¿Existen cambios en sus expectativas de consumo frente a las distintas épocas del año?
5. ¿Podrán encontrar en algún momento el equilibrio necesario como para no tener que sufrir hambruna y muertes en la comunidad? ¿Quién les podrá proveer dicho equilibrio?  
¿Por qué? ¿Cómo?

## 3° Actividad Planteada

### Ganándose la vida en el Kalahari

Consignas: conformando los mismos equipos de cuatro o cinco integrantes, ir proveyendo al profesor de los conceptos que irán registrando en una hoja que permitan:

(1) Reunir en una hoja todos los datos que Uds. piensen que necesitan para investigar las condiciones económicas en que los !Kung deben realizar su trabajo de alimentación para sobrevivir en el Kalahari. Por trabajo y alimentación nos referimos a las diferentes calorías de los alimentos, a los kilogramos de peso de cada uno con relación a las calorías y al esfuerzo físico que hombres y mujeres deben realizar para producirlos.

(2) Utilizando como guía las tablas de alimentos clasificados por sus contenidos calóricos que se incluyen a continuación.

**Tabla de calorías de alimentos “occidentales”  
a utilizar como equivalentes de los africanos**

<b>Alimento</b>	<b>Calorías</b>	<b>Peso en gramos</b>
Hortalizas	50	150
Papas	150	143
Batatas	180	148
Porotos	612	180
Melones	48	160
<b>Total vegetales</b>	<b>1.040</b>	<b>781</b>
Carne de cerdo	304	140
Pollo sin piel	232	140
<b>Total animales</b>	<b>536</b>	<b>280</b>

(3) Supongan que los !Kung necesitan las siguientes cantidades de calorías diarias por sexo y edad de acuerdo los trabajos que deben realizar:

Cazadores: 4.500 calorías  
 Recolectoras: 3.500 calorías  
 Hijos menores: 2.000 calorías.

*Preguntas:*

- 1a. ¿Cuántas calorías por gramo deberán obtener las recolectoras?
- 1b. ¿A qué alimentos “occidentales” pueden equivaler esas calorías por gramo?
- 2a. ¿Cuántas calorías por gramo deberán obtener los cazadores?
- 2b. ¿A qué alimentos “occidentales” pueden equivaler esas calorías?
3. ¿Cuál es la distancia máxima en Km que puede alcanzar un territorio o nicho de los !Kung?
- 3a. ¿Qué significa la distancia máxima en Km que pueden alcanzar?
4. ¿Puede distinguir entre “oferta” y “demanda” de bienes?
- 4a. ¿Cómo relacionaría “consumo” con “presupuesto”? ¿Existe tal relación?

## CASO 2

elaborado por Rodolfo P. Ragoni

## LOS PUEBLOS DE LA REGION AUSTRAL SUDAMERICANA

**Patagones vs. Araucanos**

(Como ambos pueblos se diferenciaron más por su ubicación geográfica y no como comunidades aborígenes muy diferentes en cuanto a su economía)

**Parte A: descripción de las comunidades**

Las dos tribus aborígenes más representativas de la parte austral del continente sudamericano (*radicadas al sur del paralelo del río Colorado y separadas, en parte, por la imponente cordillera de los Andes Meridionales*), antes de ser colonizadas por las potencias europeas de la época, ambas comunidades han convivido en armonía, sin disputas territoriales y con un nivel en el intercambio de bienes condicionado por la supervivencia frente a condiciones adversas de medio ambiente.

Ambas sociedades tenían denominadores comunes: su origen amerindio; su tenaz lucha y resistencia a la conquista española; la aldea era la base de su organización política y social, predominaba el principio "matrilineal"<sup>3</sup> aunque el cacicazgo pasaba en herencia del padre al hijo mayor.

El compartir un hábitat geográfico similar, entre otros, hace que constituyan un ejemplo testigo para comparar las condiciones de evolución de cada una de estas comunidades hasta que la conquista europea las hiciese prácticamente desaparecer (*quedan pequeños grupos aislados y de poca incidencia sociocultural y económica para la sociedad moderna*).

Conforme los datos aportados por historiadores<sup>4</sup> y grupos antropológicos:

✓ **los araucanos**, también llamados *aucas* (rebeldes) o *mapuches* (*por ser una de sus principales tribus*) conformaron sus dominios desde el río Bío-Bío hasta la isla de Chiloé y por la Pampa desde el río Salado al Negro (la *Araucaria* o el *Arauco*), ocupando fundamentalmente la geografía que hoy define a la provincia del Neuquén y el sur de Mendoza. Su unidad era más bien lingüística, pues existía entre ellos diferencias antropológicas. Sus principales tribus fueron en la parte septentrional los *picunchés*, en el centro los *mapuches* (que eran mayoría), en el sur los *huiliches* y en la región pampeana argentina los *pehuenches*. Solo los primeros se hallaban bajo influencia incaica, aunque conservaban cierta independencia. A diferencia de sus hermanos los patagones, eran muy belicosos y nunca llegaron a conformar un verdadero "estado" araucano pues sus *mapu* (distritos) respondieron más a condiciones geográficas que políticas. Estaban organizados en clanes y aldeas, creían en un ser supremo al igual que los patagones - con la diferencia que el *shaman* o brujo tenía una gran influencia en las decisiones que adoptaban;

✓ **los patagones**, también llamados *tehuelches* en la zona pampeana y los *yamanes* y *gemaches* (o fueguinos u onas, nombre que les dio el conquistador Magallanes) en la Isla Grande de Tierra del Fuego y las costas del Estrecho de Magallanes. Conformaron sus dominios desde la Isla Grande (Estrecho de Magallanes) en el sur hasta el río Colorado en territorio argentino y la región de los Lagos de Chile al norte; la costa atlántica al este y la cordillera de los Andes Patagónicos al oeste. Se trató de seres antropológicamente de gran talla (*promedio los 1,90 metros de altura*) y eran de característica pacífica. Los patagones pertenecen al grupo pampeano, pero culturalmente existían algunas diferencias entre onas y fueguinos con los tehuelches. Eran monoteístas, pues creían en un ser supremo que vivía en el cielo con poder sobre la vida y la muerte, el bien y el mal. Su organización social respondía más a formas familiares, sin clanes ni jefes tribales. Poseían un grado inferior de

<sup>3</sup> Concepción matriarcal de la organización familiar.

<sup>4</sup> Historia de los argentinos. Floría Carlos Alberto - García Belsunce, César A. Editorial Kapeluz S.A. Buenos Aires, Argentina (1971).

cultura y como fueron tardíamente colonizados, su aporte a la cultura y el desarrollo social posterior fue prácticamente nulo.

### La visión desde la geografía

(Región sur de Chile - Región Patagónica de la República Argentina)



### Una civilización estéril

Tanto unos como otros se dedicaron desde sus comienzos a la misma actividad económica de subsistencia: los de la zona pampeana se especializaban en la agricultura y los de la zona más meridional a la caza, la pesca y la cría del ganado (*llamas, alpacas y vicuñas en la zona montañosa; avestruces en el resto de la meseta patagónica*). Pasados los años, y frente a la incursión de los conquistadores, ambas comunidades fueron evolucionando de manera distinta, generándose nuevas prácticas en la cría de ganado (*con la introducción por parte del conquistador del ganado ovino*) o en el desarrollo de nuevos cultivos, más acordes con los tiempos que iban corriendo.

Así, es como reconocemos en ambas sociedades el desarrollo de tres sectores muy incipientes, y que han caracterizado a las dos zonas geográficamente bien definidas (*la meseta pródiga del norte con la aridez del sur*) para esa época. Recolectando datos provenientes de posteriores estudios de historiadores, la supervivencia se basó en la progresiva ocupación territorial de los *araucanos* sobre los *tewelches* pampeanos, pueblo que fue desplazándose del otro lado del Río Colorado, a expensas de

sucesivos conflictos que terminaron por la sujeción de los segundos a los primeros. Mientras que en la zona de la cordillera, ambas comunidades comenzaron a establecer pactos de convivencia recíproca.

Los datos que se pudieron rescatar de aquella época permiten relacionar algunos estándares para posibilitar una medición de la actividad económica de ambos pueblos en términos actuales. Pero lo más llamativo de la información extraída es la convivencia de ambas comunidades en función a la ubicación geográfica, agrupándose entre la región pampeana y la región sur respectivamente. No debemos olvidar que en total no representaban, para esa época, más de 320.000 individuos esparcidos en semejante territorio.

Lo establecido en el párrafo anterior permite aclarar que toda la información, que el presente caso refleja, está sustentada y referida a "condiciones supuestas" del pasado lejano con una lectura y con un grado de aproximación de guarismos con la actualidad.

De diferentes fuentes históricas se pudieron rescatar las siguientes variables o comportamientos socio - económicos de ambas comunidades:

- En lo referido a los factores (*referidos a la **función de producción de bienes***), la distribución por sector fue la misma tanto en una comunidad como en la otra (*hecho que llamó poderosamente la atención de los investigadores*). La misma es la siguiente:

en la zona pampeana (*los araucanos*), el 68,16% de lo producido corresponde a la actividad agrícola, el 29,33% a la caza (*no existe la pesca como actividad aditiva*) y el 1,02% restante a la cría y domesticación de animales. En lo referido a los resultados de la explotación: el 9,33% del sector agrícola corresponde a los costos, el 20% a la caza y el 65% a la cría y domesticación. Todo hace a un beneficio consolidado de la región equivalente al 86,80%. Del intercambio con la comunidad del sur el 50% corresponde al sector agrícola y el 25% a la caza (*fundamentalmente por los cueros y tripas*);

en la zona sur (*los patagones*), el 64,66% de lo producido corresponde a la actividad de la caza (*fundamentalmente por el aporte de la actividad de pesca*), el 33,93% a la agricultura y el 1,41% restante a la cría y domesticación de animales. En lo referido a los resultados de la explotación: el 58% del sector de la caza corresponde a los costos; el 8,79% a la agricultura y el 62% a la cría y domesticación. Para concluir, el beneficio consolidado de la región es equivalente al 58,63%. Del intercambio con la comunidad del norte el 60% corresponde al sector de la caza (*la pesca aporta el 80% del total*) y el 15% al sector agrícola.

- Algunas consideraciones nos permitirán relacionar los porcentajes anteriormente descriptos:

en la zona norte, la concentración demográfica representaba el 70% de ambas comunidades;

en la zona sur, se había especializado en el desarrollo de determinados cultivos especiales, unos como tradición de ancestros (*coca*) y, los otros, que fueron incorporando los conquistadores a través de los años (*chicha y tabaco*).

---

Algunas aclaraciones referidas al texto, para el mejor entendimiento de los alumnos:

**Función de Producción:** esta función, desde la perspectiva de la empresa, marca la relación entre los factores utilizados (*capital, trabajo, recursos naturales y tecnología*) y los bienes y/o servicios obtenidos del proceso lógico de fabricación o prestación.

La economía se compone de innumerables empresas que utilizan capital (*comúnmente definido con la inicial **K**, representativa de la palabra inglesa "capital" = capital tanto en maquinarias, equipos y/o instalaciones como del capital de trabajo - giro comercial de dinero - necesario para poner en funcionamiento una explotación*) y trabajo (*comúnmente definido con la inicial **L**, de la palabra inglesa "labor" = trabajo*) para la generación de un producto (*comúnmente denominado con la inicial **Q**, de la palabra inglesa "quantity" = cantidad*). El nivel de tecnología (*comúnmente definido con la inicial **t**, de la palabra inglesa "technology" = tecnología*) determina el grado de aprovechamiento (*grado de eficiencia*) de los demás recursos (**K + L para obtener Q**).

La función de producción standard que se aplica a cada empresa en la economía es:

$$Q = Q ( K , L , t )$$

+       +       +  
(incidencia positiva sobre el producto)

Suponiendo que:

el horizonte de tiempo es el corto plazo (2 a 3 años),

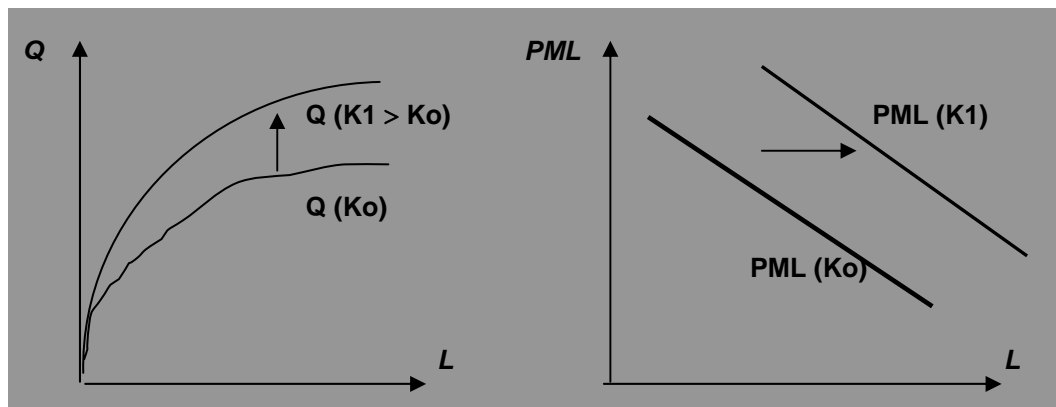
el **K** y el stock están fijos, y

las fluctuaciones (*variaciones en la cantidad*) del producto reflejan cambios solo en el insumo **L**

La función de producción tiene dos características:

1. un incremento en la cantidad de cualquier insumo hace que el producto aumente. La productividad marginal del trabajo ( $PML = \Delta Q / \Delta L$ ) – aumento del producto resultante de un incremento del trabajo en una unidad – es positiva (lo mismo vale para la -  $PMK = \Delta Q / \Delta K$  - productividad marginal del capital), y
2. suponemos que la productividad marginal de cada factor declina en la medida que se utiliza más de este factor con un monto fijo del otro insumo.

El capital tiene un producto marginal positivo. Si el capital aumenta desplaza la curva hacia arriba. A cualquier nivel de trabajo (**L**) un mayor **K** conduce a un aumento de la productividad marginal de **L**.



Los recursos de capital y su acumulación para una producción especializada es esencial para lograr el desarrollo económico de cualquier núcleo social.

Con esta aclaración se trata de dar respuesta a uno de los interrogantes respecto de los cuales una sociedad debe decidir:

*¿qué productos va a producir y en qué cantidad?*

quedando para solucionar dos cuestiones más, que por su importancia el alumno debe recordar siempre, que son:

*¿cómo va a producir los bienes y servicios - con qué técnicas?*

*¿para quién debe producir y quiénes accederán a su distribución?*

---

### Los términos del intercambio

A continuación se vuelca el registro de datos que permiten analizar el comportamiento productivo de las colectividades analizadas en el presente caso.

## CUADROS COMPARATIVOS

### *Estadísticas de la actividad económica de ambas comunidades*

Productos (en unidades<sup>5</sup>):

	PATAGONES	ARAUCANOS
<b>Sector agrícola:</b>	<b>1 950</b>	<b>3.850</b>
<b>Productos</b>	<b>1.500</b>	<b>3.050</b>
<b>Semillas</b>	<b>450</b>	<b>800</b>
<b>Sector caza y pesca:</b>	<b>3.650</b>	<b>1.880</b>
<b>Productos</b>	<b>3.250</b>	<b>1.580</b>
<b>Cría y domesticación:</b>	<b>400</b>	<b>300</b>
<b>TOTAL</b>	<b>5.600</b>	<b>5.730</b>

Precios (en pesos equivalentes actuales):

<b>Sector agrícola:</b>		
<b>Producto</b>	<b>14,00</b>	<b>13,00</b>
<b>Semilla</b>	<b>4,50</b>	<b>5,10</b>
<b>Sector caza y pesca:</b>		
<b>Producto</b>	<b>13,50</b>	<b>12,50</b>
<b>Cría y domesticación</b>	<b>2,40</b>	<b>2,30</b>

Preguntas:

- ¿Cuál es el nivel de producto de ambos pueblos?*
- ¿Cuál es el nivel de valor agregado de cada una de las dos comunidades?*
- ¿Cuál es el nivel de consumo y el nivel de inversión de ambos pueblos en el período relevado?*
- ¿Qué diferencias en el nivel de resultados económicos encuentra entre las comunidades? ¿Por qué?*

Algunas aclaraciones referidas al texto, para el mejor entendimiento de los alumnos:

<sup>5</sup> Se habla de unidades porque no existía la medición por peso específico de los distintos bienes objeto del intercambio (kg., l., cm<sup>3</sup>, etc.). Por lo general los bienes se comercializaban por bulto (se preparaban con ataduras especiales según eran transportados por los propios aborígenes o, éstos, utilizaban animales para el acarreo), en sacas o sacos (confeccionados con vísceras secas del faenamiento de los animales utilizados para consumo) y, para el caso de intercambio de animales, por la unidad de cada especie.

Nivel de producto: debe entenderse como la capacidad óptima (*no máxima*) que puede alcanzar una economía (*para nuestro caso, cada una de las tribus*) en la generación de bienes y servicios para su subsistencia. En resumen, es el total de bienes y/o servicios que puede generar una economía explotando lo más eficientemente posible todos los recursos o factores disponibles que definen la función de producción.

Se responde aquí a la pregunta de:

*¿qué cantidad producir?*

En forma algebraica lo podemos representar como:

$$\text{Nivel de producto (Q)} = \sum [P \times q]$$

Donde **P** es la variable precio o valor de intercambio de los bienes y/o servicios;

**q** es la cantidad total de cada uno de los bienes y/o servicios que esa economía puede producir.

Valor agregado: el costo de los bienes y servicios generados por la función de producción tienen un valor representado por la variable precio, determinando cuánto ha de pagar cada individuo por los bienes y/o servicios que necesita para satisfacer sus necesidades de consumo, conforme al ingreso que de su trabajo obtiene.

El valor de los bienes y/o servicios comprados por ese individuo es igual al gasto total que tiene o debe afrontar para su subsistencia. Desde la perspectiva de la persona que consume, ésta es una forma de establecer ese valor.

Otra forma de establecer el valor (*precio*) de los bienes y/o servicios (*artículos de consumo*) que el individuo compra es a través del análisis del costo producción de cada uno de los componentes que integran ese bien o servicio final producido.

Este **valor agregado** es el monto total pagado a cada uno de los factores de la producción necesarios para la generación de esos bienes y/o servicios consumidos.

Ejemplo:

Para entender mejor el concepto se traduce a continuación un ejemplo de la realidad cotidiana:

Cuando un individuo compra un café cortado en un bar paga alrededor de \$ 1,80. Analizaremos ahora que sucede con ese \$ 1,80 (*representativo del precio de ese bien producido para el consumo*). El individuo es atendido por un mozo que recibe parte de ese dinero en forma de salario, el dueño del edificio donde está instalado el bar obtiene parte de ese dinero en concepto de alquiler, y el dueño del bar obtiene una parte de ese precio en concepto de utilidad o beneficio (*fin perseguido por el factor empresario en una economía de libre mercado*). Los proveedores del bar también reciben una parte del precio pagado por el individuo que necesita y demanda consumir un café cortado.

Ahora bien, esos proveedores, a su vez, gastan parte de lo que reciben en alquileres y salarios, y los que les sobra forma parte de sus beneficios.

En resumen, los \$ 1,80 de **gasto** (*para el individuo que necesita consumir un café cortado*) crean exactamente \$ 1,80 de **ingreso** para todas las personas que han generado **valor agregado** en la elaboración de ese café cortado, incluido el agricultor responsable de llevar adelante el cultivo de los granos de café y el tamero responsable de ordeñar los animales para extraer la leche.

Así, para la economía en su conjunto, el **gasto total** en bienes y servicios es igual al **ingreso total**, siendo a su vez ambos iguales al **valor agregado** o **valor total de la producción**.

-----



**CASO 3** elaborado por Enrique Costa Lieste**UN TIEMPO EN LA ECONOMIA DE LAS ISLAS TROBRIAND**

En la década de 1920 el antropólogo Malinowsky estudió a las primitivas sociedades melanesias que vivían en el archipiélago de las Trobriand, al noroeste de Nueva Guinea<sup>6</sup>. Los pobladores de la costa conformaban una sociedad que se dedicaba a la pesca y los pobladores del interior de la isla constituían una sociedad dedicada al cultivo de hortalizas. En la costa había escasez de hortalizas y en el interior había escasez de pescados.

Pero como los trobriandeses necesitaban diversificar su alimentación para mejorar sus dietas y hacerlas más nutritivas y saludables, decidieron, vaya a saber cuándo, que era ventajoso pescar y cultivar cantidades en exceso a sus respectivos consumos familiares para intercambiar esos sobrantes entre las dos sociedades.

Transcribimos algunos párrafos de Malinowski:

Por regla general encontraremos a cierto número de habitantes de alguna comunidad de tierra adentro que están esperando en la playa. Vemos cómo reciben sartas de pescado de manos de los pescadores y cómo se las llevan a sus casas, a menudo a muchas millas de distancia, corriendo tanto como pueden para llegar allí mientras el pescado está todavía fresco. El poblado de tierra adentro suministra hortalizas a los pescadores, y la comunidad costera les paga con pescado. Este convenio es primariamente de índole económica.....

Los poblados costeros y los de tierra adentro tienen que contar respectivamente el uno con el otro para el suministro de alimentos. Los nativos de la costa nunca tienen suficientes hortalizas mientras que los de tierra adentro están siempre necesitados de pescado.....

La manera sociológica como se ordenan las relaciones de reciprocidad las hacen todavía más estrictas. Los intercambios entre dos comunidades no se llevan a cabo de un modo casual, fortuito, como de dos individuos que comercian al azar el uno con el otro, sino todo lo contrario: cada hombre tiene su compañero permanente en el intercambio y los dos tienen que negociar el uno con el otro.....

Todas las transacciones se llevan a cabo de un modo fácil y libre, y las buenas maneras que predominan cubren cualquier inconveniente o disconformidad que pueda presentarse, haciendo que al observador superficial le sea difícil ver el vivo interés propio y el cuidadoso ajuste de cuentas que se efectúa en todo tiempo. El mismo poder de mando que el patrón ejerce en su canoa es ejercido dentro de la colectividad por el jefe, quien, además, por regla general, es el mago hereditario.....

Los regalos (*de alimentos*) deben ser ofrecidos de acuerdo con formalidades estrictas, en medidas de madera especialmente construidas y presentadas en una procesión ceremonial y con trompeteo de cuernos marinos. Ahora bien, nada tiene mayor influencia sobre la mente de un melanesio que la ambición y la vanidad que van asociadas a la exhibición de alimentos..... En la entrega de sus regalos, en la distribución de sus excedentes, experimentan una manifestación de poder y realce de su personalidad..... En ellos opera un mecanismo psicológico especial: el deseo de exhibición, la ambición de aparecer munificente y la extrema estimación de la riqueza y la acumulación de alimentos.....

..... El jefe, cuyo cargo es hereditario (y) basado en tradiciones mitológicas altamente venerables, (está) rodeado de un temor semi-religioso, acentuado por un principesco ceremonial de distancia y humillación..... (sin embargo) está también él ligado a normas fijas. Cuando quiere declarar la guerra, organizar una expedición o celebrar una festividad

<sup>6</sup>Malinowski, Bronislaw: "Crimen y costumbre en la sociedad salvaje" (Barcelona: Ariel, 1982 [1926]).

debe emitir convocatorias formales, anunciar públicamente su voluntad, deliberar con los notables, recibir su tributo.....

---

## Actividad planteada

*Consigna: conformando equipos de cuatro o cinco integrantes, ir proveyendo al profesor de los conceptos que irán registrando en una hoja que permitan desarrollar una red conceptual.*

## UN EJERCICIO DE ANÁLISIS ECONÓMICO EN LAS ISLAS TROBRIAND

Seguramente la tradición les diría a los trobriandeses cuántos kilos de pescado equivalían a cuántos kilos de hortalizas (*en alguna forma utilizarían las medidas de madera*). Era posible que debido a problemas meteorológicos no todos los días se juntaran en el lugar del intercambio las mismas cantidades de mercaderías. En esos casos anormales las relaciones de intercambio variarían alrededor de los valores tradicionales (*o normales*).

Hemos leído que los intercambios se realizan habitualmente entre las mismas parejas. Pero vayamos un paso más allá y supongamos que existiera un lugar público donde las parejas vendedoras y compradoras (*economía de trueque*) se pusieran de acuerdo en público en las negociaciones mencionadas por Malinowski.

A ese **mercado público** trobriandés concurrirían gran cantidad de vendedores de pescado y gran cantidad de vendedores de hortalizas. Entre ellos se comentarían las variaciones diarias de las producciones y cada día se pondrían de acuerdo, mediante un regateo, en cuáles serían las relaciones de intercambio de cada jornada.

Todos presentarían mercaderías semejantes entre sí porque con diferentes tamaños de pescados se harían atados con pocas diferencias de peso, y se procuraría hacer lo mismo con los atados de hortalizas.

Pero Malinowski cuenta que las mutuas parejas de vendedores y compradores no se formaban al azar sino que eran siempre las mismas, debido a la larga carga de compromisos históricos que tenían ante sí.

Si nos atenemos al retrato que el antropólogo nos hace del carácter de los trobriandeses (*interesados, ambiciosos, negociadores*) y prescindimos de aquella carga sociológica para limitarnos solamente a lo económico, entonces la formación final de las parejas comprador - vendedor se produciría como si se hubiera realizado al azar, tirando una moneda al aire (*Malinowski dice que esto no sucede por los compromisos históricos contraídos*).

Producido el intercambio, todos los productos llegados al mercado se venderían en su totalidad.

---

### Actividad 1.

*En la planilla del Cuadro 1 figuran cantidades donde la relación de intercambio tradicional entre pescado y hortalizas es de 1 a 2.*

*Reúnanse en grupos de 4 o 5 y entre todos traten de completar los datos del Cuadro.*

**Cuadro Nº 1**  
**Un día de trueque en dos sociedades trobriandesas**

Conceptos	Sociedad pesquera	Sociedad hortícola	Totales
Nº. de habitantes	50	50	100
Demanda de peces (kg.)	30	10	40
Demanda por habitante (kg.)			
Demanda de hortalizas (kg.)	20	60	80
Demanda por habitante (kg.)			
Consumo total por habitante (kg.)			
"Oferta múltiple" (kg.)			
Oferta por habitante (kg.)			
Producción (kg.)	40	80	120
Producción por habitante (kg.)			

### Actividad 2.

El Cuadro 1 presenta un consumo de "ofertas". Por ejemplo, los componentes de la sociedad horticultora consumen 200 gr. de pescado por habitante. Este consumo es menor que los 600 gr. de pescado por habitante que consume la sociedad pescadora. Y viceversa, con respecto al consumo de hortalizas.

$$\begin{aligned} &\text{Producto de la sociedad pesquera (kg.)} = \\ &\text{Consumo de peces} + \text{oferta de peces a horticultores} = \\ &= \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} &\text{Producto de la sociedad horticultora (kg.)} = \\ &\text{Consumo de hortalizas} + \text{oferta de hortalizas a pescadores} = \\ &= \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} &\text{Producto (y consumo) total de ambas sociedades (kg.)} = \\ &\text{Productividad de las dos sociedades (en kg.)} = \end{aligned}$$

### Texto de ampliación

La economía de las islas Trobriand es muy simple, sin duda. Pero, relativamente, y para *el grueso de la población*, la economía de los países de Europa antes de la Revolución Industrial no había variado demasiado: el 80% de la población vivía en el campo y el 90% de los ingresos se gastaba en alimentación, repartida en un 70% en gastos de trigo, centeno y papas; y en un 20% en carne de conejo y aves del huerto del campesino.

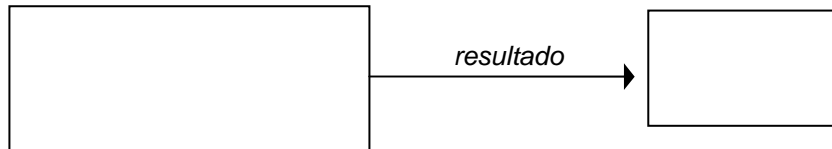
La familia típica vivía con un promedio de 1,5 libras (680 gr.) de pan por día/persona<sup>7</sup>.

Fue este tipo de economía de subsistencia el que sirvió de base para los análisis de los primeros economistas anglosajones (*Adam Smith* y *David Ricardo*).

<sup>7</sup>Fourastié, Jean: "La civilización de 1975". (Buenos Aires: EUDEBA; 1962 Orig.1947).

Todas las condiciones que se cumplen para el funcionamiento del mercado de los trobriandeses nos servirán para diseñar un *marco de referencia* del funcionamiento de una economía.

**Cuadro N° 2**  
Marco de referencia de .....



### Actividad 3.

Dictar al profesor las condiciones que Uds. piensan que han dado por resultado las cantidades que figuran en el Cuadro 1.

### Actividad 4.

¿Cómo se puede romper esta situación de equilibrio, donde todos satisfacen sus dietas primarias produciendo por hombre ..... gramos de pescado y ..... de hortalizas?

### Actividad 5.

Consigna: ¿Cuáles serían los resultados del Cuadro 2 si el crecimiento vegetativo de las dos sociedades en conjunto fuera del 2%, manteniendo las mismas condiciones de la relación de intercambio?

### Actividad 6.

Pregunta: Si la población de ambas sociedades creciera mucho más, debido a un clima benigno y donde no se conocieran enfermedades como la malaria (o sea, en condiciones "paradisíacas"), ¿de qué dependería la subsistencia de la población extra?

### Actividad 7.

Pregunta: Sin alterar las condiciones del marco de referencia del Cuadro 2, y cuando suponemos que la presión del aumento vegetativo no existe ¿qué otra presión deberían enfrentar los trobriandeses, en conjunto, para obligarlos a trabajar más?

### Actividad 8.

Veamos qué puede pasar si variamos alguna de las condiciones endógenas del marco de referencia del Cuadro 2. Supongamos que en lugar de una gran cantidad de vendedores estos se convierten en uno solo porque se ponen de acuerdo en vender a una relación de intercambio mayor, sin que les importe la tradición del 1:2.

Comencemos con los pescadores: estos se ponen de acuerdo antes de ir al mercado en que la relación será ahora un 25% mayor. ¿Qué diferentes conductas pueden adoptar los habitantes de la aldea de horticultores? ¿Cuáles serían los resultados cuantitativos de esas conductas?

## Texto de ampliación

Narra Malinowski que los trobriandeses elegían a un jefe sin ninguna significación como jefe político. Servía de consejero y de árbitro, pero en el caso de amenazas foráneas, se convertía en jefe militar, quedando los pobladores bajo su mando. No se le permitía exigir ningún tributo en especie ni en trabajo por sus funciones. Es decir, en las islas no existía una “imposición”, ya fuera fiscal (*no mediaba tributo o cargo impuesto alguno*) o de esclavitud.

Supongamos el caso de que se presenta una de aquéllas amenazas externas y el jefe toma el mando y triunfa sobre los invasores.

Ante el triunfo, y aprovechando su ahora aumentado prestigio y poder, decide quedarse con los cuatro guerreros más bravos que le son fieles, y “convence” a los habitantes de las dos sociedades de la isla que su **liderazgo** es necesario para prevenir cualquier nueva amenaza exterior.

El jefe (*transformado ahora en dictador*) trabajará en sus tareas de gobierno y sus cuatro fieles trabajarán como guardias personales.

Los consumos de la nueva clase gobernante, que no se dedicará a la producción directa de bienes, deberán ser provistos por las dos sociedades mediante un tributo diario equivalente al 20% del total de los intercambios que se celebren a diario en el mercado. A los ahora súbditos solo les quedan las siguientes alternativas:

### Actividad 9.

*¿Cuáles son las alternativas de conductas que pueden adoptar los súbditos?*

## Texto de ampliación

Finalmente, sin acuerdo previo, en cada hogar se *decide* trabajar más para consumir las mismas cantidades que antes de la aplicación del tributo y manteniendo las mismas dietas. El producto final de la ahora unificada sociedad Trobriand será el siguiente (Actividad 10):

### Actividad 10.

Producto de la sociedad pesquera =  
Consumo de peces + Oferta de peces a horticultores + Tributos =

Consumo de los súbditos de la sociedad pesquera =

Producto de la sociedad hortícola =  
Consumo de hortalizas + Oferta de hortalizas a pescadores + Tributos =

Consumo de los súbditos de la sociedad hortícola =

Producto total de ambas sociedades =  
Productividad total de las dos sociedades =

### Actividad 11.

Pregunta: ¿Cuál es el cambio social que se ha producido en la estructura de la sociedad trobriandesa?

**Cuadro Nº 3**  
**Estructura social de la Nueva Trobriand**

Conceptos	Población	Consumo	Consumo por persona

### Actividad 12.

Pregunta: ¿Qué clase de vida adoptarán los integrantes del sector público ahora que disponen de mayores ingresos en comestibles?

### Texto de ampliación

Imaginemos que llegan a la isla Trobriand unos invasores de civilizaciones más adelantadas. Los trobriandeses observarán la llegada de monstruos marinos (como les pasó a los aztecas) con grandes trapos atados a altos palos y el desembarco de gente vestida con extraños atuendos.

Quizá los extranjeros lleguen en son de paz, y quizá el comandante del monstruo se enamore de alguna nativa. (Pucini lo imaginó en "Madame Butterfly" ubicando su ópera a mediados del siglo XIX, cuando el comandante norteamericano Perry ancló su moderna flota en la Bahía de Tokio. Como Japón continuaba viviendo en su Edad Media, el shock de los isleños fue terrible, como fue notable su posterior reacción. Al comienzo del siglo XX le ganaban una guerra a Rusia).

Volvamos otra vez a las Trobriand. El límite de las riquezas de su dictador estaba dado por artículos perecederos de imposible acumulación. (Dice Malinowski: "Vemos cómo reciben sartas de pescado de manos de los pescadores y cómo se las llevan a sus casas, a menudo a muchas millas de distancia, corriendo tanto como pueden para llegar allí mientras el pescado todavía está fresco"<sup>8</sup>).

Como el hambre tiene un punto de satisfacción, sería inútil exigirles más tributos a sus súbditos, salvo que estos ofrecieran un tributo simbólico transformable en cualquier momento en mercaderías no perecederas. Si nos atenemos solamente a la civilización trobriandesa, es indudable que, de acuerdo a su historia ya quizá milenaria, jamás se les ocurrirá inventar la moneda, y para no esperar los miles de años que tardó el género humano en inventarla, introduzcamos en nuestro relato una vez más a una variable exógena.

Supongamos que en las Trobriand se produjera el mismo fenómeno que en el Japón de mitad del siglo XIX y que una civilización más adelantada cercana a las Trobriand derroca al dictador de éstas (para gran alegría de sus súbditos) aprovechando la superior tecnología de sus armas.

El rey se establece en la isla, lleva consigo a un experto acuñador de moneda y a una cierta cantidad de mineral de cobre, y se casa con la Madame Butterfly local en calidad de trofeo de guerra. La moneda que acuñará el experto se denominará "real trobriandés" (RT) en homenaje al rey.

<sup>8</sup>Malinowski, íd., p. 35.

Este decide respetar la relación tradicional 1:2 de los dos productos que se negocian en la isla y para saber cuántas monedas deberá acuñar, el rey (*que no tiene nada de tonto*) le hace hacer las cuentas a la nueva señora de su hogar (Actividad 13):

---

### Actividad 13.

Valor en RT (+) del mercado de "exportación" del pescado a \$20 el kilo =  
 Valor en RT del mercado de "exportación" de hortalizas a \$10 el kilo =  
 Suma en RT de las transacciones en el mercado = \$ .....  
 Tributo en RT (aumento al 25% para cubrir "gastos de acuñación") = \$ .....  
 Total de monedas necesarias =  
 Total de habitantes = 100  
 Total de monedas a repartir por habitante =  
 (+) Real Trobriandés

---

### Texto de ampliación

Realizado el cálculo acerca de la cantidad de reales trobriandeses que se distribuirán entre la población, el rey deberá emitir varios *Decretos Reales* ordenando el cumplimiento de las medidas necesarias para que los que realicen intercambios operen en RT (*reales trobriandeses*) - Actividad 14.

---

### Actividad 14.

*Consigna:* traducir en decretos cada una de las políticas decididas por el gobierno para poner en marcha la monetización de la sociedad trobriandesa. Cada grupo se transformará en un cuerpo legislativo que deberá proponerle al Rey los decretos necesarios para efectivizar la monetización y el cobro del impuesto.

Decreto Real N° 1:

Decreto Real N° 2:

Decreto Real N° 3, etc.

### Actividad 15.

*Comentario previo.* Si bien el cálculo de la cantidad de moneda necesaria fue realizado de acuerdo a la relación de intercambio normal o tradicional, al llegar el momento de la apertura de las operaciones en el ahora monetizado *Mercado Central de Productos*, el gobierno ya tiene que haberse decidido por una política entre dos opciones:

(1) dejar la fijación de los precios de cada producto a la libre acción de los operadores de los mercados, como lo fue siempre (*salvo el intento de monopolio*), o

(2) establecer por otro decreto (*como seguramente sería la primera intención del Rey o de sus burocratas*) que el kilo de pescado costará \$ 20 y el kilo de hortalizas \$ 10.

*Pregunta:* ¿Cuáles serán las conductas de los mercados (o sea, de los vendedores y compradores de cada tipo de producto) al llevarse los productos al MCP?

**Discusión grupal y exposición de voceros en el pizarrón**

**Actividad 16.**

*Pregunta:* ¿qué podrá pasar cuando se presente un día de operación anormal y los habituales compradores y vendedores tengan a la vista que no se da en el mercado en ese día la relación de 1:2 entre las cantidades de los productos?

*Consigna:* completar las celdas del Cuadro 4 donde se supone que ese día la producción de pescado se vio reducida de 40 kg. a 35 kg.

**Cuadro Nº 4**  
**Reducción de la oferta de pescado**

Conceptos	Mercado de pescados	Mercado de hortalizas
Producción en kg.	35	80
Consumo en kg.	30	60
Saldo operable en kg.		
Relación física de intercambio		
Precios controlados en RT		
Volumen operado en RT		
<i>(Precios en condiciones libres):</i>		
<i>(Volumen teórico a precios libres).</i>		

*Preguntas adicionales de ayuda:* ¿Cuáles son las conductas que serían dables esperar en esta situación de desequilibrio en perjuicio de los pescadores? ¿Qué podrían hacer éstos para cobrar lo que económicamente les parece justo y legalmente les parece injusto?

**Texto de ampliación**

Siguiendo una costumbre de los reyes de otras islas próximas a la nuestra, el nuevo rey de Trobriand decide nombrar al artesano acuñador **monedero oficial** del reino, por cualquiera sea la razón que Uds. se imaginen, quien actuará además como joyero u orfebre real para la fabricación de símbolos para la Corona, como por ejemplo anillos reales, gargantillas para la reina, brazaletes, aros, etc.

El rey puede pagarle al orfebre por este trabajo específico dado que le sobran monedas con relación a sus necesidades básicas.

Entusiasmado con su nuevo negocio, el orfebre decide viajar a su isla de origen para traer más metal a las Trobriand para utilizarlo en su misión de ornamentar al rey, a la reina y a su séquito de cortesanos y burócratas.

Habiendo transcurrido un importante lapso de tiempo.

Las operaciones siguen su marcha en el MCP y los inspectores de la *Real Dirección Impositiva* continúan su tarea de recolectar el 25% diario del impuesto y remitirlo al Tesoro Real.

La Tesorería Real es ejercida por la reina, como agradecimiento del rey por haber calculado la cantidad de moneda que se necesitaría en la isla.

Los inspectores, sin embargo, estaban enfrentando una situación extraña.

Si bien las variaciones en las respectivas producciones alteraban algunas veces la relación de cambio de 1:2, en los últimos tiempos estaban observando que los numeradores y denominadores de las



tasas de intercambio *en moneda* estaban fluctuando con mayor frecuencia y, por demás curioso, con tendencia hacia arriba (*tendencia alcista*).

Un día, mientras la reina se regodeaba mirando sus anillos y contando la recaudación de la RDI, observó un detalle curioso: sus anillos eran más amarillos que algunas de las monedas de la recaudación.

Más aun, *entre* las monedas de la recaudación existían diferentes tonalidades de amarillo.

Esa noche la reina le contó el extraño caso al rey, llevándole como muestra algunas monedas. La reina no había vivido en la tierra originaria del rey (*recordemos que era nativa de las Trobriand y parte del botín de guerra*).

Pero el rey conocía ciertos episodios de sus antecesores, de manera que, enfurecido, mandó llamar a su monedero y orfebre que, curiosamente, llegó temblando como una lámina de cobre.

Consultado acerca del curioso fenómeno de las monedas de diferentes tonalidades, tuvo que rendirse y confesar que les había agregado un poco de mineral de hierro “para hacerlas más consistentes y que no se doblaran”.

Buena idea, habrá dicho el monarca, y seguramente le habrá preguntado de inmediato a su monedero: ¿Y que hiciste con *el resto* que te quedó del cobre?

Esta pregunta real podemos contestarla si completamos las celdas del Cuadro 5 y analizamos sus resultados (Actividad 17).

### Actividad 17.

*Pregunta: ¿Qué comentarios se les ocurren de acuerdo a los resultados del Cuadro 5? (Discutir en nuevos grupos)*

*Una vez consensuados los conceptos, deberán completar los espacios no cubiertos del Cuadro 5 justificando las cantidades y su relación con la problemática traída.*

**Cuadro N° 5**  
**Un día de cotizaciones en el Mercado Central de Productos**

Conceptos	Sociedad pesquera	Sociedad hortícola	Totales
Nº. de habitantes	50	50	100
Producción (kg.)	40	80	120
Consumo de peces (kg.)	30	10	40
Consumo de hortalizas (kg.)	20	60	80
Transacciones en el Mercado del pescado(en RT):			
Transacciones en el Mercado de las hortalizas (en RT)			
Monto total de las transacciones (en RT)			
Precios de las transacciones (en RT)			
Transacciones por habitante (RT)	0.24	0.48	0.36
Producción (kg.)	40	80	120
Producción por habitante (kg.)	0.8	1.6	1,2

---

## **Texto de ampliación**

Imaginemos que en la isla Trobriand, conforme a su ubicación geográfica, las intensas tormentas tropicales constituyen un fenómeno natural habitual para su topografía y para sus habitantes. No obstante, en las épocas de mayor intensidad, estos fenómenos meteorológicos han causado verdaderos desastres geográficos, modificando sustancialmente las rutas normales que ambas colectividades (horticultores del interior – pescadores costeros) transitaban para intercambiar sus productos y satisfacer las necesidades de consumo.

Los trobriandeses, con gran sorpresa, observaron como un alud de agua y barro produjo una grieta profunda y ancha en uno de los trayectos de la senda transitada por ambas comunidades (costa – interior) que hizo imposible la comunicación entre ambas dificultando seriamente los medios de subsistencia que hasta ese momento regulaban el consumo de los habitantes de la isla.

Frente a este fenómeno, el Rey resolvió convocar a sus súbditos para integrar una cuadrilla especial dedicada exclusivamente a restablecer - a través de la construcción de un puente – la comunicación entre ambas comunidades. Para ello dispuso, además, que dichos responsables tendrían el privilegio de percibir una recompensa dineraria específica conforme a que realizan un trabajo que beneficia directamente a la comunidad toda.

Ante dicha circunstancia, *¿considera usted oportuna la decisión adoptada por el monarca?*

Esta pregunta nos debe llevar a razonar de una forma más abarcativa cuáles son los fundamentos que permitan justificar o no la decisión, conforme la siguiente actividad:

---

### **Actividad 18.**

*Preguntas: ¿Qué comentarios se les ocurren de acuerdo a lo resuelto por el monarca? ¿Por qué? ¿Les parece económicamente justo y legalmente sustentable? ¿Se estaría frente a una nueva clase económicamente concebida, dentro del mismo conjunto social? ¿Por qué? ¿Traerá modificaciones en la redistribución de los recursos y en su intercambio? ¿Cómo reaccionará la autoridad real frente a la necesidad de cubrir esta nueva erogación (gasto)? (Discutir en nuevos grupos)*

---

## **Texto de ampliación**

Iniciados los trabajos previos, para el acondicionamiento de los suelos donde el alud causó graves deterioros, la cuadrilla de obreros reales debe desarrollar nuevas técnicas de trabajo hasta ese momento prácticamente desconocidas y que tienen su origen en las dificultades que la propia tarea les está generando.

En primer lugar, se encuentran con la dificultad de desviar el curso de un pequeño riacho producto de la hondonada que se formó, para luego comenzar con los trabajos de apuntalamiento de las laderas de las colinas que les permitirá consolidar las bases para la construcción del puente. Frente a la problemática que se les ha planteado, deciden socavar una gran elevación rocosa que les permitirá proveerse de material para encauzar el afluente de agua y dirigirlo hacia el curso natural del principal río de la isla que desemboca en el mar.

Mientras realizan los trabajos de socavar la colina para obtener las piedras, se encuentran naturalmente frente a un nuevo fenómeno desconocido. Desde una de las grietas que se generó en la base de la colina, producto de los trabajos encarados, comenzó a fluir con un cierto grado de presión un líquido de aspecto denso y oleoso, de un color negro azulado profundo, desagradable al olfato y que se adhiere frente al contacto con la mano (*se encontraron frente a petróleo*). Rápidamente, la sustancia comienza a impregnar parte de la ladera y la base de la colina donde se encuentran los trobriandeses trabajando, dificultando la continuidad de las tareas.

No obstante, mientras algunos obreros trabajaban con elementos ferrosos golpeando las paredes de la colina, uno de ellos sin saberlo generó un fuerte contacto con una saliente que produjo una chispa que, inmediatamente, combustionó con el nuevo líquido y desató un pequeño fuego que rápidamente fue sofocado. Ante el suceso, quedaron todos atónitos al descubrir lo inflamable del nuevo producto y el poder calórico que el mismo genera.

Frente a lo sucedido sería importante preguntarse: *¿cómo será a partir del descubrimiento la vida en la isla?*

Para ello deberemos relacionar algunas incógnitas, tratar de despejarlas y establecer posibilidades futuras frente al suceso, por lo que los grupos deberán desarrollar la siguiente actividad:

---

### **Actividad 19.**

*Preguntas: ¿Cómo piensan que afectará el comportamiento económico y social el descubrimiento? ¿Por qué? ¿Qué debería hacer el rey frente al suceso? ¿Por qué? ¿Traerá modificaciones en la redistribución de los recursos y en su intercambio?*

*¿Despertará el interés de otras comunidades civilizadas cercanas a la isla?  
(Continuar la discusión con los mismos grupos)*

---

### **Texto de ampliación**

Puesto en conocimiento del rey, el descubrimiento fue considerado como un mensaje divino, como un presagio de prosperidad para la comunidad toda. Frente a esta circunstancia, el rey determinó (*a través de un nuevo decreto real*) que el descubrimiento quedaría bajo la tutela de sus servidores y que debería ser acumulado en recipientes y guardado dentro de los límites del palacio real.

Asimismo, aconsejado por sus más cercanos consejeros conforme se habían enterado del poder calórico y el reflejo lumínico que se había generado (*vía combustión*), el rey determinó comenzar la construcción en toda la comunidad (*tanto la costera, como la del interior*) de artefactos precarios para iluminar la entrada y el interior de cada una de las viviendas de la isla.

Para ello, en lugar de ampliar la fuerza de trabajo dentro de su séquito, dispuso negociar con una parte de la población del interior (*considerando que eran los más beneficiados por el descubrimiento, dada la travesía que debían efectuar hacia la costa atravesando senderos y caminos cubiertos de una densa vegetación que, en noches cerradas y sin la luz de la luna, hacían sumamente peligrosa la aventura*) para que comenzaran con la fabricación de tales artefactos, respetando las sugerencias técnicas de los consejeros y recibiendo a cambio, por su trabajo, una remuneración determinada de antemano (*como precio*) que deberían abonar todos los habitantes de la isla para acceder al beneficio de la iluminación.

Frente a esta nueva situación de producción deberíamos preguntar: *¿es justa esta nueva forma de distribución del trabajo dentro de la comunidad de la isla?*

Para ello deberemos relacionar las variables que consideremos más representativas, tratar de entenderlas y establecer comportamientos futuros frente al suceso, por lo que los grupos deberán desarrollar la siguiente actividad:

---

### **Actividad 20.**

*Preguntas: ¿Considera que la decisión del rey pueda dar origen a un nuevo sistema de mercado?*

*¿Por qué?*

*¿Cómo podrá influir la fijación de un precio de antemano? ¿Será equitativo utilizar ese parámetro como remuneración de la mano de obra afectada a la fabricación de los nuevos artefactos de iluminación?*

*¿Qué pasará con la falta de recursos humanos en el interior de la isla para continuar con las responsabilidades que hasta ese momento cumplían estos bosquimanos?*

*¿Consideran que se respetan las cualidades de "igualdad" y "eficiencia" en el mercado de trabajo de la isla?*

*¿Cómo hará el rey para proveer del recurso "petróleo" para ser aplicado en la iluminación? ¿A qué valor proveerá el mismo y cuál será la medida del intercambio?*

*¿Tendrá otras aplicaciones el nuevo descubrimiento?*

*(Discutir en nuevos grupos)*

---

### **Texto de ampliación**

Siguiendo con los trabajos de construcción del puente sobre la hondonada, los consejeros del rey reciben una inquietud de parte de las cuadrillas de obreros que trabajan en él: *se necesitará un número considerable de troncos de árboles para construir el puente, al mismo tiempo deberán construirse metros y metros de sogas (tipo lianas entrelazadas de gran resistencia) para asegurar el encastre de los troncos y la posibilidad de sustento de la estructura.*

Ante este reclamo el soberano, previa consulta con el grupo de sus consejeros, determina por un nuevo decreto real que la madera será provista por la tala del bosque ubicado en la ladera opuesta de la colina donde se ha generado la hondonada por el alud de barro y agua.

Los trabajos deberían comenzar de inmediato y estarían a cargo de parte de la comunidad costera, que pese a su poca experiencia, deberían llevar adelante el trabajo en el menor tiempo posible, para poder reestablecer el normal tránsito entre ambas zonas de la isla.

Frente a lo dispuesto por el rey y la forma de producción que se estableció, deberíamos preguntar: *¿es atinada la decisión del soberano frente a la necesidad planteada?*

Para ello deberemos visualizar las consecuencias futuras que la ordenanza real pueda generar, tratar de cuantificarlas y establecer las correcciones a futuro que serían convenientes frente al suceso, por lo que los grupos deberán desarrollar la siguiente actividad:

---

### **Actividad 21.**

*Preguntas: ¿Considera que la decisión del rey pueda dar origen a un nuevo sistema de mercado?*

*¿Podría desequilibrar las relaciones de producción? ¿Por qué?*

*¿Cómo podría impactar la tala de árboles ecológicamente? ¿Podría ocasionar cambios ambientales en la isla?*

*¿Es la decisión real (a través de este nuevo decreto) violatoria de los derechos individuales y colectivos de los bosquimanos?*

*¿Cómo relacionaría usted lo ético con lo estratégico? ¿Son en verdad complementarios o definitivamente incompatibles?*

*Frente al problema, considera usted lógico que la tecnología y el desarrollo de la investigación son caminos alternativos a transitar. ¿Por qué? ¿Cómo piensa que se deberían encarar dichos procesos?*

*¿Cuáles serían para usted los precios de estos bienes comunitarios? ¿De qué manera podría cuantificarlos?*

***(Discutir en los mismos grupos)***