Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

fuentes

Para la Transformación Curricular

Ciencias Sociales I

República Argentina - 1997

Primera edición, junio de 1996
Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Sociales

ISBN

© Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Hecho el depósito que marca la ley Nº 11.723

INDICE

Presentación / 7

Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Sociales / 9

Douglas Cairns y otros, Ciencias Antropológicas / 11

Fernando Devoto, Historia / 65

Marcelo Diamand, Economía / 107

Torcuato Di Tella, Sociología / 173

Diana Durán, Geografía / 209

Manuel Fernández López, Economía / 295

PRESENTACION

A partir de 1993 comenzó un proceso inédito de Transformación Curricular Federal, acorde con lo previsto por la Ley Federal de Cultura y Educación. Dicha ley dispuso que el Consejo Federal de Cultura y Educación, presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, aprobara Contenidos Básicos Comunes para todo el país. Hasta ese entonces, los procesos de cambio curricular se realizaban en forma heterogénea y no coordinada en los diferentes contextos provinciales, desperdiciándose esfuerzos y energías, que podrían redituar en un más profundo y extendido mejoramiento de la calidad de la educación nacional.

El primer paso de este nuevo proceso consistió en acordar en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación una metodología de trabajo. De acuerdo con ella, el proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) debía tomar en cuenta diferentes fuentes: las necesidades y demandas de la población, el estado de avance del conocimiento y las buenas prácticas docentes.

Para eso se propuso realizar una serie de actividades que, mediante la consulta a distintos sectores, permitieran recabar información adecuada y actualizada. Se llevaron a cabo encuestas y entrevistas a organizaciones no gubernamentales, a empresarios y trabajadores, a jóvenes, a las familias, a investigadores, a académicos y a docentes.

La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* presenta una parte importante de los resultados de esas consultas.

Los primeros volúmenes recogen los aportes de especialistas de más de veinte disciplinas, que fueron definidas por el Consejo Federal de Cultura y Educación como columnas vertebrales para la selección de los contenidos. Los especialistas consultados representan diferentes enfoques de cada campo y trabajan en instituciones diversas de todo el país. Cada uno de ellos consultó, a su vez, con un número de colegas, a partir de cuyos aportes concretó la propuesta.

Los volúmenes siguientes recogen aportes de las consultas e investigaciones acerca de las demandas que diferentes sectores de la sociedad argentina esperan que la educación atienda.

Los materiales que se publican sirvieron de base para elaborar borradores de trabajo que, luego de un arduo proceso de compatibilización, se transformaron en los Contenidos Básicos Comunes aprobados en diciembre de 1994 y revisados por primera vez en agosto de 1995. Los borradores se nutrieron también de propuestas curriculares renovadas a partir de 1984 y vigentes en varias jurisdicciones, y de contenidos básicos y diseños curriculares de otros países del mundo. Aquellos fueron discutidos por cientos de docentes en seminarios federales, regionales y provinciales.

Pero, además de ser utilizados como fuentes para la selección y organización de los CBC, los planteos y sugerencias que se recogen en esta colección contienen precisiones, comentarios, orientaciones pedagógico-didácticas, reflexiones y bibliografía, que serán de gran utilidad a lo largo de todo el proceso de transformación curricular que establece la Ley 24.195.

En efecto, los CBC constituyen el eslabón fundamental del *primer nivel de especificación curricular,* el que corresponde a los acuerdos nacionales. Son un punto de llegada, pero son también un punto de partida para una nueva etapa en el mejoramiento de la calidad y la promoción de la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina.

En esta nueva etapa cabe ahora proceder a la adecuación o elaboración de los diseños curriculares a nivel de cada jurisdicción educativa, es decir, de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esta adecuación o elaboración constituye el *segundo nivel de especificación curricular*. La colección *Fuentes para la Transformación Curricular* constituirá, sin duda, un adecuado material de consulta para el trabajo de los docentes y equipos técnicos que lo lleven adelante.

Al mismo tiempo que se lleva a cabo la adecuación o elaboración de los diseños curriculares provinciales, las escuelas comienzan a trabajar en el *tercer nivel de especificación curricular,* al desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Muchos equipos de trabajo, constituidos por docentes al frente de aula, directores, supervisores, etc., desearán conocer con más detalle los aportes que realizaron académicos, profesores, jóvenes, familias, empresarios, investigadores, organizaciones no gubernamentales, que se publican en esta colección. Contrastarán sus ideas con las de ellos. Podrán ampliar su espectro de bibliografía a consultar. A todos ellos, también, van destinados los volúmenes de *Fuentes para la Transformación Curricular*.

Lic. Susana B. Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Fuentes para la Transformación Curricular. Ciencias Sociales (volumen I)

***Douglas Cairns*, Ciencias Antropológicas**

Licenciado en Ciencias Antropológicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesor Titular de la Cátedra de Antropología Sociocultural de la UBA y pertenece al Colegio de Graduados de Antropología.

Dafna Argov, Aristóbulo Borton y Gabriela Novaro
pertenecen al Colegio de Graduados de Antropología.

SUMARIO

Fundamentación y objetivos generales
I. Introducción
II. Educación General Básica
1. Primer Ciclo
1.1. Objetivos específicos
1.2. Caracteres generales
1.3. Bloques
2. Segundo Ciclo
2.1. Objetivos específicos
2.2. Caracteres generales
2.3. Bloques
3. Tercer Ciclo
3.1. Objetivos específicos
3.2. Caracteres generales
3.3. Bloques
III. Educación Polimodal
1. Formación general de fundamentos
1.1. Objetivos específicos
1.2. Caracteres generales
1.3. Bloques
2. Formación orientada
2.1. Objetivos específicos
2.2. Caracteres generales
2.3. Bloques
IV. Formación docente
1. Formación docente para la Educación General Básica
1.1. Objetivos específicos

1.2. Caracteres generales
1.3. Bloques
2. Formación docente para la Educación Polimodal General
2.1. Objetivos específicos
2.2. Caracteres generales
2.3. Bloques
3. Formación docente para la Educación Polimodal Orientada
Bibliografía
Anexo: Nómina de colegas consultados

Fundamentación y objetivos generales

La razón por la que elaboramos esta propuesta es que suponemos que la reformulación de los contenidos educativos en el sentido que lo afirman los documentos oficiales implica necesariamente la inclusión de problemáticas y conceptos tradicionalmente abordados por la antropología. En las líneas que siguen procuraremos justificar este supuesto.

Nuestra disciplina surge durante el siglo pasado, como intento de comprensión y explicación de las diversas sociedades y culturas con las que los países occidentales entran en contacto a partir de la expansión colonial. Más allá de la utilización política y los distintos presupuestos ideológicos de la época y el contexto, es innegable el aporte de la antropología para la comprensión de las distintas manifestaciones culturales de la humanidad en un tiempo no limitado a la temporalidad histórica tradicional y en espacios no restringidos a aquellos de desarrollo de las supuestas "sociedades civilizadas".

Parece entonces indudable la correspondencia del enfoque antropológico con la intención de los actuales responsables educativos de las distintas provincias de que se fomente en los alumnos actitudes de reconocimiento de lo propio, pero también de tolerancia y valorización de las diferencias regionales, provinciales y sectoriales, y una perspectiva crítica, reflexiva y comprometida con los problemas de su sociedad y su cultura.

Es con propósitos semejantes que la antropología figura hace décadas en los planes educativos de distintos países de Europa y América, y que la materia se dicta de un tiempo a esta parte en algunos colegios públicos y privados de la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires.

Para elaborar esta propuesta tuvimos en cuenta el aporte de las distintas ramas de nuestra disciplina:

a) Consideramos la importancia de la arqueología y la etnohistoria para la comprensión de la profundidad de la dimensión temporal de la cultura humana y es-

pecialmente americana, y para el replanteo de visiones históricas etnocéntricas que, es necesario admitirlo, estuvieron presentes en los planes educativos hasta hace muy poco tiempo, e impidieron que los alumnos se apropiaran de significativos hechos del pasado de nuestro país y continente.

b) Incluimos los aportes de la antropología biológica para el entendimiento del proceso de surgimiento y evolución de la humanidad, de interrelación y diferenciación entre lo natural y lo cultural en el hombre, y para la reflexión sobre las problemáticas del racismo y la discriminación. Consideramos sumamente necesario avalar con argumentos científicos el cuestionamiento de las actitudes racistas y discriminadoras, por su posible determinación sobre las relaciones y representaciones sociales de los alumnos.

c) Nos referimos también a problemáticas abordadas por la antropología social y cultural, y sus avances para comprender y explicar desde la observación y la teoría las distintas formas de organización y funcionamiento de la vida social, las instituciones y acciones políticas, y las manifestaciones de la producción y representación simbólica. No dudamos de la importancia de lo mismo para que el alumno se apropie de conceptos y perspectivas que le permitan reflexionar críticamente sobre problemáticas contemporáneas, sobre procesos sociales en su dimensión cotidiana, para que comprenda los sentidos sociales de prácticas y discursos de poblaciones y sectores sociales inmersos en situaciones distintas a la suya, para que perciba el constante cambio y transformación de la sociedad de la que es parte. Por último, creemos sumamente enriquecedor el acercamiento al método que introduce la antropología (trabajo de campo, observación participante) por su contribución al desarrollo del enfoque cualitativo y la aproximación personal al objeto de estudio.

La propuesta pretende, además, reunir aportes de las teorías centradas en las influencias culturales y sociales sobre el aprendizaje.

Los contenidos del trabajo han sido pensados para contextos educativos y para alumnados diversos, siendo uno de los objetivos centrales la consideración y valoración de las identidades múltiples. Esto se corresponde con la sugerencia del ministerio de la posible adecuación de los contenidos a las particularidades regionales y sociales.

El programa se propone, por un lado, formar respetando y tomando como punto de partida los valores y pautas del sujeto de aprendizaje (lo que coincide con la propuesta oficial de que el sistema educativo "comparta, complemente y resignifique" la acción educativa no sistemática, en atención a la necesidad de dejar de oponer e intentar articular la cultura escolar y la extraescolar) y, por otro lado (y también conforme a especificaciones ministeriales), afianzar cuestiones comunes como el respeto a las instituciones democráticas.

Las problemáticas relevantes aludidas constituyen el eje del programa, tanto a nivel de los conceptos como de las prácticas (entendidas en un sentido amplio). El carácter significativo de los contenidos surge de la posibilidad de replanteamiento de visiones estereotipadas y simplificadoras de la realidad social que impregnan las representaciones y discursos de distintos sectores sociales.

Las innovaciones que estimamos introduce el trabajo no se basan sólo en la ponderación positiva de las herramientas que la antropología propone, sino también en el convencimiento de que las mismas serán útiles a un alumnado que requiere una capacidad analítica creciente y una reflexión más dinámica sobre los procesos sociales.

Suponemos que la apropiación de estas herramientas y el intento resignificador es posible en la medida que tienden al logro de competencias que, en parte, se basan en la profundización de puntos de vista característicos de nuestra disciplina:

a) El reconocimiento de otras culturas y sociedades implica ejercicios de valoración de la otredad y una relativización de pautas y comportamientos sociales universalizados desde la propia cultura.

b) La desnaturalización de los principios de la organización y el cambio sociocultural conlleva al cuestionamiento de las explicaciones reduccionistas y estáticas de la complejidad y la dinámica social.

c) La incorporación desde la disciplina de los conocimientos no escolarizados de los alumnos como punto de partida del estudio de la realidad representa un paso imprescindible tanto para la valorización de las pautas culturales con que los alumnos se incorporan a la escuela como para su enriquecimiento y replanteamiento.

En definitiva, nos parece que la propuesta recoge problemáticas socialmente relevantes y significativas —siguiendo los criterios de selección de contenidos de los documentos ministeriales— y que es indudable el aporte de la misma si se desea que la educación se convierta en un espacio de reflexión crítica sobre problemas actuales, de reconstrucción del sentido de procesos sociales que muchas veces aparecen fragmentados e inexplicables al sentido común, de conformación de una memoria colectiva que dé cuenta de la diversidad cultural del país, de replanteo de actitudes y visiones que impiden la profundización de relaciones sociales tolerantes, solidarias y democráticas.

I. INTRODUCCION

El presente trabajo sigue los lineamientos de los "Documentos para la Concertación", "Propuesta Metodológica y Orientaciones Específicas para Acordar Contenidos Básicos Comunes" (serie A - Nº 7) del Ministerio de Cultura y Educación. Su diseño se estructura a partir de cuatro partes:

– los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica;
– los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal;
– los Contenidos para la formación y actualización docente;
– la bibliografía básica.

Las tres primeras partes presentan nuestra propuesta secuencialmente, por nivel y por ciclo del Sistema Educativo Nacional (EGB.: Primero, Segundo y Tercer ciclos - Polimodal: formación general - formación docente). Cada parte contiene un esquema de presentación uniforme: objetivos específicos, caracteres generales y bloques.

Los objetivos específicos intentan precisar para cada momento educacional los resultados deseables. Los caracteres generales son aclaraciones relevantes para una mejor comprensión de las propuestas.

Los bloques de contenido son los conjuntos de temáticas que se consideran relevantes, desde nuestra especialidad, para ser propuestos. Los hemos distinguido no sólo por niveles, sino además, de acuerdo a dos aspectos relacionados: las competencias que se buscan desarrollar (intelectuales, prácticas y sociales) y los tipos de contenidos que incentivan tales competencias (conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes). Los bloques deben interpretarse como una focalización de cierto tipo de contenido en referencia al desarrollo de cierto tipo de competencia.

Recorren la propuesta cuatro tipos de bloques de contenido: empírico-conceptual (y teórico), metodológico, de reflexión y de práctica.

Es necesario resaltar que las categorizaciones realizadas, para la diferenciación competencias-contenidos y para la distinción de los bloques y sub-bloques, son arbitrarias en la medida en que se las entienda como no interconectadas e interrelacionadas. Por el contrario, hemos pretendido construir una propuesta cuyo despliegue (académico, pedagógico, formativo, secuencial, etc.) evidencie la configuración de una red integrada de significados a aprender-enseñar.

El bloque empírico-conceptual (y teórico para los docentes) se relaciona prioritariamente con competencias intelectuales y contenidos conceptuales. Incluye elementos cognoscitivos comunes a todos los ciclos, los que creemos indispensables desarrollar desde la EGB. Los mismos se refieren principalmente a las siguientes temáticas: reconocimiento de la realidad sociocultural propia y de otros, variabilidad cultural, valoración de las diferencias, construcción de identidades individuales, sociales e históricas, aproximación al fenómeno humano, aportes de la antropología para una historia en sentido amplio (especialmente referida a Latinoamérica y Argentina) y análisis sociocultural.

El bloque metodológico intenta responder especialmente a las competencias intelectuales y prácticas y a los contenidos de procedimientos y métodos. Se trata de un aspecto que consideramos fundamental, cuya pertinencia no es únicamente de las ciencias antropológicas, las que, sin embargo, pueden enriquecer la propuesta. Abordamos la cuestión de la producción de conocimientos, las especificidades de esta producción en las ciencias antropológicas y la tarea del reconocimiento de los límites y la validez de lo que se aprende y conoce. Aunque aparezca enunciada desde un discuro científico, nuestra intención ha sido plantear la posibilidad de la reutilización de las reglas científicas para la vida cotidiana.

Los bloques de reflexión y de práctica apuntan sobre todo a incorporar las competencias prácticas y sociales y los contenidos referidos a valores, normas y actitudes. Son bloques hasta cierto punto redundantes, ya que reorganizan las competencias-contenidos de los dos anteriores, desde la perspectiva de las acciones-reflexiones posibles de los sujetos de la educación. Es por esto que permiten poner en juego dos aspectos que consideramos esenciales en todo aprendizaje: a) la posibilidad de la práctica como función integrada e incorporada de la reflexión, la capacidad de resolver, o al menos actuar sobre problemas sociales, el valor pedagógico de la experiencia y acción sobre situaciones sociales concretas; b) la posibilidad de la reflexión en función de la re-visión, la contextualización, la crítica, la discusión y, fundamentalmente, del aprendizaje.

Por último, se propone una bibliografía básica dirigida a su utilización educativa en los diferentes niveles y ciclos y a su utilización en la formación y capacitación docente.

II. EDUCACION GENERAL BASICA

1. Primer Ciclo

1.1. Objetivos específicos

- Que el alumno se reconozca como persona que se integra en distintos grupos de pertenencia, que distinga y reflexione sobre sus espacios inmediatos de interacción. Que perciba las implicancias de ello en la definición de sus actividades, ideas y creencias.
- Que repare en los grupos de pertenencia y espacios de interacción de otros niños, y de esta forma comprenda lo particular de su situación personal, y comience a establecer comparaciones.
- Que experimente a modo de juego el uso de técnicas y recursos de obtención de información en sus ambientes inmediatos.

1.2. Caracteres generales

- Ideas-fuerza: yo y los otros, inicio en la variedad y diversidad de culturas y relaciones sociales, producción de información.
- Operaciones mentales: prioridad de la descripción y el autoreconocimiento, inclusión de la comparación y la relativización, diferenciación de la perspectiva propia y la de los otros.
- Contexto: perspectiva auto-centrada, con elementos de diversidad temporal y espacial.
- Objetos de aprendizaje: entidades-diferencias-“relaciones”.

1.3. Bloques

A. Bloque conceptual-empírico: Yo, nosotros y los otros

A.1. Sub-bloque: Reconociéndome

- La niñez o yo y los otros (personas que son: compañeros, maestros, padres, hermanos, etc.).
- Ser parte de ... (familia, escuela, equipo, país, etc.) —en tanto grupos que el alumno reconoce—.
- Ser parte de ... (grupos de edad, género, etc.) —en tanto grupos indicados por el maestro—.
- ¿Qué cosas se comparten y qué cosas no con los otros niños?
- ¿Qué cosas se comparten y qué cosas no con las otras personas?
- La niñez en otras partes y en otros tiempos; conocer, comparar, diferencias y semejanzas.

A.2. Sub-bloque: Reconociéndonos

A.2.1. Con quién vivo o mi familia (ser miembro de ...; ¿todos viven en familia?)

- ¿Cómo se forma mi familia?
- ¿Vivimos todos juntos?
- ¿Qué cosas pasan y qué se hace en mi familia?
- ¿Para qué sirve la familia y los parientes?
- La familia de mis compañeros
- La familia y los parientes en otros lugares.
- Comparaciones con otras unidades socio-culturales: familias y parientes.

A.2.2. El lugar en que vivo (la casa, la calle, el barrio o localidad, etc.)

- ¿Qué es una casa?
- ¿Dónde está mi casa?
- ¿Mis compañeros viven en el mismo lugar o en lugares diferentes?
- ¿Dónde está la escuela?; ¿es una casa?
- ¿En “este lugar” sólo hay casas?; ¿qué otras cosas hay?
- ¿En este lugar hay otras personas?; ¿quiénes?
- Otros lugares donde la gente vive.
- Comparaciones con otras unidades socioculturales: ocupación, utilización y movimientos espaciales (nómades y sedentarios, rural y urbano, etc.).

A.2.3. ¿Cómo vivo? ¿Qué hago? (La casa y la escuela, los tiempos y los espacios)

– ¿Qué hice ayer?; ¿qué voy a hacer mañana?
– ¿Qué cosas hacen mis compañeros?; ¿lo mismo que yo?
– ¿Todas las personas hacen lo mismo?
– ¿Qué cosas hacen los miembros de mi familia?, ¿en los mismos lugares?
– ¿Qué cosas hacen las otras personas que viven en este lugar?
– ¿Qué hacemos en la escuela?
– Lo que hacen y cómo viven personas en otros lugares y en otros tiempos.
– Comparaciones con otras unidades socioculturales: ¿viven en familia?, ¿tienen parientes?; ¿van a la escuela o tienen otras formas de educación?; ¿juegan?, ¿de qué formas?, ¿qué les gusta?; ¿qué hacen los padres?, ¿trabajan?, ¿se reúnen con otros padres?; ¿qué piensan y sienten?
– Estudios de caso: descripción de otros pueblos y grupos étnicos que vivieron (o que viven) en territorio postargentino (territorio postargentino: nos referimos al espacio que ocupará la República Argentina en el siglo XIX).
– Ejemplos: los guaraníes, los selknam, los toba, etc.

B. Bloque metodológico: Buscar información

– ¿Para qué quiero información?
– La información: ¿de dónde la saco?; mi experiencia; observar y escuchar; registrar; dialogar: con mis compañeros, con mi maestro, con otros; puedo sacar conclusiones.
– Prácticas en el campo (ver "Bloque de prácticas").

C. Bloque de reflexión

– ¿En qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos los seres humanos?
– ¿Cómo averiguarlo?
– ¿Qué problemas encuentro en mi realidad cercana?

D. Bloque de prácticas

– Exposición en el aula o la escuela sobre la composición de la familia de los alumnos.
– Exploración de la escuela: como lugar, los grupos y las relaciones que la componen, su historia, sus metas, etc.

Ejemplo: elaborar un relato sobre la historia de la escuela en base al testimonio de anteriores trabajadores y concurrentes a la misma.
– Aproximación a lo público (nivel localidad).
Ejemplo: visita a "espacios e instituciones" públicas.
– Los grandes problemas que encuentro en mi realidad cercana.
Ejemplo: problemas ecológicos, de espacio, pobreza, etc.

2. Segundo Ciclo

2.1. Objetivos específicos

– Que el alumno reflexione sobre lo específico del ser humano y sobre la variedad de manifestaciones de la cultura humana.
– Que distinga espacios mediatos de interacción social.
– Que se aproxime a las nociones de espacio y tiempo social.
– Que empiece a comprender el carácter socialmente construido de la identidad cultural de sus grupos de pertenencia.
– Que reconozca las semejanzas y diferencias culturales estableciendo comparaciones internas y externas a su sociedad de alcance temporal y espacial cada vez más amplio.
– Que reconozca y analice situaciones concretas de discriminación social en su ambiente inmediato y se vayan fortaleciendo en él actitudes de tolerancia, respeto y valoración.
– Que comience a adquirir elementos conceptuales de análisis sociocultural.
– Que aplique técnicas de búsqueda, interpretación y análisis de la información.
– Que se comprometa activamente en prácticas que tiendan al involucramiento en problemáticas sociales concretas.

2.2. Caracteres generales

– Ideas-fuerza: variedad y diversidad en sociedades y culturas específicas, las identidades de lo humano, métodos y técnicas de los antropólogos, incorporación de problemáticas humanas y comunitarias.
– Operaciones mentales: prioridad asociativa, descripción y comparación, inicios interpretativos dirigidos; distinguir la perspectiva propia y la de los "actores socioculturales".

– Contexto: perspectiva más universalista, diversidades y variedades temporales y espaciales integrales (completas).
– Objetos de aprendizaje: entidades-relaciones-procesos-diferencias-similitudes.

2.3. Bloques

A. Bloque conceptual-empírico: Las personas, las sociedades y las culturas

A.1. Sub-bloque: Las personas

– Noción de ser humano: las diversas conceptualizaciones.
– Nacer en .... (un lugar y un tiempo definido) y nacer en otra cultura-sociedad (en otro lugar y otro tiempo).
– ¿Qué traemos al nacer, y qué aprendemos?: lo innato y lo adquirido.
– Un largo camino: cultura: creación, acumulación e interconexiones.

A.2. Sub-bloque: Los lugares (espacios) y las personas (relaciones sociales)

– Mi casa, el vecindario y la localidad, municipalidad-provincia-país.
– La variedad de los espacios y el ser humano: los diferentes ambientes, cultura y adaptación.
– Mi familia y parientes, los vecinos, amigos y compañeros, los coprovincianos y los conacionales.
– Comunidad, pueblo y nación: en qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos.
– Estudios de caso: descripciones y comparaciones de y con otras unidades socioculturales (pueblos y grupos étnicos): etnografías e historias completas, marcación de las diferencias y las semejanzas, focalización de su movimiento en el espacio y su organización social.
– Ejemplos: grupos nómades de América y Argentina, seguimiento de grupos migratorios internos o externos, etc.

A.3. Sub-bloque: El pasado (los tiempos) y las personas (relaciones sociales)

– Mi pasado y el de mi familia; edades y orígenes.
– Los antecesores, el pasado de las personas según los diferentes tiempos (recientes, lejanos, muy lejanos, etc.).
– Los antecesores, el pasado de las personas, según los diferentes espacios (ver más arriba).

– ¿Cómo averiguar el pasado de los que estaban antes que nosotros? (historia, etnohistoria, arqueología).
– Continuidad y discontinuidades culturales; los peligros de unilinealizar, direccionalizar y homogeneizar.
– El pasado del ser humano: la creación de la cultura, reconocer sus herramientas, el proceso de domesticación de animales y plantas, la industrialización del planeta.
– El lugar del pasado del ser humano en el presente de la humanidad.
– Estudios de caso: descripciones y comparaciones de y con otras unidades socioculturales: reconstrucción arqueológica, etnohistórica y etnográfica completa, marcación de las diferencias y las semejanzas, focalización en el proceso, en el tiempo (historia).
– Ejemplos: procesos socioculturales (continuidades y discontinuidades) en los Andes peruanos, desde su ocupación hasta hoy; los mapuches argentinos: su pasado y su presente; la comunidad italiana en Argentina, historia "completa" de la región, etc.

A.4. Sub-bloque: Otras sociedades y otras culturas

– El estudio de las diferencias socioculturales.
– Los enfoques: la totalidad sociocultural y/o los fragmentos, las acciones y/o las ideas de las personas; la complejidad de la reconstrucción histórica: hipótesis o invenciones.
– ¿Puedo comparar las unidades socioculturales?, ¿cómo?, ¿cómo estudiarlos?
– Los modelos tradicionales de estudio de una unidad sociocultural:
  ¿cómo se relacionan las personas y los grupos en la sociedad?, la estructura social;
  los sistemas económicos; ambiente y recursos, trabajo y organización, propiedad;
  los sistemas políticos; gobierno y autoridad;
  la cultura de la sociedad: ideas compartidas, creencias y costumbres.
– Estudios de caso: descripciones y comparaciones de y con otras unidades socioculturales: mi unidad sociocultural (el estudio de mi realidad sociocultural cercana, nivel regional y provincial) con los estudios de caso A.2. y A.3.

A.5. Sub-bloque: Nosotros y los otros, ¿todos son como nosotros?

– ¿Qué nos une y qué nos diferencia a nosotros?
– ¿Qué nos une y qué nos diferencia de los otros?
– La cultura: lo que une y lo que diferencia, las formas de la identidad, los cambios de identidad; los problemas en el reconocimiento de la identidad. Costum-

bres y creencias de mi sociedad. Costumbres y creencias del pasado. Otros lenguajes, otras costumbres y otras creencias en la actualidad. Otras ideas sobre lo que está bien y lo que está mal, sobre lo bello y lo feo.
– La valoración de las diferencias; la cuestión del etnocentrismo.
– Estudios de caso: los diferentes niveles de la identidad de las personas, familias, grupos, localidades, provincias, países, continentes, etc.. Análisis del origen y funcionalidad de una costumbre propia y una de otra cultura.
– Ejemplos: la identidad de los migrantes europeos, la identidad de los pueblos indígenas, la identidad argentina, la identidad latinoamericana, identidades humanas, etc.

B. Bloque metodológico: Elaborar la información

– Cuestiones preliminares: el conocimiento en ciencias sociales: sujeto y objeto, generalización, validez:
  información, ¿para qué?
– Las fuentes de información:
  secundarias y primarias; aproximaciones cualitativas y cuantitativas;
  libros, bibliotecas y bibliografías;
  el trabajo de campo: investigador y actor;
  observar y registrar;
  preguntar, dialogar y escuchar.
– Las técnicas de recolección:
  técnicas observacionales: observación participante y no participante;
  técnicas cuantitativas: censos, encuestas, muestreos;
  otras técnicas: entrevistas, historias de vida, conversaciones;
  aportes interpretativos o intuicionistas.
– El trabajo con la información:
  describir y sintetizar: ¿todo?;
  asignar y definir: realidad e invención;
  asociar y comparar: ¿según qué criterios?;
  interpretar: ¿el problema de la validez?

C. Bloque de reflexión

– ¿En qué forma se relaciona nuestro presente con el de nuestros antecesores? y ¿con nuestros sucesores?: la cultura humana (conexiones y causalidades).
– ¿Qué significados posee la variedad y la diferencia de las personas y las culturas?: juzgar, tolerar y discriminar.

– ¿Qué es la identidad?: los niveles (local, regional, provincial, etc.), los límites (provincianos o nacionales o humanos), los contenidos, la potencialidad; consecuencias para las unidades socioculturales.
– ¿Cómo entender otras unidades socioculturales?
– ¿Cuáles son los problemas más importantes de mi realidad cercana?, ¿y su solución?

D. Bloque de prácticas

– Exposición de historias de vida de las familias de los alumnos.
– La escuela y la comunidad educativa: funcionamiento, objetivos, relaciones con la comunidad, problemas.
  Ejemplos: elaborar un diagnóstico de las opiniones de ex alumnos, y padres sobre la escuela, realizar encuentros con otras escuelas de la localidad, región y provincia.
– Exploración de una institución pública.
  Ejemplos: realización de un trabajo sobre las funciones de una institución de bien público del barrio. Posterior difusión de conclusiones en encuentros de padres y docentes.
– Los problemas de la localidad, de la región y de la provincia; mi posición ante y en ellos. El concepto de bienestar aplicado a las personas, las familias, los grupos sociales, etc.
– Ejemplos: detección de un problema, acercamiento a los implicados en el mismo, reflexión grupal sobre posibles soluciones, reflexión sobre el problema y las soluciones con los afectados.

3. Tercer Ciclo

3.1. Objetivos específicos

– Que el alumno comprenda la profundidad temporal del fenómeno humano. Que advierta la importancia creciente de la cultura y la vida social en la evolución de la humanidad.
– Que reflexione sobre el carácter no científico y sobre la función social de las posiciones racistas.
– Que extienda la noción de discriminación a otro tipo de relaciones sociales además de las de raza y que replantee sus propias posturas etnocéntricas y las de su sociedad.
– Que a partir de los datos de la arqueología cuestione la noción tradicional de una América casi desierta y "Descubierta por Europa para la civilización". Que

a partir del análisis de la conquista y colonización reflexione sobre las situaciones de cambio, contacto y dominación cultural.
– Que comprenda la complejidad de los procesos sociales y culturales de formación de nuestra nacionalidad y de su realidad actual y de otras realidades socioculturales.
– Que reflexione sobre el carácter socialmente construido y cambiante de su identidad, y advierta sobre la existencia y valor de otras identidades.
– Que se apropie de conceptos elementales de definición y análisis de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales.
– Que aplique sistemáticamente los métodos de recolección de información a los que se aproximó en los años pasados: observación y entrevista. Que sistematice también el análisis de la información y produzca a partir de los datos, descripciones, interpretaciones y posibles explicaciones de los fenómenos sociales. Que como producto de ello comprenda el carácter socialmente construido del conocimiento y se perciba a sí mismo como un posible constructor.
– Que se comprometa activamente en prácticas que tiendan al involucramiento en problemáticas sociales concretas.

3.2. Caracteres generales

– Ideas-fuerza: el análisis de la discriminación, la complejidad del fenómeno humano, el análisis sociocultural, interpretaciones sobre América y Argentina, la solidaridad y la responsabilidad.
– Operaciones mentales: relacionar, analizar e interpretar.
– Contexto: construcción y definición propia del contexto.
– Objetos: relaciones-relevancias-procesos-distinción de objetos.

3.3. Bloques

A. Bloque conceptual-empírico

A.1. Sub-bloque: El ser humano y la cultura

A.1.1. Los orígenes del ser humano

– La diversidad de las explicaciones (religiosas, filosóficas, científicas, etc.).
– Las hipótesis de la ciencia y de la antropología: biología y cultura; fuentes y métodos de información.

– Estudios de caso: sociedades y culturas en los orígenes: un modelo explicativo de nuestros antecesores.
– Ejemplos: sitios arqueológicos de recuperación de información, la reconstrucción de un sistema sociocultural a partir de restos materiales.

A.1.2. La variabilidad biológica del ser humano

– La variabilidad en el tiempo y en el espacio.
– La raza como concepto problemático: problemas metodológicos y conceptuales.
– El racismo: como problema sociocultural e ideológico, concepto, casos y crítica.
– La cuestión de la inteligencia: conceptos, mediciones (¿posibles?).
– La confusión entre lo biológico y lo cultural y la cuestión de la valoración.
– Estudios de caso: el racismo y el prejuicio racial.
– Ejemplos: análisis de unidades socioculturales, reconocimiento del fenómeno en nuestra sociedad.

A.1.3. La discriminación

– El concepto de discriminación: diferenciar y valorar (positiva y/o negativamente).
– La ciencia y la discriminación: las razones de la ciencia contra la discriminación.
– La discriminación como fenómeno individual y colectivo: las consecuencias socioculturales; ejemplos.
– La discriminación según rasgos físicos: racismo; el concepto de raza social (ver A.1.2.).
– La discriminación de sexo y género: el mito de la superioridad masculina.
– La discriminación cultural o etnocentrismo (economía, religión, etc.).
– Otras discriminaciones.
– Estudios de caso: profundización de alguna forma de discriminación.
– Ejemplos: el “machismo”, “países hermanos y discriminación”, “cabecitas negras” y “argentinos”, etc.

A.1.4. Variedad cultural

– El concepto de cultura: las distintas definiciones. Los significados compartidos.
– ¿Qué significa que todos los hombres tienen cultura y que puedo reconocer distintas culturas en mi país?
– El reconocimiento de las diferencias; etnicidad e identidad.
– Entender otras culturas: problemas y potencialidades (etnocentrismo y discriminación, tolerar y aprender).
– Diversidad y desigualdad sociocultural.

– La metodología y las técnicas de estudio.
– Estudios de caso: el reconocimiento de otra unidad sociocultural, problemas y dificultades; el estudio de otras unidades socioculturales regionales y nacionales

A.2. Sub-bloque: Procesos y relaciones socioculturales en América, Argentina y región

A.2.1. Descubriendo América

– Poblamiento americano: hipótesis y datos de las ciencias antropológicas.
– Los ambientes y las culturas: variedad y desarrollo.
– Las fuentes de conocimiento; el reconocimiento de los límites del desconocimiento o la tentación del etnocentrismo.
– Estudios de caso y ejemplos: relaciones y procesos socioculturales en la formación imperial Azteca o Inca y en una unidad sociocultural postargentina, y de la región (arqueología, antropología biológica y etnohistoria); sus diferencias y semejanzas (ejemplo: unidades socioculturales del Noroeste, del Litoral y de la Patagonia).

A.2.2. América y los americanos ante la conquista y la colonización: ayer y hoy

– El reconocimiento de la complejidad sociocultural del continente: la identificación de la variedad, los cambios, los procesos y las rupturas.
– Los diversos significados de la conquista.
– Diversidad de procesos culturales ante la conquista.
– Estudios de caso y ejemplos: cambios socioculturales en la formación imperial y el caso pos argentino (ver A.2.1.); las unidades socioculturales en territorio postargentino; los 500 años: las discusiones actuales (arqueología, antropología biológica, etnohistoria, antropología sociocultural, historia). Ejemplo: las resistencias indígenas, relaciones interétnicas en pos Argentina durante la colonización.

A.2.3. La formación de los estados nacionales y la cuestión de la identidad

– Los legados de la colonia.
– Los proyectos político-culturales: nacionalizar, dominar y homogeneizar (el caso de los mapuches, chaqueños, fueguinos, etc.); articulaciones y relaciones interétnicas.
– Las configuraciones nacionales latinoamericanas y los pueblos indígenas; los campesinos en América Latina (estudios de caso y ejemplos: el caso mexicano y/o el brasileño).
– Regionalización: fricción y relaciones interétnicas.
– Indigenismo e indianismo: la acción política indígena.

A.2.4. América y Argentina

– ¿Indios, mestizos o europeos?
– Naciones y colonias: la búsqueda de identidades.
– Progreso e historia: ¿existe el tercer mundo?
– Estudios de caso y ejemplos: Argentina y región.

A.3. Sub-bloque: Análisis sociocultural

A.3.1. Análisis sociocultural

– Relaciones entre las personas y los grupos: las personas (biología y cultura), familias, parientes y grupos-organizaciones.
– Las formas de estratificación y diferenciación: sexo, edad, prestigio, bienes, poder, etc.; la desigualdad y la diferencia.
– Producción, distribución y consumo, el trabajo y las formas de apropiación, la racionalidad cultural de los sistemas económicos.
– El poder y la autoridad; conflicto, control e influencia.
– Significados culturales: valores, creencias y conocimientos; normas y comportamientos.
– Estudio de caso y ejemplos: referir el punto a los estudios de casos anteriores.

A.3.2. Las relaciones entre las culturas y el cambio cultural

– Las relaciones entre culturas, las relaciones interétnicas.
– El proceso de colonización europeo en América Latina, dominación cultural y etnocidio.
– El proceso de cambio en términos culturales, tipología del cambio.
– Estudios de caso y ejemplos: la cultura europea: capitalismo y colonialismo, la cuestión de la supuesta dominancia y superioridad.

B. Bloque metodológico: Analizar la información

– La producción de conocimientos: el modelo (como representación de ...) y la realidad, la variedad de los modelos, conceptos; pruebas y validez.
– Metodologías de las subdisciplinas: arqueología y etnohistoria, antropología biológica, antropología sociocultural; el estudio del pasado: los discursos presentes sobre lo que ocurrió o ¿cómo hacer hablar a nuestros antecesores?

– El trabajo de campo en antropología: relevancia: fuente primaria, la perspectiva del actor, cotidianeidad y realidad; límites: temporales y espaciales, los problemas del trabajo de campo.
– Analizar la información: la descripción y su carácter modelizado (cuando dos autores describen la misma realidad de forma distinta); la comparación: las unidades a comparar, los criterios de comparación; la posibilidad de la generalización; la crítica de la obviedad; comprender la dificultad de la comunicación y la transferencia; explicar, las causas lineales, la multicausalidad y los contextos de factores.

C. Bloque de reflexión

– Ser humano: condiciones, problemas y potencialidades.
– La cuestión de la discriminación: teoría y aplicación, autorreconocimiento.
– Personas, sociedades y culturas de Latinoamérica, Argentina y Región: el peso de la historia y la construcción del futuro; ¿tienen direccionalidad las unidades socioculturales?: determinación-azar, progreso-relativismo y cambio; los países multiétnicos.
– El estudio de las culturas y las sociedades: observar, los varios discursos (actores, científicos, etc.) y la realidad; significado de la explicación.
– Los problemas del país y del mundo; soluciones.
– Las prácticas reflexivas en torno a la solidaridad y a la tolerancia: la construcción de la responsabilidad.

D. Bloque de prácticas

– Análisis y exposición de la historia y particularidades presentes de un grupo sociocultural cercano a la escuela con pautas y problemas específicos.
– Educación, trabajo y escuela: ¿por qué seguir en la escuela (polimodal), ¿cómo seguir en la escuela?, los polimodales.
  Ejemplos: charlas con alumnos del polimodal y elaboración de informes, encuentros con otras escuelas del país y con los otros niveles del sistema educativo.
– Trabajos prácticos en instituciones laborales: prácticas de asistencia y promoción, pasantías.
– Los problemas del país: su impacto local; soluciones y contribuciones posibles; reflexión y acción; la solidaridad social.
  Las prácticas reflexivas en torno a la solidaridad y a la tolerancia: la construcción de la responsabilidad.

III. EDUCACION POLIMODAL

1. Formación general de fundamentos

1.1. Objetivos específicos

– Se reiteran objetivos del Tercer Ciclo de la EGB y se agregan:
– Que el alumno reflexione sobre las grandes problemáticas epistemológicas para el conocimiento de la realidad social.
– Que se apropie de conceptos que le permitan reflexionar en términos cada vez más complejos sobre lo social y lo cultural.
– Que refiera estos conceptos a cuestiones centrales de la realidad latinoamericana y argentina de los últimos años.
– Que comprenda a través del análisis de casos concretos cómo en las situaciones reales se manifiesta la articulación de las distintas dimensiones teóricas (social, política, económica, ideológica, etc.), que en el programa se presentan, en principio, divididas para facilitar la comprensión.
– Que experimente la aplicación del método antropológico en la construcción de conocimiento.
– Que reflexione sobre el necesario compromiso social de la investigación antropológica.

1.2. Caracteres generales

– Ideas-fuerza: comprensión, uso y transferencia conceptual.
– Operaciones mentales: sistematizar, analizar y explicar; modelizar y crear conocimiento.
– Contexto: reconocer y crear los contextos.
– Objetos: relevancias y pertinencias; relaciones y procesos; modelos y realidades.

1.3. Bloques

A. Bloque conceptual-empírico

A.1. Sub-bloque: Antropología general

– Definición.
– Las sub-disciplinas y los temas clásicos.
– Conexiones con otras disciplinas, problemas compartidos.
– Las especificidades antropológicas (el concepto de cultura, el trabajo de campo, la visión holística, la perspectiva del actor, el análisis micro-macro, etc.).
– Estudio de caso: historias y experiencias de la antropología en la Argentina y en la región (forense, arqueología regional, antropología de la salud, la educación, la mujer, la problemática urbana, etc.).

A.2. Sub-bloque: El ser humano

A.2.1. Evolución humana

– El problema metodológico: ¿cómo conocer los orígenes?; la información y los métodos de la antropología biológica y la arqueología.
– Hipótesis sobre el ser humano: el paso de animal a humano.
– Hipótesis sobre los desarrollos socioculturales.
– Los datos de: la etnografía, la etología, la genética, etc.
– La definición antropológica de lo humano; las consecuencias del homocentrismo (la ideología del ser humano como centro).
– Estudio de caso: excavaciones, sitios e interpretaciones, hipótesis sobre el ser humano: el paso de animal a humano; hipótesis sobre los desarrollos socioculturales.

A.2.2. Cultura y naturaleza

– Explicando lo humano: la diversidad de explicaciones (inter e intraculturales: mitologías, religiones).
– La explicación científica: lo biológico, lo sociocultural, lo psicológico.
– Las interconexiones e interrelaciones; los límites actuales del conocimiento.
– Condicionamientos socioculturales de distintas facetas de lo humano: parentesco, sexo, etc.
– Los significados de la variedad cultural.

– Estudio de caso: el estudio intensivo de unidades socioculturales; el estudio de aspectos socioculturales en diferentes unidades socioculturales (economía, justicia, familia, creencias, etc.); etnografías clásicas.

A.3. Sub-bloque: Sociedad y cultura en América-Argentina-región

A.3.1. América descubierta

– La información sobre el descubrimiento de América.
– La cuestión del origen del hombre americano: las diversas hipótesis.
– La conexión asiática: los datos de la arqueología y de la antropología biológica, de la genética y de la biología molecular.
– La antigüedad de la ocupación.
– Estudio de caso: sitio arqueológico americano "antiguo"; modelos de interpretación en arqueología.

A.3.2. América ocupada

– La ocupación de los espacios y los ambientes: variedad, ruptura, cambio y proceso.
– Los problemas de la información: fragmentación del conocimiento o de la realidad.
– Desarrollos socioculturales y la tendencia a su simplificación.
– Estudio de caso: la información arqueológica sobre la Argentina; modelos arqueológicos de interpretación del desarrollo sociocultural; el estudio de una formación imperial americana.

A.3.3. América conquistada y colonizada

– La situación europea: capitalismo y colonialismo inicial.
– Explicaciones del proceso de conquista.
– Cambio sociocultural: dominación, intercambio y etno-geno-cidio.
– Estudio de caso: el estudio de la conquista y la colonización de una formación imperial americana; consecuencias (de la conquista y la colonización) en los pueblos indígenas postargentinos; la tarea de los etnohistoriadores; consecuencias de la colonización en las unidades socioculturales. Prácticas de investigación en sitios arqueológicos.

A.3.4. América independiente

– Contrastes culturales en la formación de Latinoamérica y Argentina.
– Procesos y relaciones socioculturales del capitalismo en Latinoamérica: efectos y consecuencias.
– América multilingüística.
– Estudios de caso: el estudio de la diversidad cultural Latinoamericana; la construcción de los estados-nación y los pueblos indígenas.

A.4. Sub-bloque: Análisis sociocultural

A.4.1. El estudio de la diferenciación y la desigualdad sociocultural de las personas y los grupos

– La visión de los actores y la visión de los observadores: grupos y categorías, diferenciar y valorar (discriminar), clasificar y analizar.
– Las interpretaciones y las valoraciones culturales de los factores biológicos: edad, sexo-género, caracteres físicos, parientes "sanguíneos", etc.
– La estratificación social: significado para los actores y los observadores, los criterios de la diferencia y la valoración: económicos, culturales, etc.
– Las consecuencias socioculturales de la definición de lo igual y lo desigual; la distinción: diferencia y desigualdad.
– Estudios empíricos: la movilidad social y la estratificación social en Argentina y la región; relaciones y procesos discriminatorios en la Argentina.
– Cuestiones teóricas: sociedades igualitarias y no igualitarias; el concepto de clase.

A.4.2. El estudio de la organización social, o de la forma en que las personas se relacionan conformando grupos y sociedades

– Personas y relaciones sociales.
– Familia y parentesco, el parentesco en otras sociedades: significado, tipos y funciones.
– Grupos sociales: variedad, estructura y función; las categorías sociales.
– El concepto de instituciones y organizaciones.
– Las nociones sociológicas: estatus y rol (papel y posición).
– Conceptos demográficos (y la geografía humana): el estudio de las poblaciones: urbanización y migraciones.

– Estudios empíricos: familia y parientes: cambios y funciones socioculturales; el fenómeno de las migraciones y la urbanización en Argentina; el género en los medios de comunicación.
– Cuestiones teóricas: el análisis organizacional, estudios de género.

A.4.3. El estudio de la cultura

– Las dificultades conceptuales y metodológicas.
– Las representaciones simbólicas compartidas.
– El lenguaje y los códigos estructurados, simbologías.
– Los sistemas de creencias: magia, religión y creencias.
– El conocimiento social: sentido común, ideología y ciencia.
– Las costumbres, las normas y las leyes como regulaciones.
– El folklore: la diversidad de géneros discursivos.
– La estética: la definición de lo bello y lo feo.
– Moralidad y ética.
– Mente, sociedad y cultura.
– La socialización: transmisión de valores, pautas y actitudes.
– La producción, reproducción y transformación cultural.
– Dominación, imposición, resistencia e intercambio cultural.
– Cultura y subculturas.
– Cultura dominante-culturas subalternas.
– La discusión sobre la cultura popular.
– Estudios empíricos y cuestiones teóricas: educación, socialización y enculturación: familia, medios, escuela, etc.; el conocimiento, los valores y las creencias: su eficacia sociocultural; etnicidad e identidad: la cuestión indígena, ¿la "cultura" argentina?

A.4.4. El estudio de la economía

– Nociones de economía.
– La diversidad de sistemas económicos: características.
– Ambiente y economía: naturaleza y cultura.
– Los factores productivos.
– El trabajo y la cuestión de la propiedad y apropiación de los valores.
– La conformación cultural de los valores (de lo valorado).
– La distribución y la circulación; el concepto de reciprocidad.
– El consumo y el concepto de necesidad.
– El capitalismo: ¿sistema económico y/o sistema político-cultural?

– Estudios empíricos: sistemas económicos latinoamericanos; pobreza y marginalidad en Argentina y en la región.
– Cuestiones teóricas: los pre-supuestos socioculturales de los sistemas económicos.

A.4.5. El estudio de la política

– Poder y autoridad; conceptos.
– Control social (aspectos coercitivos de las instituciones); orden y desorden; opresión y resistencia.
– Variedad en la resolución de conflictos; articulación conflictiva.
– Variedad de sistemas políticos; instituciones políticas.
– El estado: orígenes, desarrollos; los estados modernos.
– Procesos políticos: intra e inter unidades socioculturales.
– El poder como aspecto de las relaciones sociales.
– Estudios empíricos: los movimientos sociales en la Argentina reciente; represión y violencia sociocultural en Argentina.
– Cuestiones teóricas: el carácter político de las relaciones sociales.

A.5. Sub-bloque: El mundo del trabajo

– El trabajo como fenómeno sociocultural: necesidad, involucramiento y valor; vida, juego y ocio.
– Los sistemas de trabajo y los sistemas económicos.
– La estratificación laboral; el conocimiento.
– El trabajo en las organizaciones y las empresas
– Trabajo, esfuerzo y alienación.
– Estudios de caso: ver “Bloque de prácticas”

B. Bloque metodológico

B.1. Sub-bloque: Discusión sobre el conocimiento

– El carácter modelizado del conocimiento científico; y sus caracteres de compartido (colectivo), crítico (reflexivo), repetible (predictible) y tradicional (paradigmático).
– La potencialidad y los límites del observador.
– El problema de la generalización y la validación de la información y del análisis.

B.2. Sub-bloque: Investigar

– Investigar como proyectar, conocer.
– La intención y la elaboración de un plan: la centralidad de un problema (tema y objetivos).
– La búsqueda de los antecedentes y la tradición, la puntualización de sus límites (el marco conceptual).
– La planificación de la recolección y producción y posterior análisis de la información (el marco metodológico: las fuentes de información, las técnicas de recolección, las posibilidades del análisis).
– La recolección o el trabajo de campo.
– Las diversas formas de la metodología de análisis.
– La comunicación de los resultados.

C. Bloque de reflexión

– El reconocimiento de lo diferente-otredad y sus consecuencias socioculturales, las dificultades metodológicas para su estudio.
– Describir, comprender y explicar la realidad sociocultural: algunos problemas: los cortes analíticos como limitaciones, la dicotomía estructural-procesual de los análisis, la perspectiva del actor y del observador, etc.
– América y Argentina: reflexiones en torno a lo histórico, lo político, lo económico, lo cultural, lo social.
– El ser humano en su unidad sociocultural: la oposición orden y libertad: la construcción cotidiana de las relaciones sociales.
– La reflexión sobre las relaciones entre reflexión y práctica.
– La definición sociocultural del bienestar y problemas socioculturales.
– La escuela y la escolaridad: reflexión y práctica para su mejoramiento.

D. Bloque de prácticas

– Conocimiento de trabajos de antropología aplicada. Reflexión sobre las acciones de promoción y acción sociocultural y comunitaria.
– Contacto con jóvenes en distintas realidades sociales. Exposición y diálogo sobre expectativas y problemas.
– Interrelaciones y encuentros con otras escuelas y con los diversos niveles; la universidad. Reflexión y práctica para el mejoramiento de la escuela.

– Acercamiento a instituciones laborales
– La definición sociocultural del bienestar y problemas socioculturales: localidad, región, provincia y país; mi y nuestra reflexión; mi y nuestra práctica.
  La discusión sobre "las soluciones".

2. Formación orientada

2.1. Objetivos específicos

– Que, de acuerdo a la orientación escogida por los alumnos, éstos profundicen o bien en los problemas epistemológicos y metodológicos de la investigación social, o bien en aquellos de aplicación del conocimiento, o, por último, en las cuestiones filosóficas a las que aporta la antropología.

2.2. Caracteres generales[1]

Contacto con el mundo postescolar: universitario, laboral, pasantías, prácticas, etc.

2.3. Bloques

A. Bloque: Orientación en investigación (área arqueológica, área antropología biológica, área sociocultural)

– Epistemología de las ciencias sociales.
– Metodología de la investigación en ciencias sociales.
– Técnicas de recolección, trabajo de campo.
– Metodología del análisis.
– Orientación docente según tema de investigación.
– Resultado: producción de investigación.

[1] Queremos aclarar que al no ser precisa la delimitación y relación entre lo que se denomina "Formación Orientada" y "las orientaciones previstas en la Ley" que figura en el documento sobre la Estructura del Sistema Educativo Nacional, hemos entendido a la orientación de acuerdo a como la antropología puede contribuir al "desarrollo de capacidades para actuar en amplios campos de la vida laboral". En este sentido, los bloques que proponemos suponen las orientaciones.

B. Bloque: Orientación en aplicación

– Antropología aplicada: teoría, conceptos y experiencias.
– Epistemología y metodología de la investigación en ciencias sociales.
– Metodología de la aplicación: promoción y acción sociocultural y comunitaria
– Introducción a las problemáticas socioculturales argentinas.
– Orientación docente según tema de aplicación
– Resultado: producción de la aplicación.

C. Bloque: Orientación en antropología filosófica

– El ser humano: la información de la antropología general.
– La concepción de lo humano en tiempos y espacios diferentes.
– La preocupación por lo humano: en la filosofía "occidental" y en las unidades socioculturales "occidentales" (práctica y discurso).
– El futuro del ser humano.
– Area ética: lo bueno y lo malo en el registro cultural; racionalismo universalista *versus* relativismo particularista; los cambios éticos-morales como cambios culturales.
– Area estética: expresiones estéticas en el registro cultural; lo bello y lo feo, la creación, el arte y el mercado; cambios estéticos como cambios culturales.

IV. FORMACION DOCENTE

1. Formación docente para la Educación General Básica

1.1. Objetivos específicos

- Que el docente conozca el contexto de surgimiento de la antropología, las problemáticas principales que aborda, las ramas en que se divide, y su vinculación con otras disciplinas.
- Que reflexione sobre el surgimiento y particularidad del fenómeno humano y sobre la compleja articulación de lo biológico y lo cultural en el mismo.
- Que se aproxime a los debates en torno al concepto de raza y las implicancias del racismo.
- Que profundice en la problemática de la discriminación y el etnocentrismo, y los aportes y límites del relativismo cultural. Que refiera estas cuestiones a su propia sociedad y su perspectiva individual.
- Que conozca los debates sobre la cultura, la variabilidad en el espacio y en el tiempo y la construcción de la "otredad".
- Historia (mismos objetivos que Historia en la EGB y el Polimodal).
  Reflexión sobre el complejo proceso de formación de la nacionalidad, carácter variable e históricamente construido de las identidades.
- Que reflexione sobre los problemas de la dinámica sociocultural y la interpretación de los mismos por distintas posturas teóricas.
- Que se apropie de elementos de la antropología para pensar en la función social de la escuela en nuestra sociedad y en otras sociedades.
- Que comprenda el carácter socialmente construido del conocimiento y reflexione sobre las particularidades del conocimiento social.
- Que conozca y aplique los métodos antropológicos de recolección y análisis de información, y advierta la importancia del planteamiento e interrogación de problemas sociales.

– Que elabore criterios críticos sobre el discurso y el uso ideológico de la teoría.
– Que advierta el necesario compromiso social de la investigación antropológica.

1.2. Caracteres generales

Reflexiones en torno a la teoría y la práctica.
Análisis y formulación de problemas.
Construcción de relevancias y conocimientos.
Adecuación competencias-contenidos-sesgos-escuela-alumnos.

1.3. Bloques

A. Bloque teórico-conceptual: Antropología general

A.1. Sub-bloque: Introducción a la antropología general

– Definición y preguntas-problema.
– Relaciones con otras disciplinas.
– Las subdisciplinas: dispersión o unidad, aproximación temática, metodología (ver bloque metodológico), marco conceptual y cuestiones teóricas, problemáticas actuales: antropología biológica; arqueología y etnohistoria; antropología sociocultural; otros (antropología lingüística, folklore, prehistoria, etc.).

A.2. Sub-bloque: Evolución humana

– Conocer los orígenes: aproximaciones, problemas, procesos de adaptación biológica.
– Arqueología: recuperación de la información, modelización y temporalidad.
– La reconstrucción de la antropología biológica: momentos y procesos.
– Los datos de otras disciplinas: genética, genética de poblaciones, biología molecular, biología de poblaciones.
– Modelos e hipótesis de los orígenes.
– La definición antropológica de lo humano: la cultura.
– Humanismo y homocentrismo: nuestros antecesores y sucesores (tiempo y actitudes).

A.3. Sub-bloque: Variabilidad biológica humana

– El estudio de la variabilidad: objetivos y derivaciones.

– Evolución de la diversidad humana; los procesos de adaptación biológica de las poblaciones.
– Variabilidad inter e intra-poblacional.
– La variedad en el espacio y el tiempo.
– Límites y críticas al concepto tradicional de raza: ¿hacia un nuevo concepto o ninguno?
– Críticas al racismo desde el marco conceptual de la biología de las poblaciones.
– El racismo como ideología: historia, marco conceptual y epistemológico, consecuencias, refutación; el concepto de raza social.
– La inteligencia en debate: ¿más o menos?, ¿innata o adquirida?, ¿qué es?

A.4. Sub-bloque: Naturaleza y cultura

– La perspectiva biológica en la explicación del ser humano.
– La perspectiva sociocultural en la explicación del ser humano.
– De animal a humano: modelos de explicación, semejanzas y diferencias.
– Las tendencias actuales: interrelación, interconexión, retroalimentación; el marco y los límites metodológicos del debate.
– Condicionamientos socioculturales de distintas facetas de lo humano: sexo, parentesco, inteligencia, tiempo, espacio, etc.
– Límites y alcances de la sociobiología; crítica de los biologicismos.
– La confusión de las variables y la valoración cultural de las diferencias.

A.5. Sub-bloque: Discriminación

– Comparar y diferenciar; distinguir; la valoración de las diferencias.
– La construcción sociocultural de lo discriminado: el estereotipo.
– La visión etnocéntrica como fuente de la discriminación; origen y construcción.
– El carácter sociohistórico de la discriminación (las minorías).
– Estudios de caso: la discriminación (tipos: racial, económica, religiosa, sexual, de género; objetos: indígenas, mujeres, sudacas, judíos, cabecitas, etc.).

A.6. Sub-bloque: El concepto de cultura y la cultura humana

– Diferenciación de los términos: cultura humana, culturas particulares, análisis cultural.
– La visión de la cultura "como" humana: caracteres y consecuencias.
– Culturas particulares: la variedad, diferencias y similitudes.
– El análisis cultural: como entidad de las unidades socioculturales.
– Potencialidades y límites de las diferentes conceptualizaciones.

A.7. Sub-bloque: La variedad cultural

- El estudio de la variedad en el tiempo: la arqueología, la etnohistoria, la pre-historia y la historia; el peligro de las simplificaciones.
- El estudio de la variedad en el espacio: antropología sociocultural y sociología.
- El descubrimiento e invención de la variedad y de la otredad.
- Las dificultades teórico-metodológicas del estudio de la variedad: el problema del etnocentrismo, el trabajo de campo, la cuestión de la comparación y la generalización, el relativismo cultural.
- Los grandes marcos de explicación socioculturales (evolucionistas, biologicistas, relativistas, particularistas, universalistas, historicistas, etc.).
- Diferenciar culturas y distinguir entidades: los significados de la semejanza y la diferencia.
- Identidades y centrismos: la construcción de lo étnico.
- Los límites de la variabilidad: seres humanos, relaciones sociales, relaciones interculturales, etc.
- El lugar para la variedad en un "mundo uniformizado".

A.8. Sub-bloque: Aproximación antropológica a la realidad de América-Argentina-regional[2]

A.8.1. América: en el principio

- Poblamiento del continente.
- Desarrollos socioculturales.
- Estudios de casos: arqueológicos; discusiones arqueológicas en torno a la construcción de hipótesis sobre el pasado: la aceptación de la complejidad o las perspectivas unilineales y homogeneizadoras.
- Estudios de casos: unidades socioculturales en territorio postargentino.
- El nivel regional.

A.8.2. Latinoamérica: la conquista europea

- América a la llegada de los europeos.
- La conquista militar y la colonización sociocultural.

[2] El siguiente bloque de contenido principalmente empírico supone los contenidos de los bloques de la EGB y el Polimodal (este último como parámetro de conocimiento para un docente de la EGB); aquí los ordenamos según sus categorías académico-científicas generales.

– Consecuencias socioculturales.
– Estudios de caso: arqueológicos, etnohistóricos, históricos y etnográficos.
– Estudios de caso: relaciones y procesos entre las unidades socioculturales nativas y los europeos.
– El nivel regional.

A.8.3. Latinoamérica: formación de los estados nacionales

– Significados socioculturales del siglo XIX (sistema mundo).
– La formación de Argentina como proceso cultural.
– La constitución de los estados-nación: territorio e identidad; las consecuencias para las unidades socioculturales indígenas-aborígenes.
– Estudios de caso: etnohistóricos, históricos y etnográficos.
– El nivel regional.

A.8.4. Latinoamérica: el siglo XX

– Identidad, imitación, hibridación, resistencias: debates sobre el significado cultural de Latinoamérica.
– Diversidad de casos nacionales (Brasil, México y Argentina); uniformidades y semejanzas-diferencias.
– Análisis socioculturales: historia, economía, política, sociedad y cultura.
– La cuestión campesina y la cuestión indígena.
– Migración, urbanización y pauperización.
– Argentina: los debates por la identidad.
– Estudios de caso: históricos y etnográficos.

A.9. Sub-bloque: Análisis socioculturales[3]

A.9.1. El estudio de la diferenciación y la desigualdad sociocultural de las personas y los grupos

– La visión de los actores y la visión de los observadores: grupos y categorías, diferenciar y valorar (discriminar), clasificar y analizar.

---

[3] El siguiente bloque de contenido principalmente conceptual supone los contenidos de los bloques de la EGB y el Polimodal (este último como parámetro de conocimiento para un docente de EGB); aquí los ordenamos según sus categorías académico-científicas generales.

– Las interpretaciones y las valoraciones culturales de los factores biológicos: edad, sexo-género, caracteres físicos, parientes "sanguíneos", etc.
– La estratificación social: significado para los actores y los observadores, los criterios de la diferencia y la valoración: económicos, culturales, etc.
– Las consecuencias socioculturales de la definición de lo igual y lo desigual; la distinción: diferencia y desigualdad.
– Estudio de caso: aplicado a A.8.

A.9.2. El estudio de la organización social, o de la forma en que las personas se relacionan conformando grupos y sociedades

– Personas y relaciones sociales.
– Familia y parentesco, el parentesco en otras sociedades: significado, tipos y funciones.
– Grupos sociales: variedad, estructura y función; las categorías sociales.
– El concepto de instituciones y organizaciones;
las nociones sociológicas: estatus y rol (papel y posición).
– Conceptos demográficos (y la geografía humana): el estudio de las poblaciones: urbanización y migraciones.
– Estudio de caso: aplicado a A.8.

A.9.3. El estudio de la cultura

– Las dificultades conceptuales y metodológicas.
– Las representaciones simbólicas compartidas.
– El lenguaje y los códigos estructurados, simbologías.
– Los sistemas de creencias: magia, religión y creencias.
– El conocimiento social: sentido común, ideología y ciencia.
– Las costumbres, las normas y las leyes como regulaciones.
– El folklore: la diversidad de géneros discursivos.
– La estética: la definición de lo bello y lo feo.
– Moralidad y ética.
– Mente, sociedad y cultura.
– La socialización: transmisión de valores, pautas y actitudes.
– La producción, reproducción y transformación cultural.
– Dominación, imposición, resistencia e intercambio cultural.
– Cultura y subculturas.
– Cultura dominante-culturas subalternas.
– La discusión sobre la cultura popular.

– Estudios empíricos y cuestiones teóricas: educación, socialización y enculturación: familia, medios, escuela, etc.; el conocimiento, los valores y las creencias: su eficacia sociocultural; etnicidad e identidad: la cuestión indígena, ¿la "cultura" Argentina?

A.9.4. El estudio de la economía

– Nociones de economía.
– La diversidad de sistemas económicos: características.
– Ambiente y economía: naturaleza y cultura.
– Los factores productivos.
– El trabajo y la cuestión de la propiedad y apropiación de los valores.
– La conformación cultural de los valores (de lo valorado).
– La distribución y la circulación.
– El consumo y el concepto de necesidad.
– El capitalismo: ¿sistema económico o sistema político-cultural?
– Estudio de caso: aplicado a A.8.

A.9.5. El estudio de la política

– Poder y autoridad; conceptos.
– Control social; orden y desorden; opresión y resistencia.
– Variedad en la resolución de conflictos.
– Variedad de sistemas políticos; instituciones políticas.
– El estado: orígenes, desarrollos; los estados modernos.
– Procesos políticos: intra e inter unidades socio-culturales.
– El poder como aspecto de las relaciones sociales.
– Estudio de caso: aplicado a A.8.

A.10. Sub-bloque: La escuela como campo de reflexión de la antropología

– La educación y la cultura: las visiones clásicas.
– Educación, socialización y enculturación en otras sociedades y culturas.
– Alcances y límites del relativismo, el dualismo y el multiculturalismo en la educación.
– Homogeneidad y heterogeneidad sociocultural y escuela.
– Educación y discriminación; desigualdad.
– Procesos y relaciones de enseñanza y aprendizaje: imposición, resistencia, control y orden.

– Estudio de caso: etnografía escolar; descripción de la vida cotidiana en la escuela. Observación de pautas centristas en modelos culturales de enseñanza bilingüe. Descripción y análisis de mitos y ritos escolares.

B. Bloque metodológico: La producción de conocimientos en antropología

B.1. Sub-bloque: Introducción

– ¿Qué es el conocimiento?
– El conocimiento social: cultura y los tipos de conocimiento.
– La ciencia: historia y caracteres.
– La ciencia social y las perspectivas humanistas.
– Ciencia social y ciencia natural: debate y caracteres.
– Los conceptos de: objetivos, teoría, metodología de la investigación (información y análisis).
– Investigar hoy: inter y multidisciplina.

B.2. Sub-bloque: La perspectiva metodológica antropológica

– Los métodos básicos de las disciplinas antropológicas.
– Referentes empíricos y objetivos como condicionantes de la metodología: describir, comparar, comprender, relacionar, explicar, etc.
– El significado de estudiar las personas, las culturas y las sociedades: el intento disociador: actores y observadores.
– La crítica al etnocentrismo metodológico.
– Reconstruyendo al observador: el estudio de la diferencia (la solución positivista, la aceptación de lo subjetivo (limitado y conocido), la opción fenomenológica, el constructivismo).
– El intento de superar el etnocentrismo: el trabajo de campo y el relativismo metodológico.

B.3. Sub-bloque: El trabajo de campo antropológico

– Conceptos y significados específicos y generales.
– Las fuentes de información: actores, observadores y "tradiciones".
– El ser humano "real" como objeto: acciones y comportamientos observables, intenciones, deseos, valores, creencias y pensamientos no-observables: complejidad y técnicas de recolección; aproximaciones cuali y cuantitativas, enfoques micro y macro.

– Los límites del trabajo de campo: tiempo y espacio, generalización, comparación, supuestos, etnocentrismos, etc.
– Las cuestiones éticas: tomar información, la situación de los actores, el uso de la información.

B.4. Sub-bloque: Técnicas del trabajo de campo

– Hecho y dato, realidad e información, el sujeto investigador y el objeto.
– Las formas interpretativistas y comprensivistas (perspectivas humanistas).
– Técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas; diversidad de enfoques.
– Técnicas observacionales: la observación participante.
– Entrevistas, historias de vida, etc.

B.5. Sub-bloque: Metodología del análisis

– Cuestiones problemáticas: objetividad y subjetividad (ver arriba, etnocentrismo) la cuestión de la validez y validación de la información (sus límites), tendencia investigativa interpretativista o explicacionista.
– La complejidad de los fenómenos socioculturales.
– Las formas explicativas tradicionales: la búsqueda de causas, históricas, funcionales.
– Operaciones de análisis y problemas: la descripción y el que describe, la comparación y la elección de los criterios, la comprensión-interpretación y la validación, relacionar y la sistematicidad del contexto de relación.
– La construcción de conocimientos en arqueología.

B.6. Sub-bloque: Investigar

– El problema, la creación de una pregunta para responder investigando.
– El tema, la reflexión en torno a ese problema y las entidades de conocimiento que lo contextualizan.
– Los objetivos, la determinación precisa de lo que se quiere investigar.
– Los conceptos, las unidades intelectuales con que se desarrolla la investigación, las investigaciones de otros y los conceptos que utilizaron, las ideas nuevas que quiero incluir en la resolución del problema.
– La metodología, los pasos que voy a seguir para las distintas actividades en la cumplimentación de mis objetivos, específicamente para las tareas de recolección de información y de análisis.
– Investigar cómo resolver un problema del conocimiento de una forma clara y precisa que pueda ser verificada por los demás.

C. Bloque de reflexión: Antropología filosófica

– Hacia una definición del ser humano real: la biología y la cultura; vivir en tiempo y espacio, en sociedades y culturas determinadas; los orígenes, el presente y el futuro; la variedad sociocultural.
– Hacia un aprendizaje-enseñanza del significado de ser humano.
– El estudio y el reconocimiento de la diferencia, la desigualdad y la discriminación.
– América y Argentina: problemáticas socioculturales.
– Cuestiones de metodología y teoría.
– Reflexionar y practicar, y reflexionar en la práctica.
– Antropología y cuestiones educativas (el concepto de cultura, cultura y personalidad, el aprendizaje, microanálisis, etc.).

D. Bloque de prácticas

– Educación, escuela y sociedad, trabajo.
– Escuela y escuelas: encuentros de estudiantes.
– Instituciones públicas, trabajar en y con instituciones públicas.
– Definición sociocultural del bienestar y problemas socioculturales: reflexionar y actuar.

2. Formación docente para la Educación Polimodal General

2.1. Objetivos específicos

– Se reiteran los de los docentes para la EGB y se agregan:
– Que los futuros profesores se aproximen a los problemas, conceptos y enfoques de las principales teorías antropológicas.
– Que adviertan el peso del contexto social en su surgimiento y desarrollo.
– Que reflexionen sobre los alcances y limites de interpretación y explicación de los conceptos teóricos que introducen.

2.2. Caracteres generales

Idem anteriores.

2.3. Bloques

Bloques A, B, C, D igual que "Formación Docente para la EGB".

E. Bloque teórico: Teorías y conceptos en antropología

E.1. Sub-bloque: Introducción

– Los conceptos y las teorías como formas de entender la realidad.
– Los objetivos, los conceptos y los métodos: la conformación de teorías.
– Las teorías: relaciones epistemológicas (su validez) y relaciones socioculturales (su contexto).

E.2. Sub-bloque: Los primeros antropólogos

– Orígenes de las ciencias sociales, características iniciales del pensamiento moderno; romanticismo e iluminismo.
– Tipologías y clasificaciones de las sociedades-culturas.
– Reconocer y explicar lo distinto, la visión del tiempo.
– Los evolucionistas: balance teórico y metodológico; etnocentrismo.
– El contexto sociohistórico.

E.3. Sub-bloque: La institucionalización

– La construcción de la seriedad metodológica: el trabajo de campo.
– El sesgo informacional de la metodología.
– La resolución del etnocentrismo: el relativismo cultural y metodológico.
– Los nuevos conceptos: función y estructura, cultura y culturas, relaciones sociales, instituciones, la cuestión de la totalidad, etc.
– Los nuevos problemas: el estudio de las diferencias, o generalizar y comparar; descriptivismo, o biologicismo y obviedades.
– La ampliación de los sujetos: los campesinos como otros y "poco" europeos.
– La ampliación de temas: la cultura y la sociedad, el ambiente, la mentalidad, la personalidad, la economía y la política, el psicoanálisis, el cambio, los símbolos, etc.
– Cultura: un concepto en complejización.
– Crítica y recuperación.
– Apogeo y crisis del sistema colonial-imperialista; el reverso político del relativismo cultural.

E.4. Sub-bloque: La antropología contemporánea

– El siglo XX: la transformación de las culturas mundiales.
– La continuidad del descriptivismo y los intentos explicativos funcionalistas.
– Los neoevolucionismos generalistas y materialistas.
– El marxismo antropológico.
– La creatividad estructuralista y derivaciones.
– El comparativismo: alcance y límites.
– Las variadas formas interpretativistas.
– La antropología en Argentina y Latinoamérica.
– Crítica y recuperación.

F. Bloque empírico-conceptual: Estudios empíricos y cuestiones teóricas en antropología

– La movilidad social y la estratificación social en Argentina y la región.
– Relaciones y procesos discriminatorios en la Argentina.
– Sociedades igualitarias y no igualitarias.
– El concepto de clase.
– Familia y parientes: cambios y funciones socioculturales.
– El fenómeno de las migraciones y la urbanización en Argentina.
– El análisis organizacional.
– Los estudios de género.
– Educación, socialización y enculturación: familia, medios, escuela, etc.
– El conocimiento, los valores y las creencias: su eficacia sociocultural.
– Etnicidad e identidad: la cuestión indígena, la "cultura" Argentina.
– Sistemas económicos latinoamericanos.
– Pobreza y marginalidad en Argentina y en la región.
– Los pre-supuestos socioculturales de los sistemas económicos.
– Los movimientos sociales en la Argentina reciente.
– Represión y violencia sociocultural en Argentina.
– El carácter político de las relaciones sociales.

Creemos recomendable en este nivel el cursado de materias y/o seminarios (u otras modalidades) en universidades que impartan Antropología como carrera. Consideramos el lapso de un semestre o un año de capacitación, que incluya opciones, y que se estructure en base a:

– Dos materias de grado de carácter antropológico.
– Un seminario de temática relacionada a la antropología.

Las elecciones deberán estar aprobadas conjuntamente por las autoridades de la universidad-carrera y las de formación docente.

3. Formación Docente para la Educación Polimodal Orientada

Retomando nuestra propuesta para una orientación del Polimodal en Antropología y conforme a lo dispuesto en el punto 4 del item "Educación Polimodal" del documento denominado "Estructura del Sistema Educativo Nacional" se propone a continuación la capacitación necesaria para un docente de la Educación Polimodal de Formación Orientada en Ciencias Antropológicas.

Para ello creemos necesario el cursado de materias y/o seminarios (u otras modalidades) en universidades que impartan Antropología como carrera. Consideramos el lapso de un semestre o un año de capacitación, que incluya opciones, y que se estructure en base a:

– Dos materias de grado de carácter antropológico.
– Un seminario de temática relacionada a la antropología.

Las elecciones deberán estar aprobadas conjuntamente por las autoridades de la universidad-carrera y las de formación docente.

Cabe agregar aquí la necesidad de organizar y coordinar esta formación con la que actualmente se imparte en la universidad (nos referimos a la UBA: FFyL, Ciencias de la Educación), por la cual, el cursado de las materias de Didáctica General y Didáctica Especial otorgan la habilitación para ser profesor de Antropología.

BIBLIOGRAFIA

La siguiente bibliografía sirve para el desarrollo de material didáctico y/o la formación y capacitación de alumnos y docentes. La lista no pretende ser exhaustiva e incluye principalmente materiales de acceso amplio.

Para alumnos (según nivel educativo)

EGB. Segundo Ciclo

• Contenidos etnográficos:

BOIXADÓS-PALERMO, varios títulos de la colección "La Otra Historia" (*La conquista de América, Los incas, Los selknam*, etc.), Buenos Aires, del Quirquincho.

EGB. Tercer Ciclo

• Contenidos etnográficos:

Idem anterior.

A.A.V.V., colección "Desde Sudamérica"; 1992, Buenos Aires, Búsqueda-Yuchán.
MARTÍNEZ SARASOLA, C., 1992, *Nuestros paisanos los indios*; Buenos Aires, Emecé.

• Contenidos conceptuales:

CAROZZI, MAYA, MAGRASSI, 1980, *Conceptos de Antropología Social*, Buenos Aires, CEAL.
FIRTH, Raymond, 1961, *Tipos humanos*, Buenos Aires, EUDEBA.
KLUCKHON, C., 1949, *Antropología*, México.

KROEBER, A., 1945, *Antropología general*, México, Fondo de Cultura Económica.
LINTON, R., *Estudio del Hombre*; México, Fondo de Cultura Económica.

• Otros contenidos:
CHILDE, Gordon, 1954, *Los orígenes de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
LEAKEY, Richard, *La formación de la Humanidad*, Serbal.

Polimodal

• Contenidos etnográficos:
Idem.
CHERTUDI, Susana, *Cuentos folklóricos de la Argentina*, Buenos Aires, INA.
FUSCALDO, L., 1987, "El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco", en: *Antropología* de Lischetti (comp.), Buenos Aires, EUDEBA.
LEWIS, Oscar, *Tepoztlan*, Fondo de Cultura Económica,
LORANDI DEL RIO, 1993, *La etnohistoria*, Buenos Aires, EUDEBA.
MANDRINI, R., 1987, "La sociedad indígena de las pampas en el siglo XIX", en: *Antropología* de Lischetti (comp.), Buenos Aires, EUDEBA.
MEAD, Margaret, *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires, Paidós.
NERVI, L., 1987, "América latina: grupos étnicos e integración nacional", en: *Antropología* de Lischetti (comp.), Buenos Aires, EUDEBA.
RIBEIRO, Darcy, *Las Américas y la civilización*, Buenos Aires, CEAL.
ROA BASTOS, Augusto, *Las culturas condenadas*, Siglo XXI.
WACHTEL, Nathan, *Los vencidos*.
WOLF, Eric, 1967, *Pueblos y culturas de mesoamérica*, México, ERA.
WOLF, Eric, 1987, *Europa y la gente sin historia*, México, Fondo de Cultura Económica.

• Contenidos conceptuales:
BEATTIE, J., 1972, *Otras culturas*, México, Fondo de Cultura Económica.
CAROZZI, Maya, Magrassi, 1980, *Conceptos de Antropología Social*, Buenos Aires, CEAL.
HARRIS, M., 1981, *Introducción a la Antropología General*, Madrid, Alianza.
MAIR, L., 1970, *Introducción a la Antropología Social*, Madrid, Alianza.

Para docentes

Docentes de la EGB

• Contenidos etnográficos:
Idem.

• Contenidos conceptuales:

BEATTIE, J., 1972, *Otras culturas*, México, Fondo de Cultura Económica.
CAROZZI, MAYA, MAGRASSI, 1980, *Conceptos de Antropología Social*, Buenos Aires, CEAL.
HARRIS, M., 1981, *Introducción a la Antropología General*, Madrid, Alianza.
LISCHETTI, M. (comp.), *Antropología*, Buenos Aires, EUDEBA.
LORANDI-OTONELLO, 1987, *Introducción a la arqueología y etnología*, Buenos Aires, EUDEBA.

• Otros contenidos (tema entre paréntesis):

ARCHENTI, SABAROTS, WALLACE, 1987, "Raza y Racismo", en *Antropología,* Lischetti (comp.), Buenos Aires, EUDEBA. (Variabilidad biológica humana)
BINFORD, Lewis (Arqueología y ciencia)
CARNESE, GUICHÓN, PINOTTI, 1987, "Bases biológicas y sociales de la evolución humana", en: *Antropología*, de Lischetti (comp.), Buenos Aires, EUDEBA, (Evolución humana)
COLOMBRES, A., varios trabajos. (Colonialismo, indianismo e indigenismo)
GALBRAITH, Kenneth, 1992, *La cultura de la satisfacción*, Buenos Aires, Emecé. (Cultura capitalista)
GARCÍA CANCLINI, N., 1982, *Las culturas populares en el capitalismo*, Nueva Imagen, México, (Análisis cultural)
— *Culturas híbridas*, 1990, México, Grijalbo. (Cultura Latinoamericana)
LEACH, Edmund, 1967, *Un mundo en explosión*, España, Anagrama (Antropología filosófica)
LEVI-STRAUSS, C., 1979, "Raza e historia", en: *Antropología Estructural II*, México, Siglo XXI. (Concepto de cultura y relativismo)
MONTAGU, Ashley (comp.), 1982, *Proceso a la Sociobiología*, Buenos Aires, Tres Tiempos. (Idem y Naturaleza y cultura)
SEBRELI, Juan, 1991, *El asedio a la modernidad*, Buenos Aires, Sudamericana. (Crítica al relativismo)

SHUMWAY, Nicolás, 1993, *La invención de la Argentina*, Buenos Aires, Emecé. (Identidad y cultura en la formación de la Argentina)
TODOROV, T., *La conquista de América*. (Conquista y significados)
UNESCO, varios sobre raza, racismo, discriminación.

Docentes del Polimodal

En general, la bibliografía de Docentes de la EGB.

• Contenidos etnográficos:
Idem.

• Contenidos conceptuales:
Idem.

• Contenidos teóricos:
HARRIS, M., 1979, *El Desarrollo de la Teoría Antropológica*, España, Siglo XXI.
KAPLAN, Manners, *Introducción Crítica a la Teoría Antropológica*.
REYNOSO, Carlos, varios trabajos.

• Otros contenidos:
Idem.
Material de consulta de contenidos generales:
Enciclopedia de ciencias sociales.
Revistas y publicaciones antropológicas argentinas (y extranjeras).

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Nos es grato presentar la lista de avales que diferentes colegas hicieron a la propuesta. Deseamos agradecer a los mismos su respaldo, aportes y recomendaciones.

TRINCHERO, Héctor, jefe sección Antropología Social del Instituto de Antropología, FFyL, UBA.
BERBEGLIA, Carlos, profesor titular Antropología, CBC, UBA.
NEUFELD, María, profesora Antropología Sistemática I, carrera de Cs. Antropológicas, FFyL, UBA, coordinadora del Area de Antropología y Educación, Instituto de Antropología, FFyL, UBA.
CARNESE, Francisco, profesor titular Antropología Biológica, carrera de Cs. Antropológicas, Coordinador del Area de Antropología Biológica, Instituto de Antropología, FFyL, UBA.
WALLACE, Santiago, director del departamento de Cs. Antropológicas, FFyL, UBA.
ROLANDI DE PERROT, D., directora del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, MCE.
BORRERO, Luis, investigador del CONICET.
RATIER, Hugo, presidente del Colegio de Graduados de Antropología.
REX GONZÁLEZ, investigador del CONICET.

Con el objeto de consultar sobre la propuesta se ha enviado la misma a los responsables de las carreras de antropología de Jujuy, Santa Fe, Misiones, Salta y Catamarca.
Además, por su colaboración hacemos extensivo nuestro agradecimiento a: Juan Besse, Ana María Lorandi, Pablo Bonaparte, María Jose Vázquez.

Fernando J. Devoto, Historia

Profesor en Historia, Universidad Nacional de Buenos Aires. Coordinador del Programa de Maestría en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

SUMARIO

I. Notas sobre la situación de los estudios históricos en los años noventa
II. Acerca de los Contenidos Básicos Comunes de historia en la Educación General Básica: ideas y problemas
III. Una aproximación al problema de los Contenidos Básicos Comunes para la enseñanza de la historia en la Educación Polimodal
Procesos históricos generales: modelos, diversidades, controversias
Procesos históricos argentinos y latinoamericanos
IV. Acerca de los contenidos para la formación docente
Bibliografía
Anexo: Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. NOTAS SOBRE LA SITUACION DE LOS ESTUDIOS HISTORICOS EN LOS AÑOS NOVENTA

Es habitual escuchar hablar en los últimos años de crisis de la historiografía o, más en general aún, de las ciencias sociales *tout court*. La impresión, difundida en los ambientes académicos de la profesión, parece vincularse con dos dimensiones. Por un lado, con la real o presunta pérdida de centralidad del papel del historiador en el seno de las sociedades contemporáneas, en especial en aquellos países, sobre todo europeos, donde ese papel fue efectivamente significativo en el pasado; por el otro, con la crisis de los modelos macrosociales de análisis y de las filosofías de la historia finalistas en ellos implícitos. Antes de repasar esas dos dimensiones, sin embargo, convendría detenerse en otras menos visibles en la retórica de la profesión pero que, a nuestro juicio, son igualmente evidentes y nos dan un panorama muy diferente a aquella imagen pesimista sobre la situación de los estudios históricos.

Una primera observación debe concernir al nivel y a los volúmenes de producción historiográfica de la última década. Es bien evidente que, tomados en su conjunto, los estándares de la profesión se han elevado significativamente en los contextos nacionales más diversos, incluidos los latinoamericanos desde la transición democrática. Además, los niveles de sofisticación metodológica y de refinamiento técnico de los sectores de punta de la profesión no tienen comparación con los vigentes hace unas pocas décadas, ni aun con los de aquellos representantes otrora más brillantes de las nuevas formas de hacer historia. Así, por ejemplo, no sólo difícilmente alguien intente una aproximación a la historia de las mentalidades en la forma en que hace medio siglo había sido propuesta por el entonces tan innovador Rabelais de un historiador genial como Lucien Febvre, o la historia social en los términos planteados por Charles Beard en 1927, ni tampoco en aquellos de *The Uprooted* de Oscar Handlin en 1951. Más aún, en el terreno de la historia económica no puede dejarse de percibir todas las distancias técnicas que separan por ejemplo los trabajos actuales sobre la industrialización, de obras de autores entre sí tan disímiles como T. S. Ashton o E. Hobsbawn, las que más allá de su perspicacia interpretativa, hoy son observadas mejor (desde las nuevas orientaciones de

la historiografía económica) en su carácter de pioneras. La inclinación creciente de Hobsbawn, en los recientes decenios, hacia nuevos temas de historia social primero y de historia intelectual después, tal vez no esté desvinculada de aquellos cambios. Si alguien quisiera percibir rápidamente toda la distancia de motivos metodológicos que surca los últimos veinte años podría tan sólo detenerse en las observaciones que, en un libro recientemente traducido al español, Charles Tilly dedica a *Civilisation matérielle* de Braudel.

Ciertamente, los avances de la profesión parecen vincularse más fuertemente con el instrumental de técnicas utilizadas para valorizar nuevas fuentes o con la capacidad de refinar las hipótesis específicas, procesos que se relacionan ambos con la percepción creciente de los obstáculos, los límites, las imposibilidades que el historiador encuentra en su labor cotidiana para un conocimiento cierto del pasado. Esa pérdida de omnipotencia es inmediatamente perceptible en la estrategia narrativa de los nuevos historiadores hoy, mucho menos apresurados que en el pasado en la exposición tenaz de la consistencia de sus resultados y mucho más dispuestos a exhibir al lector las dificultades, las incertidumbres, las vías alternativas a las soluciones presentadas en el texto. Estos avances no aparecen sin embargo igualmente acompañados en la mayoría de los casos por una renovación de las hipótesis más generales o de los modelos de análisis de la sociedad ni por una nueva discusión de los aspectos teóricos de las formas de conocimiento histórico.

El punto de partida fue, sin duda, la gran crisis de los modelos de explicación macrosociales y de las hipótesis fuertes que no sobrevivieron a la desmentida, que les proporcionaba el mismo desarrollo histórico, ni a los climas menos ideologizados que comenzaron a imperar en los años ochenta. Tampoco resistieron bien a la nueva evidencia empírica proporcionada por la multiplicación de estudios de casos que, en el vertiginoso crecimiento de la producción histórica de los últimos tres decenios, acompañaron a una remarcable especialización temática sustentada en el enorme incremento de cátedras universitarias (en consonancia también con la expansión del estado de bienestar) y de centros de investigación sostenidos por fuentes de financiamiento públicas o privadas.

Seguramente, uno no puede menos que congratularse por los aspectos enormemente positivos de este proceso: la posibilidad de multiplicar las lecturas del pasado; la factibilidad de plantear modelos de análisis más sofisticados y menos unilineales; la disponibilidad para recuperar obras y autores marginados por las ortodoxias imperantes, fueran ellas funcionalistas o marxistas. Así, por ejemplo, la revalorización de pensadores clásicos como Le Play, Tocqueville o Max Weber fue acompañada del redescubrimiento de pensadores, por ejemplo entre los historiadores sociales, que habían producido su obra bastante inadvertidamente en torno a los años cuarenta y cincuenta de este siglo como Norbert Elias, Clyde Mit-

chell o Karl Polanyi. Sin embargo, el hecho comprensible de que para proponer nuevas visiones de la historia que rompieran con las grandes formas de aproximación predominantes en el cuarto de siglo posterior a la Segunda Guerra Mundial, se apelara a teóricos sociales disidentes o marginados de esa misma época que se pretende cuestionar, no está desprovisto de interrogantes inquietantes. Ante todo, remite a un desfasaje entre tarea del historiador y reflexión teórica (o, al menos, generalizante) de las ciencias sociales que obliga a pensar que: la producción de nuevas categorías y de nuevos modelos de análisis de la sociedad se ha detenido completamente en las otras ciencias vecinas en los últimos decenios; o —más inquietante aún— las novedades en ellas producidas son recibidas con demasiado retraso por parte de la profesión. Y ello es alarmante porque difícilmente pueda rebatirse que, en todo este siglo, la historiografía ha encontrado motivos inspiradores y nuevas vías para la investigación no tanto en ella misma como en el estímulo que le proporcionaban otras ciencias sociales. Por lo demás, en un plano estrictamente epistemológico las cosas no han sido diferentes y el agotamiento de todas aquellas proposiciones y debates, surgidos a partir del artículo de Hempel de 1946 (bueno es recordarlo que externos a los mismos historiadores que decidieron ignorarlos completamente, dada la para ellos visible inutilidad de sus reflexiones) refleja idéntico desfasaje cronológico entre desarrollo del oficio del historiador y proposiciones generales que intentan explicar y legalizar su tarea.

Ciertamente podría argumentarse que el esquema propuesto está excesivamente desprovisto de matices y recordar que algún aire fresco a la disciplina también fue introducido por pensadores más recientes, en especial desde el campo de la antropología (y aquí el nombre de Clifford Geertz surge casi inmediatamente). Sin embargo ello no sirve para alterar —creemos— el desfasaje entre técnicas de la investigación histórica y reflexiones generalizantes acerca de la disciplina; o, entre refinamiento interpretativo y profesionalización de territorios específicos de la historiografía, y carencia de modelos generales que intenten integrar aunque fuera flexiblemente aquellos avances —dada la inevitable polivalencia de interpretaciones legítimas que se admite hoy, es posible postular de cada hecho histórico, modelos a la vez coherentes y plausibles pero sin aspiración de "verdad"—.

Las razones de esas carencias no derivan desde luego de una ausencia de percepción del problema por parte de los mismos historiadores; por el contrario, las apelaciones a la necesidad de un retorno a enfoques más generales ha estado presente en los últimos años. Tampoco con el resultado de las, por lo demás enormes, dificultades técnicas que un proceso de esa naturaleza tendría, aunque más no fuera para integrar la enorme mole de evidencia empírica producida en los últimos decenios. Por el contrario creemos que ellas derivan de una convicción bastante generalizada acerca del agotamiento de un concepto central que ha articula-

do todas las interpretaciones generales del proceso histórico: el de progreso. El concepto puesto en circulación por la ilustración y que adquirió distintas formas de relato histórico en el siglo XIX, encontró un nuevo término con el cual proponerse nuevamente en este siglo (como perceptivamente lo ha señalado Maurice Aymard): el de "modernización". Pero es precisamente el problema de haber sido ésa la forma dominante de organizar la narración histórica en aquel cuarto de siglo posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial, contra cuyos esquematismos, simplificaciones y unilateralismos han reaccionado justamente las dos últimas décadas, lo que inhibe a los nuevos historiadores de recorrer un camino que fácilmente podía confundirse con el de sus contradictados.

Una situación como la descrita, en la que parecen predominar las perplejidades a las certidumbres y las prevenciones negativas más que las vías para resolverlas, remite a otros dilemas centrales de la profesión del historiador de los años noventa. Habiendo reflexionado en demasía sobre los límites del conocimiento histórico, o bien, sobre las dificultades de las fuentes; habiendo percibido con claridad todas las prisiones ideológicas que contaminaban la tarea del historiador —portavoz de una élite de poder, de una clase subalterna o de una comunidad nacional a cuyo servicio colocaba su tarea, en tanto como intelectual orgánico o comprometido, o simplemente como ciudadano que sentía atado su destino individual a una causa general—, emerge la pregunta no sólo acerca de la historia y del historiador como productores de conocimiento sino de la función social de ese conocimiento producido. Una respuesta inmediata reúne todas aquellas imposibilidades para postular, en cuanto al primer interrogante (acerca del segundo volveremos en la parte final de este trabajo), una actitud a la vez contemplativa y relativista que acerca la profesión del historiador a las humanidades clásicas, en especial la literatura, y a sus cánones estéticos, alejándola de toda aspiración científica. Sin embargo, como Giovanni Levi sugería hace poco (recordando una frase de Wittgenstein), "una duda sin un final no es ni siquiera una duda".

Es decir que un conjunto de interrogantes negativos tiene muy poca utilidad sin la proposición de vías para resolverlos, del mismo modo que la utilización de técnicas y métodos crecientemente sofisticados parecen un esfuerzo desmedido si la diferencia entre el historiador y el novelista fuera sólo la erudición y ésta, a su vez, sólo una cuestión de ética profesional. Cualesquiera sean las dudas acerca de la idea de progreso en la historia, parece imposible adherir a las transformaciones de la disciplina sin una creencia rotunda en el progreso posible de la historiografía.

Si la profesión hacia fines del segundo milenio está agobiada por incertidumbres y por renovadas prudencias y ejercicios de modestia, ello no deja de poder ser percibible también desde las ventajas que brinda para la práctica específica, concreta, cotidiana del oficio del historiador. Por lo demás, por qué no detenernos

también en los éxitos muy visibles que la acompañan. Ante todo esa conquista de nuevos territorios del historiador. Apenas anteayer, en el período de entreguerras, reinaba indisputada aquella historia erudita que consagraba universalmente la victoria de la *staatgeschichte* sobre la *kulturgeschichte*, o en otros espacios, franceses (pero también argentinos) de la historia político-institucional ante la historia social. Apenas ayer, es decir, en la inmediata posguerra, aquella historiografía erudita todavía vigorosa en las instituciones debía compartir el terreno con nuevas formas de hacer historia en las que, sin embargo, la dimensión económica se llevaba la parte del león, mientras que la sociedad apenas si era incorporada en tanto dimensión pública de la experiencia social de individuos pensados en sus articulaciones políticas (grupo o clase social identificados con partidos políticos o con instituciones), o bien en sus estrictas determinaciones materiales (grupo o clase derivados sin más de su posición en relación con los medios de producción o en relación con indicadores externos cuantificables).

Los últimos veinte años han visto en cambio expandirse incesantemente el territorio del historiador a todo un conjunto de temas, desde la sexualidad al ocio o al deporte y a nuevos objetos de indagación, de los grupos étnicos a las mujeres, de la familia a la empresa. La ganancia también se ha extendido al estudio de otros espacios con la certeza de que una historia que aspirara a ser universal no podía ser tal porque era europea, sino porque efectivamente se proponía reconstruir la intersección entre distintas culturas y no recuperar sólo la pálida imagen de las otras en el espejo de aquella hegemónica. Pero esta ampliación territorial trajo consigo la dilatación del cuadro cronológico. Otras historias se consideraban por la disponibilidad de sus fuentes y no cuando eran súbitamente reveladas a la conciencia histórica europea.

Este último tema remite no sólo a un problema de legitimar al otro en su propia historicidad sino también a la disponibilidad de instrumentos necesarios para recuperar desde los restos materiales el pasado de los pueblos sin escritura. Aunque nuevamente aquí, en este tema, es necesario moverse con prudencia y no dejar de recordar que esa definitiva "universalización" de la historia universal es, en muchos casos, menos el resultado de cuestiones generales que de las propias prácticas de la comunidad profesional. Y en este punto es difícil no subrayar que una de las notas distintivas es la definitiva internacionalización de los estudios históricos. Internacionalización que implica ante todo un diálogo, que es en realidad un descubrimiento entre distintas tradiciones historiográficas fuertes y, luego, una incorporación —bien todavía en los márgenes— de profesionales de historiografías periféricas a través de programas de intercambio y de participación en congresos. Congresos e intercambios que se han convertido en una parte central en la experiencia cotidiana de los historiadores. Pero para comprobar todas aquellas expan-

siones del territorio del historiador enunciadas no es necesario asistir a los congresos internacionales, basta con verificarlas revisando el currículo de las carreras de historia en las universidades argentinas actuales y confrontar este último con el imperante hace pocas décadas.

Las ganancias conciernen también —como se señaló— al nivel cuantitativo de lo producido. El número de libros, de revistas especializadas, de congresos y reuniones académicas ha crecido exponencialmente en todas partes y el caso argentino en la transición democrática da un óptimo ejemplo de ello, más aún comparado con los ejemplares de los años sesenta. Una decena de revistas especializadas que publican regularmente artículos de historia, jornadas que llegan a congregar algo más de mil inscriptos, presencia por primera vez en forma sistemática y significativa de artículos de historiadores argentinos en revistas extranjeras, son unos pocos pero suficientes indicadores de la vitalidad de la disciplina. No menor que el que puede percibirse en otros contextos, europeos o norteamericanos, para lo cual basta compulsar el número de inscriptos crecientes en los congresos internacionales de historia o de historia económica o en las reuniones de la American Historical Association. Pero este crecimiento no concierne solamente a los cultores de la profesión sino que se desborda hacia el público y ello remite a otro plano de análisis: no el de los productores de conocimiento histórico sino el de los consumidores.

Desde el punto de vista del público, las obras de los historiadores siguen encontrando un amplio eco que excede largamente a los adscriptos al oficio. En algunos casos, entre ellos el ejemplo francés, la popularidad de los historiadores profesionales y de sus obras nunca ha sido mayor que hoy en día. Ello no es visible en géneros tradicionales, como la biografía, sino sobre todo entre los *nouvels historiens* que han gozado de un éxito sin precedentes. Este género podría datarse —buscando arbitrariamente alguna fecha— en la publicación de 1975 de *Montaillou* de Emmanuel Le Roy Ladurie. El sorprendente número de alrededor de 300.000 ejemplares vendidos de aquella obra resultaban más inusitados aún, comparados con libros precedentes de la llamada escuela de "Annales" (basta pensar que una obra símbolo como *La Mediterranée* había alcanzado los 8.500 ejemplares en 1985, 38 años después de la primera edición), como por el argumento: la reconstrucción de aspectos de la vida cotidiana de una aldea occitana a principios del siglo XIV. Ciertamente, es posible sostener que ese y otros éxitos sucesivos eran, no sólo, el resultado de cambios en el gusto de los lectores —menos interesados en la historia patriótica o evocativa y, en general, en las dimensiones públicas de la experiencia histórica; más atraídos hacia las nuevas temáticas privadas—, sino también el producto de una feliz asociación entre políticas editoriales, influencia de algunos *mass media* y retornos de estrategias narrativo-cualitativas en los nuevos historiadores. La construcción de obras de historia erudita como objetos de consumo para seg-

mentos significativos de los sectores medios franceses puede ser vista entonces como resultado, tanto de nuevos temas o de nuevos tratamientos discursivos como de la presencia masiva de obras y autores en los medios de comunicación —fueran ellos televisivos, como *Apostrophes* de Bernard Pivot o escritos, como *Le nouvel Observateur* dirigido por Jean Daniel—.

El ejemplo francés, sin embargo, no es inmediatamente generalizable. En el contexto europeo, difiere por ejemplo del caso de la historiografía italiana tanto cronológicamente como por las preferencias temáticas. Sin duda una obra como la *Storia d'Italia Einaudi*, cuyos primeros voluminosos tomos aparecidos en 1972 pronto superaron los 100.000 ejemplares, reflejaba la influencia de temas de la nueva historia francesa pero combinados eclécticamente con las versiones renovadas en la segunda posguerra, sin modificar las premisas sustanciales de la tradicional aproximación historicista "ético-política". Más aún, la resistencia de aquellas formas en sus versiones primero idealistas y luego marxistas, que centraban el análisis histórico en el último siglo y en los procesos político-sociales siguió siendo visible en el persistente éxito de público de la historiografía sobre el fascismo —como lo reveló el éxito de la biografía mussoliniana de De Felice— que continuó generando los mayores sucesos editoriales aun en tiempos recientes y pese a que también en el horizonte editorial peninsular hicieron irrupción con fuerza historias de lo privado según la horma francesa, como la *Storia delle Donne* publicada por Laterza desde principios de los años noventa. De todos modos la corposidad de la presencia de la historia y del historicismo, sea como organizadora del conjunto de las ciencias sociales —o como obstáculo para la difusión de algunas de ellas—, sea en cuanto al prestigio social y su capacidad de *haut parleur,* difícilmente sea atribuible a la situación presente en los últimos años. Más bien lo que los años recientes revelan es la permanencia del historiador como figura prestigiosa, pese a que el papel del mismo como intelectual orgánico, organizador del relato de la tribu, que en el pasado se le atribuyera haya casi desaparecido.

Si los casos francés e italiano presentan diferencias relevantes, éstas son quizá menores a las que puedan emerger de la confrontación con otros casos. Claramente con el español, por tomar sólo un ejemplo, donde no sólo la historiografía conserva aún hoy tanto una tonalidad polémica algo arcaica comparada con sus congéneres europeos —donde ya como resultado de la efectiva difusión del "pensamiento débil", ya por un optimismo bastante más limitado que en el pasado acerca de la posibilidad de cambiar la sociedad desde la producción histórica o incluso de lograr modificar las orientaciones generales de la historiografía— sino que el gusto del público parece todavía orientado hacia géneros tradicionales como el biográfico, en sus formas más divulgativas.

Unas pocas referencias a algunos casos más cercanos permiten dar una imagen no menos insuficiente pero al menos unilateral del panorama actual de la histo-

riografía, desde la perspectiva del eco de las obras de los historiadores en el conjunto de la sociedad. El caso uruguayo presenta un ejemplo en muchos aspectos comparable con el francés: también aquí el eco de los historiadores en el público culto es muy amplio y también aquí obras de temáticas no tradicionales como *La historia de la sensibilidad en el Uruguay* de José P. Barrán (cuyos 11.000 ejemplares vendidos representan un porcentaje en términos generales semejante, sobre el potencial universo de lectores, al del libro de Le Roy, en relación con la población de ambos países) reflejan ciertos cambios en las preferencias. ¿Se trata de un caso aislado? No ciertamente. Tomando como referencia el caso argentino, es también evidente que al menos una de las dos obras de historia de éxito del último quinquenio, la muy francesa *Historia de la vida privada* (la otra, *Soy Roca* de Félix Luna, conjuga otras perspectivas como el género biográfico nuevamente de moda en muchos contextos historiográficos con la habilidad narrativa en un marco substancialmente de divulgación), remite también a esos nuevos ámbitos temáticos que en los contextos sudamericanos no diversamente de aquellos europeos sustituye a la literatura historiográfica de temas políticos y entonaciones panfletarias que había caracterizado el período de libertad de expresión de los primeros años setenta.

Dos diferencias entre los casos francés y rioplatense deberían sin embargo señalarse. Ante todo, en ambos países sudamericanos el papel de los medios de comunicación en relación con la historia nueva o tradicional ha sido mucho más limitado. Aun una imponente campaña de lanzamiento en televisión y periódicos con la presencia del autor, de un modesto libro sobre el nacionalismo publicado el año pasado, no permitió que éste permaneciera más que muy pocas semanas en la lista de obras más vendidas. En segundo lugar, esa vitalidad de la historia social que aquellos ejemplos revelan parece no sólo no agotada sino seguramente aún insatisfecha en el caso rioplatense mientras que en los contextos europeos señalados, su capacidad impulsora parece haberse asentado no sustituyendo sino junto a formas más tradicionales de hacer historia.

Si el éxito de público sigue acompañando la tarea de los historiadores que logran acertar con sus mudables y tantas veces sorprendentes preferencias, parece a primera vista difícil explicar el porqué de esa difundida sensación a la que hicimos referencia al principio de nuestra exposición, sobre la pérdida de centralidad del historiador y de la obra histórica. Sin embargo, no faltan muchas y buenas razones para explicar esa percepción. Ante todo es claro que partiendo de la función de la historia, ella no puede (al menos no lo puede la historia profesional que es aquella de la que nos estamos ocupando) aspirar hoy a aquel papel que le sirvió de justificativo durante tantos siglos: el de *magistra vitae*. Pero ese papel pedagógico a través del ejemplo individual o a través del periplo repetible que recorrerían pueblos o estados, para la educación de los gobernantes, fue sustituido en el siglo

XIX por propósitos más ambiciosos: revelar los secretos de un porvenir que no era ya repetición de un pasado pero cuyo rostro podía delinearse en la inevitable —y a la vez única— concatenación causal que ligaba pasado, presente y futuro. Concepción que rodeada de una creciente áurea de cientificidad prolongaría sus efectos en este siglo en élites políticas que creían o fingían creer en los poderes reveladores que el pasado contenía, y del cual la tan sorprendente opinión de que el líder político de la revolución rusa de 1917 debía su éxito al haber desentrañado los secretos del desarrollo del capitalismo en ese país constituye un ejemplo admirable.

Si entonces determinados actores sociales reservaban a la historia el papel de develar los secretos del porvenir a la vez que de implantar esas revelaciones en cuadros y militantes políticos en versiones adecuadamente estilizadas, el mismo sería un papel menor para historiadores profesionales a quienes las élites públicas en el poder atribuirían un objetivo no menos estratégico: construir la nación.

Es casi inevitable relacionar estrechamente profesionalización definitiva de la disciplina en el último cuarto del siglo XIX, expansión de la educación pública y, en la conocida expresión de George Mossé, nacionalización de las masas. Es bastante evidente que los ingentes fondos públicos que reclamaba la organización de la enseñanza superior en historia con la reorganización o simplemente el nacimiento de las facultades humanísticas, con la multiplicación creciente de cátedras, con los significativos recursos destinados a la publicación de fuentes o de libros de historia nacional eran el resultado de la función estratégica asignada a la educación y dentro de ella a la historia, a los efectos de cohesionar el todo social en torno a ciertas tradiciones y mitos compartidos. El historiador era convocado entonces al centro de la escena a la vez como constructor del pasado nacional y como garante de sus derechos ante las pretensiones de otros, en tanto investigador, y como divulgador de su credo en el interior del estado, en tanto que educador.

Nuevamente es difícil poder aspirar hoy a que la historia ocupe ese papel ciclópeo y presuntamente estratégico para el destino nacional que las élites políticas occidentales coincidieron en atribuirle. Ello ante todo porque es dable abrigar razonables dudas acerca de los poderes de la historia; así, si la Tercera República francesa podía proveer un óptimo ejemplo para argumentar en torno a los inmensos poderes curativos y formativos de la enseñanza patriótica y de los mitos nacionales organizados en torno a un relato histórico, el estado soviético podría proveer un magnífico contra ejemplo de cómo masivas dosis de educación ideológica a la vez que patriótica en torno a una lectura del pasado no sirvieron para construir no ya una perdurable creencia en el socialismo sino aun en la misma identidad nacional estatal. Luego porque, cualquiera sea la creencia al respecto de aquellos poderes taumatúrgicos de la enseñanza de la historia, ella no puede aspirar a monopo-

lizar en el contexto de expansión de medios alternativos a la escuela tanto como al libro escrito, el papel de *haut parleur* de una sociedad. Pero aunque también coincidiéramos en este punto y la sociedad siguiera efectivamente reclamando aquel papel para la historia, es improbable que los historiadores profesionales estén dispuestos a cumplimentarlo.

En cierto modo, la profesionalización de la disciplina y su autonomización del poder político en grandes ámbitos académicos y corporativos, que tienden a producir sus propias estrategias tanto como a formular sus discursos en función de un auditorio interior y no exterior, alejan al historiador del papel de desempeñarse como instrumento dócil de horizontes ideológicos o políticos, aun si ellos no son partidarios sino que se encubren dentro de funciones presumiblemente más amplias como las que englobarían los requerimientos de la propia comunidad nacional. Mas aún, la creciente sofisticación y especialización aludidas, al igual que una orientación de la disciplina tendiente menos a la producción de verdades para uso de un grupo o de una nación —y tampoco convencida de la posibilidad de verdades *fur ewig*— alejan en vez de acercar los mejores profesionales a los requerimientos tradicionales que se le han formulado al historiador.

¿Esa disociación entre historiadores profesionales y requerimientos externos es inevitable? De serlo remite, por otras vías, a una opción estético-contemplativa a que hicimos referencia o a otra simplemente historizante, en el sentido de no ver en ella más que la historia por la historia misma, incapaz de producir conocimiento con implicancias exteriores a los mismos colegas. Sin embargo, existe también otra función de la historia que ha coexistido con las precedentes en un segundo plano. La historia como una forma de pensamiento crítico sobre la realidad. Bajo esa forma, adquirió distintos significados a través del tiempo, aunque claro está excluyamos de entre ellos aquélla que, aunque apropiándose de ese rótulo, percibe esa función en realidad como una forma de educación en torno a valores o relatos alternativos a los hegemónicos en un tiempo y lugar dados, ya que remite con otros tópicos a aquella función pedagógica cuya imposibilidad de proposición ya fue señalada.

En realidad en el siglo XIX, esta función crítica de la historia se formula por la vía de la proposición por parte de los más notables cultores de la profesión de una lectura más compleja de la realidad que la de los hombres medios de su tiempo, cuya utilidad puede derivarse de esa pedagogía a la vez de crítica de las imágenes ingenuas y de proposición de vías amplias de comprensión de las mismas. Si esa función puede atribuirse a la historia preerudita, aunque los mismos cultores de la profesión no necesariamente la percibieran, con el advenimiento de la generación del método, no dejó de ser visible que la competencia principal del historiador —y ésa era la función de experto que la sociedad estaba dispuesto

a atribuirle—, era la crítica de los documentos. Esa tarea heurística que sirvió para fundar una larga tradición filológica, no dejaba de ser ella también una de las vías por las cuales el historiador podía ejercer su papel de constructor de una pedagogía de la crítica de la información. Sin duda, la noción tan congenial a la historia erudita de que era posible arrancar una única verdad a las fuentes convertidas en documentos, empobrecía ese modesto ejercicio de la crítica. ¿Los años de fin de siglo pueden proponerlo nuevamente en términos a la vez más amplios y ambiciosos?

Así se ha sugerido desde diversas partes. En este sentido la historiografía profesional que no desee girar sobre sí misma y abandonar toda función social, no debería proveer de grandes relatos organizadores, ni de estériles informaciones acumulativas sino que debería promover una reflexión crítica sobre la forma de construir esos relatos. Los instrumentos para ello son ciertamente la proposición simultánea de relatos alternativos entre sí, enfatizando las dificultades, los límites (pero también los alcances) que presentan las operaciones de conocimiento del pasado. ¿Serviría ello para promover una reflexión de los educandos más dispuesta a la crítica de la información recibida y de la manipulación de la misma, y en fin, para una reflexión que genere defensas contra las simplificaciones que abruman la existencia cotidiana? Por lo demás, aun si existiese una tal predisposición del historiador para redimensionar su papel, ¿existe desde las élites políticas la voluntad de otorgar un nuevo papel a la historia dentro del sistema educativo? La pregunta es aún más interesante en el caso argentino donde una retórica acerca de la sociedad que había alcanzado una feliz integración a través de un siglo de educación, es acompañada por reiteradas y, en sus propios términos, contradictorias apelaciones a conservar, en distintas dosis, formas de educación patriótica en las que la historia continúa desempeñando un papel primordial como proveedora de insumos para una liturgia cívica, organizada en torno a héroes, fechas y símbolos patrios. Hace muchos años ya Jorge Luis Borges había observado que no teníamos otra posibilidad más que la de ser argentinos; las élites argentinas no parecen haber estado necesariamente convencidas de ello.

II. ACERCA DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE HISTORIA EN LA EDUCACION GENERAL BASICA: IDEAS Y PROBLEMAS

Una disciplina que aspire prioritariamente a promover el ejercicio de la razón crítica debe ciertamente enfatizar el proceso de conocimiento histórico por sobre los resultados, lo que implica un énfasis mayor que el que se manifiesta en los currículos existentes, como así también: en la tarea del historiador, en el carácter de la investigación histórica, en la provisoriedad aunque no arbitrariedad de sus resultados, en las posibilidades de explicaciones alternativas desde hipótesis de base también ellas divergentes. Yendo aún más allá, la falta de confiabilidad de las estructuras totalizadoras de comprensión del pasado obliga no ya a todo abandono de la aspiración a pensar racionalmente el pasado sino a hacer ver que esa realidad es un esfuerzo que hace el historiador por organizar un material caótico como el que le proveen los restos del pasado; es decir que ese esfuerzo de racionalización es externo a ese pasado mismo y no inherente a él. Desde esa prevención, pero sólo desde ella, es ciertamente defendible la aspiración a utilizar a la historia como una disciplina para exhibir el problema de la temporalidad y el del cambio social. Ambas nociones tienen en lo verificable algo de tautológico. ¿Qué duda cabe acerca de los cambios producidos desde el paleolítico hasta las sociedades contemporáneas, o si se prefiere un esquema menos utilitariamente polarizado, desde las sociedades tipo antiguo régimen hasta las sociedades industriales? Si verificar el cambio social es relativamente sencillo, lo que parece mucho más dificultoso es percibir una tipología uniforme o una causalidad universalmente válida para explicar ese cambio. No se trata sólo de que dichos cambios no han sido (o de que no se puede verificar que hayan sido) únicos, solidarios y necesarios entre distintas dimensiones del registro histórico, ni tampoco de que no haya necesariamente juicios uniformemente coincidentes acerca del "progreso" (en cualquiera de las múltiples acepciones que a ese término pueda dársele) que dichos cambios habrían producido en partes de ese registro histórico —sin necesidad para afirmar ello de tener que llegar hasta el extremo de proponer nuevamente "the world that whe have lost", como titulara un libro un conocido historiador

inglés—. Se trata más en profundidad de que, aun admitiendo una sensata perspectiva iluminista acerca del "progreso", y reduciendo mediante procesos de simplificación las múltiples formas sociales resultado de los cambios a un grupo manejable de tipos ideales, subsisten, más allá de las descripciones funcionales, los problemas fundamentales de los mecanismos de causalidad de los cambios sociales. Acerca de ellos, el terreno que pisa el historiador es hoy aún más incierto, heterogéneo y carente de soluciones que no desnuden, en su ambición generalizadora, su dependencia estrecha de esquemas ideológicos predeterminados. En este punto, el problema de la causalidad no puede ser resuelto mediante la recurrencia —por otra parte inevitable— a lecturas alternativas, ya que éstas en realidad aunque ayudan a exhibir la complejidad del conocimiento histórico no brindan ninguna piedra de toque para dirimir entre interpretaciones contradictorias. En este sentido, ni el recurrente y pernicioso término medio aristotélico, ni la sensata idea de Momigliano de que, en términos historiográficos existen siempre distintos grados de razonabilidad de las conjeturas que formulan los historiadores proveen un criterio válido o suficiente.

El segundo problema antes enunciado, el de la temporalidad, presenta dificultades de transmisión que no son menores. Es claro aquí también que la idea de un tiempo histórico único en el cual fluyen acompasadamente los procesos históricos ha sido puesta en discusión y la apelación a los modelos de partición explicativa del mismo, como los propuestos por Braudel, brindan una posible aproximación al problema de la multiplicidad de temporalidades. Aquí nuevamente, sin embargo, el precio a pagar es el que Braudel enfatizó en sus mismas obras de historiador (aunque no en sus reflexiones teóricas): se trataba de un expediente para describir comprensivamente las distintas velocidades de cambio de los fenómenos históricos, a partir de admitir la no sincronía de dichos cambios. Describir comprensivamente, significa aquí organizar racionalmente ese pasado pero admitiendo que la larga duración no está en los fenómenos históricos sino en la necesidad del historiador de utilizarla como categoría para comprenderlos.

Si aun con aquellos límites y prevenciones, el historiador puede y debe sugerir que en la enseñanza de la historia se trabaje sobre la noción de construcción que hace el historiador y sobre una organización descriptiva y tipológica de temporalidades y de formas sociales, es evidente que también puede ir más allá. Ante todo, puede ciertamente aspirar a que en la enseñanza de la historia se superen los esquematismos más evidentes utilizados en el pasado, ligados a la idea de evolución o al etnocentrismo o simplemente a una lectura simplificadora y omnicomprensiva del desarrollo histórico en torno a un eje excluyente, ya sea social, económico o cultural (todos temas legados del siglo XIX). A hacer ello más visible ha contribuido la experiencia histórica de este siglo y el clima cultural presente en las sociedades democráticas contemporáneas. Ellos ciertamente orientan tanto hacia

una visión más rica de la propia tradición histórica de pertenencia como hacia un diálogo más abierto y menos jerarquizado hacia las otras. Esa noción de diversidad inevitable de desarrollos históricos, que es finalmente resultado de una imagen menos determinista y limitada de las posibilidades de respuesta que las sociedades humanas pueden dar, incita tanto a lo que se ha denominado el "diálogo de las culturas", como hacia una lectura en términos más inclusivo de actores sociales o de tradiciones intelectuales de la propia. El historiador, desde esta perspectiva, debería proponer lecturas del pasado que orienten a moderar el nacionalismo o el etnocentrismo de la propia comunidad tanto como perspectiva ideológica visible o como realidad cotidiana subliminar. En este sentido, la tarea de la historia como un modo de reconocer al otro y de ejercer una función propedéutica acerca de los propios prejuicios, podría invocar muchos precedentes ilustres. Uno de ellos sería el que realizara tan admirablemente Montesquieu en sus *Lettres Persannes*, que nos brinda desde el iluminismo también una lectura diferente y comprensiva del otro.

Por cierto que el otro ayuda a definir la propia identidad. Y el término identidad está aquí deliberadamente asumido en el sentido de que las comunidades nacionales son comunidades imaginarias (la expresión es de Benedict Anderson) ya que reposan no sobre relaciones sociales concretas sino sobre símbolos, mitos, creencias compartidas, que por el hecho de ser tales crean esa parentela simbólica que constituyen las naciones modernas. Definir quiere decir aquí sobre todo: develar, exhibir, mostrar; no quiere decir en cambio desenmascarar, como ocurriría si se tratara de percibir el proceso como un deliberado intento mistificador, ya que aunque pueda considerárselo tal en sus orígenes, es evidente que sus resultados han creado actores colectivos nuevos (los ciudadanos, los compatriotas, o en identidades menos inclusivas, los paisanos, los camaradas, los compañeros, etc.) que al historiador compete describir, no juzgar.

Todo ello obliga, creo, a otorgar en ese marco de diálogo, un peso relevante a la propia tradición socio-cultural, aunque no haciéndolo en el sentido clásico de que el pasado lejano explicaría el presente, en términos de una lectura historicista, sino en aquel otro de develar en esa indagación de la propia cultura la forma en que ella fue construida, trasmitida y asumida; no haciéndolo tampoco en términos restrictivos espaciales según la *vexata quaestio* de la cultura nacional. Aquí también esa pluralidad de orígenes, matrices, procedencias requiere colocar la propia sociedad en los ámbitos que la contienen y le dan sentido —a partir de esa latino, hispano o ibero América (todos los términos son igualmente reveladores de los lazos con el contexto euro-atlántico), hasta el más inclusivo, occidental—.

La búsqueda de aquellos momentos formativos no debe sin embargo hacernos olvidar que la llamada crisis de los grandes relatos ha significado un golpe demoledor hacia aquellas lecturas que buscan en el pasado remoto las raíces de los pro-

blemas contemporáneos. No se trata tan sólo del desprestigiado "ídolo de los orígenes", sino de que difícilmente las larguísimas transiciones (en una formulación) o las matrices culturales (en otra) o los orígenes lejanos de las naciones (en una tercera) expliquen hoy las características de las sociedades contemporáneas. Y no se trata aquí de aceleración del tiempo histórico o de aquel proverbio árabe que recordaba Marc Bloch (y por lo demás tan acorde con nuestra sensibilidad de la época) de que los hombres se parecen más a su tiempo que a sus padres. Se trata sí de que las características tipologizables de las sociedades contemporáneas son de una complejidad tal, con una interacción de actores sociales y políticos múltiples, de complejos procesos económicos y tecnológicos o de explosión de medios de comunicación, que es difícil no ver la necesidad imperiosa de una indagación de los últimos dos siglos (sino en especial del último) para comprender el surgimiento de actores e instituciones que nos rodean (de los sindicatos a la empresa moderna, del sufragio universal a la cultura de masas, de la revolución de los transportes a la televisión).

En términos concretos de contenidos ello orienta, creemos, a una formulación insistente sobre:

a) La construcción del conocimiento histórico, incluidas la construcción de las pluri nociones de tiempo histórico y cambio social.
b) Los relatos alternativos que organizan la explicación del pasado, es decir, el problema de las interpretaciones a la luz de los criterios de heterogeneidad y legitimidad.
c) Las formas de articulación de la propia cultura en sus dimensiones amplias de contención espaciales, culturales y temporales, esto es larga duración y construcción del espacio socio-cultural euroatlántico.
d) La indagación del otro: es decir, aquellas sociedades que ayudan a brindar la imagen de múltiples respuestas que ayudan a comprender tanto la pluralidad como a releer la propia especificidad; énfasis en actores colectivos, su construcción y reconstrucción permanente en tanto que actores histórico concretos y no en tanto artificios teóricos.
e) Mayor espacio al período contemporáneo y ello implica no sólo un siglo XIX muy bien servido (en cuanto al espacio que se le dedica no en cuanto a los contenidos) en los planes actuales sino, a desmedro de épocas remotas, una mayor disponiblidad de tiempo para el siglo XX, con un énfasis especial en el período de la segunda posguerra.
f) Redimensionamiento de la historia del acontecimiento que busca ejercitar las funciones memorísticas y que se evidencia sobre todo en la historia heroica y ejemplar (una buena ilustración de ello lo provee el tratamiento de la primera mitad del siglo XIX argentino).

El panorama descrito es con todo excesivamente general en cuanto a las posibilidades casi ilimitadas que deja para formular contenidos. Sin embargo, esto es casi inevitable. Cómo delimitar especificidades temático-cronológicas sin advertir que ellas son el resultado de fuertes *a priori* conceptuales del historiador. Una historia cultural como la alemana de viejo estilo (pero también una historia jurídico-institucional con ilusiones en el poder modelador y teniendo siempre presente el derecho romano) buscaría, claro está, otorgar un gran énfasis al mundo clásico, ahí donde una historiografía social buscaría en cambio enfatizar el período formativo que constituiría la época feudal europea de cuyo seno emergería el gran actor contemporáneo: la burguesía. U otra atenta a las innovaciones tecnológicas, a las transformaciones económicas asociadas con las revoluciones industriales (y los actores sociales que con ellas emergen), o a los procesos vinculados con la emergencia de la política moderna, la ciudadanía, la democracia, ciertamente organizaría el relato (como de hecho por ejemplo, hoy ocurre en casi todas las cátedras universitarias de historia económica general) en torno a las rupturas del siglo XVIII, dando relieve a una contraposición entre el período llamado convencionalmente moderno (que aquí podría rebautizarse y ampliarse incluyendo las épocas precedentes, como tradicional o preindustrial) y el mundo contemporáneo (o moderno). ¿Qué espacio dedicaríamos a la sociedad feudal si no viéramos al feudalismo como una etapa necesaria de evolución de las sociedades humanas (o a las relaciones sociales del capitalismo como emergiendo de las contradicciones entre formas productivas y relaciones de producción de aquél)? ¿O si pensáramos que no hay relación genética entre los burgueses medievales y la burguesía moderna, o entre aquel capitalismo (si es que pudiéramos denominarlo así) y el nuestro, o más aún entre aquellos universos culturales que lo habrían posibilitado (fueran el judaísmo y el tomismo de Sombart o el protestantismo de Max Weber) y los que surgen del iluminismo y la revolución científica? ¿O si no creyéramos que las bases del estado moderno deban necesariamente buscarse, como lo hacía Marc Bloch, en la noción de pacto o contrato medieval?

Los ejemplos escogidos, creemos, revelan la dificultad de la empresa y hacen más necesaria la consulta a colegas en busca de construir un consenso historiográfico en torno a los bloques temáticos. No quisiéramos, sin embargo, refugiar la propuesta en un vago eclecticismo o en un relativismo inoperante. De las alternativas indicadas desearíamos sugerir que se elija aquella que partiendo de los siglos llamados modernos —con enfoques que prioricen problemas generales y perspectivas de larga duración, a los efectos de contraposición más efectiva— otorgue un peso decisivo a las transformaciones de los últimos dos siglos. Razones de predilección personal se unen aquí con opciones historiográficas que pueden resumirse en la aspiración a concluir con el gran ciclo interpretativo de las historias generales decimonónicas —no acusándolas de caducas, nada hay aquí de una querella

entre "antiguos" y "modernos", sino sólo una desconfianza hacia las lecturas gene rales omnicomprensivas de las que aquéllas representan su ejemplo más acabado—. Y esto está dicho en relación tanto con los frescos románticos o positivistas (o sea del estilo de Michelet o de Taine) pero también con lecturas que, con razón o sin ella, hacemos derivar de Marx y el materialismo histórico. Pero, por lo demás, la convicción de que es la indagación sobre el presente lo que impulsa la reflexión sobre el pasado (convicción empero no acompañada por la creencia de que el pasado explica sin más el presente, ni menos aún por aquella otra tanto más extrema de que el pasado permite desentrañar el futuro), obliga a otorgar un peso relevante hacia estos dos siglos en los que emergen como ya se subrayó todos los fenómenos sociales, culturales, económicos o institucionales que nos rodean.

La historia antigua (que comprenda en sentido amplio también la medieval y la prehistoria) expulsada por la puerta historiográfica puede y debe, sin embargo, ser reintroducida desde la ventana de aquellas otras dimensiones de la enseñanza de la historia que necesaria y legítimamente deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, creemos, debe recuperarse la propia perspectiva de los usuarios, los hombres comunes: comprendidos los jóvenes que asisten y los adultos que envían a sus hijos a la escuela; en segundo lugar, la de las élites políticas y técnicas que dicen representarlos (o tal vez, improbablemente, los representen) pero en todo caso controlan el poder decisional de un Estado democráticamente legitimado.

En efecto, la descripción que hemos hecho de la situación de la historiografía en los años noventa, ciertamente nos previene acerca de funciones que la disciplina ya no puede cumplir o que, al menos, es difícil que pueda aspirar a cumplir con la convicción y la eficiencia con que las desempeñó en el pasado, pero nada nos informa acerca de las percepciones externas del papel de la historia que le atribuyen otros actores. El problema se agrava porque pocas veces como hoy en día existe un desfasaje mayor entre lo que los historiadores profesionales piensan de su profesión —de sus posibilidades y límites— y de su papel a cumplir en la sociedad y la opinión que en cambio existe en las élites políticas y técnicas o en el ciudadano común. Las imágenes de la historia como *magistra vitae*, pedagogía cívica o proceso total estructurado, capaz de ascender desde la punta del lápiz hasta el espíritu absoluto (sobre ello cualquier otra metáfora sería igualmente procedente), que serían aceptadas y aceptables para buena parte de las personas que perciben externamente a la disciplina (y aun para segmentos minoritarios de cultores de la profesión), no es como ya se observó fácilmente admisible entre los practicantes de la historiografía más moderna.

Por lo demás, es claramente evidente en una sociedad democrática que cualesquiera sean las perspectivas que parezcan desprenderse de la situación de los estudios históricos, y los consensos definibles como mayoritarios entre los profesionales acerca de qué debería enseñarse y cómo, ellos no pueden sin más derivarse

en una propuesta de contenidos a implementar por parte de las instituciones educativas. Ante todo porque la propuesta del historiador debería partir de aquel mismo ejercicio de modestia acerca de los alcances y límites explicativos de la disciplina que se enunció como una de las características de la historiografía actual, lo que lo obliga a reconocer los intereses e inquietudes de otros actores sociales o institucionales que pueden encontrar en la enseñanza de la historia temas e intereses alejados de los que preocupan a los historiadores (si es que esta distinción se puede proponer o hasta donde sea posible) en tanto que profesionales y no en tanto que ciudadanos.

Una primera inquietud, desde la perspectiva de los receptores, es que la educación proveedora de prestigio y legitimación social y de anhelos de movilidad —enteramente admisibles en una sociedad que construye buena parte de sus mitos colectivos en torno a esa idea y a la del *self help* que la acompaña— requiere de la enseñanza la provisión de un conjunto de saberes o informaciones que contribuyen a formar eso que se llama "cultura general" y que, nos parece, la historia debe atender. En este sentido, la historia antigua y medieval parece necesaria en tanto los horizontes de expectativa, acerca de esos saberes, coincidan en que el estudio de aspectos de esas civilizaciones constituyan parte del saber mínimo imprescindible. Por cierto que, en parte la imagen de la necesidad de esos saberes va acompañada de otras acerca del papel de la historia (que se repite o que enseña a través de los ejemplos individuales) pero es inevitable también (como observa coincidentemente Romero en su presentación) que todo cambio para ser efectivo debe ser gradual, partiendo de lo existente. Ello obliga, creemos, a dedicar un cierto espacio a aquellas historias —aunque la propuesta sería de hacerlo en menos tiempo— otorgando sin duda un lugar relevante a las civilizaciones mediterráneas y europeo medievales pero conservando un espacio para una perspectiva comparativa con otras como el Islam o las asiáticas.

Desde la perspectiva de las élites políticas o técnicas, las demandas pueden ser otras y algunas de ellas incluso pueden ser compartidas por los ciudadanos. Entre ellas una no irrelevante es el papel de la historia como garante —ya que no como constructora— de la identidad nacional. En especial en el caso argentino, la educación patriótica ha tenido y conserva aún un peso enorme que congenia con el de una nación de inmigración. Es mi firme convicción que dicho papel debe ser suprimido o al menos drásticamente redimensionado. Nada amenaza la identidad de los argentinos ni requiere ejercicios sistemáticos de historia patriótica en su forma tradicional o en aquellas curiosas y quizás paródicas, de incluir dentro de ese acervo a las culturas provinciales o regionales. Un problema diferente y legítimo es el de pensar la propia sociedad nacional y otorgar a esa reflexión una posición central en la enseñanza de la historia, aunque sin exclusiones que la empo-

brezcan (y ello concierne tanto a sus interacciones europeas como a aquellas latinoamericanas). En este punto, la propuesta conservaría la necesidad de estudiar en conjunto la historia argentina y la de las sociedades euroatlánticas.

Una tercer demanda emerge de los expertos en problemas del aprendizaje. En este sentido, las observaciones acerca del conocimiento desde lo particular y cotidiano hasta lo general y abstracto puede ser retomada sin necesidad de comenzar por la cuadra, el barrio o la provincia. Por el contrario, el momento formativo del segundo nivel de la enseñanza general básica podría partir del universo de temas familiares del alumno, sin que ello signifique esas dimensiones jurisdiccionales o territoriales. Temas como el vestido, los artefactos de uso cotidiano, los deportes, los juegos, las costumbres culinarias; o aun, la familia, el papel de la mujer o el de los niños vistos en su perspectiva histórica, en su desarrollo y en su diversidad, pueden contribuir a dar una adecuada comprensión del papel del tiempo y del cambio histórico a la vez que de la pluralidad de modos, de hábitos y de sociedades. Entre esas dimensiones de la cotidianeidad está también la ciudad, la escuela, los símbolos patrios y los héroes nacionales, los que podrían ser colocados también en una perspectiva diacrónica a los efectos de la comprensión por parte de los educandos.

Reservaría para los tres años del tercer ciclo de la enseñanza general básica el estudio de bloques de contenidos que indagan períodos históricos amplios intentando percibir relaciones posibles, sincronías y asincronías, comparaciones postulables, múltiples vías de desarrollo social. En torno a ello, reservaría un tercio de los bloques de contenidos para el conjunto de las civilizaciones antiguas y tradicionales, de modo de abarcar en un año:

a) *Los procesos de la historia antes de la escritura* (aunque en este punto los nuevos avances que enfatizan la pluralidad de vías no reducibles a un único modelo evolutivo desde el paleolítico al neolítico y a las civilizaciones urbanas e imperios debe ser sobreenfatizado).
b) *Las civilizaciones antiguas* con particular énfasis en las dimensiones más generalizables y que la historiografía ha considerado más fecundas de las mismas, por ejemplo: formas políticas, pensamiento, jurisprudencia, arte, prácticas religiosas; o en aquellas otras que brindan útiles perspectivas para su confrontación con las sociedades "modernas", por ejemplo: formas de economía, de producción o de organización social. Nuevamente aquí las civilizaciones del mediterráneo o del occidente cristiano requieren ser confrontadas con alguna externa a ellas.
c) *Sociedades tradicionales y fundamentos del mundo moderno*: lo que cronológicamente abarca desde el siglo XIII al tardío XVIII, con énfasis en procesos culturales y religiosos; expansión europea y primera globalización de la economía; nuevas formas de pensamiento, la revolución científica y la conquista tecnológi-

ca del mundo material; formas de organización económica (con particular atención a las innovaciones técnicas y organizativas), formas de organización social en su diversidad y dentro de ellas particular énfasis en los grupos sociales urbanos y en los tipos de familia y en los modelos demográficos; la conquista de América y las sociedades resultantes (las Américas más que América), con particular relevancia hacia la sociedad colonial en el cono sur y su comparabilidad con otras realidades americanas (lo que es por demás un tema clásico de nuestra historiografía desde Mitre y López); culturas populares y culturas letradas; relaciones políticas, Estado, poderes locales, público y privado; los ejes de las transformaciones del siglo XVIII, con particular énfasis en la revolución industrial, y aquellas agrícolas y demográficas, las revoluciones políticas y sociales "atlánticas", los iluminismos y las nuevas formas de la política.

Un segundo conjunto de bloques (equivalente en tiempo al año sucesivo) que retoma y profundiza estos últimos temas pero en su proyección sobre el largo siglo XIX (que para el mundo euroatlántico puede arrancar desde la revolución norteamericana y prolongarse hasta el fin de la primera guerra mundial).

Ciertamente deben subrayarse, en una historia que otorgue toda su relevancia a los procesos de desarrollo económico, a las tensiones sociales que se vinculan al mismo, a los movimientos culturales y políticos, las perspectivas comparadas entre distintas vías hacia la industrialización, o entre formas de desarrollo político o entre tradiciones de pensamiento político y social diferentes dentro de una matriz general común (por ejemplo: formas de pensamiento liberal o socialista). El énfasis en el caso argentino debe remarcarse, otorgando un rol mucho mayor que en el pasado al proceso de la segunda mitad del siglo XIX y a temas como la transformación económica, la inmigración, el orden político o las modas culturales.

Un esquema semejante debe proponerse para el tercer curso que organiza el siglo XX, y del cual la variedad de temas debe, sin dudas, dejar un lugar central para el desarrollo de la democracia capitalista y su conflicto con los sistemas a él enfrentados, desde los fascismos hasta los socialismos reales, para los procesos de colonización y descolonización, para la emergencia de las potencias asiáticas que no pueden ser ya —a fines de siglo— tratadas simplemente como epifenómenos de la expansión occidental. Innecesario es recordar el énfasis que también deberían tener temas como: los conflictos ideológicos y el mundo bi o tripolar; los intelectuales, la política y el poder; las nuevas políticas económicas, las transformaciones tecnológicas y las nuevas formas de organización empresaria; la cultura y la sociedad de masas; y en el caso argentino y latinoamericano: los procesos de democratización, los populismos, los autoritarismos, los modelos de desarrollo económico, alcances y límites; o las formas de pensar la economía, la sociedad y la cultura.

En fin, todos temas que deberían ser plasmados en bloques de contenidos más homogéneos y jerarquizados pero en una operación que no quiere prescindir del aporte, ideas y sugerencias de otros colegas a ser consultados. En este sentido lo aquí señalado no constituye una propuesta sino una agenda de temas que alienten la discusión, la adición, la reformulación.

III. UNA APROXIMACION AL PROBLEMA DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION POLIMODAL

El problema de reproponer la enseñanza de la historia en el nivel polimodal, es decir, en un nivel no obligatorio que sucede a otro que sí lo es, implica una cuestión previa que se planteaba ya en la secuencia anterior de la enseñanza secundaria entre contenidos del ciclo básico y aquellos del superior: en un enfoque centrado en lo cronológico y en los acontecimientos, aparece como inevitable la superposición de períodos. Ciertamente, un modo de resolución del mismo es operar en el nuevo ciclo en un mayor nivel de abstracción, y en torno a modelos de análisis multivariables que propongan formas de interacción más abarcadoras y complejas en el cuadro de un esquema deliberadamente no cronológico ni evolutivo. Operar en un diferente nivel de abstracción y con modelos más complejos permite acercar más decididamente al estudiante a las nuevas formas de hacer historia que emergen de un diálogo sistemático con otras ciencias sociales. La propuesta es entonces aprovechar el nuevo ciclo para poder aproximarse a temas que permitan brindar una adecuada imagen, sea de la multiplicidad de respuestas que las sociedades humanas brindan (en la búsqueda de desarticular las imágenes de desarrollos unilineales), sea de la coexistencia de distintas culturas (en la búsqueda de recuperar el problema de la alteridad y del diálogo intercultural).

Una segunda cuestión es familiarizar al estudiante con los problemas de la operación histórica de un modo más detallado y que sea experimentable en la labor cotidiana. Ello implica que un apartado inicial de los Contenidos Básicos Comunes deberá girar por un lado en torno a las principales teorías y filosofías de la historia formuladas sobre todo en los últimos dos siglos y, por el otro, en torno a las prácticas del oficio del historiador. Si lo primero apunta a develar las posibilidades y límites del conocimiento del pasado que las claves de los grandes relatos han buscado dar mediante una comprensión totalizadora del mismo, lo segundo aspira, en cambio, a mostrar en lo concreto cómo trabaja el historiador: con su necesidad de partir de una pregunta, y desde allí formular un problema que luego debe ser indagado en el material empírico disponible; con su utilización de

conceptos que sirven para organizar la información y también, en ciertas tradiciones historiográficas, de modelos que interactúan con la realidad no para describirla sino para tratar de comprenderla (como ocurre sobre todo con los "tipos ideales" weberianos, pero también en ciertos casos con los modelos de simulación de la *new economic history* o de aquellos procedentes de la ciencia política). Una primera unidad de contenidos básicos comunes debería pues articularse en torno a la historia: *conocimiento del pasado*, *interpretaciones generales* y *procedimientos*.

Si lo que se busca en este nivel polimodal es, como se señaló, otorgar más énfasis a las diversidades del proceso histórico, también debe hacérselo con los debates y controversias que surcan la disciplina. De donde emerge junto a la pluralidad de respuestas de las sociedades humanas una segunda que es la pluralidad de respuestas que la historiografía brinda acerca de las interpretaciones, no ya del sentido último del desarrollo histórico sino de problemas centrales pero específicos del pasado. En la confluencia de esta doble perspectiva plural sugerimos algunos temas en los cuales la misma puede ejercitarse, proponiendo que en un primer año ellas se desarrollen en torno al ámbito universal y en un segundo año en torno a aquél argentino. En ellos se busca descomponer el relato general indagando en profundidad temporal y espacial un problema escogido en tanto sea capaz de convertirse en aquello que Marcel Mauss llamaba un "hecho social total", en el sentido que desde su especificidad pueda preguntarse por la interacción entre muchos niveles del registro histórico. Dos títulos que los engloben podrían ser: "Procesos históricos generales: modelos, diversidades, controversias" y "Procesos históricos argentinos y latinoamericanos".

Procesos históricos generales: modelos, diversidades, controversias

Un primer núcleo temático sería: revoluciones industriales y revoluciones tecnológicas. En él se indagaría, en la larguísima duración, el papel del cambio tecnológico en la transformación de las sociedades desde las revoluciones neolíticas hasta las sucesivas transformaciones en especial en el área europeo-mediterránea, pero con especiales referencias comparativas hacia otras civilizaciones, hasta llegar a las revoluciones industriales desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Aquí en este último período deben enfatizarse los debates y controversias acerca de las causas y consecuencias del proceso en las distintas vías de industrialización —vistas no como fenómenos únicos y abstractos sino (en la clásica expresión de Gerschenkron) en perspectiva histórica con énfasis en los procesos, tanto en las economías capitalistas como en aquellas socialistas (desaparecidas o subsistentes)—, sea los complejos mecanismos de articulación entre innovación tecnológica, sociedad y cultura, los distintos ritmos, las diversidades nacionales, y aun (en el esque-

ma noto de Pollard) regionales. En este punto, un énfasis particular adquiere el arribo hasta los tiempos contemporáneos con una discusión de los casos asiáticos (en especial Japón y Corea) y con un particular interés acerca de la ambivalencia de las consecuencias sociales y ecológicas de determinadas formas de industrialización.

Un segundo núcleo temático tomaría con profundidad diacrónica y espacial el problema de: las formas y relaciones sociales a través del tiempo. El énfasis debería aquí colocarse tanto en la pluralidad de formas sociales como también en la simultaneidad de las líneas horizontales y verticales que surcan las relaciones sociales. Un punto de arranque podría ser ciertamente los feudalismos que permiten una comparación entre relaciones sociales occidentales y orientales pero con la condición de no analizar exclusivamente aquellas relaciones jurídicas o de clase (acerca de la prelación de uno de estos aspectos por sobre el otro podría debatirse) sino enmarcarlas en otras relaciones verticales que las atraviesan, familiares o parentales. En cierta forma el problema llevado hasta la época actual del capitalismo tardío plantea ante todo cuestiones controversiales a discutir también acerca de los conceptos a utilizar como acerca de los criterios para definir la pertenencia a una agrupación social. Plantea también una cuestión más compleja que es el de capturar las formas específicas de desarrollo de cada colectivo, en particular, en su dinámica histórica y los mecanismos de interacción en distintas sociedades concretas entre aquellas formas de articulación, cooperación o conflicto existentes entre distintos ámbitos de sociabilidad.

Ciertamente esas intersecciones entre, por ejemplo clase o estamento, grupo social y familia son más fáciles de postular que de desarrollar en concreto dadas las carencias, ante todo bibliográficas. Sin embargo, un modo elemental pero factible de hacerlo es colocar al lado de las transformaciones entre agrupamientos jurídicos o agrupamientos definidos en su relación con los medios de producción (para lo que existe una vastísima literatura para las sociedades europeas y americanas de antiguo régimen) junto a un análisis del desarrollo de la familia occidental —pero en comparación con otros tipos familiares no euroatlánticos— para lo que existe también abundante bibliografía disponible en castellano) o a la dinámica de otros grupos sociales —regionales, étnicos— (de los que también comienza a disponerse de una vasta literatura). Para la indagación sobre todos de las relaciones y las redes sociales en la época contemporánea —a las que yo otorgaría prioridad por su morfología dinámica e historicizable ante los más rígidos y estáticos análisis de estructuras sociales—, existen amplios materiales. Algunos temas a destacar serían: la dinámica expansiva primero y contractiva después, de determinadas clases sociales como los trabajadores industriales, la explosión de grupos sociales en la característica diversificación social de las sociedades contemporáneas, la interacción entre formas de identidades sociales y aquellas simbólicas o

imaginarias derivadas de la política o de los distintos fragmentos que componen la cultura de masas, el problema de la desintegración de las formas comunitarias (o los límites de esa desintegración) y su interacción con aquellas otras identidades sociales y a la vez con las transformaciones en el seno de la familia.

Un tercer tema podría ser la indagación también en profundidad temporal y en una dimensión explícitamente comparativa de: las formas de organización estatal y de participación política. El tema se presta admirablemente bien para comparaciones entre sociedades europeas y no europeas a través del tiempo y, más en general, entre sociedades antiguas y modernas, con énfasis en características de las estructuras públicas, en las formas de gobierno y de representación, en la noción de soberanía. Por el tipo de sociedad en que vivimos, de particular relevancia son, claro está, argumentos como la idea democrática a través del tiempo, su teorización y sus contradictores, la división de poderes, la evolución del sufragio y, más en general, de los mecanismos de participación política, sobre todo posteriores a la gran revolución de 1789.

El cuarto tema de la primera parte de "Procesos históricos" podría girar en torno a Civilizaciones y niveles de cultura, centrando nuevamente el problema en perspectivas comparadas que indaguen no sólo las expresiones de la alta cultura sino la relación entre ellas con las culturas populares y/o particulares, en un proceso cuya unicidad o circularidad de influencias debería ser parte de la discusión previa. Claro está que si pensamos en conceptos como civilización del renacimiento o del barroco o época del impresionismo (por citar ejemplos sólo euroamericanos, no las entendemos aquí como meras expresiones artísticas sino como nudos en torno a los cuales se articulan problemas sociales y políticos y desde las cuales pueden indagarse sensibilidades, culturas, mentalidades, sea desde perspectivas al modo de la escuela de Annales (y pienso aquí por ejemplo en la obra de un Francastel o de un Tenenti) o en aquella de Warburg, o aun en el modo tanto más tradicional de Croce o en el más radicalmente antropológico de un Ernesto De Martino. Pero un debate historiográfico en torno a aquellos conceptos y estas tradiciones es ciertamente también imprescindible.

Procesos históricos argentinos y latinoamericanos

El segundo grupo de contenidos básicos comunes del ciclo polimodal, "Procesos históricos argentinos y latinoamericanos", puede organizarse también en torno a cuatro núcleos. El primero podría ser el de las revoluciones hispanoamericanas colocadas en el contexto de las revoluciones atlánticas (en la ya clásica expresión de Palmer). El momento de la ruptura de la legalidad colonial es quizá un buen punto para una reflexión longitudinal que recupere desde ella a las características

jurídicas, políticas y sociales del orden colonial y las confronte desde una pregunta tanto sobre las continuidades como sobre las rupturas con el nuevo orden independiente. Por cierto que, el caso argentino visto historiográficamente en el pasado (desde Mitre) en su excepcionalidad debería ser verificado en su singularidad confrontado con las otras revoluciones hispanoamericanas y con las grandes revoluciones del norte. Confrontación que no debe desde luego hacerse en torno a acontecimientos —hacerlo así llevaría un enorme tiempo y una probable inutilidad comprensiva— sino desde formas tipológicas que aíslen sus rasgos esenciales desde distintas y preferentemente controversiales perspectivas historiográficas.

Si el primer núcleo temático propuesto es explícitamente comparativo (y también lo será el último), más específicamente argentinos, en la búsqueda de comprender sus singularidades, son el segundo y el tercero: La inmigración y las relaciones con la economía mundial. La inmigración ha sido ciertamente un gran tema que permea toda la historia social argentina y buena parte de la historiografía más renovadora desde que José Luis Romero y Gino Germani la colocaron en el centro de la escena para comprender la formación de la Argentina moderna. Ciertamente, acerca de su papel ha habido y hay debates y controversias que sería bueno plantear a los alumnos. El enfoque del argumento no debería sin embargo permanecer confinado en los estrechos e historiográficamente legítimos límites de una especialización profesional, por el contrario se busca indagarla en tanto fenómeno susceptible de ser considerado aquel "hecho social total" a que antes aludimos. En este sentido, dos prevenciones adicionales deberían ser enfatizadas: una es considerar a la inmigración como un fenómeno que recorre la totalidad de la historia argentina independiente, no confinándolo por tanto a aquellos estrechos límites del tránsito entre los siglos XIX y XX; por el otro incluir en la perspectiva a indagar también a los migrantes limítrofes, realidad tan visible hoy (y desde allí indagar los temas vinculados con el prejuicio en Argentina y en una clave comparativa con otros contextos).

El tercer núcleo enunciado la Argentina y la economía mundial, brinda un ángulo especial para indagar acerca de las formas de organización económica, su dinámica, las dimensiones regionales y sectoriales del desarrollo económico en los últimos dos siglos, finalmente los movimientos poblacionales. Este enfoque deberá estar atento no sólo a las características de los factores de producción en el caso argentino sino también, en un enfoque más histórico, a las específicas características de los distintos actores económicos, introduciendo a los alumnos en uno de los debates recientes más interesantes en la historiografía. Ciertamente el análisis del caso argentino en su relación con la economía que mejor sería llamar atlántica que mundial posibilita dar relieve a distintas perspectivas comparativas (latinoamericanas, periferia de Europa, Australia y Canadá), rediscutiendo la legitimidad de los distintos ámbitos de confrontación elegidos.

El último núcleo organizador de contenidos propuesto es: Democracias, populismos y autoritarismos en las sociedades latinoamericanas del siglo XX. Aquí temas centrales como las ideas de soberanía popular, democracia, sufragio, representación, ciudadanía deberían ser indagados junto a temas clásicos de las sociedades complejas como cultura política y cultura de masas, mecanismos de construcción del consenso, formas de legitimidad, corporaciones, poderes y contractualismo, etc. El tema latinoamericano, en especial sudamericano, emerge aquí como de gran utilidad a los efectos de comprender el propio proceso político argentino.

En el tercer nivel del ciclo polimodal, coincido con la propuesta que el Prof. Romero engloba bajo el rótulo de: Historia de la cultura. Aquí se trata de acercar a los alumnos a otra realidad: textos significativos. Si antes se buscó acercar al alumno a la situación de la disciplina, a su forma de operar, a sus debates interpretativos, ahora se trata de acercarlo a los testimonios. Claro está que no se trata sólo de hilvanar una serie de lecturas prestigiosas, sino de tomar autores significativos y obras consideradas relevantes en cuanto "nudos" (en la expresión originada en Solyenitzin y retomada por Rosanvallon) desde los cuales comprender una época. Texto y contexto histórico y desde allí un indicio para reflexionar, desde la pluralidad amplia pero no ilimitada de significados que aquél propone, sobre los climas culturales y las claves ideológicas de determinadas sociedades y momentos históricos. Todos aquellos elementos que el docente debe brindar para ayudar a comprender un texto (y que deberían ser todo lo contrario que las previsibles recetas librescas) no deberían sin embargo ahogar la espontánea relación que los alumnos puedan establecer con las obras. Las ventajas evidentes de este esquema de historia de la cultura, no está tan sólo en promover lecturas críticas de primera mano sino en acercar nuevamente los "clásicos" universales y argentinos a los alumnos, lo que constituirá un aporte formativo que va más allá del papel que le puede competer a la historia en la enseñanza. Por lo demás los clásicos a fin de siglo no dejan de ser una fecunda lectura para matizar esquematismos y simplificaciones, para repensar una vez más nuestro presente.

El autor de esta propuesta es consciente de que ella es demasiado ambiciosa y no siempre de sencilla realización, no obstante la extensividad de los contenidos propuestos para el ciclo general básico y el polimodal sólo son propuestas orientativas que pueden ser recortadas aquí, ampliadas allá, sustituidas por otras, fragmentadas, sin que debamos lamentarnos demasiado por ello. Hemos perdido la noción de totalidad entendida como indagación (o aspiración a la indagación) de todas las dimensiones del registro histórico ya que dudamos de la capacidad comprensiva y explicativa de totalidades provistas de sentido. Hemos extraviado también en el camino la antigua noción de "causa en última instancia

determinante". Lo que interesa conservar a todo trance es, sí, imágenes de la profesión histórica y de las posibilidades y límites del conocimiento histórico, del sentido social (ya que no la utilidad) derivable del mismo. Es decir, conservar la imagen de la historia como planteamiento de problemas, como conocimiento en construcción —siempre incierto aunque no arbitrario—, como oficio con ciertas reglas, técnicas e instrumentos, a veces como aspiración (en el lenguaje de la escuela de Bielefeld) a la constitución de una ciencia social histórica, a veces a la búsqueda de construir y verificar modelos.

IV. ACERCA DE LOS CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

Parece evidente que una transformación de las características de la enseñanza de la historia y de la organización de los Contenidos Básicos Comunes, así como la propuesta requieren de una extraordinaria capacitación del personal docente. ¿Puede ello ser resuelto desde programas asistemáticos de formación docente desvinculados de currículos específicos y por su propio carácter en manos de profesionales seleccionados con criterios necesariamente aleatorios? La respuesta es no. Capacitar a los docentes del ciclo superior de la Enseñanza General Básica y del ciclo polimodal para una renovada visión de la historia obliga a hacerlos pasar sistemáticamente por un ámbito de enseñanza universitaria ya que es precisamente en esos ámbitos —y sólo en ellos— donde se está difundiendo no sin incertidumbres y lentitudes nuevas imágenes de la profesión histórica. Y no es posible, creo, transmitir esas imágenes desde recetas librescas sino desde una práctica concreta con esas formas nuevas de hacer historia que sólo pueden darse en ámbitos institucionales adecuados. Es, sin embargo, improbable que aquella transformación radical pueda hacerse hacia atrás y soluciones de reciclaje de los docentes existentes deben ser pensadas, aunque siempre partiendo de la necesidad de cursos articulados a desarrollar en universidades, y por personal provisto por ellas de nivel no inferior a adjunto ordinario. Cursos que ciertamente pueden ser el resultado de acuerdos bilaterales entre provincias y universidades y financiados por aquéllas para capacitar y otorgar una habilitación (del tipo de la *agregation* francesa u otra) para el ejercicio de la docencia en ciertos niveles. Ese diploma de curso de perfeccionamiento (hacia atrás) o el título universitario (hacia adelante) debería ser obligatorio para los docentes de la Educación Polimodal si es que verdaderamente se quiere modernizar la enseñanza de la disciplina.

Es indudablemente bizantino discurrir en este punto del proceso de reformulación de los contenidos (los que sufrirán innumerables modificaciones en el futuro) más cuando ellos, como en este caso, pretenden ser parte de una propuesta flexible no dogmática ni apodíctica. Lo único que debería indicarse es que en dichos

cursos la discusión acerca de los aspectos teóricos, historiográficos, técnicos y operacionales de la profesión deben tener un lugar central e indelegable antes que aquéllos vinculados con la transmisión de informaciones acerca de los nuevos temas que se incluirán en los contenidos mínimos.

BIBLIOGRAFIA

Autores y obras a los que se hace referencia en el texto:

ANDERSON, B., 1983, *Imagined Communities*, Londres.

ASHTON, T. S., 1950, *La revolución industrial*, México.

AYMARD, M., 1993, *Le métier de l'historien: les voies actuelles de l'enseignement et de la recerche*, San Marino, Università degli studi.

BARRÁN, J. P., 1989, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay,* Montevideo, (2 vol.).

BEARD, Ch., 1927, *The Rise of American Civilization*, Nueva York, 2 vol.

BLOCH, M., 1952, *Introducción a la historia*, México.

——, 1958, *La sociedad feudal,* México.

BORGES, J. L., 1972, *Obras completas*, Buenos Aires.

BRAUDEL, F., 1953, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, México, (2 vol.).

——, 1968, *La Historia y las ciencias sociales,* Madrid.

——, 1985, *Civilización material, economía y capitalismo,* Madrid, (3 vol.).

BURUCÚA, J. E. (comp.), 1992, *Historia de las imágenes e historia de las ideas. La escuela de Aby Warburg*, Buenos Aires.

CROCE, B., 1948, *Storie e leggende napoletane*, Bari.

DE FELICE, R., 1965-1991, *Mussolini,* Turín, 7 vol.

DUBY, G. y ARIÉS, P. (comps.), 1990-1991, *Historia de la vida privada*, Buenos Aires, (10 vol.).

DUBY, G. y PERROT, M. (comps.), 1990 y ss., *Storia delle donne,* Bari.

DE MARTINO, E., 1959, *Sud e magia,* Milán.

ELIAS, N., 1987, *El proceso de la civilización,* México.

FEBVRE, L., 1959, *El problema de la incredulidad en el siglo XVI: la religión de Rabelais*, México.

FRANCASTEL, P., 1968, *Pintura y sociedad*, Buenos Aires.

GEERTZ, C., 1973, *The interpretation of cultures*, Nueva York.
——, 1983, *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology,* Nueva York, Basic Books.
GERMANI, G., 1965, *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires.
GERSCHENKRON, A., 1968, *El atraso económico en su perspectiva histórica*, Barcelona.
HANDLIN, O., 1953, *The Uprooted*, Boston.
HEMPEL, C., *La función de las leyes generales en historia.*
HOBSBAWN, E., 1977, *Industria e Imperio*, Barcelona.
LASLETT, P., 1965, *The World We Have Lost*, Londres (hay ed. castellana).
LE ROY LADURIE, E., 1975, *Montaillou, village occitan de 1294 a 1324*, París (hay ed. castellana).
LEVI, G., 1993, *Sobre microhistoria*, Buenos Aires.
LÓPEZ, V. F., 1883, *Historia de la República Argentina*, Buenos Aires, (10 vol.).
LUNA, F., 1989, *Soy Roca*, Buenos Aires.
MOMIGLIANO, A., 1993, *Ensayos de historiografía antigua y moderna*, México, Fondo de Cultura Económica.
MICHELET, J., 1975, *Histoire de France,* en *Oeuvres Complètes*, Paris, IV-VII.
MITCHELL, C. (comp.), 1969, *Social Networks in Urban Situations,* Manchester.
MITRE, B., 1887, *Historia de Belgrano y de la independencia argentina*, Buenos Aires.
MONTESQUIEU (Charles de Secondat), 1954, *Lettres Persanes*, Paris, (hay ed. castellana).
MOSSÉ, G., 1974, *The Nationalization of the Masses. Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars trough the Third Reich*, Nueva York.
PALMER, R., 1959-1964, *The age of the Democratic Revolutionn,* Princeton.
POLANYI, K., 1992, *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*, México.
POLLARD, S., 1991, *La conquista pacífica,* Zaragoza.
ROMANO R. y VIVANTI, C., 1972-77, *Storia d'Italia*, Turín, (8 vol.).
ROSANVALLON, P., 1985, *Le Moment Guizot,* Paris.
SOMBART, W., 1972, *El burgués*, Madrid.
TAINE, H., 1986, *Les Origines de la France Contemporaine*, Paris, (2 vol.).
TENENTI, A., 1977, *Il senso della morte e l'amore della vita nel rinascimiento,* Turín.
TILLY, C., 1991, *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*, Madrid.
WEBER, M., 1969, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona.
——, 1979, *Economía y sociedad*, México.
WHELER, H. y KOCKA, J., 1983, *Sulla scienza della storia*, Bari.

ANEXO
CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

De la parte de la crítica

Quiero agradecer a los colegas, cuyo elenco se incluye al final de estas páginas, que tuvieron a bien tomarse el trabajo de leer la propuesta y de formular observaciones consonantes o disonantes con las afirmaciones presentadas en el mismo. De ninguna manera ellos pueden sin embargo ser tenidos como corresponsables de orientaciones, elecciones u omisiones que puedan señalarse en mi propuesta. En general buena parte de los consultados compartía la idea de la extraordinaria complejidad y relativa arbitrariedad que toda selección de contenidos impone (Chiaramonte), por lo que aun cuando algunos de ellos hubieran preferido algunas inclusiones y otras exclusiones en los bloques, alterar la secuencia de presentación de algunos de los mismos (Hourcade), relativizar el énfasis otorgado a la historia reciente (Míguez) optaron por admitir que la propuesta era factible si, aun aceptando el marco general propuesto, era considerada como una de las alternativas posibles.

Algunos de los consultados, con todo, hicieron ciertas observaciones más generales acerca de perspectivas más centrales de la propuesta que creo merecen destacarse por su nivel de discrepancia con las argumentaciones presentadas en mi trabajo. El Prof. Ricardo Rivas sugirió que en su opinión el rol del historiador y la función de la historia no difieren en la época actual sustancialmente del que ocuparon en otras épocas (como se sugiere en mi propuesta). En cualquier época la historiografía comparte, según Rivas, una determinada concepción del mundo, desde la que analiza el devenir, lo que constituye una forma de conciencia social; más aún, agrega, constituye en cualquier caso una visión de la realidad "desde cierta perspectiva de la *falsa conciencia*".

Desde otra perspectiva, Eduardo Míguez, se pregunta acerca de si es realmente justificable que la educación propicie "la reproducción de un modelo de cultura cuya perdurabilidad está lejos de ser evidente". En este sentido, Míguez se interroga si no deberíamos ser más permeables a las síntesis cibernéticas que la nueva tecnología hace posible y desde allí preguntarnos si debemos continuar educando con li-

bros para la reflexión sobre el pensamiento clásico, como la ponencia propone o si en cambio nos "deberíamos inclinar por medios y métodos más ágiles y 'modernos' donde el énfasis esté puesto en la velocidad y cantidad, y no en la profundidad y calidad".

Eduardo Hourcade se pregunta a su vez si la propuesta en general no plantea en el fondo una perspectiva que traspasa barreras interdisciplinarias y si ello no debería ser asumido más explícitamente en la formulación de la misma. En ese sentido, la ciencia social histórica del futuro que Hourcade percibe esbozada como proyecto al final del artículo podría ser menos el resultado de un desarrollo de la misma historia que el posible "encuentro de diferentes saberes disciplinarios que tanto hoy como ayer se han ocupado de 'lo social'.

Oscar Terán por su parte sugiere que una propuesta formulada en su opinión "en el interior del clima intelectual de lo que no siempre con precisión ha dado en llamarse 'la condición posmoderna', debería tener más en consideración ese elemento en sus conexiones posibles con los "auxiliares didácticos" de que se dispondría. Terán por su parte se interroga acerca de si la enseñanza de la histora cultural en la forma en que en el *paper* está formulada no implica una concepción tradicional que "asigna a los 'documentos' culturales una capacidad de 'lectura a libro abierto' que no sólo no se reconoce para acontecimientos de las otras 'series', sino que además marcha en una dirección excesivamente opuesta a las corrientes de historia intelectual"(recientes).

Las observaciones indicadas (y otras a las cuales no doy espacio aquí) por los distintos colegas consultados revelan ciertamente perspicacia. Si no han sido incluidas como modificaciones en mi propuesta no ha sido por persistencia en la convicción de que *quod scripsi, scripsi,* sino porque en su heterogeneidad e incluso en la contradictoriedad de orientaciones entre cada una de ellas (lo que era inevitable ya que se buscó expresamente que los consultados pertenecieran a diferentes tradiciones intelectuales) revelan cuán complejo sería construir un documento unitario que no fuera más que una intelectual y pedagógicamente problemática suma de mediaciones, concesiones y equilibrios. Mediaciones y equilibrios que será ya seguramente una tarea inevitable en las instancias sucesivas de compatibilización de las distintas propuestas.

Colegas consultados

María Inés Barbero, Universidad Nacional de Luján.
José Carlos Chiaramonte, Instituo Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Historia Argentina.
Ezequiel Gallo, Instituto Di Tella. Historia Argentina.
Juan Carlos Grosso, Universidad Nacional del Centro, Tandil.

Eduardo HOURCADE, Universidad Nacional de Rosario. Historia Contemporánea.
Eduardo MÍGUEZ, Universidad Nacional del Centro, Tandil. Metodología.
Ricardo RIVAS, Universidades Nacionales de La Plata y de Mar del Plata. Historia americana.
Víctor TAU ANZOÁTEGUI, Academia Nacional de la Historia. Historia Argentina.
Oscar TERÁN, Instituto Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Historia de las Ideas.

Marcelo Diamand, Economía

Ingeniero en Telecomunicaciones, Universidad Nacional de Buenos Aires. Vocal de la Unión Industrial Argentina.

SUMARIO

Nota aclaratoria
I. Fundamentos para la selección temática: la teoría económica y las especificidades de la economía argentina
   1. Los objetivos de la enseñanza de la economía en las escuelas
   2. Observaciones preliminares sobre la teoría económica
   3. El estado del arte
   4. La ciencia y los paradigmas
   5. Las ideas como herramienta del poder
   6. Los paradigmas y el poder en la economía
   7. La estructura productiva desequilibrada
   8. El estrangulamiento externo
   9. El endeudamiento externo
   10. La inflación recesiva, causada por el estrangulamiento externo
   11. La situación mundial
   12. Las soluciones
   13. El enfoque ortodoxo
   14. El papel de la ideología
   15. La heterodoxia y sus dificultades
   16. Conclusiones
II. Bloques temáticos
   1. Aproximación conceptual
   2. El sistema económico
   3. Macroeconomía elemental
   4. Objetivos de la política económica
   5. Instrumentos de la política económica
   6. El desarrollo económico
   7. Las estructuras productivas desequilibradas (EPD)
   8. La política económica en las EPD

9. La realidad económica y los paradigmas
10. La evolución económica argentina
III. Sugerencias para la formación de los docentes
Bibliografía
Anexo: Nómina de colegas consultados

Nota aclaratoria

El presente trabajo ha sido elaborado con la colaboración de:

Hugo NOCHTEFF, miembro de la carrera de Investigador Científico del CONICET, y Daniel NOVAK, profesor titular de Macroeconomía de la Universidad del Salvador.

I. FUNDAMENTOS PARA LA SELECCION TEMATICA: LA TEORIA ECONOMICA Y LAS ESPECIFICIDADES DE LA ECONOMIA ARGENTINA

> Las doctrinas ortodoxas de la teoría del equilibrio y del libre comercio, que están difundidas entre los intelectuales del Tercer Mundo son ajenas a sus problemas. La teoría del equilibrio es una exposición de la presunción en favor del "laissez faire", pero el concepto mismo de desarrollo como un objetivo político es incompatible con el "laissez faire". La cuestión del libre comercio se expresa en un modelo en el que las importaciones y las exportaciones siempre se equilibran, mientras que todos los países del Tercer Mundo adolecen de una escasez de moneda extranjera.
>
> Joan Robinson, 1976

1. Los objetivos de la enseñanza de la economía en las escuelas

La primera razón que justifica la inclusión de la economía en la enseñanza escolar es la influencia creciente de las políticas económicas y de la acción de los agentes económicos en la vida cotidiana. Las sociedades son cada vez más complejas. La conducta y el bienestar de cada individuo y de cada actor social están fuertemente condicionados por el contexto económico (conjuntamente con el social, el cultural, el político, etc.). Por ello, el conocimiento de las relaciones económicas que ligan a cada individuo con el contexto aumenta su capacidad de tomar las decisiones cotidianas dentro de una sociedad compleja.

La segunda razón es la importancia cada vez mayor del conocimiento de la economía, dada la complejidad mencionada y la creciente participación implícita de conceptos, variables y herramientas generadas por la ciencia económica para el desempeño laboral y para la elección de ofertas educativas en los niveles superiores de la enseñanza formal e informal.

Finalmente la tercera razón para la enseñanza de la economía es ayudar al ejercicio de los derechos y obligaciones de cada persona como ciudadano, que incluyen desde el voto hasta la participación en los procesos políticos y en la opinión y requieren una cierta capacidad mínima de análisis de las ofertas políticas, del contenido y sentido del discurso político. Para ello, debido a la preeminencia que —independientemente de que la consideremos correcta— de las cuestiones económicas tanto en las ofertas y demandas políticas como en la legitimación del mismo sistema político, es decisivo que el ciudadano conozca las bases analíticas e ideológicas de las distintas políticas económicas y los efectos de las medidas que las concretan.

La capacidad de análisis del discurso y de la información que forman el mensaje de los medios de comunicación masiva está estrechamente ligada a los puntos anteriores. Debido a la creciente importancia de estos medios, sobre todo al fenómeno conocido como "formación de opinión", el aumento de la capacidad de análisis económico de los individuos permite una comprensión más independiente y libre de los discursos mencionados, y un acceso real —no sólo formal— a la información económica que, en principio, tenderían a una mayor igualdad de oportunidades.

El sentido común, aún cuando esté apoyado por saberes tales como los que se adquieren en el estudio de otras ciencias sociales y naturales, no es suficiente para alcanzar una mínima comprensión de los fenómenos, las políticas y los discursos económicos, ya que para ello se requiere un aprendizaje de la economía, vinculado con sus problemas reales. Esta dificultad se debe a que —sin ignorar la importancia de los diversos intereses y presiones económicas, sociales y políticas— tanto las políticas económicas como el discurso público sobre la materia están fuertemente influidos por las teorías económicas, por los estereotipos que generan los medios de difusión y por los discursos e ideologías predominantes. A su vez estos últimos están basados en los modelos académicos, formalmente rigurosos y extremadamente complejos, que han sido deducidos y elaborados durante décadas por los economistas profesionales, a partir de supuestos teóricos que según se supone reflejan la realidad, o al menos se consideran simplificaciones válidas de ella. Por ejemplo, en la economía ortodoxa neoclásica, aunque no se afirme que el supuesto de los mercados de competencia perfecta es la única situación real, se asume que es la más generalizada, y que las situaciones de monopolio y competencia imperfecta, así como la influencia de las diferencias de poder y de conocimientos entre los agentes económicos son realidades menos extendidas, que no afectan el supuesto de la competencia perfecta. Como ya se dijo, a partir de estos supuestos y de las derivaciones teóricas de economía aplicada elaboradas con gran rigurosidad y complejidad formal, se deducen luego recomendaciones de política económica concreta, y se forman estereotipos que influyen en la vida, en las opiniones, y en las actitudes personales, sociales y políticas de los individuos.

2. Observaciones preliminares sobre la teoría económica

Hay un consenso creciente sobre la aceleración de los cambios económicos y sociales. Así, se reconoce que en este siglo se han producido modificaciones muy profundas y aceleradas en la tecnología, en las formas del trabajo humano, en los regímenes políticos y económicos, en las relaciones internacionales, en los sistemas y medios de comunicación, en las creencias e ideologías que influyen sobre la

acción humana, y en las aspiraciones y los hábitos individuales y sociales. Por otra parte, es muy evidente para cualquier observador imparcial que las diferencias económicas, tecnológicas, culturales y sociales entre las diversas sociedades, e incluso dentro de ellas, se han profundizado. Sin entrar en debate sobre este tema, es muy claro que el grado de bienestar económico, las características económicas y sociales, y prácticamente cualquier otro conjunto de datos, problemas y perspectivas son totalmente diferentes en Alemania que en Somalia. Si bien estos son casos extremos, los datos sobre ingreso, estructura económica, expectativas de vida, consumo de bienes, servicios, energía, etc. son radicalmente distintos si se compara al 20% de la población mundial que habita en los países más desarrollados, con el 80% que vive en el resto de los países; incluso si se compara a los primeros con los países llamados, en términos del Banco Mundial, " de ingreso intermedio" entre los cuales se encuentra la Argentina.

Es evidente que, para reflejar adecuadamente la realidad y actuar eficazmente para aumentar el bienestar y la igualdad de oportunidades (que finalmente, son los objetivos de la economía) *es necesario ir cambiando los supuestos teóricos, y avanzar en una continua revisión y reelaboración de la economía teórica y de la economía aplicada*. De lo contrario, se produce inevitablemente una inadecuación tanto temporal como espacial entre la ciencia económica, las recomendaciones de política que resultan de ella y las nuevas realidades producidas por los cambios aludidos. A la vez *es cada vez más necesario revisar la pretensión de universalidad de la economía* y reconocer las profundas diferencias entre los diversos tipos de sociedad según su grado de desarrollo, su nivel de riqueza, sus potencialidades y sus problemas específicos.

A pesar de esta apremiante necesidad, la escuela ortodoxa que predomina en el pensamiento económico no ha realizado esta revisión y hoy todavía en muchos casos transmite como verdades ciertas conclusiones derivadas de las propiedades, ya inexistentes, del mundo del siglo pasado, con conceptos, deducciones, y recomendaciones de políticas que han perdido totalmente su vigencia. Adicionalmente, esta escuela sigue considerando que estos supuestos y elaboraciones teóricas y operativas, generadas en su mayor parte en los países más ricos y desarrollados, tienen validez universal, y por lo tanto pueden aplicarse por igual a Alemania, a Argentina y a Somalia.

En parte, estos desfasajes ideas-realidad se deben a que es muy difícil la revisión de las teorías y de las premisas. Las estructuras del pensamiento se parecen a una pirámide invertida, en la que múltiples ramificaciones y conclusiones finales parten de un pequeño vértice dado por las premisas básicas. Se supone que al estudiante se le enseña todo el camino deductivo que conduce desde estas premisas a las conclusiones finales. Pero en la práctica, estas últimas forman una estruc-

tura intelectual con vida propia y son ellas las que orientan el pensamiento cotidiano o la labor profesional, independientemente de la validez de las premisas que les dieron origen. Esto sucede tanto en la ciencias naturales como en las sociales, con la característica distintiva de estas últimas de que su objeto cambia más rápidamente. El resultado frecuente es una imagen intelectual deformada de la propia realidad que le impide a la sociedad reaccionar inteligentemente frente a los desafíos del medio, con una resultante incapacidad de adaptarse a la velocidad del cambio que constituye la preocupación central de muchos autores y escuelas de pensamiento.

3. El estado del arte

La forma convencional de abordar el estado del arte consiste en exponer, para un tema determinado y una ciencia determinada, las últimas hipótesis y conclusiones aceptadas por la comunidad científica. Este no es el método adecuado para este trabajo, cuyo objetivo es dar lineamientos de aprendizaje de la economía que sirvan, como ya se dijo, para ejercer más plenamente los derechos y obligaciones como ciudadano, realizarse como persona, contribuir al bienestar social, y —para todo ello— ser capaz de comprender las recomendaciones concretas de política económica que los distintos economistas y actores económicos, políticos y sociales transmiten a través de los medios de difusión.

Las razones de esta inadecuación del método tradicional son varias. Para empezar la economía es una ciencia cuyas recomendaciones dependen de la situación histórica, del tipo de sociedad y la problemática que la afecta sin que exista un consenso generalizado de la comunidad científica sobre las hipótesis y conclusiones aceptadas en un momento dado. O sea que a las diferencias de tiempo y lugar se agregan las divergencias entre las distintas escuelas. Si bien esto ocurre también en las ciencias naturales, en la economía —y en las demás ciencias sociales— la divergencia es mucho más aguda. Así, en biología, existen divergencias importantes entre los científicos darwinianos que consideran que la evolución de las especies se explica mediante las hipótesis de micromutaciones al azar y de selección natural, y los neolamarckistas para los que la explicación es la herencia de características adquiridas. Pero ambas escuelas coinciden en que las especies evolucionan. Este tipo de coincidencia parcial no siempre es fácil de encontrar en la economía. Veamos como ejemplo una de las controversias más importantes que se dio y que persiste en materia del comercio internacional.

Por un lado está la escuela proteccionista que le da máxima importancia a los aspectos dinámicos del desarrollo y toma muy en cuenta las diferencias de poder económico, político y tecnológico entre los países. De acuerdo a esta escuela los

países, y en particular los de menor desarrollo, deben proteger sus industrias y estimular las exportaciones. El objetivo es doble: por un lado mejorar los resultados de la balanza comercial, asegurar el pleno empleo y superar las restricciones al crecimiento derivadas de la falta de divisas. El segundo objetivo simultáneo es apoyar un proceso de aprendizaje social, incorporar la tecnología, promover la inversión y de esta manera aumentar el capital instalado, y lograr, con el tiempo, que las industrias de países menos desarrollados lleguen a tener características similares a las de los países más industrializados.

La segunda escuela —la neoclásica u ortodoxa— sostiene la tesis de que el proteccionismo impide la competencia y genera la ineficiencia. Por ello considera que la política que provee el máximo bienestar es la de libre comercio y de la división internacional del trabajo. Según esta postura bastaría liberar los mercados y asegurar la competencia para lograr la máxima eficiencia de asignación de recursos y con ella la superación automática de todos los problemas económicos que la otra escuela pretende solucionar con la protección, incluido el logro de un desarrollo más acelerado y más genuino.

En vez de explorar en las condiciones del mundo real los pro y los contra de estos enfoques diametralmente opuestos, lo más común es postular ciertos resultados coincidentes con la propia posición ideológica e inventar un mundo ficticio en el que se obtienen estos resultados que se quieren ver. Este artificio es común a ambas corrientes rivales del pensamiento. Así, los proteccionistas normalmente desestiman las dificultades de implementación de sus esquemas y cierta dosis de arbitrariedad difícil de evitar. Pero por la inventiva, la coherencia y la influencia lograda sobre el mundo académico y político la ganadora indiscutible en el juego de crear modelos racionalizantes sin conexión con la realidad ha sido la ortodoxia.

Veamos el modelo del que parte esta escuela para demostrar las bondades del libre comercio tomando el caso de la conocida generalmente como *teoría de Hekscher-Ohlin-Samuelson*. Los supuestos de este modelo son: existen (para todo propósito analítico) sólo dos países; sus balanzas comerciales están equilibradas (o sea, las importaciones son iguales a las exportaciones); hay pleno empleo en ambos; todas las características humanas, naturales y tecnológicas son iguales (o sea, ambos tienen tierra igualmente fértil, ambos tienen el mismo capital en términos de su "calidad" —antigüedad de las máquinas, etc.—; ambos tienen las mismas tecnologías, la población de ambos tiene las mismas costumbres, la misma educación, el mismo entrenamiento laboral, etc.); los dos tienen los mismos consumos y producciones, y sus consumidores tienen las mismas preferencias (además, todos los consumidores, dado que no se incluyen diferencias de clase, ingreso, ocupación, etc. consumen aproximadamente lo mismo, con las diferencias de gusto de cada uno); y por último, en ambos los precios están determinados por la de-

manda y la oferta en competencia perfecta. Aplicando una técnica deductiva altamente matematizada a estos supuestos irreales se demuestra efectivamente que el libre comercio maximiza el bienestar.

Analizando las implicancias de este modelo es fácil ver la razón. Los inconvenientes de la solución alternativa, o sea de la proteccionista, son reales. Lo único que puede volcar la opción a su favor son los defectos aun mayores de la solución ortodoxa. Pero si éstos desaparecen del modelo, por definición, éste se convierte automáticamente en la mejor alternativa. Así, la alternativa proteccionista para contrarrestar el déficit de la balanza comercial queda sin sustento ya que este déficit queda eliminado del modelo. Tampoco se justifica intervenir para asegurar pleno empleo y evitar las recesiones si éstas no existen. Del mismo modo desaparece el sentido de hacer el esfuerzo de madurar tecnológicamente acercándose al nivel de los países más desarrollados, si por definición ya se tiene la misma tecnología ; no se justifica procurar que la industria se capitalice con más y mejores equipos, si por definición ya se tiene la misma "calidad" de capital que los países más desarrollados (si en realidad, no hay países más desarrollados, sino otro único país igualmente desarrollado); finalmente, tampoco se justifica proteger hasta que los recursos humanos tengan la misma capacitación que la de los competidores, si estos competidores ya la tienen por definición.

Vemos así que las diferencias entre las dos escuelas son mucho más grandes que las que se vieron en el caso de los biólogos. En primer lugar las conclusiones son opuestas en forma diametral. En segundo lugar, las diferencias no radican en la deducción, sino en los *supuestos*. Es importante advertir que la *segunda escuela parte de suponer que ya ha sucedido lo que la primera quiere que suceda*. Al respecto, aunque la teoría librecambista que se sintetizó es un refinamiento realizado en este siglo de la teoría librecambista que expuso David Ricardo, los librecambistas siempre adoptaron como supuesto de partida lo que los proteccionistas tienen como objetivo de llegada. Es por eso que ya Friedrich List, el teórico del proteccionismo norteamericano y alemán en el siglo pasado, sostenía —un siglo antes de que se formulara la teoría neoclásica de la proporcionalidad de factores (la sintetizada antes)— que él creía como David Ricardo en las ventajas del libre comercio, pero sólo cuando todos los países hubiesen llegado a tener las mismas condiciones de capital, tecnología y recursos humanos.

Como vimos, las diferencias principales entre las corrientes económicas se originan en los supuestos. Luego, como se explicó con la imagen de la "pirámide invertida", se construyen sistemas muy sofisticados que resultan impenetrables para todos menos los economistas profesionales. A su vez, los medios de comunicación crean *estereotipos*, en los que tanto esos supuestos, como los sistemas deductivos y aplicativos creados a partir de ellos quedan ocultos. Si bien esto

sucede en todas las ciencias, en economía las diferencias entre los supuestos y —consecuentemente— en las recomendaciones que afectan la vida concreta de los ciudadanos son tan grandes que la única forma de optar por una interpretación de la economía más libre y más afín a los intereses personales, sociales y nacionales es partir de un análisis de los supuestos sobre los que se basan las diferentes teorías disponibles, enterarse cuales son y poder juzgar por sí mismo su validez.[1]

En resumen, tenemos tres razones para dejar de lado una descripción convencional del estado del arte válido universal y ahistóricamente. Primera, este estado no existe porque las diferencias entre las corrientes son demasiado grandes como para exponer un estado del arte abarcativo de lo que "se piensa hoy en la comunidad científica". Segundo, estas diferencias se originan en los supuestos. Por ello, para describir el estado del arte con referencias a nuestro país hay que analizar los problemas actuales y de la Argentina; hacer lo mismo con las corrientes de opinión que ofrecen soluciones para estos problemas y evaluar su efectividad. Finalmente, hay que explicitar los supuestos incorporados.

Más adelante se hará una exposición de los avances en economía teórica y aplicada que sí se consideran relevantes y adecuados para esos problemas. En otras palabras, se expondrá lo que se considera el estado del arte de la crítica a los supuestos y teorías utilizados para resolver los problemas de la economía argentina, así como una primera exposición de las alternativas que se consideran más adecuadas y que luego se desarrollarán en los siguientes capítulos. Una ventaja de este método es que, a diferencia del enfoque habitual, no oculta ni los supuestos de las teorías ni la profundidad de las divergencias entre los economistas.

4. La ciencia y los paradigmas

Muchos problemas de la humanidad se deben al divorcio entre las ideas que orientan la acción de la sociedad y la realidad, diagnóstico que no es fácil de aceptar. Las ideas que se cuestionan se respaldan en las ciencias sociales y éstas, tal como

[1] En definitiva, se crean rigideces que llevan a que las teorías se alejen de la realidad. Un ejemplo de ello es el problema de la subutilización de la capacidad productiva y del desempleo. Como señaló Joan Robinson: "El Profesor (ahora Lord) Robbins publicó la famosa definición de la economía como el estudio de la asignación de medios escasos entre usos alternativos en 1932, cuando Gran Bretaña tenía tres millones de parados y la renta nacional de los Estados Unidos se había reducido a la mitad de su nivel anterior. Sin duda, el problema no era de medios escasos" (Robinson, J., 1976, *Relevancia de la teoría económica*, Martínez Roca, Barcelona).

toda ciencia, gozan de un gran prestigio, propio de la actual época tecnológica. Así, según la imagen generalizada, los científicos van perfeccionando gradualmente su imagen del universo. La ciencia, a su vez, aparece como el conjunto de conocimientos verificados fuera de toda duda y acumulados por generaciones de científicos. Esta imagen no tiene nada que ver con la realidad. La acumulación del conocimiento científico es un proceso muy imperfecto donde los aciertos y errores se mezclan en forma continua, llevando periódicamente a callejones en los que la ciencia se convierte en una influencia desorientadora.

El proceso real de creación científica ha sido explorado por diversos autores y escuelas modernas de epistemología, en especial a partir de la obra *La estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas Kuhn. En general, estas escuelas han demostrado que el progreso científico, en lugar de una secuencia ordenada y lineal, es un proceso de continuas marchas y contramarchas. Frente a un mundo real imposible de entender sin una guía conceptual, surgen ciertos modelos teóricos organizadores que indican qué características de la realidad son relevantes y cómo se deben interpretar. Como ejemplo se puede señalar el modelo de sistema solar de Copérnico que reemplazó al de Ptolomeo, o la dinámica relativista de Einstein que superó a la de Newton, etc. El resultado es siempre sistematizar el conocimiento, proveer el criterio para la selección de datos relevantes, crear un encuadre conceptual y orientar la interpretación de la realidad en un cierto campo de actividad. Cuando la idea central, que inicialmente puede ser muy resistida, se logra imponer, llega a ser compartida por la comunidad científica y comienza a enseñarse como una verdad inmutable, se convierte en lo que se ha dado en llamar un paradigma. El *paradigma es un modelo teórico de la realidad, aceptado en un momento dado por casi toda la comunidad científica*. Aun cuando dentro de esa comunidad existan dudas, contradicciones y posiciones opuestas, el cuerpo principal de la teoría es transmitido a los estudiantes a través de los libros de texto como si fuera una verdad incuestionable, y es tomado como un dato para la mayor parte de las futuras investigaciones. A su vez, la divulgación de la ciencia por los medios de comunicación y los llamados "formadores de opinión" opera como un sistema de transmisión crecientemente simplificadora que, debido al prestigio de la ciencia ya mencionado, pasa a conformar la estructura básica de creencias y el sentido común de los actores sociales. En este sentido, es muy importante tener en cuenta que el paradigma no sólo orienta los conceptos, el análisis y los valores, sino también determina la selección de los datos de la realidad que se deben tener en cuenta, y con ello determina la percepción misma de esta realidad.

La consolidación de un paradigma da lugar a un período que Kuhn llama de "ciencia normal", caracterizado por el desarrollo y perfeccionamiento cada vez más detallado y sofisticado de sus implicancias.

Sin embargo, con el tiempo, a raíz de las mismas investigaciones suelen aparecer discrepancias entre la teoría y la realidad. Si bien en una primera etapa estas discrepancias suelen ser negadas, ocultadas, consideradas poco importantes, o simplemente reelaboradas de manera que parezcan coincidir con el paradigma, a la larga surgen dudas crecientes sobre la validez de este paradigma. Pero dado que la mente científica teme y aborrece el caos conceptual, el paradigma nunca cae antes de que aparezca un candidato a paradigma de reemplazo. Cuando ese candidato finalmente aparece, se inicia una nueva revolución científica.

Se trata siempre de un cambio fundamental que trae un gran efecto de *shock* y que debe vencer una fuerte resistencia colectiva. Tratemos de imaginar —por ejemplo— el esfuerzo que debió significar para la gente educada en la concepción de la tierra plana, que la tierra era redonda y que del otro lado había gente que vivía "con la cabeza para abajo".

Es este *shock* de percepción el que hace que las revoluciones científicas sean a menudo iniciadas por gente menos comprometida con las ideas anteriores —gente joven o que está fuera de la "corriente principal" de la profesión— y que el cambio de mentalidad nunca tome menos de una generación o a menudo mucho más. La revolución triunfa no cuando la generación anterior se convence —lo que pocas veces ocurre— sino cuando queda desplazada por el paso del tiempo.

Un hecho muy importante es que las investigaciones sobre paradigmas se centran en forma casi exclusiva sobre las ciencias exactas y naturales —física, química, astronomía— o sea en las que se consideran las ramas más "científicas" de la ciencia. En otras palabras, describen sobre todo la rigidez de la ciencia en campos del saber particularmente privilegiados, en los cuales los hechos como tales no varían con el transcurso de la historia ni de país a país y los temas están relativamente mucho menos vinculados con la política y la lucha por el poder.

En cambio en economía, como en todas las ciencias sociales, los hechos como tales varían. La primera variación es en el tiempo. En las ciencias naturales, si la Tierra giraba alrededor del Sol en los tiempos de Ptolomeo, aún sigue haciéndolo. En cambio, David Ricardo escribía sobre una realidad económica totalmente distinta a la actual, ya que en su época la mayor parte de la producción era agropecuaria y tenía costos crecientes a medida que las escalas de producción aumentaban, y hoy la mayor parte de la producción mundial es industrial, y tiene costos decrecientes a medida que aumentan las escalas. Debido a este fenómeno, la ciencia económica y las ideologías que surgen a partir de ella se atrasan continuamente frente a la realidad.[2]

[2] Un ejemplo de cómo la teoría se atrasa respecto de la realidad, y al mismo tiempo de cómo, para preservar los paradigmas, se llega incluso al extremo de una negación consciente del cambio, es el

Por otra parte los hechos varían de un país a otro. Mientras las propiedades de la luz son las mismas en los EE.UU. que en la Argentina, la situación política, económica y social es muy diferente. Por lo tanto, lo que es verdad en los EE.UU. no necesariamente lo es en la Argentina. Mientras que en las ciencias naturales la revolución científica se hace necesaria cuando se descubre que el paradigma anterior no es válido, en las ciencias sociales los paradigmas continuamente se vuelven obsoletos o inadecuados debido a que el objeto de estudio está cambiando con el tiempo y el lugar.

5. Las ideas como herramienta del poder

Otra característica de los paradigmas de las ciencias sociales, que acentúa su tendencia a divorciarse de la realidad, es su vinculación con la distribución del poder, con los intereses y con la política en general.

A largo plazo, el poder siempre debe contar con un razonable grado de consenso. Una de las herramientas principales para conseguir ese consenso son las ideologías. El dominio ideológico tiene dos aspectos: la racionalización global del poder y su instrumentación. En general, en la mayor parte de los períodos históricos y de las diferentes formas de distribución del poder, ésta no aparece como arbitraria, sino que se fundamenta en un cierto orden del universo consagrado por Dios o por las leyes de la naturaleza. Así, la historia de la humanidad muestra cómo los

---

problema de los mercados competitivos y los monopolios. En los comienzos de la industrialización europea, los mercados competitivos eran la regla. Esto cambió por la propia dinámica de la competencia.

Ya hacia mediados del siglo XIX algunas voces señalaban que la competencia impulsaba a bajar los costos, que éstos dependían de la productividad del trabajo, y que ésta —a su vez— dependía de las escalas de producción. En consecuencia, las empresas mas grandes desplazaban a las más chicas, y se tendía a que los mercados de competencia "perfecta" desaparecieran. Sin embargo, los economistas ortodoxos para defender el paradigma dominante siguieron sosteniendo que la productividad no aumentaba con las escalas, y que los mercados de competencia eran la regla y no la excepción. Un ejemplo notable de esta defensa es la siguiente observación de Sir John Hicks, Premio Nobel de Economía en 1972, que figura en su obra más famosa: "el abandono general del supuesto de la competencia perfecta, la aceptación universal del supuesto de que existe monopolio, ha de tener consecuencias muy destructivas para la teoría económica [...] A mi modo de ver, sólo se puede salvar algo del naufragio —y recuérdese que el desastre que amenaza abarca la mayor parte de la teoría del equilibrio general— si podemos suponer que los mercados que se ofrecen a la mayor parte de las empresas no se apartan mucho de aquellos en los que rige la competencia perfecta" (Hicks, J., 1968, *Valor y capital*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 93 y ss.).

monarcas derivaban su autoridad del mandato divino; la aristocracia feudal, de su capacidad militar y de la sagrada propiedad de la tierra; los blancos frente a los indígenas, negros y amarillos, de la supuesta inferioridad congénita de estos últimos; los nazis, de la superioridad aria; los partidos comunistas, de las inexorables leyes históricas del materialismo dialéctico.

El propósito de estas racionalizaciones es múltiple. El primero es tranquilizar la conciencia del núcleo dominante y convencerlo de que está ejerciendo un mandato indeclinable y justo. El segundo —mucho más importante todavía— es crear la convicción entre los dominados de que la estructura de poder no es arbitraria ni tampoco está impuesta por los hombres, sino que está determinada por leyes superiores y "por lo tanto no puede ser modificada por la voluntad humana".

El tercer aspecto del dominio ideológico es la instrumentación del poder a través de los esquemas ideológicos propiamente dichos. En este sentido, otra función de la ideología es darle coherencia al grupo dominante, proveyéndole de un marco de referencia conceptual y valorativo que le permita interpretar la realidad, y darle un recetario unificado de actitudes y de respuestas que le permitan actuar de manera consistente ante las diversas circunstancias que se puedan presentar. Uno de los ejemplos más notables y conocidos de este fenómeno es el de los funcionarios del imperio británico que, educados en las llamadas *public schools* y en las universidades tradicionales, e imbuidos de la ideología del imperio, podían ser enviados a cualquier punto del globo terrestre y podía confiárseles cualquier función con la seguridad de que, aun aislados de la metrópoli, iban a interpretar fielmente sus intereses.

La última función de la ideología —o sistema de ideas y creencias— como herramienta de poder es formar la segunda línea de defensa frente a los dominados. Aun cuando éstos finalmente llegan a rechazar el origen sobrenatural o aparentemente científico del poder que los oprime, no les resulta fácil sacudir el yugo intelectual impuesto por la ideología como tal. Gracias a una difusión constante, las conclusiones analíticas adquieren autonomía, se transforman en el sentido común, y quedan a tal grado incorporadas en la cultura que siguen condicionando y limitando incluso a los rebeldes.

Aunque a posteriori las ideologías parecen ser el resultado de un designio, el proceso de elaboración rara vez es deliberado, y generalmente obedece a mecanismos de selección, análogos a los que gobiernan la selección natural de las especies. El poder dominante, debido a la gravitación propia de los hechos, tiene siempre una gran influencia sobre los mecanismos institucionales de elaboración y difusión de las ideas, y determina en gran medida el contexto social y cultural. Este contexto actúa como el medio ambiente selectivo en la evolución de las especies. En cada generación aparece una variedad de elaboraciones intelectuales que interpretan la realidad desde diferentes puntos de vista. El núcleo dominante, al te-

ner en su poder —directa o indirectamente— los resortes de enseñanza y de difusión, y al controlar los resortes financieros y de estatus que determinan los avances de los intelectuales en la sociedad, dispone de un poderoso mecanismo de censura o filtro que le permite seleccionar y estimular ciertas elaboraciones y desestimular otras. Las ideas contrarias al *statu quo* se debilitan o mueren, y las ideas favorables florecen. A través de un largo proceso acumulativo se llega a la aparición de esquemas intelectuales y valorativos coherentes, que a posteriori parecen deliberadamente diseñados para la defensa del núcleo hegemónico.

Una vez que estos esquemas adquieren una suficiente complejidad intelectual, se consolidan como la opinión dominante en la comunidad científica y como el sentido común de los actores sociales, convirtiéndose en paradigmas. La ideología adquiere la categoría de una disciplina científica y pasa a enseñarse en los libros de texto. Los filtros se automatizan, ya que la misma rigidez de la ciencia se encarga de perpetuarlos.

Aparece así una casta sacerdotal, tecnocrática o militar que internaliza los conceptos y los valores en los que fue formada. La ideología se institucionaliza en forma de dogmas explícitos. El proceso de censura es reemplazado en gran medida por una autocensura. La casta sacerdotal desarrolla un lenguaje propio y refinamientos sofisticados en el manejo de instrumentos analíticos que requieren una gran formación intelectual previa. Antes de llegar a un nivel jerárquico tal que permita una elaboración original y a tener un estatus tal que sea escuchado, el individuo tiene que abrirse paso a través de un intenso entrenamiento. Una vez que atravesó todo el camino, internaliza a tal grado el paradigma que toda elaboración original queda muy dificultada. El bloqueo se ve reforzado por un mecanismo de selección interna que regula el paso al estatus superior dentro de la casta tecnocrática de acuerdo a la conformidad con el dogma. Este mecanismo, a través de una constante presión, se encarga de desestimular el pensamiento heterodoxo, e incluso lo castiga con el ostracismo y la expulsión.

En resumen, la naturaleza paradigmática y la inercia —propias de todas las ciencias— se hacen sentir con particular intensidad en las ciencias sociales debido a los rápidos cambios de la realidad, a la diferencia entre las diversas realidades nacionales, y a que la adecuación de las ideas a estas realidades cambiantes y distintas se ve trabada por su utilización como una herramienta racionalizante del poder.

En esta carrera entre las ideas y la realidad, los países industriales por lo menos cuentan con la ventaja de producir sus propios esquemas intelectuales, con lo cual, aunque con un permanente atraso, terminan adaptándose a los cambios.

En los países menos adelantados, como el nuestro, el problema se agrava porque *se importan esquemas intelectuales basados en otras realidades*. Nuestras pirámides invertidas de ciencias sociales descansan sobre las premisas que no sólo pueden llegar a ser obsoletas debido a los cambios operados con el transcurso del tiempo, sino que, además, nunca correspondieron a nuestra realidad.

En otras palabras, estos esquemas no sólo sufren de un frecuente desfasaje temporal frente a la realidad, sino también de un permanente desfasaje geográfico. Por esto las pautas intelectuales con las que se termina manejando nuestra sociedad muchas veces carecen de todo contacto con el mundo circundante.

El principal drama argentino reside precisamente en que la sociedad está virtualmente infiltrada por las ideas obsoletas, nacidas en otros tiempos y en otros lugares, cuyo propósito original ha sido afirmar y racionalizar la dependencia —tanto la externa del país, como la interna—, de sus sectores mayoritarios.

6. Los paradigmas y el poder en la economía

La interacción entre los paradigmas y el poder es particularmente fuerte en la ciencia económica. Dicha ciencia no sólo tiene por objeto el análisis del funcionamiento del sistema económico —tarea que podría ser puramente científica y objetiva— *sino también la orientación de la acción gubernamental e institucional en el campo económico*.

Pareciera que únicamente una gran ingenuidad permitiría pensar que las teorías económicas, que en última instancia contribuyen a determinar la distribución de la riqueza entre los países y los sectores pueden ser objetivas y asépticas.

Sin embargo, la opinión pública —e incluso gran parte de la comunidad académica— está prácticamente convencida de que la economía es una ciencia neutra e imparcial que se limita a analizar la realidad, y que lo político a lo sumo reside en la forma cómo se aplica dicha teoría. Esta convicción se debe al increíble éxito político del mecanismo racionalizante que operó siempre en el proceso de formación de la teoría económica. Este mecanismo —*un ejemplo extremo de la racionalización del poder en términos de fuerzas sobrehumanas*— consiste en endiosar sistemáticamente las fuerzas del mercado y esconder el rol que desempeñan en su funcionamiento los instrumentos de política económica.

La sistemática omisión del hecho de que las fuerzas del mercado no son automáticas, sino que se mueven dentro del contexto de reglas de juego monetarias, cambiarias, aduaneras, fiscales, etc. fijadas por los gobiernos y orientadas por los economistas, permite preservar la ilusión de fuerza mayor. La teoría económica aparece como una disciplina descriptiva cuya función es ayudar a comprender la realidad, pero de ninguna manera a actuar sobre ella. Su única aspiración pareciera ser ayudar a los hombres *a adecuar los instrumentos de política económica de modo de evitar todo aquello que pudiera modificar las tendencias fundamentales del mercado*.

Resulta difícil imaginar una mejor herramienta ideológica al servicio del *statu quo*. Dentro de ese ambiente racionalizante el hecho de que la distribución de ri-

queza y del poder no es un dato de la realidad, sino que se determina a través de instrumentos cambiarios, arancelarios, fiscales y monetarios, se pierde de vista. La teoría que enseña cómo manejar esos instrumentos no se percibe como lo que es, o sea como una guía para una determinada acción, sino como la capacidad sacerdotal de "interpretar" la voluntad divina del mercado y de facilitarla mediante instrumentos apropiados. La acción reguladora del mercado, que sigue las pautas ya establecidas —y por lo tanto favorece la distribución existente de la riqueza y el poder— pasa a ser vista como un fenómeno natural y se identifica con la prescindencia humana. Las tentativas de alterar las reglas de juego y modificar el contexto dentro del cual se mueve el mercado pasan a ser consideradas como intervencionismo, interferencia en los mecanismos automáticos, etc., lógicamente muy perniciosas desde el punto de vista del bienestar colectivo. En otras palabras, lo tradicional —independientemente del grado real de intervencionismo que implica— se identifica con lo "natural", mientras que la reforma —aunque signifique disminuir la intervención— se convierte por definición en intervencionismo pernicioso.

Esta acción psicológica es tremendamente importante ya que los instrumentos cuya función se oculta son parte de una de las herramientas de poder más complejas y más sutilmente elaboradas que produjo la humanidad, que es la teoría clásica de la economía.

Dicha teoría nació hace dos siglos en Gran Bretaña y desarrolló como su dogma central el librecambio. Al bloquear la industrialización en los países que la adoptaron, esta doctrina le sirvió a Gran Bretaña para mantener —frente a ellos— el adelanto que había logrado en su proceso de industrialización. A su vez, el mecanismo del patrón oro, que se convirtió en otro pilar del dogma económico, sirvió para vincular de manera estrecha y rígida la actividad interna de las economías nacionales con el comercio internacional. Debido a las ventajas competitivas y al poder financiero de que gozaba Gran Bretaña este mecanismo, combinado con el librecambio, consolidó firmemente el predominio económico y político británico. Los conceptos de eficiencia y de ventajas comparativas, las reglas de juego restrictivas en el manejo monetario, las teorías cuantitativistas de la inflación, y otros conceptos y herramientas de la economía clásica y neoclásica sirvieron sobre todo como ideas instrumentales para afirmar una teoría racionalizante del poder comercial y financiero británico.

7. La estructura productiva desequilibrada

Según vimos, una de las controversias económicas más importantes de los últimos dos siglos ha sido la que enfrentó a los librecambistas con los proteccionistas. La

concepción librecambista se basa en la teoría de las ventajas comparativas, según la cual, si cada país mantuviera las condiciones de libre comercio y se limitara a producir y exportar únicamente aquello en lo que es más eficiente, importando lo demás, todos los países maximizarían su eficiencia y su bienestar. Presuntamente esta división del trabajo no necesariamente impediría la industrialización de todos los países en desarrollo, ya que aun cuando algunos de ellos podrían tener ventajas comparativas sólo en la producción primaria, habría otros potencialmente eficientes en la producción industrial, y en este caso, el libre juego de las fuerzas del mercado local e internacional los llevaría automáticamente a producir bienes industriales.

El pensamiento proteccionista, en cambio, parte de la base de que, a diferencia de lo que ocurre con la producción primaria basada en la abundancia de un recurso natural —la tierra fértil, los yacimientos de minerales, etc.— la eficiencia industrial no es un punto de partida ni —lo que teóricamente sería lo mismo— un producto automático del funcionamiento del mercado y del libre comercio. Por el contrario, esta tesis sostiene que la eficiencia industrial es una característica que se logra a través del mismo proceso de industrialización. Por ello, todo nuevo proceso de industrialización se inicia *necesariamente* en desventaja. Por lo tanto, para inducirla y movilizar la capacitación empresaria y tecnológica se requiere siempre un régimen de protección. En otras palabras, *no se puede confiar la industrialización ni a las fuerzas del mercado local ni a las del comercio internacional, sino que hay que inducir el proceso mediante políticas deliberadas, apartándose del librecambio*.

Como ya se dijo, el pensamiento librecambista nació en y fue irradiado desde Gran Bretaña, pero no fue adoptado por todos los países. Estados Unidos y Alemania, por ejemplo, desecharon tempranamente el librecambio y, guiados por las teorías y las políticas económicas desarrolladas por sus pensadores proteccionistas —como Alexander Hamilton y Friedrich List— se industrializaron hasta alcanzar y superar el nivel de desarrollo de Gran Bretaña. Pero todo los países que se industrializaron de ese modo, una vez que ingresaron al "club de los poderosos" comenzaron a generar ideas librecambistas, y sobre todo a predicarlas. En otras palabras, los países industrializados generan y difunden las teorías librecambistas ortodoxas precisamente porque esos países *ya se industrializaron*, y en consecuencia —como Gran Bretaña hace dos siglos— tratan de mantener el *statu quo* y cerrar en lo posible el acceso al "club de los poderosos". El librecambismo es la herramienta ideológica más poderosa para lograrlo.

La fuerza del pensamiento librecambista se basa por una parte en el hecho de que hoy constituye una de las premisas básicas de prácticamente toda la enseñanza de la economía en los países que ya se industrializaron y cuyo poder económico y político les permite ser los centros casi exclusivos de la generación y la difusión del pensamiento científico, y por la otra en que, justamente porque es una de

las premisas básicas del pensamiento económico ortodoxo, condiciona totalmente sus conclusiones. En esa aceptación irrestricta del librecambismo hay que distinguir dos aspectos:

a) Las recomendaciones normativas, según las cuales para maximizar su bienestar los países deberían mantener la libertad del comercio internacional.
b) El andamiaje analítico basado en la premisa de que la recomendación anterior efectivamente se cumple.

Aunque por las razones ya vistas la validez de la primera afirmación es altamente dudosa, por lo menos se trata de un supuesto que no puede ser desechado de plano y merece una discusión en profundidad. En cambio la segunda no tiene nada que ver con lo que pasa en la realidad. Así, en el caso argentino implica basar el análisis de la economía en la premisa de libertad de comercio en un país cuya estructura productiva nació y desde hace más de medio siglo se desarrolla al amparo de una ruptura con la libertad de comercio.

Esta ruptura se produjo a raíz de la gran crisis de la década del treinta, cuando el país se enfrentó a la caída de los precios y de la demanda de los productos agropecuarios que exportaba, y cuando comenzó a hacerse evidente que la actividad agropecuaria no era suficiente para mantener un proceso de crecimiento que asegurara el pleno empleo.

Para reducir su dependencia de las fluctuaciones de los mercados externos de productos primarios, dar empleo a toda la mano de obra disponible y crear los cimientos de su desarrollo tecnológico, el país tenía que industrializarse. Pero la baja productividad relativa de la industria, propia del menor grado de desarrollo industrial, llevaba a que sus costos relativos, y en consecuencia sus precios, fueran más altos que los internacionales. La industrialización se veía impedida así por la competencia externa. Para poder realizarla, se imponía una ruptura con las tradicionales reglas de juego del libre comercio, y en consecuencia, dado que el libre comercio es una premisa básica de la economía neoclásica, se requería romper con la teoría económica ortodoxa.

Sin embargo, el modelo librecambista, dominante teóricamente, ejercía una fuerte presión ideológica que se oponía a ello. Se hacía necesaria, pues, una teoría adecuada al proceso de industrialización de un país exportador primario, especialmente cuando éste se encontraba con la existencia de otros países mucho más adelantados que ya dominaban el mercado internacional. Las bases para este desarrollo teórico ya existían, especialmente en la tradición proteccionista de Hamilton y List, y en parte en el pensamiento de algunos economistas heterodoxos, tales como Raúl Prebisch y la escuela de la CEPAL, Gunnar Myrdal, Joan Robinson,

Michal Kalecki, la escuela de Estocolmo, etc. A su vez, en las décadas anteriores (y en las inmediatamente posteriores) otros países, como Japón o Corea, iniciaron procesos de industrialización apartándose totalmente de la ordodoxia librecambista.

No obstante, en la Argentina —y en la mayor parte de los países periféricos— esta teoría nunca terminó de formularse y consolidarse, viéndose así estos países privados de un cuerpo coherente de ideas para guiar su industrialización. Esto se debió en gran medida a todas las razones expuestas cuando se describieron los paradigmas, las formas como se generan y difunden las ideas, y el hecho de que se las utiliza como herramienta de poder. Así, los desarrollos teóricos heterodoxos eran mantenidos en una posición marginal por las corrientes ortodoxas predominantes, o trascendían muy poco las fronteras de los países que los aplicaban, mientras que la mayor parte de la comunidad académica seguía sosteniendo la ortodoxia librecambista, que se difundía en la enseñanza y en los medios de difusión, y que era respaldada por la presión económica y política de los países industrializados y los organismos internacionales del tipo de FMI, el Banco Mundial y el GATT.

Así, ante la falta de un cuerpo consistente de pautas racionales, la industrialización argentina se fue dando por decisiones políticas bajo la presión de los hechos, en forma de actos reflejos o de respuestas a los problemas concretos, escasamente coordinadas entre sí. Se eligió el camino más simple y de menor resistencia, neutralizándose la competencia internacional mediante fuertes barreras proteccionistas.

De esta manera nació una estructura peculiar, que llamamos estructura productiva desequilibrada (EPD), en la cual un sector primario que trabaja a precios internacionales coexiste con un sector industrial de precios más elevados, lo que representa una ruptura total con el precepto normativo de la teoría ortodoxa referente al libre comercio y la óptima división del trabajo internacional. Más de cincuenta años de industrialización sustitutiva desembocaron en una estructura productiva con precios relativos *totalmente diferentes que los de las estructuras económicas a las que se llega a través del libre comercio internacional y que sirven de premisa en todos los libros de texto de economía*. Por ello tanto los problemas que caracterizan a esta estructura, tales como la propensión permanente a las crisis de balance de pagos, las recurrentes recesiones, las virulentas inflaciones recesivas, y los agudos conflictos distributivos entre el agro, la industria y los asalariados, así como los instrumentos no convencionales necesarios para superarlos tampoco están previstos en la teoría ortodoxa.

Sin embargo, a pesar de este desajuste entre sus premisas básicas y nuestra realidad, fácil de comprobar por una simple observación, es la teoría ortodoxa la que —con honrosas excepciones— sigue predominando en la enseñanza que se imparte en nuestras facultades y es ella la que se difunde y se repite y orienta el pensamiento social, las medidas gubernamentales y la acción política de las instituciones.

El problema citado no termina dentro de la disciplina económica. En las ciencias sociales las conclusiones finales de una disciplina sirven de premisas básicas a otras. Por ejemplo, los agudos conflictos distributivos atípicos que surgen de nuestra estructura productiva, deberían ser tomados como una premisa muy importante de análisis por los sociólogos y por los politicólogos, para explicar el comportamiento social. Sin embargo, la falta de contacto con la realidad de la ciencia económica, y la misma ortodoxia que también predomina en esas ciencias, hace que sólo los sociólogos y politólogos más creativos y heterodoxos tomen en cuenta el fenómeno. De este modo, las limitaciones que se observan en la economía también se pueden ver en otras ciencias sociales, y finalmente el conjunto de ellas sufre la carencia de los conceptos y las herramientas para entender nuestra realidad.

Estos ejemplos podrían ser enriquecidos con muchos otros aportes. Su propósito es simplemente mostrar una grave pauta deformante que distorsiona la propagación del conocimiento en nuestras sociedades.

8. El estrangulamiento externo

Las principales características distintivas del nuevo modelo, de las EPD antes mencionado, compartidas por la mayoría de los países exportadores primarios en proceso de industrialización emergían de su principal debilidad, que era su crónica limitación de crecimiento y del nivel de actividad por los estrangulamientos en el sector externo.

¿Qué es un estrangulamiento? Imaginemos una carretera de cuatro carriles con una amplia capacidad de tráfico pero con un puente angosto que hace que este tráfico se embotelle. O, alternativamente, supongamos una flota de camiones parada debido al insuficiente abastecimiento de nafta. Por último, pensemos en una empresa con edificios, máquinas, obreros, personal técnico y materias disponibles, con un amplio mercado, cuya producción se ve reducida debido al insuficiente abastecimiento de energía eléctrica. En todos estos casos se da una característica común: una capacidad productiva ociosa, inutilizada por alguna insuficiencia de poca envergadura o por falta de un elemento clave, de un valor mucho menor que el capital y la capacidad productiva paralizados.

Veamos cómo se manifiesta ese fenómeno en la economía argentina. Los problemas económicos centrales de nuestra economía comenzaron con un hecho crucial. Igual a lo que les sucedió a otros países exportadores primarios cuando comenzaron a industrializarse, la Argentina tenía un sector exportador tradicional que trabajaba a precios internacionales y un sector industrial que trabajaba a precios sustancialmente más altos que los internacionales. Al no poder exportar —o

al exportar muy poco— este sector no contribuía a generar las divisas que necesitaba. Su abastecimiento quedaba a cargo del sector exportador tradicional, que crecía mucho más lentamente que el conjunto de la economía y que además tenía que satisfacer el consumo interno en constante aumento.

Como resultado, la capacidad de proveer divisas se atrasaba permanentemente con respecto al crecimiento de la capacidad productiva. Inicialmente el problema se subsanaba sustituyendo importaciones, o sea produciendo en el país lo que antes se importaba. Pero a medida que la industrialización avanzaba, aunque convenía seguir sustituyendo, las limitaciones de escala y tecnológicas hacían que fuera cada vez más difícil hacerlo a una velocidad suficiente como para evitar que la capacidad generadora de divisas se atrasase con respeto a las necesidades que planteaba la producción para el mercado interno.

Debido a este crónico atraso surgían los ciclos económicos argentinos. Bastaba que el país se viera libre momentáneamente de problemas de balanza de pagos para que —a despecho de todos los que pregonaban la ineficiencia o la insuficiencia de ahorro como causa del estancamiento— la economía creciera rápidamente. Pero el crecimiento hacía que aumentasen las importaciones, las remesas de utilidades, los pagos por servicios reales, etc. Las exportaciones no crecían con una rapidez suficiente como para financiarlas. Mermaban las reservas del Banco Central y, cuando se agotaban, no quedaban fondos para pagar los bienes y servicios importados. Estos bienes y servicios, aunque no muy significativos porcentualmente frente a la producción interna —en la Argentina oscilaban entre 10 a 20%— eran esenciales para que siguiera esta última. Si la cantidad de divisas no alcanzaba para pagarlos, aparecía un estrangulamiento en el sector externo. De la misma manera como pocos metros de un puente angosto pueden inutilizar una carretera de cientos de kilómetros, cada dólar de insuficiencia de divisas obligaba a paralizar de cinco a diez dólares de producción interna, provocando las recurrentes recesiones argentinas.

Corresponde destacar que las limitaciones de la oferta agropecuaria exportable sólo en parte eran de carácter estructural. En gran parte la causa era el conflicto distributivo entre los mayores incentivos que necesitaba el agro para expandir su producción y el nivel de ingresos del resto de la población. O sea, la limitación de la oferta del sector agropecuario pampeano se debió en gran medida a factores político-institucionales. Por un lado estaba la persistente y errónea convicción del sector agropecuario de que la única manera de incentivar una mayor producción eran los masivos aumentos de precios, no viables por su incompatibilidad con el mantenimiento de un aceptable nivel de los ingresos urbanos. Por el otro, existía la crónica incapacidad de los gobiernos de instrumentar los incentivos adecuados para el sector sin incurrir en esta transferencia de ingresos, reclamada por el agro, pero resistida por el resto de la sociedad.

A medida que fue avanzando la industrialización, la situación se hizo más compleja, ya que el sector exportador que trabajaba a precios muy cercanos a los internacionales, además de estar integrado principalmente en base a los sectores primarios con mayores ventajas comparativas naturales (fundamentalmente el agropecuario pampeano) se vio engrosado por los sectores industriales productores de bienes poco diferenciados (fundamentalmente algunas agroindustrias y algunos sectores productores de insumos intermedios). Este sector, al que en adelante identificaremos como el de "ventajas presentes", es el que hoy puede exportar sin incentivos especiales. Por otro lado, están algunos rubros agropecuarios con menores ventajas naturales (como muchos de los cultivos regionales, o el sector lanero), y los sectores industriales de productos más diferenciados y complejos, cuyo desarrollo depende fundamentalmente de la capitalización, de la incorporación de tecnología, y del desarrollo de todo el sistema económico. Este segundo sector, al que en adelante identificaremos como el de "desventajas presentes" es el que trabaja a precios superiores a los internacionales, no exporta o exporta muy poco y sigue necesitando una protección. A estos dos sectores se suma otro, compuesto por todos los servicios no transables con el resto del mundo, que crecen impulsados principalmente por la misma industrialización, trabajan también a precios superiores a los internacionales, generan —directa o indirectamente— gastos de divisas, y no se exportan. Lo importante es que este modelo más complejo conserva la característica principal de la EPD más simple, de dos sectores, que es seguir necesitando una mayor cantidad de divisas que las generadas por las exportaciones y por ello sigue propenso a los recurrentes estrangulamientos externos.

9. El endeudamiento externo

El principal método que se utilizó y se sigue utilizando en nuestro país para superar las repetitivas crisis del sector externo es recurrir al ingreso de capitales y a los créditos del exterior. Si bien usualmente se argumenta que esta ayuda se requiere para suplir ahorro interno, que se considera insuficiente, la realidad es que la importancia de estos capitales y créditos reside en que entran en divisas y permiten eliminar momentáneamente el estrangulamiento que amenaza con frenar la producción. Aun cuando en algunos períodos ese ingreso se induce sin que exista un estrangulamiento externo manifiesto, el propósito es financiar en divisas niveles de demanda o políticas aperturistas que, si estos ingresos no se produjesen, conducirían al estrangulamiento referido. Si los créditos y capitales en divisas realmente contribuyeran —a través de inversiones que aumenten la sustitución de importaciones o las exportaciones— a generar una mayor cantidad de divisas como

para superar el estrangulamiento existente y además pagar los intereses y dividendos de las nuevas deudas e inversiones extranjeras, serían realmente una solución. Pero en la práctica la mayor parte de estos ingresos de divisas se usa para financiar gastos corrientes o, en el mejor de los casos, para promover el crecimiento interno de sectores industriales o de servicios que ni exportan, ni tampoco sustituyen importaciones, sino que aumentan la demanda de divisas.

Incluso en muchos casos la entrada de capitales a tal grado "encubre" el estrangulamiento, que la euforia del crédito externo supera las necesidades inmediatas de divisas haciendo que aumenten las reservas del Banco Central. Las autoridades caen en la ilusión de que gracias "a la confianza del exterior" el problema de balanza de pagos está definitivamente solucionado. No queda nada, pues, que se oponga a las múltiples presiones importadoras, que aprovechan —consciente o inconscientemente— el discurso ideológico dominante basado en el paradigma ortodoxo, que recomienda la promoción de importaciones competitivas con la producción nacional para "subsanar la ineficiencia industrial" y "beneficiar al consumidor". Durante estos períodos, apoyado en la euforia del crédito internacional, es cuando el paradigma dominante se vuelve más poderoso. Los economistas ortodoxos predican las bondades del modelo aperturista y de la "confianza en la seriedad" de las políticas. Las opiniones de los economistas heterodoxos son descartadas más que nunca, y así se olvida que la "eficiencia" industrial, aunque depende de la competencia, depende mucho más del grado de desarrollo y que el bienestar del consumidor depende mucho más de que éste tenga empleo e ingresos que de los precios a los que compra. Se reducen así los derechos de importación y otras formas de protección, se revalúa momentáneamente la moneda, se estimula la compra de bienes importados, las compras estatales se vuelcan al exterior, se gastan divisas en consumos suntuarios, se abandonan las políticas exportadoras, y —en resumen— se actúa al revés, tal como si el bienestar del país dependiera de su capacidad de gastar la máxima cantidad de divisas en el menor plazo posible.

De esta manera, se desatan "cadenas de la felicidad" financieras durante las cuales se destruyen industrias, se empeora la tendencia de mediano y largo plazo al estrangulamiento externo, se retrocede en la industrialización perdiéndose eficiencia, y los consumidores se quedan, a la corta o a la larga, sin empleo o con salarios más bajos lo que disminuye su bienestar real. Estas "cadenas de la felicidad" financieras se cortan porque el repago de los gastos de divisas requiere más préstamos. Como la proverbial bola de nieve, los créditos se acumulan sobre créditos en un endeudamiento acumulativo acelerado que —tal como sucede con las famosas cadenas del dólar, o algunos "*affaires*" de ahorro y préstamo— termina por explotar.

Cuando se llega al límite de la situación, basta un suceso cualquiera para que la corriente de capitales se invierta: un aumento, incluso muy leve, en las tasas de in-

terés internacionales, un problema político, alarma sobre el equilibrio fiscal, etc. En poco tiempo se revierte el ingreso de capitales, caen las reservas del Banco Central y el país se encuentra de pronto con el problema de su déficit externo inicial, agravado por el aumento de las necesidades de divisas que se produjo en el interín, por la necesidad de pagar las deudas contraídas y hacer frente a la remisión de utilidades de las nuevas inversiones extranjeras, y por la pérdida de la capacidad de sustituir importaciones y de exportar. Por supuesto, los economistas ortodoxos adjudican todo el problema al suceso que desencadenó la crisis, y no al esquema que condujo a ella. Incluso generalmente alegan que la apertura no fue lo suficientemente profunda, que las pretensiones de ingresos de los sectores populares impulsaron la inflación haciendo que la confianza se perdiera, que el gasto público llevó al déficit del presupuesto afectando también la confianza, que la situación internacional cambió en forma imprevisible, etc.

Una variante de estos esquemas es la del tipo de cambio fijo, recomendada por los monetaristas, o sea por el ala más dura de la ortodoxia. Estos esquemas son una reproducción refinada de los viejos esquemas de patrón oro, que tanto criticó Keynes, y que los países comenzaron a abandonar hacia los años veinte, por la evidencia de que ajustaban el sector externo a expensas del nivel de actividad, llevando a la desocupación y a las quiebras masivas. Básicamente, la "cadena de la felicidad" financiera con tipo de cambio fijo es igual a la ya descrita, pero con un desenlace diferente. Como la cantidad de moneda nacional está atada a la cantidad de reservas, y el tipo de cambio no se mueve, el ingreso y egreso de capitales dependen exclusivamente de la diferencia entre la tasa de interés local y la internacional. Estos esquemas parten induciendo el ingreso de capitales a través de tasas mucho más altas que las internacionales y, mientras la "cadena de la felicidad" se mantiene, todo sucede como en el caso ya descrito.

Cuando sobrevienen los primeros síntomas de la crisis externa, el Banco Central vende dólares y compra pesos. Con ello, la liquidez disminuye y las tasas aumentan. Este aumento de las tasas comprime el consumo y la inversión, aumenta el desempleo, y con todo ello reduce la demanda de importaciones, restableciendo el equilibrio a costa de la recesión y la desocupación. A veces, durante las primeras etapas de la crisis, se consigue que el aumento de la tasa de interés detenga en parte la fuga de capitales. Pero llega un momento en que no hay tasa de interés suficiente para detener esa fuga, entre otras razones porque el nivel de la tasa crece tanto que se convierte, ella misma, en un indicador del creciente riesgo. Así el penúltimo paso de la crisis en los esquemas de tipo de cambio fijo es la profundización de la recesión y de la desocupación, y en este sentido se dice que estos esquemas no "explotan" sino que "implotan". El último paso, cuando ya la tasa de interés no logra detener la fuga, es una aparición de quiebras en cadena,

porque con la caída del nivel de actividad y con el aumento de las tasas los créditos se vuelven incobrables. Generalmente esta situación hace insostenible el esquema de tipo de cambio fijo, y fuerza a abandonarlo, produciéndose así la temida "explosión" típica de todos estos procesos de endeudamiento. Como en el caso anterior, los economistas ortodoxos adjudican la culpa de la crisis al último suceso y no al esquema, argumentando que lo que sucedió se debía a que se abandonó el tipo de cambio fijo por falta de firmeza ante las presiones de los políticos, los industriales y los asalariados, y que si se hubiese mantenido la firmeza no habría habido crisis, asumiendo implícitamente que la recesión y el desempleo constituyen el sacrificio indispensable para mantener el equilibrio macroeconómico y sanear la economía.

10. La inflación recesiva, causada por el estrangulamiento

Frente a un estrangulamiento hay dos opciones posibles. La primera es la expansiva. En el caso de la carretera, hay que ensanchar el puente. En el de estrangulamiento externo hay que ampliar la provisión de divisas a fin de mantener el pleno empleo y crecer. La segunda es restrictiva: consiste en adecuar el volumen de actividad al estrangulamiento. En el caso de la carretera consiste en reducir la entrada de coches para adecuarla a la capacidad del puente angosto. En el de una economía, consiste en reducir el volumen de actividad y el empleo hasta hacerlo compatible con el estrangulamiento externo. Esta segunda alternativa —elegida tradicionalmente en Argentina— no suele ser expresa, aunque a veces se la disfraza bajo el lema conocido de "ajustarse el cinturón" y "no vivir por encima de las posibilidades". En los hechos, para optar por ella basta con no hacer nada en el sector externo, con lo cual el nivel de actividad se reduce sólo.

Aquí volvemos a encontrar otro ejemplo de la fuerza del paradigma y de su uso como herramienta del poder. Los grandes economistas heterodoxos (como Kalecki o Robinson) observaron hace décadas que los países, incluso los desarrollados, tratan de exportar más de lo que importan para expandir la actividad, mantener el pleno empleo y crecer. Pero los economistas ortodoxos aconsejan lo contrario, aduciendo que si las exportaciones son mayores que las importaciones se reduce el ahorro. Como ya observó Joan Robinson, el resultado es que los países exitosos tratan de exportar más, y los demás siguen a los economistas ortodoxos y sufren el desempleo, la insuficiencia de demanda y la falta de inversión y crecimiento.

Volviendo al caso argentino, y para ver cómo opera el proceso, debemos detenernos brevemente en aclarar —en forma sumamente simplificada— la misión del dinero. Las ecuaciones que ligan la cantidad de dinero con el nivel de actividad y de precios son muy complejas, y en ellas intervienen muchos factores, tales como

la propensión a invertir, las preferencias de liquidez, el funcionamiento del sistema financiero, etc. Para simplificar la exposición, dejaremos estos elementos de lado en la medida en que, para lo que se está discutiendo, no afectan las conclusiones. El país, en cada momento de su desarrollo, dispone de una cierta capacidad productiva o de capital real —máquinas, edificios, tierras, infraestructura, mano de obra, organización, tecnología— que determina la máxima producción de bienes y servicios obtenible. A su vez, para mantener en marcha este capital real se necesita un medio de cambio dado por el capital monetario. La tarea de crearlo recae, en última instancia, sobre el Banco Central. Precisamente, la función de los bancos centrales es (abstrayendo por ahora el problema de las tasas de interés) que exista una cantidad tal de dinero, y de crédito que permita ocupar a pleno la capacidad productiva. Si el nivel es inferior al necesario se produce una insuficiencia de demanda que conduce a la recesión y al desempleo. Pero tampoco debe pasarse de esa cantidad necesaria, ya que en principio demasiado capital monetario desembocaría en un exceso de liquidez, de poder de compra y de demanda y conduciría a la inflación de demanda.

Este último mecanismo explica la inflación argentina pero únicamente en los muy pocos y cortos períodos en los que hubo pleno empleo y expansión monetaria excesiva, de los cuales el más largo ocurrió hace más de cuarenta años (entre 1947 y 1951). A pesar de ello, debido a la ceguera producida por el paradigma dominante, los economistas ortodoxos, los medios de comunicación masiva y la opinión pública adjudican a ese mecanismo la responsabilidad por toda la inflación argentina de las últimas cuatro décadas, a pesar de que la inflación de demanda apareció muy esporádicamente y por períodos de entre unos pocos meses y —a lo sumo— de alrededor de un año. Efectivamente, la simple observación demuestra que en las últimas décadas el fenómeno habitual fue la coincidencia de la inflación, de la iliquidez, del desempleo y de la recesión. De modo que difícilmente se puede responsabilizar por la inflación a la excesiva emisión de dinero y al exceso de demanda, si estos factores ni siquiera alcanzaron a movilizar a pleno la capacidad productiva.

La situación se aclara si recordamos la existencia del estrangulamiento en el sector externo. Cuando éste aparece, una cantidad de dinero perfectamente adecuada a la capacidad productiva instalada, se hace excesiva con respecto a la cantidad disponible de divisas. En otras palabras, no se tiene la cantidad de divisas suficiente para pagar todas las importaciones necesarias para ocupar a pleno la capacidad productiva. Entonces, sin que haya un exceso global de demanda respecto de la capacidad productiva, se produce el exceso de demanda específica de divisas con respecto a su oferta, obligando a una fuerte devaluación, cuyo primer efecto es el encarecimiento de todas las materias primas, productos intermedios y bienes de capital importados. A esto se agrega que, cuando los precios de los productos importados se eleva, los que producen bienes importables también aumen-

tan sus precios. Al mismo tiempo, al pagarse más pesos por dólar, aumentan los precios percibidos por los exportadores. Debido a que nadie vende internamente a un precio más bajo que el que puede conseguir afuera, esto provoca automáticamente los mismos aumentos de precios en el mercado interno. En Argentina, como la mayor parte de los bienes exportables influyen directa o indirectamente en el costo de vida (cereales, aceites, carnes, productos agroindustriales, etc.) este efecto eleva inmediata y fuertemente los precios al consumidor.

Ambos mecanismos alcistas desencadenan una espiral de inflación cambiaria, totalmente diferente de la inflación de demanda provocada por el exceso de dinero. En primer lugar, mientras esta última favorece fundamentalmente a los asalariados, y en general a los sectores productores de bienes y servicios no transables con el exterior, la inflación cambiaria aumenta los ingresos de los sectores transables, fundamentalmente de los exportadores, y disminuye los de los asalariados. En segundo lugar, mientras la inflación de demanda es una fiesta "alegre", con superpleno empleo, la inflación cambiaria es esencialmente recesiva.

La recesión se induce a través de dos mecanismos. El primero es la caída de los ingresos populares y la disminución consecuente de la demanda, especialmente de la de bienes de producción nacional y de la de servicios. El segundo, de acción más violenta, es la iliquidez producida por la misma inflación. A medida que suben los precios, el dinero pierde su poder adquisitivo. Esta disminución del poder adquisitivo, como cualquiera puede comprobarlo en su experiencia personal, es equivalente a una disminución de la cantidad de dinero en circulación. El poder de compra baja, se consume menos, se invierte menos y se produce menos.

De esta manera, a través de la compleja cadena de devaluación, inflación cambiaria, redistribución regresiva de ingresos, iliquidez y caída de demanda, el estrangulamiento en la provisión de divisas termina deprimiendo profundamente el nivel de actividad de todos los sectores que no pueden reorientar sus ventas hacia el exterior (o sea, fundamentalmente el grueso de la industria, los cultivos regionales, el sector ganadero, y por supuesto los productores de bienes y servicios no transables). Esta profunda recesión reduce la cantidad de importaciones, especialmente debido a la menor demanda de insumos y bienes de capital de la industria. A falta de una acción sobre el estrangulamiento, o sea de una política selectiva en materia de importaciones, exportaciones y servicios que se cobran o pagan en divisas (como buena parte del turismo) se adopta un camino indirecto mucho más costoso: para bajar en un dólar el gasto de divisas, se dejan de producir interinamente aproximadamente 5 dólares.

Pero para asegurarse que el gasto de divisas realmente disminuirá, es preciso mantener la recesión. Para esto, como se hizo tantas veces en el país, se aplica un "plan estabilizador" tradicional, coincidente con las recomendaciones de toda la

ortodoxia local e internacional y con las presiones del FMI, que consiste en una fuerte restricción monetaria, salarial y fiscal, cuya misión es impedir que la economía se reactive.

Independientemente de consideraciones políticas, este esquema ortodoxo se hace difícil de mantener por el fuerte déficit fiscal que suele aparecer en la última parte del ciclo de las alternativas "estabilizadoras", o sea cuando se rompe la "cadena de la felicidad" financiera. En este tramo el déficit no es tanto el causante de la inflación como el resultado de la misma. Como vimos, la inflación por exceso de demanda, ya sea inducida por la expansión monetaria o por el gasto público, se produce cuando la expansión monetaria o el déficit fiscal siguen creciendo a pesar de que ya se ha llegado al pleno empleo, y este caso es excepcional. Evidentemente, no puede ocurrir en medio de una recesión profunda. Lo que en realidad ocurre es que la inflación cambiaria eleva el gasto público en términos nominales, pero la iliquidez y la recesión impiden que crezcan en la misma proporción los ingresos fiscales. A ello se agrega el efecto de la alta inflación, porque los gastos del Estado se realizan a precios de hoy mientras que una gran parte de los ingresos tributarios se reciben a precios de ayer (lo que se conoce como efecto Olivera-Tanzi). Así, el déficit surge más por la caída de la recaudación, que por el aumento del gasto en términos reales. Todo lo contrario, el gasto real disminuye a raíz de la paralización de la inversión pública, del congelamiento de los salarios en el Estado, de las "racionalizaciones" administrativas ortodoxas, del atraso del pago a proveedores y, en los períodos en los que los servicios públicos eran estatales, del atraso de las tarifas y de los demás elementos que ya señalamos, que siempre sobrevienen durante estas crisis. El déficit se vuelve acumulativo, ya que cuanto más se restringen las erogaciones estatales, mayor es la caída de la demanda, más profunda la recesión y menor la recaudación. Es muy importante destacarlo nuevamente: los peores déficit fiscales sobrevienen siempre junto con la disminución de los gastos fiscales. Como ya se dijo, el paradigma ortodoxo agrava toda la situación porque, empecinados en el diagnóstico de que la inflación es por exceso de demanda, y de que el déficit fiscal aumenta excesivamente esta demanda, los economistas ortodoxos enfrentan la crisis fiscal recortando la inversión pública, reduciendo los incentivos a la exportación, anulando regímenes de promoción, etc.

11. La situación mundial

Cabe preguntarse hasta donde influye en todo lo descripto la situación mundial. Históricamente, el estado de la economía internacional contribuyó siempre a acentuar o a atenuar las crisis económicas argentinas. Por una parte, en los perío-

dos de gran expansión de la economía mundial, las oportunidades para exportar y crecer aumentaban, y durante las crisis sucedía lo contrario. Por otra parte las fluctuaciones de los precios internacionales de los productos que el país exporta también tuvieron efectos importantes sobre la economía nacional.

Sin embargo, surge también con claridad que los ciclos económicos argentinos —con sus períodos expansivos y recesivos— han sido determinados, fundamentalmente, por las políticas aplicadas en distintos momentos, las que en vez de subsanar los estrangulamientos del sector externo, terminaban acentuándolos.

Un ejemplo muy claro de ello fue la gran crisis de la deuda que se inició en 1981. Hacia 1975, el país había entrado en una de sus crisis virulentas de sector externo. La respuesta fue la de siempre: el ciclo de devaluaciones, inflación, recesión, déficit fiscal, etc., ya descrito.

Casi simultáneamente se produjo una situación de creciente liquidez internacional, acompañada de un fuerte descenso de las tasas de interés y de una gran oferta de crédito a los países en desarrollo. A su vez, las políticas ortodoxas, en parte debido a la recesión y en parte a la devaluación, habían conseguido momentáneamente un superávit comercial.

En esa situación y de manera consecuente con su interpretación eficientista del proceso de industrialización, los economistas ortodoxos llevaron a cabo la apertura importadora más violenta que se conoció en la historia argentina, la que llevó al proceso de desindustrialización que todavía sufrimos. Esta apertura condujo primero a la pérdida del superávit comercial, y después a un déficit comercial creciente. Este proceso fue financiado elevando las tasas de interés, atrayendo capitales de corto plazo y desatando así un proceso de endeudamiento acumulativo. Mientras tanto, debido a la apertura, el nivel de actividad industrial cayó en forma acelerada.

Las opciones ante la situación de liquidez internacional eran dos. La primera era aprovechar esa liquidez para complementar el ahorro interno, y endeudarse para crecer, promoviendo la inversión y la industrialización, y generando así la capacidad de exportar para hacer frente al endeudamiento. La segunda, que fue la que se adoptó, era la de endeudarse para financiar la "bicicleta" financiera y las importaciones provenientes de una apertura acelerada y destructiva, sin generar ninguna capacidad de repago de la deuda. Como ha dicho Ricardo French Davis respecto de la apertura chilena del mismo período se optó por endeudarse para impulsar el déficit de cuenta corriente en lugar de endeudarse para crecer.

Así, cuando en los primeros años de la década del ochenta la liquidez internacional se contrajo, las tasas de interés volvieron a aumentar, y la economía internacional entró en recesión, los países que habían seguido el camino del endeudamiento se encontraron de repente con un problema cuádruple: una deuda externa acumulada de una magnitud sin precedentes; los pagos de intereses de esta deu-

da que aumentaba dramáticamente; la reducción de las exportaciones, tanto en volumen como en valor, que hacía aun más difícil afrontar los pagos; y, finalmente, la brusca crisis de confianza de la comunidad financiera internacional, la que se negó a seguir expandiendo sus créditos y comenzó a presionar para la devolución de la deuda. En resumen, no fue la situación internacional la que produjo la crisis, sino las políticas internas ortodoxas que no aprovecharon las ventajas del período de liquidez y expansión para crecer y aumentar la capacidad de exportación, sino que —por el contrario— usaron esa liquidez para endeudarse y destruir el sistema industrial, condenando al país a estrangulamientos externos y recesiones cada vez más graves.

En la actualidad, la situación internacional presenta dos nuevos problemas: el creciente proteccionismo de los países industriales, que hace mucho más difícil que antes exportar productos agrícolas e industriales; y la combinación de una liquidez sin precedentes con una gran inestabilidad financiera, que produce movimientos bruscos y masivos de capitales. Sin duda, la situación es mucho más compleja que lo que era en los sesenta, y el margen de maniobra de los gobiernos se ha reducido. Sin embargo, los aspectos esenciales del problema siguen siendo los mismos. Si continúa la apertura comercial y financiera, la economía dependerá cada vez más de los flujos especulativos de capital, con nuevos procesos de "endeudamiento para financiar el déficit de cuenta corriente". En cambio, si se procura amortiguar estos movimientos especulativos con políticas monetarias y financieras adecuadas, se aprovechan los capitales para industrializarse y aumentar la capacidad de exportación, y se negocia para obtener acceso a los mercados, se puede disminuir la violencia de los ciclos y crecer, como lo muestra la experiencia de los países del Asia Oriental.

El remedio de ajustes recesivos que se trata de imponer a los países en desarrollo crea tensiones internacionales y sociales insostenibles, que están generando conflictos cada vez más agudos en todo el mundo. Para superarlos es necesario que cambie la mentalidad a nivel internacional, y que se busquen soluciones heterodoxas y expansivas para el problema del endeudamiento. Sin embargo, el país no puede esperar a que la situación internacional cambie, y debe adoptar las políticas económicas adecuadas a la realidad de la situación de cuasi guerra comercial que se está viviendo.

12. Las soluciones

El deterioro descrito se puede evitar, entre otras razones porque, como ya se dijo, no es el resultado de restricciones "naturales", ni de insuficiencias o inferioridades "intrínsecas" de la economía argentina, sino fundamentalmente de la aplica-

ción sistemática de un enfoque ortodoxo concebido para otras épocas, otras economías y otros estadios del desarrollo económico.

En consecuencia, *el primer paso para avanzar hacia la solución de los problemas económicos argentinos es un diagnóstico adecuado de las restricciones principales*. El segundo es tener en claro que los objetivos de la economía son el pleno empleo, el crecimiento y la distribución equitativa del ingreso, y en consecuencia confrontar todas las recomendaciones con estos tres objetivos prioritarios. El tercero es recoger todos los aportes de los enfoques heterodoxos dedicados a pensar nuestra realidad y los problemas que enfrentamos. Estos aportes constituyen un conjunto muy rico y complejo de ideas, generadas tanto por economistas de los mismos países desarrollados (tales como Gunnar Myrdal, Albert Hirschman, John Maynard Keynes, Nicholas Kaldor, Joan Robinson, Albert Fishlow, y muchos otros); y también por muchos economistas de nuestros países. El cuarto es conseguir un consenso social para llegar a los acuerdos mínimos necesarios a fin de concertar las políticas adecuadas.

La primera prioridad es utilizar todas las herramientas de política comercial, cambiaria, financiera, fiscal, etc. para superar la restricción principal, o sea el estrangulamiento externo. Sólo si se destraba esta restricción mediante una sustitución de importaciones y un crecimiento sostenido de las exportaciones será posible un ataque exitoso sobre otras restricciones. El esfuerzo de sustitución eficiente de importaciones y de aumento del volumen y del valor de las exportaciones industriales y agropecuarias debe asegurar una provisión de divisas suficiente para alcanzar el pleno empleo, mantenerlo y crecer. Para ello, como hemos visto, no se trata de devaluar de manera excesiva, debido al efecto negativo de las devaluaciones, que ya se analizó. Aun después de los períodos del atraso del tipo de cambio típicos de las "cadenas de la felicidad" de apertura y de endeudamiento, cuando puede ser necesario normalizar la situación devaluando, esta devaluación debe ser moderada y estar acompañada de políticas de ingresos, comerciales, tributarias y financieras que minimicen los efectos nocivos de las transferencias de ingresos y las consecuencias inflacionarias de los conflictos distributivos.

Esto es necesario, pero no suficiente. Si bien el sólo hecho de destrabar el sector externo aumentará el empleo, la actividad y la producción, y con ello la productividad y los salarios, al mismo tiempo habrá que enfrentar otros problemas comunes a todas las economías en desarrollo e, incluso, a las industriales. Al mismo tiempo que se actúe sobre la restricción principal, habrá que mantener el pleno empleo e impulsar activamente el aumento de la inversión y de la productividad, y mejorar la distribución del ingreso mediante todos los instrumentos diseñados por las corrientes heterodoxas antes mencionadas.

En resumen, si bien exponer las estrategias y políticas para el desarrollo argentino excede los límites de este trabajo, lo importante es tener claro que los objeti-

vos centrales son el pleno empleo, crecimiento y equidad distributiva; que la tendencia al estrangulamiento externo, ya sea en la forma de crisis abiertas de sector externo, o en la forma de procesos de endeudamiento masivo que finalmente conducen a esas crisis, es la principal restricción económica; y que existen enfoques de teoría y política económica desarrollados específicamente para resolver los problemas argentinos, distinguiéndolos de los enfoques ortodoxos pensados para otras épocas y realidades nacionales.

13. El enfoque ortodoxo

El enfoque ortodoxo dominó la política económica argentina durante los últimos cuarenta años, con la excepción de unos pocos años en que se intentó aplicar políticas heterodoxas, obstaculizadas y resistidas por el "*establishment*" ortodoxo internacional y local. Este enfoque, que es la derivación del modelo librecambista, esta basado en los supuestos y premisas que ya se analizaron, y que no responden a nuestra realidad. El diagnóstico que ha impuesto se concentra en las ineficiencias, reales y presuntas, que caracterizarían a la realidad argentina, tales como la incapacidad de la administración estatal, la existencia de un sector industrial caro, ineficiente y mantenido artificialmente, las excesivas pretensiones de consumo de la clase trabajadora; la falta de disciplina y de laboriosidad del pueblo. En suma, se trataría de una serie de fallas que indicarían la inferioridad del país con respecto a los países industriales, a las que se sumaría el exceso de intervencionismo estatal. En el fondo subyace la concepción de que toda la realidad industrial argentina, surgida desde mediados de los años treinta, es un fenómeno "patológico" que debe ser "saneado". Este diagnóstico es compartido por la mayoría de los medios de difusión, por las instituciones más prestigiosas del país y, en general, por casi toda la clase dirigente argentina, incluida una gran parte del sector industrial.

El dogma más apreciado de la ortodoxia siguió siendo el libre comercio internacional, aun cuando hasta 1976 ni siquiera los economistas más ortodoxos creían seriamente en la posibilidad de liberar el comercio externo en un país como Argentina, en el cual el empleo y el nivel de los salarios dependían directa o indirectamente de la industria. A pesar de ello, la teoría y las políticas ortodoxas, imbuidas en todos los estratos del gobierno y de la sociedad, bloqueaban e inhibían las acciones necesarias para eliminar la restricción externa, dejando como única solución para enfrentar ese cuello de botella a la recesión, y haciendo que la solución de los problemas inevitables de la industrialización argentina se hiciera mucho más lenta y trabajosa de lo que podría haber sido de haberse seguido una política más adecuada.

A partir de 1976, la combinación entre la gran liquidez internacional y la política financiera interna de altas tasas de interés desencadenó un proceso de endeudamiento sin precedentes, que encubrió la restricción externa y permitió financiar un proceso virulento de apertura importadora y de desindustrialización. Si bien la ocupación cayó, el efecto de la desindustrialización sobre el desempleo fue enmascarado parcialmente por el crecimiento del sector de servicios no transables, no afectados por la apertura importadora. El crecimiento de la demanda fue financiado con la entrada de capitales de corto plazo. Como ya se dijo, cuando el sistema explotó dejo una deuda casi imposible de afrontar, pero —y esto fue más grave aún— una secuela de desindustrialización, retroceso tecnológico, desaparición de los sectores industriales más dinámicos y tecnológicamente más complejos y, en general, un empobrecimiento de la economía. Cuando cayó el "velo" de la "cadena de la felicidad del endeudamiento" los resultados del mismo y de la desindustrialización se hicieron evidentes: más de una década de caída del producto *per cápita*, procesos inflacionarios incontrolables, una caída sistemática y pronunciada de los salarios, y tasas de desocupación crecientes. Este último punto ha sido muy importante, porque gran parte de la desocupación producida por la desindustrialización siguió siendo encubierta —como ocurre en todos los países muy retrasados industrialmente— por la creación de empleos de servicios de muy baja productividad (la llamada terciarización e "informalización" de la economía) en los que se refugió la población expulsada de la industria, con un empeoramiento muy profundo de su nivel de vida. El aumento dramático de las tasas de pobreza y de mortalidad infantil y la caída de salarios son quizás los indicadores más claros de los efectos de la desindustrialización.

Si bien posteriormente se intentaron políticas para revertir esa situación, el deterioro era muy profundo. Además, los aspectos más heterodoxos de esas políticas fueron resistidos hasta tal punto que la recuperación de la economía, especialmente entre 1985 y 1987, fue parcial y de escasa duración.

Hacia principios de los años noventa comenzó otra etapa de endeudamiento masivo, retraso cambiario y apertura importadora. Nuevamente, el ingreso de capitales de corto plazo encubrió la restricción externa y se desató una nueva ronda de desindustrialización. A pesar de que también se reprodujeron el crecimiento de la demanda de consumo y el de los sectores no transables que habían encubierto la caída del empleo y de los salarios entre 1977 y 1980, las tasas de desocupación volvieron a crecer, y los salarios reales volvieron a caer. Las consecuencias desindustrializadoras del enfoque ortodoxo en materia de empleo, de bienestar social y de distribución del ingreso se hicieron cada vez más evidentes. El nivel de inversión en la producción de bienes transables internacionalmente —que hubiera sido necesaria para pagar el endeudamiento externo a través de la sustitución de im-

portaciones y de las exportaciones— siguió estando muy por debajo de los niveles del período sustitutivo. Si se tiene en cuenta que en aquel período la deuda había sido mucho más reducida en relación a las exportaciones y a la producción de bienes transables internacionalmente, y que aún así los estrangulamientos externos eran recurrentes, resulta evidente que —en un esquema que ya partía de altas tasas de desempleo y de bajos salarios— estos estrangulamientos y sus resultados en materia de bienestar social y de crecimiento serían cada vez más graves.

Adicionalmente, estos nuevos esquemas de la ortodoxia desencadenan un tipo de inflación especialmente perverso. Como los precios de los bienes no transables internacionalmente no quedan contenidos por la competencia importada, y la demanda de consumo se estimula y financia con el endeudamiento, se produce una inflación de demanda de los bienes no transables. Al mismo tiempo, como los precios de los bienes transables están deprimidos por la importación, se mantienen estables o caen. Por último, como los asalariados consumen sobre todo bienes no transables, el salario real también cae. Se entra así en una estructura perversa y paradójica: mientras los precios al consumidor (que reflejan sobre todo a los bienes no transables) aumentan, los precios mayoristas (que reflejan fundamentalmente a los bienes transables) se mantienen estables o caen. Los aumentos de salarios que se conceden hacen que los salarios, debido al retraso cambiario, aumenten en dólares pero —por efecto del aumento de los precios al consumidor— caigan en términos de su poder de compra. Los sectores productores de bienes transables internacionalmente y los trabajadores se enfrentan en una lucha que —dentro del esquema— no tiene salida: los asalariados, que ven caer su ingreso real, piden aumentos de salarios, pero la industria que tiene que competir con la importación, no puede soportar más aumentos de sus costos salariales medidos en dólares.

En resumen, el enfoque ortodoxo, que durante décadas obstaculizó el desarrollo del país enfrentando el estrangulamiento externo con la recesión, en los últimos quince años, mediante el recurso creciente al endeudamiento externo agravó la tendencia al estrangulamiento externo en el mediano y largo plazo.

14. El papel de la ideología

Es indudable que ninguna política puede sostenerse durante tanto tiempo sino beneficia a algunos sectores y países. Si el funcionamiento de la economía depende de la disponibilidad de divisas, el mantenimiento de esa dependencia beneficia a los sectores internos y externos que tradicionalmente han controlado directa o indirectamente la provisión de esas divisas escasas. A su vez, el endeudamiento masivo beneficia, en la primera fase de la "cadena de la felicidad" financiera, a aquellos que, por su capacidad de endeudarse, pueden aprovechar el ingreso de

capitales para expandirse, para obtener beneficios de la operación financiera misma, o para intermediar en el ingreso de capitales. En la fase de crisis del ciclo, el endeudamiento beneficia sobre todo a los acreedores externos y, nuevamente, a la intermediación financiera. Por otra parte, estas políticas perjudican a todos los sectores cuyo ingreso depende fundamentalmente del nivel de actividad y del crecimiento, es decir a los asalariados, los empresarios industriales que trabajan para el mercado interno o que— con un esquema adecuado— podrían convertirse en exportadores, a los servicios ligados a la actividad productiva, y —en general— a todos aquellos cuya actividad está vinculada a la demanda de los asalariados y de las capas medias de la sociedad.

Sin embargo, no basta con que una política beneficie a un sector para que pueda aplicarse, al menos en los períodos o sociedades democráticas. También es necesario que los sectores perjudicados crean que las políticas que se siguen son las únicas posibles, o por lo menos que representan las alternativas más "serias". Este papel de legitimación lo cumplen, como ya se explicó, las ideologías ortodoxas dominantes, que constituyen un paradigma desarrollado durante dos siglos, y originalmente coincidente con la ideología económica creada en Gran Bretaña como herramienta de su hegemonía económica. Los mecanismos de consolidación y difusión del paradigma ortodoxo que se fue construyendo a partir de tal origen, su utilización como instrumento de poder, su prestigio científico, las dificultades que existen para liberarse de los condicionamientos y las deformaciones que implican, así como otros elementos que hemos analizado en este capítulo explican su predominio en igual o mayor medida que los intereses económicos y políticos a los cuales favorece.

15. La heterodoxia y sus dificultades

Todo lo dicho no implica que en la historia de la economía no haya habido economistas individuales ni aun escuelas enteras de pensamiento que cuestionaron muy profundamente ese paradigma. Por el contrario, ya desde los orígenes mismos del pensamiento económico clásico hubo fuertes disidencias y cuestionamientos a la corriente ortodoxa predominante. Un primer ejemplo de ello es la actitud diferente frente a las ideas de Robert Malthus. Malthus fue conocido por su teoría de la población, recogida por la corriente ortodoxa. Por otra parte, el mismo Malthus negó la validez de la llamada ley de Say, uno de los pilares fundamentales de la ortodoxia económica. Sin embargo, este aspecto no ortodoxo del pensamiento de Malthus fue olvidado en las universidades y en los centros que dominaban el pensamiento económico, a pesar del prestigio del mismo Malthus y el hecho de que

muchos economistas que no tenían acceso a esas universidades y centros insistían enfáticamente en que la falsedad de la Ley de Say había sido demostrada más allá de toda duda. Esta situación duró más de un siglo, hasta que John Maynard Keynes logró que los argumentos de Malthus se aceptaran en las grandes universidades anglosajonas. Este primer ejemplo muestra que —como ya se dijo— el predominio de una ideología se construye en gran parte omitiendo mencionar —y descartando así— las disidencias.

El nombre de Keynes nos lleva a un segundo ejemplo del desarrollo del pensamiento heterodoxo. En la década del treinta se produjo una revolución en el pensamiento económico. Dicha revolución, una de las más importantes, y menos conocidas de la historia de la humanidad, que recibió el nombre de revolución keynesiana, demostró que muchos de los supuestos y conclusiones más importantes para el sostenimiento de las teorías económicas ortodoxas eran falsos. En primer lugar, demostró que el desempleo y las crisis no eran fenómenos subsanables por sola acción del mercado, sino productos de la acción humana que como tales, podían ser evitados por medio de políticas anticíclicas adecuadas. En segundo lugar, permitió comprender que el pleno empleo de la economía no era el resultado de un funcionamiento automático del mercado que tendía "naturalmente" a una situación de equilibrio, en la que el bienestar se maximizaba automáticamente, por sí sólo, sino un proceso conflictivo, incierto y dependiente de las conductas sociales y, que por lo mismo, el mayor bienestar general sólo podía ser alcanzado mediante una intervención estatal y un esfuerzo social deliberado y permanente. Esa revolución keynesiana tuvo el mérito de atenuar las profundas crisis cíclicas de los países industriales, y creó las bases teóricas para su expansión después de la segunda guerra mundial.

Lo coherente hubiese sido el abandono simultáneo de la teoría librecambista y la aparición de ideas conducentes al desarrollo industrial y al pleno empleo también en los países periféricos. Esto no ocurrió, u ocurrió sólo muy parcialmente, debido a que la ortodoxia logró dejar a un lado algunos aspectos centrales de la revolución keynesiana, y mantener incólumne su dogma más preciado: el del librecambio. El "nuevo orden internacional" creado en Bretton Woods en 1944 dejó de lado las propuestas keynesianas sobre el intercambio internacional y adoptó un sistema que, aunque por casi tres décadas permitió evitar las recesiones provenientes de los estrangulamientos externos, por no ser adaptado a las características de los países periféricos lo hizo únicamente en los países industriales. Eso no significa que haya habido un apoyo unánime al librecambismo. Se pueden identificar por lo menos tres líneas de pensamiento opositoras que prosiguieron avanzando en la crítica y en la construcción de modelos teóricos y prácticos alternativos. La primera es la de una parte de los mismos economistas que protagonizaron la revolución keynesiana (tales como Joan Robinson o Nicholas Kaldor). La se-

gunda es la de los economistas que dirigieron la industrialización (o la recuperación industrial según los casos) de países como Francia, Alemania, Japón, Corea, etc. La tercera es la de los economistas heterodoxos de los mismos países del Tercer Mundo, con la mención especial de Raúl Prebisch y de los economistas de la escuela cepalina.

Sin embargo, ninguna de estas corrientes logró desplazar al paradigma ortodoxo en estas cuestiones. Ello se debió a varias causas. Por una parte, la formación y difusión del pensamiento económico se concentró en las universidades de EE. UU., que en esta etapa era el país económicamente más poderoso. Del mismo modo como dos siglos antes las ideas triunfantes —el paradigma ortodoxo y el librecambio— fueron dictadas desde el país más poderoso en esa época, Gran Bretaña, para racionalizar y defender sus intereses, el nuevo centro del pensamiento y del poder económico reconstruyó, refinó y difundió el librecambismo. En consecuencia, el pensamiento de todas estas corrientes heterodoxas no logró conquistar los centros de pensamiento económico más importantes del mundo. No es casual que Cambridge, que constituía el centro mismo de la ortodoxia mundial a fines del siglo pasado y principios de éste, haya pasado a ser un centro de heterodoxia desplazado de la "corriente principal" del pensamiento económico cuando Gran Bretaña dejó de ser la economía dominante y comenzó a sufrir muchos de los problemas de los países menos poderosos. Lo mismo ocurrió, pero potenciado por su mayor debilidad económica relativa y por la carencia del prestigio que aún conservaban centros como Cambridge, con las corrientes heterodoxas nacidas en los países subdesarrollados. Por otra parte, los economistas que dirigieron la industrialización de Japón y de Corea se dedicaron a construir políticas heterodoxas, proteccionistas e industrializadoras, sin entrar en el debate académico y procurando mantener un "perfil bajo" y explicitar lo menos posible su posición, en gran medida para evitar las presiones y represalias de los organismos internacionales y de los países más poderosos. Finalmente, como ocurrió en el pasado con EE.UU., a medida que cada uno de ellos se incorporaba al "club de los poderosos", comenzaba a predicar el librecambio para los demás, olvidando y ocultando —como señala Joan Robinson— que se industrializó mediante el proteccionismo.

De este modo, el librecambio siguió manteniendo su lugar en el centro de la "corriente principal" de la economía, o sea el de la ortodoxia. Durante las últimas dos décadas esta persistencia se fortaleció aún más. Paradójicamente, hasta los mismos países en los que se gestó la revolución keynesiana —Gran Bretaña con sus economistas keynesianos y EE.UU. con F. D. Roosevelt, el "New Deal" y los heterodoxos norteamericanos— sufren desde principios de los setenta un retorno de la teoría ortodoxa neoclásica, aunque remozada —y exagerada— bajo el nombre de monetarismo y de revolución neoconservadora. Los desequilibrios internacionales existentes —la deuda externa de los países desarrollados, el hecho inédito de

que la economía más poderosa del mundo sea una deudora externa neta, la recesión en el comercio mundial y el fuerte auge especulativo en los mercados cambiarios y financieros de los mismos países industriales— se explican por el hecho de que la revolución keynesiana fue "detenida" a mitad del camino.

Keynes y muchos de los economistas heterodoxos diseñaron propuestas concretas para un sistema monetario internacional que mantuviera una política expansiva coordinada a nivel mundial, con un mejor reparto de la liquidez y con una forma de creación de dicha liquidez que no estuviese atada a los avatares de la política económica de los países hegemónicos de turno, cuyas monedas son las aceptadas como medio de pago internacional. Sin embargo, estas ideas no fueron aplicadas, justamente por la oposición de esos países.

Las consecuencias más graves de todo esto las sufren los países periféricos, que dominados por el enfoque ortodoxo, agravan sus problemas mediante las aperturas económicas unilaterales predicadas por los ortodoxos del centro y de la periferia.

16. Conclusiones

Los principales males económicos argentinos, tales como el estrangulamiento externo recurrente, la desindustrialización, el estancamiento de largo plazo, el desempleo creciente, y el empeoramiento dramático de la distribución del ingreso, no son consecuencias de ningún fenómeno "natural", sino de la aplicación sistemática de políticas que no sólo no resuelven los problemas, sino que traban su solución y —especialmente en las últimas dos décadas— directamente los agravan. Estas políticas son el resultado del enfoque ortodoxo librecambista. A su vez, este enfoque se mantiene tanto porque sus políticas benefician a algunos sectores de la sociedad y a otros países, como por el poder ideológico del paradigma, que en gran parte se asienta en la difusión masiva del mismo a través de los medios de comunicación y del sistema educativo.

Por ello, el sistema educativo es uno de los ámbitos fundamentales para revertir esta situación, mediante la enseñanza de las teorías económicas adecuadas a la realidad de nuestra economía y orientadas a la solución de sus problemas específicos, así como mediante el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente las propuestas de política económica que se difunden a través de los medios de comunicación, que sostienen los diversos actores sociales y políticos, y que aplican los distintos gobiernos.

En otras palabras, como se afirmó en los primeros párrafos de este documento, la enseñanza de la economía es fundamental para el progreso individual y social,

y para el pleno ejercicio de los derechos del ciudadano. Pero para que esa enseñanza sea realmente útil, es necesario tener presente que los principales objetivos de la economía son el pleno empleo, el crecimiento, la distribución equitativa del ingreso y —en definitiva— el bienestar creciente de toda la sociedad. Para alcanzarlos, es necesario disponer de un conjunto teórico, analítico y práctico adecuado a nuestros problemas específicos, lo cual supone un enfoque distinto al ortodoxo, ya que este ha llevado a que estos objetivos sean cada vez más difíciles de lograr, y parezcan cada vez más alejados y hasta utópicos.

Esto no significa reaccionar en forma simplista cuestionando todo conocimiento proveniente del exterior. El país no puede por sí solo sustituir siglos de la evolución del pensamiento universal. El desafío es combinar el pensamiento universal de una forma flexible y seria con el conocimiento de la propia realidad, aceptando donde corresponde sus conclusiones y utilizando todo el caudal de instrumentos intelectuales disponible para modificarlas y reelaborarlas donde hace falta.

Para estimular esta actitud de permanente búsqueda, la enseñanza debería mostrarles a los estudiantes la relatividad de todo conocimiento final en las ciencias sociales y su dependencia de las premisas de las que se parte; insistir en la variabilidad de esas premisas en el tiempo y en el espacio; incentivar el ejercicio de la capacidad deductiva propia; estimular la curiosidad y la creatividad difundiendo las controversias intelectuales más relevantes que se producen en el seno de la sociedad. En suma, la tarea es propulsar una permanente y seria exploración de la propia realidad y la reelaboración de los esquemas intelectuales en base a ella enriqueciendo así no sólo nuestro pensamiento sino el pensamiento mundial.

Por todo ello, los bloques temáticos que se exponen en la segunda parte de este documento tienen una estrecha correspondencia con el enfoque teórico expuesto en esta primera parte, correspondencia que no es necesario aclarar por cuanto se explicita en la presentación y contenido de los mismos.

II. BLOQUES TEMATICOS

1. Aproximación conceptual

En este bloque se persigue como objetivo que el alumno enmarque a la economía dentro de las ciencias sociales, desmitificando la apariencia de ciencia exacta de la misma. También se busca una aproximación básica a la jerga más habitual de esta ciencia y al carácter y variantes de los métodos de análisis económico. La idea de abstracción en este análisis se transmite con la introducción del concepto de modelo económico, sus alcances y limitaciones.

1.1. La economía como ciencia social. Diferencias con las ciencias físicas: la realidad económica como un producto de la acción humana, privada y pública. Los agentes económicos y el contexto en el que actúan, la realimentación entre ambos; las diferencias entre la realidad económica de distintos países y de distintas etapas de desarrollo. Los conflictos, los balances de poder y los consensos en la economía. La economía como ciencia positiva y como cuerpo normativo.

1.2. Los conceptos básicos de la economía. El lenguaje propio de la economía. Breve "diccionario" de economía. Stocks y flujos; demanda y oferta; precios, costos y beneficios, Producto y producción, bienes y servicios. Valores nominales y reales de las variables económicas. Inflación, precios relativos, protección, tasas de interés, tipo de cambio.

1.3. El análisis económico. Análisis deductivo: desde las premisas a la realidad. Método inductivo: desde la realidad al modelo y a sus conclusiones lógicas. Las premisas y su importancia. La consistencia lógica de los esquemas de análisis *versus* su relevancia empírica. El uso de las matemáticas en el análisis económico: alcances y limitaciones. Distintos niveles de análisis: macroeconomía, microeconomía y mesoeconomía.

1.4. *Los modelos económicos*. Definición de variable económica. Relaciones de comportamiento entre dos o más variables. Los modelos como conjuntos de relaciones entre variables. El concepto de equilibrio como referente analítico en economía y no como meta de la política económica. Visión estática y dinámica de equilibrio y desequilibrio. Convergencia y divergencia de los estados de desequilibrio económico.

2. El sistema económico

El siguiente bloque tiene un carácter predominantemente descriptivo de lo que se entiende por sistema económico y sus principales categorías de análisis, con orientación hacia lo macroeconómico. Esta descripción pretende dar una visión global del sistema económico, sin entrar en detalles que impedirían lograr una visión panorámica. El objetivo central es de mostrar el escenario en que se monta lo esencial del análisis macroeconómico.

2.1. Actividades económicas básicas. Producción, distribución, consumo y acumulación. Flujos de producto, ingresos y gastos. Interrelación circular de estos flujos como síntesis de las actividades económicas. Distintos tipos de ingresos: salarios, rentas, beneficios, intereses. El concepto de valor agregado en el proceso productivo.

2.2. La oferta agregada de bienes y servicios. El producto interno y las importaciones. La generación del producto a través de la combinación de los factores productivos básicos (recursos naturales, capital y mano de obra). Las importaciones como complemento de la oferta de bienes de producción nacional. Productos transables y no transables internacionalmente. Bienes producibles y no producibles internamente. Grados de sustituibilidad de los bienes importados. La propensión a importar como función de los precios y del nivel de actividad económica interna. Grados de dependencia externa en la provisión de insumos esenciales para la producción.

2.3. La demanda agregada de bienes y servicios. Demanda final: para consumo, para inversión y para exportaciones. Demanda intermedia de insumos. Relación entre sectores productivos: la matriz insumo-producto. La demanda de bienes de consumo como función del ingreso de los agentes económicos. La demanda de bienes de capital como función de los planes de inversión productiva de las empresas. El rol de las tasas de interés, la estabilidad económica y las expectativas de crecimiento en los planes de inversión de las empresas. La importancia de la competitividad internacional en la demanda de bienes para exportación.

2.4. Las unidades básicas del sistema económico. Las familias como perceptores de ingresos y consumidoras de productos. Las empresas como organizadoras del proceso productivo combinando insumos y factores de producción. La ganancia como motor de la iniciativa privada. El Estado y sus roles económicos: a) demandante de bienes y servicios (consumo e inversión públicos); b) oferente de bienes y servicios (características distintivas de éstos); c) redistribuidor de ingresos (a través de los impuestos y de los gastos); d) diseñador y ejecutor de políticas públicas; e) regulador de actividades económicas (defensa del consumidor y del usuario, defensa de la competencia, etc.).

2.5. El sector monetario y financiero. El dinero: características y funciones principales (unidad de cuenta, medio de pago, reserva de valor). Formas alternativas del dinero: dinero metálico, moneda fiduciaria, moneda convertible y dinero escritural. Emisión primaria y secundaria de dinero. Factores de creación y de absorción de dinero. El concepto de liquidez monetaria. Relaciones entre la oferta y la demanda de dinero. La formación de las tasas de interés. Diferentes tipos de tasas: activas, pasivas, interbancarias.

3. Macroeconomía elemental

Este bloque introduciría al alumno en el esquema básico de análisis teórico en economía a través de la exposición de las principales relaciones entre variables macroeconómicas fundamentales. El eje central es el esquema de igualación de la oferta y demanda agregadas de la economía, distinguiendo las diferencias entre economías cerradas y abiertas al comercio internacional. La relación entre la brecha de ahorro —inversión internos— y la brecha externa de exportaciones e importaciones se considera esencial, al igual que el concepto de restricción externa para el equilibrio macroeconómico. Se incorpora también el enfoque estructural de este tipo de análisis, introduciendo al concepto de estructura productiva desequilibrada.

3.1. Relación entre la oferta y la demanda agregada de bienes y servicios. El concepto estático de equilibrio entre oferta y demanda agregadas. Noción de ex-ante y ex-post en el análisis de equilibrio. La igualdad ex-ante entre ahorro e inversión como condición de equilibrio en economía cerradas. La igualdad entre la brecha ahorro-inversión y la brecha exportaciones-importaciones como condición de equilibrio en economías abiertas al resto del mundo.

3.2. Alternativas de ajuste ante el desequilibrio entre oferta y demanda de bienes. Tendencias expansivas y contractivas en función de la demanda agregada. El

desempleo por insuficiencia de demanda y las políticas expansivas para resolverlo. Hipótesis sobre el comportamiento de los precios en función del grado de desempleo. Inflaciones de demanda y de costos.

3.3. Restricciones estructurales en la oferta de bienes. Importancia del análisis sectorial en la oferta de bienes y servicios. Restricciones por "cuellos de botella" en el aparato productivo. Reacciones diferenciadas de precios en los sectores críticos en respuesta a la expansión de la demanda. Productividades relativas entre los sectores productivos. La especialización productiva en los sectores de mayor productividad relativa. El principio de las ventajas comparativas y la división internacional del trabajo en función de ellas.

3.4. La restricción externa. Economías con oferta rígida de exportaciones y demanda inelástica de importaciones. El rol del tipo de cambio en el grado de competitividad internacional de los sectores productivos. Causas de la rigidez de exportaciones en países con un alto grado de especialización productiva. Las crisis de pago externas de estas economías como consecuencia de las políticas expansivas de demanda.

3.5. Enfoque estructural del análisis macroeconómico. Identificación de los problemas estructurales en las economías con menor grado de desarrollo. El concepto de Estructuras Productivas Desequilibradas. Diferencias intersectoriales en la productividad, los mecanismos de formación de precios, las posibilidades de generación de empleo, las ventajas productivas naturales y adquiridas y los mecanismos de acumulación de capital e innovación técnica.

4. Objetivos de la política económica

Luego de la descripción del sistema económico y de los rudimentos del análisis macroeconómico de los bloques anteriores se pretende transmitir la razón de ser de la política económica a través de sus objetivos principales: el pleno empleo, la estabilidad, el crecimiento y la distribución equitativa del ingreso. Se debe analizar el fundamento de cada objetivo, haciendo énfasis en que la política económica no sólo debe procurar que el sistema económico funcione técnicamente bien sino que debe perseguir la mejora permanente de las condiciones de vida del hombre con criterios de equidad social. La estabilidad como objetivo.

4.1. Pleno empleo. Capacidad productiva de un país: mano de obra, capital instalado, tierra u otros recursos naturales. La condición de pleno empleo. Importancia del

aprovechamiento del esfuerzo social de acumulación de capital productivo. Incentivos para las nuevas inversiones productivas y el crecimiento. Distintos tipos de desempleo: "natural", estructural, friccional y estacional. Las políticas de reactivación productiva. Inadecuación de las teorías que suponen a priori la existencia de pleno empleo.

4.2. Crecimiento económico. Distinción entre reactivación y crecimiento económicos. Producción real y potencial de una economía. Reactivación: plena utilización de la capacidad productiva instalada. Crecimiento: incremento de la capacidad productiva potencial. La importancia del ahorro y la inversión para ampliar la capacidad potencial. El aumento del consumo y la inversión para la reactivación. La reducción del consumo para una mayor tasa de crecimiento y su ineficacia para la reactivación. Restricciones estructurales de las EPD para alcanzar el pleno empleo de los factores productivos.

4.3. La estabilidad de precios relativos. El concepto de precios relativos. Su importancia para la formulación de planes económicos a largo plazo. La inflación y la volatilidad de los precios relativos. Diferentes tipos de inflación: de demanda, de costos y estructurales. La inflación cambiaria en las EPD. La importancia del diagnóstico en la definición de políticas de estabilización de precios. El rol de la situación fiscal y de la política monetaria en los procesos inflacionarios. Conflictos reales y aparentes entre la estabilidad de precios y el nivel de actividad económica.

4.4. Distribución equitativa del ingreso. Las valoraciones políticas y sociales en el concepto de justicia distributiva. La equidad distributiva como instrumento del desarrollo económico y social (consenso político, educación, capacitación y productividad). Conflictos y coincidencias de objetivos entre distribución y crecimiento. Los extremos de concentración e igualdad absoluta en la distribución de los ingresos. Caminos para superar estos conflictos.

5. Instrumentos de la política económica

Los objetivos de la política económica requieren para su consecución la disponibilidad de instrumentos idóneos. En este bloque se pretende efectuar una descripción de los principales instrumentos clasificados en función del tipo de política a que dan origen. Además de la descripción de estos instrumentos se procura brindar una idea clara de sus alcances y limitaciones así como de las consecuencias de su utilización adecuada o inadecuada. En este último aspecto se vuelve a revalorizar la importancia del análisis estructural para la formulación de diagnósticos adecuados.

5.1. Las políticas fiscales. Influencias del Estado en la oferta y demanda final de bienes y servicios. El Estado como proveedor de bienes y servicios. El Estado como captador de ingresos a través de la política tributaria: influencia sobre el ingreso disponible de los consumidores. El gasto estatal como componente de la demanda final. Políticas fiscales expansivas y contractivas; selectividad de estas políticas. El resultado fiscal y el financiamiento del déficit público.

5.2. La política monetaria. La influencia de la oferta monetaria en el nivel de actividad económica a través de las tasas de interés. La relación entre la oferta monetaria y la inflación. Políticas de restricción monetaria en los planes de estabilización de precios. Actividad y pasividad de la política monetaria. Mecanismos para influir en la oferta monetaria. Consecuencias de la restricción monetaria en procesos inflacionarios de origen estructural. Restricción monetaria y recesión productiva. Efectos inflacionarios de la expansión monetaria en economías con restricciones estructurales para el pleno empleo.

5.3. Políticas cambiarias. El uso del tipo de cambio como instrumento de política económica. El problema de la competitividad en función del tipo de cambio. La devaluación de la moneda doméstica para mejorar la competitividad en economías con desarrollo equilibrado. Las fallas de este recurso en las EPD: efectos inflacionarios y recesivos. Control o liberación del mercado cambiario. Fijación o flotación libre del tipo de cambio. Relación entre el tipo de cambio, los precios internos y la distribución del ingreso. Inestabilidad cambiaria y tasas de interés.

5.4. Política comercial externa. El concepto de protección al aparato productivo nacional y al valor agregado interno. Los aranceles sobre el comercio exterior como instrumento de protección. El tipo de cambio nominal y el tipo de cambio efectivo para los sectores productivos. Aranceles de importación diferenciales en EPD. Necesidad de simetría entre derechos de importación y reembolsos a la exportación para no generar sesgo antiexportador. La protección arancelaria como instrumento para la mejor integración productiva en las EPD. Los aranceles de comercio y los precios relativos. Precios relativos internos e internacionales: discusión de la "ley de un solo precio".

5.5. Políticas sectoriales activas. Estímulos y penalizaciones selectivas a las actividades productivas. El rol del Estado como orientador del perfil productivo. Regímenes de promoción sectorial y regional de actividades productivas. El uso de incentivos fiscales y crediticios para la actividad productiva. La promoción del valor agregado interno. Defectos del mercado libre para la asignación macroeconó-

mica de recursos productivos. Legitimidad de la "reglamentación" de las "leyes" del mercado.

5.6. Políticas de ingreso. El sistema de precios como mecanismo distribuidor de ingresos. Posibilidades y riesgos en la regulación del sistema de precios. Libre competencia, monopolios y oligopolios. La regulación de precios en los mercados no competitivos. La protección del salario y las condiciones mínimas de vida.

6. El desarrollo económico

En este bloque se aborda uno de los temas más complejos del análisis económico, como lo es el del desarrollo. Tratando de evitar trasladar al alumno la vieja polémica académica sobre el subdesarrollo y sus causas esenciales, se procura hacer énfasis en dos aspectos centrales: la dotación relativa de factores productivos y el carácter diferenciado de las distintas estructura productivas de cada país. El primer aspecto dio origen en la teoría tradicional a la idea de la especialización productiva de los distintos países, condicionando el desarrollo pleno de aquellos con ventajas en la disponibilidad de recursos naturales. Se destaca la importancia crucial de la industrialización como factor de desarrollo y el diferente sendero que deben recorrer los países con ventajas naturales para lograrla.

6.1. La dotación relativa de factores productivos de una economía. Factores naturales, población y capital acumulado. El concepto de desarrollo. Diferencias y similitudes entre desarrollo y crecimiento. Desarrollo y adaptación tecnológica. Ventajas comparativas naturales y adquiridas. La productividad y el nivel de vida de la población. Distinción entre productividad, eficiencia y competitividad. Factores que determinan su evolución y relación.

6.2. Características de las estructuras productivas. La producción primaria: condicionantes naturales y desarrollo tecnológico. Agregación de valor y generación de empleo en las actividades primarias. La producción industrial: acumulación de capital, desarrollo tecnológico e impacto sobre el empleo de mano de obra. La producción terciaria: servicios públicos y privados. Productividad relativa inter e intrasectorial. El peso relativo de los distintos sectores en función del grado de desarrollo de una economía. Desarrollo equilibrado y desequilibrado de las estructuras productivas.

6.3. Los senderos del desarrollo. La importancia de las ventajas naturales en las EPD. El mejoramiento de las tierras y la modernización de los sectores primarios.

La educación y el entrenamiento de la mano de obra. La acumulación de capital y la innovación para aumentar su calidad. Las mejoras organizativas. La importancia del desarrollo de infraestructura para el desarrollo de los sectores primarios.

6.4. La industrialización. La importancia de la industria como creadora de empleo —directo e indirecto—; como motor del crecimiento, del progreso técnico y de la creación de los servicios; como impulsora de la equidad distributiva; y como factor de superación de restricciones: su efecto sobre la restricción externa —por vía del ahorro y la generación de divisas—, su efecto sobre los estrangulamientos productivos, su efecto sobre el aprendizaje sistémico, etc. La "industrialización" del agro. La industrialización y el crecimiento como fenómenos sistémicos, en los que confluyen: la iniciativa privada, la acción gubernamental, la división del trabajo, la infraestructura, el aprendizaje y la formación de capital real y humano.

7. Las Estructuras Productivas Desequilibradas (EPD)

El presente bloque es medular en el enfoque estructural que se asume en esta propuesta. Se trata de exponer los rasgos esenciales de las denominadas Estructuras Productivas Desequilibradas, originadas en las diferencias de productividad que se verifican en los países con fuertes ventajas productivas naturales. Se destaca el carácter de los ciclos económicos en estas economías cuando son tratadas con base en los esquemas propios de las estructuras sin desequilibrios productivos y se profundiza el análisis de las diferentes relaciones de causalidad de sus principales problemas económicos. El énfasis se pone en las restricciones que las EPD tienen para lograr el pleno empleo y el crecimiento de sus economías.

7.1. Los problemas de la industrialización tardía en países con ventajas productivas naturales por la heterogeneidad de las productividades relativas. Productividad, eficiencia y competitividad. La menor productividad relativa de la industria como etapa normal en el proceso de desarrollo. Propiedades específicas de las EPD: las diferencias con los precios relativos internacionales y la tendencia al estrangulamiento externo.

7.2. Los ciclos económicos en las EPD. Ciclos de endeudamiento externo en los períodos de auge. Estrangulamiento externo y depresión deliberada de la actividad económica. Inflación, desequilibrio fiscal, desempleo, regresividad distributiva y caída del ahorro y la inversión. Políticas de reactivación. Las diferencias con los ciclos y las políticas de reactivación en las economías desarrolladas.

7.3. El comercio internacional desde la realidad de las EPD. La necesidad de la protección y de las políticas deliberadas de comercio exterior. Las relaciones de comercio entre países con distinto grado de desarrollo; poder económico y político. El comercio internacional administrado y sus características principales. La discrepancia entre el comercio tal como se practica en función de los intereses nacionales y tal como se predica en función de la teoría ortodoxa.

7.4. Las políticas económicas en función de las restricciones específicas en las EPD. Las restricciones al pleno empleo, al crecimiento y a la equidad distributiva en las EDP y las prioridades de política. Las políticas comerciales, arancelarias, cambiarias, monetarias, financieras, tributarias, industriales, de investigación y desarrollo, de generación de externalidades específicas (el proteccionismo en sentido amplio) en las EPD.

7.5. El bienestar del consumidor en las EPD. Relación del bienestar de consumidor con su ingreso y empleo. Los problemas del consumidor como parte de un sistema económico (empleo, salarios, distribución, inflación, control de calidad, etc.). El desempleo, las restricciones al crecimiento, la distribución regresiva del ingreso y la insuficiente industrialización como principales restricciones al bienestar del consumidor. Cómo se refleja la problemática de las EPD sobre el bienestar del consumidor. Cómo mejoran su situación las políticas adecuadas en las EPD.

7.6. Problemas de empleo y crecimiento en las EPD. Causas del desempleo en las economías desarrolladas: rigideces institucionales (inflexibilidad salarial) e insuficiencia de la demanda efectiva. Origen distinto del desempleo en las EPD: el estrangulamiento externo y las políticas erróneas para superarlo. La tasa de ahorro como determinante del crecimiento en las economías desarrolladas. La resolución de la restricción externa como precondición para el pleno empleo y el crecimiento en las EPD. Las diferencias de crecimiento de los sectores con ventajas naturales y los que no las tienen en las EPD. Crecimiento espontáneo y crecimiento inducido en las EPD.

8. La política económica en las EPD

Con base en el análisis del bloque precedente se analiza aquí el carácter que debe tener la política económica aplicada a las EPD. Se destaca la relevancia del diagnóstico adecuado para diseñar esa política, haciendo énfasis en los efectos contraproducentes de las recetas estándar para economías desarrolladas equilibradamente. Se

enfatiza que la falta de correspondencia entre diagnóstico y política económica lejos de superar las restricciones de las EPD las agrava amplificando sus desequilibrios originales.

8.1. La importancia del diagnóstico económico. Adecuación de la política económica en función de la estructura económica real en que se aplica. EPD y restricción externa: síntomas aparentes y reales de sus crisis recurrentes. Déficit externo, inflación y crisis fiscal vistos como excesos de la demanda interna. Consecuencias del diagnóstico ortodoxo: política de austeridad y recesión económica.

8.2. La receta ortodoxa frente a las crisis expansivas de las EPD: devaluación, contracción monetaria y fiscal, retraso salarial y recesión. Ajuste de la actividad económica interna al "cuello de botella" externo. Inestabilidad dinámica de la solución ortodoxa: inflación cambiaria, puja distributiva y recesión (estanflación). Reciclaje de la espiral inflacionaria.

8.3. Diagnóstico de la problemática de las EPD en términos de su presunta patología. Estereotipo de la ineficiencia industrial inducida por el exceso de protección. El aperturismo a ultranza como nueva receta ortodoxa. Sustitución "invertida" de valor agregado interno por importaciones. La necesidad del financiamiento externo abundante para sostener los esquemas de aperturismo a ultranza. El paradigma de la insuficiencia de ahorro interno y su complementación con ahorro externo. Nuevo ciclo de endeudamiento externo. La desindustrialización financiada desde el exterior y la destrucción del capital acumulado.

8.4. El desempleo, sus causas y las políticas para superarlo. Análisis de casos alternativos:

a) Desempleo debido a la insuficiencia de la demanda efectiva provocada por la baja propensión a invertir y gastar (modelo keynesiano). Camino para crecer: la inversión pública, la expansión monetaria y crediticia, la función de un eventual y deliberado déficit fiscal.

b) Desempleo debido a insuficiencia de demanda efectiva, inducida deliberadamente por las autoridades económicas en respuesta a la puja inflacionaria por los ingresos. Camino para crecer: política de ingresos con inversión pública, incremento del gasto y expansión del crédito.

c) Desempleo debido a la insuficiencia de la demanda efectiva inducida deliberadamente por las autoridades monetarias y fiscales en respuesta al estrangulamiento del sector externo. Camino para crecer: las políticas comerciales, fiscales y de estímulos para superar el estrangulamiento externo, tales como la promoción

de exportaciones y la sustitución de importaciones, todo ello acompañado de políticas deliberadas para estimular la demanda.

d) Idem caso c) pero como respuesta a estrangulamientos en la oferta. El camino para crecer: el estímulo selectivo al aumento de la oferta en los puntos de estrangulamiento, acompañada de deliberadas políticas expansivas.

Las consecuencias o restricciones inflacionarias en los casos b), c) y d) de una política expansiva no acompañada de una eliminación de la restricción dominante en cada situación. Las inflaciones de demanda, de costos, y cambiaria.

9. La realidad económica y los paradigmas

En este bloque se trata de interpretar el origen de la discrepancia entre las teorías y la realidad propio de las ciencias sociales. Se procura instalar el concepto de "paradigma" dominante, como expresión de la justificación del *statu quo* económico y político. También se analiza el poder normativo que se oculta detrás de la adopción de un paradigma y cómo se construye imperceptiblemente el fenómeno de la eliminación (o no consideración) de las restricciones estructurales reales a partir de los supuestos o premisas del cuerpo teórico. Para evitar un grado de abstracción inaccesible se confrontan ejemplos prácticos de medidas o instrumentos adecuados a la realidad de las EPD en contraposición a los preceptos que la teoría tradicional indica que no deberían ser violados.

9.1. El paradigma teórico dominante en los enfoques ortodoxos y su acción paralizante sobre el desarrollo de las EPD. Los supuestos asumidos como normales y la realidad entendida como patológica cuando no responde a los supuestos teóricos. Efectos sobre los modelos tradicionales de la utilización de premisas más realistas. Pleno empleo *versus* desempleo generalizado. El mercado de competencia perfecta *versus* la competencia imperfecta y el oligopolio como fenómenos habituales. Homogeneidad *versus* heterogeneidad en las productividades relativas. El desdoblamiento del consumidor respecto a su condición simultánea de productor. La innovación y la inversión como fenómenos "naturales". La externalidad como imperfección de mercado. La falta de distinción entre asignación de nuevos recursos y reasignación de los ya existentes, etc.

9.2. La teoría ortodoxa del comercio internacional. Justificación del librecambismo y la división internacional del trabajo a la luz de los supuestos tradicionales (homogeneidad de los factores productivos, omisión de la influencia de los bienes y servicios no transables internacionalmente, libre movilidad de los factores entre

países, ausencia de políticas nacionales de protección, etc.). La irrealidad de estos supuestos y la no consideración de restricciones a la producción y al comercio. La no consideración del hecho incontrastable del desempleo crónico en la mayoría de los países o la consideración del mismo como efecto de las transgresiones a los supuestos, que se asumen como leyes inmutables de la economía.

9.3. El problema de los paradigmas en ciencias sociales. Descrédito académico de las políticas heterodoxas. Los paradigmas y los intereses económicos. Resistencia para el reconocimiento de la EPD como una transición necesaria hacia el desarrollo equilibrado. Discusión crítica del paradigma ortodoxo y de las diferencias que plantea con el modelo de la EPD:

a) tipos de cambio efectivos diferenciales *versus* tipo de cambio único y uniforme;
b) la industrialización sustitutiva dinámica a costos razonables versus la apertura irrestricta a las importaciones;
c) política monetaria activa vs. política monetaria pasiva;
d) la política fiscal sectorial activa *versus* la "neutralidad" estatal en la asignación de recursos;
e) la política de ingresos activa *versus* la distribución del ingreso por las leyes inmutables del mercado;
f) los estímulos macroeconómicos a la competitividad *versus* la desregulación total de las relaciones laborales;
g) el estímulo permanente al desarrollo tecnológico en función de la dotación y costo relativos de factores productivos *versus* la concepción de la productividad como un bien libremente adquirible en los mercados internacionales;
h) los estímulos tributarios simétricos a la exportación *versus* la teoría del costo fiscal insostenible;
i) el desarrollo económico integrado para consolidar la estabilidad *versus* la estabilidad como condición del crecimiento.

10. La evolución económica argentina

Este último bloque persigue el objetivo de describir la evolución económica argentina como un ejemplo claro de desarrollo de una estructura productiva desequilibrada, originado en sus ventajas comparativas naturales para la producción de productos agropecuarios. Se destacan dos etapas definidas en su proceso de industrialización, una espontánea inducida por las crisis internacionales del segundo cuarto de este siglo, y otra deliberada a partir de políticas de industriali-

zación específicas, aunque sin idea clara de los instrumentos adecuados para evitar la profundización de los desequilibrios en su estructura productiva. Se enfatizan también la limitaciones del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones sin proyección al comercio internacional como el de los modelos aperturistas a ultranza que se ensayaron desde mediados de la década de 1970.

10.1. La economía colonial de subsistencia (1500-1800). Los polos de desarrollo económico de la Colonia en función de la explotación de metales preciosos en el Alto Perú. La producción de insumos para la misma. El desarrollo del Noroeste y la pobreza del Litoral. La ausencia de integración territorial.

10.2. El libre comercio y la economía pastoril (1800-1880). La influencia de las ideas librecambistas en las ciudades rioplatenses. La presión del desarrollo industrial inglés y el rol "dinamizador" del contrabando en las ciudades portuarias del Río de la Plata. Causas económicas del movimiento revolucionario e independentista de 1810-1816. El nacimiento de la producción pastoril y la apropiación de tierras para su desarrollo. El nacimiento de la infraestructura económica.

10.3. La especialización agroexportadora (1880-1930). El nacimiento de las actividades agrícolas y el proceso inmigratorio. La división internacional del trabajo impulsada por el desarrollo industrial inglés. La Argentina como "granero del mundo" y compradora de productos manufacturados. La infraestructura afín a dicho modelo. El sistema del Patrón Oro y los ciclos de convertibilidad e inconvertibilidad de la moneda doméstica. Incipiente aparición de actividades industriales sustitutivas de importaciones en los períodos de crisis.

10.4. El proceso de industrialización sustitutiva de importaciones (1930-1965). La Gran Depresión Mundial de 1929-33 y su impacto sobre el modelo agroexportador. La industrialización sustitutiva de importaciones espontánea como consecuencia de la crisis internacional y de las guerras mundiales. La industrialización "liviana" inducida por los primeros gobiernos peronistas. La industrialización "básica" inducida por el gobierno desarrollista sobre la base del capital extranjero. El surgimiento de la estructura productiva desequilibrada y de la restricción externa.

10.5. La crisis de desarrollo del modelo sustitutivo a ultranza (1966-1975). Características de la crisis recurrentes del nuevo modelo económico: estrangulamiento externo, inflación, "stop - go", programas de estabilización y ajuste ortodoxos inducidos por el Fondo Monetario Internacional. Los intentos de corrección del mo-

delo sustitutivo a ultranza y la ausencia de un diagnóstico adecuado sobre el carácter de la EPD de la Argentina.

10.6. El modelo "aperturista" a ultranza como nuevo esquema de ajuste estructural para "reencauzar" la economía argentina (1976 en adelante). Diagnóstico en términos de "patología económica" del desarrollo industrial previo. Desvalorización conceptual y efectiva del esfuerzo acumulador anterior. El abandono del intento correctivo sobre el modelo de desarrollo industrializador. El intento de eliminación de la EPD por medio de la desaparición de las actividades de menor productividad relativa. El abandono de la industrialización como motor del desarrollo económico. El estancamiento productivo y el aumento de desempleo estructural. La abundancia de financiamiento externo como requisito indispensable del modelo "aperturista".

III. SUGERENCIAS PARA LA FORMACION DE LOS DOCENTES

La formación de los docentes enfrenta varios problemas simultáneos, asociados a:

a) Las exigencias y características de los niveles específicos de la actual propuesta educativa, muy distintas a los de la anterior división en nivel primario, secundario y terciario.

b) Las disponibilidades de tiempo y otros recursos para dicha formación.

c) La imposibilidad de encontrar un texto único que se adapte a los niveles referidos y a los bloques temáticos propuestos.

d) Los altos precios de los textos y la dificultad de acceso a la bibliografía (ediciones agotadas, libros en inglés, etc.).

e) El hecho de que los cursos y carreras de economía existentes no han sido diseñados para este objetivo específico. En este sentido, cabe el ejemplo de la misma carrera de economía. Debido a que las materias de la carrera en general no coinciden con los bloques temáticos adecuados al nuevo sistema educativo, y a la correlación entre las mismas, entre otras razones, sería prácticamente imposible resolver el problema de la formación de los docentes a partir del estudio de materias seleccionadas de esta carrera.

f) El hecho de que los manuales generales de economía existentes (tales como los de Fischer y Dornbusch, Samuelson, Robinson y Eatwell, o Zamora) no contemplan los problemas específicos de la economía argentina ni —por supuesto— la historia económica del país.

Los problemas mencionados llevan a pensar que lo más adecuado para la formación de los docentes sería disponer de un texto y de un curso específicos, diseñados en función de los niveles de aprendizaje requeridos, de los recursos disponibles (tanto del sistema educativo como de los mismos docentes), y de los bloques y enfoques propuestos.

En lo que respecta al texto se recomienda la edición de un texto formado en base a textos (libros, capítulos de libros, artículos, etc.) ya existentes que se adecuen

a los bloques temáticos propuestos. Dichos textos básicos deberían ser ordenados y vinculados entre sí mediante nuevos textos que también —en los casos en los que fuese necesario— cumplirían las funciones de resúmenes o introducciones a los temas. En otras palabras, se trataría de una suerte de "*reading*" ordenado y ajustado a los bloques temáticos propuestos, con el agregado de textos que ayuden a la comprensión y a la vinculación de los bloques desde los puntos de vista de la secuencia de aprendizaje y de contenidos.

Esta opción se considera mejor que la redacción de un nuevo texto por varias razones. En primer lugar, para muchos temas existen textos que son muy difícilmente mejorables. En segundo lugar, la lectura directa de por lo menos algunos de los economistas que han contribuido de manera creativa a la formación de las distintas tradiciones del pensamiento económico es especialmente estimulante, y en sí misma es una base muy adecuada para profundizar los temas en los casos en los que las autoridades o los mismos docentes lo consideren necesario o deseable. En tercer lugar, el sistema de "*reading*" permitiría incluir de manera equilibrada los aportes más adecuados de las distintas escuelas del pensamiento económico, tanto ortodoxas como heterodoxas, y a la vez se ajustaría a la metodología del ministerio en el sentido de recoger enfoques de distintas tendencias para diseñar el programa. Por último, se evitaría la dificultad de escribir un texto de economía totalmente nuevo.

En cuanto al curso, como ya se dijo, sería conveniente diseñar un curso específico, orientado en función de los enfoques adoptados y de los recursos disponibles, en el mismo Ministerio de Educación o bien en el marco de un acuerdo con alguno de los centros de enseñanza existentes, que tenga experiencia en la formación de posgrado y la flexibilidad necesaria para crear, ejecutar y administrar cursos o módulos educativos orientados a necesidades específicas.

BIBLIOGRAFIA

AMSDEM, A., 1993, "Trade Policy and Economic Performance in South Korea", en: Agosin, M. y Tussie, D. (eds.), *Trade and Growth. New Dilemmas in Trade Policy,* Londres.

ARIDA, P. y LARA RESENDE, A., 1984, "Inertial Inflation and monetary reform", Universidad Católica, Río de Janeiro.

CANITROT, A., 1982, "Teoría y práctica del liberalismo. Política antiinflacionaria y apertura económica en Argentina 1976-1981", en: *Desarrollo Económico,* N° 82, Vol. 21.

CUELLO, R., 1983, *Callejón con única salida,* El Cid Editor, Buenos Aires.

CURIA, E. L., 1987, *El crecimiento como práctica,* Tesis, Buenos Aires.

BACHA, E. L., 1983, "Apertura financiera y sus efectos en el desarrollo nacional", en: Ffrench-Davis, R. (ed.), *Las relaciones financieras externas,* FCE.

BACHA, E. L., 1983, "Crecimiento con oferta limitada de divisas: una revaluación del modelo de dos brechas", en: *Económica*, N° 1-2, La Plata.

DIAMAND, M., 1973, *Doctrinas económicas, desarrollo e independencia,* Paidós, Buenos Aires.

DIAMAND, M., 1977, "Hacia el cambio de paradigma económico a través de la experiencia de países en desarrollo", en: *Revista Económica,* La Plata, N° 1 y 2, enero-agosto, Buenos Aires.

DIAMAND, M., 1985, "El péndulo argentino. ¿hasta cuándo?", en: *Revista Argentina de Política Económica y Social,* N° 4, Buenos Aires.

DIAMAND, M., 1988, *Hacia la superación de las restricciones al crecimiento argentino,* CERE, Buenos Aires.

DÍAZ ALEJANDRO, C., 1975, *Ensayos sobre historia económica argentina,* Amorrortu, Buenos Aires.

FAJZYLBER, F., 1983, *La industrialización trunca de América Latina,* México.

FERRER, A., 1974, *La economía argentina,* FCE (hay ediciones posteriores).

FERRUCCI, R., 1984, *Liberalismo y estructuralismo en la Argentina contemporánea,* Tesis, Buenos Aires.

FISHLOW, A., 1985, *El estado de la ciencia económica en América Latina,* BID, México.
FFRENCH-DAVIS, R., 1986, "Deuda externa, ajuste y desarrollo en América Latina", en: R. Ffrench-Davis y R. Feinberg, *Más allá de la crisis de la deuda,* CIEPLAN, Sgo. de Chile.
FRENCH-DAVIS, R. LEIVA, R. y MADRID, E., 1993, "Trade Liberalization and Growth: The Chilean Experience 1973-1989, en: Agosín, M. y Tussie, D. (eds.), op. cit.
FRENKEL, R., FANELLI, J. M., y ROZENWURCEL, G., 1990, "Growth and Structural Reform in Latin America. Where we stand". CEDES, Buenos Aires.
FRENKEL, R., FANELLI, J. M., ROZENWURCEL, G., HUSAIN, S., 1992, "Crítica al Consenso de Washington", FONDAD, Lima.
GALBRAITH, J. K., 1972, *El nuevo estado industrial,* Ariel , Barcelona.
GALBRAITH, J. K., 1989/1991, *Historia de la economía,* Ariel, Barcelona.
HEYMANN, D., 1984, "Precios relativos, riqueza y producción", en: *Ensayos Económicos,* N° 29, BCRA, Buenos Aires.
HIRSHMAN, A. O., 1961, *La estrategia del desarrollo económico*, FCE, México.
KALDOR, N., 1965, *Essays on Economic Policy,* Norton, Nueva York,.
KALDOR, N., 1983, "Devaluación y ajuste en países en desarrollo", en: *Finanzas y Desarrollo,* junio.
KALECKI, M., 1971, *Ensayos escogidos sobre dinámica de la economía capitalista,* FCE.
KRUGMAN, P., 1991, "Economic Competitiveness. Mith and Reality", en: *Science*, Vol. 254, N° 5033.
KUHN, T., *The Structure of Scientific Revolutions*.
LASCANO, Marcelo, *Desarrollo Económico. Teoría, historia, política,* FORUM, Buenos Aires.
LEKACHMAN, Robert, 1972, *La era de Keynes,* Ariel, Barcelona.
LLACH, J. J. y FERNÁNDEZ POL, J., 1984, "Sustitución de las retenciones agropecuarias por un impuesto a la tierra libre de mejoras y subsidios explícitos al consumo interno de alimentos", Fundación Mediterránea, Diciembre.
MALAN, P., 1983, "Las relaciones financiares externas: el caso de Brasil", en: Ffrench-Davis (ed.), op. cit.
MALLON, R. y SOURROUILLE, J. V., 1976, *Política económica en una sociedad conflictiva. El caso argentino,* Amorrortu, Buenos Aires.
MEADE, J. E., 1975, *The Intelligent Radical's Guide to Economic Policy. The Mixed Economy,* Londres.
MEADE, J. E., 1956, "The price mechanism and the Australian balance of payments", The Economic Record, Melbourne.
MYRDAL, G., 1956, *Solidaridad o desintegración,* FCE, México.

NOCHTEFF, H., 1991, "Reestructuración industrial en la Argentina. Regresión estructural e insuficiencia de los enfoques predominantes", en: *Desarrollo Económico,* Vol. 31, N° 123.

NOVAK, D., 1987, "Equilibrio macroeconómico con restricción externa", CERE, Buenos Aires.

PREBISCH, R., 1981, *Capitalismo periférico. Crisis y transformación,* FCE, México.

PREBISCH, R., 1963, *Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano,* México.

RAMOS, J., 1986, "Panel sobre estrategias para enfrentar la crisis", en: R. Ffrench-Davis y R. Feinberg, op. cit.

ROBINSON, J., *Filosofía económica*, Gredos, Madrid.

ROBINSON, J., *Economic Heresies. Some old-fashioned questions in economic theory,* Harper, EE.UU.

ROBINSON, J., y EATWELL, J., 1976, *Introducción a la economía moderna,* FCE, Madrid.

SCHYDLOWSKY, D., 1993, "Foreign Exchange Regimes for Duth Disease Prone LDCs", Economics Department, The American University.

SEERS, D., 1963, "Theory of inflation and growth in underdeveloped economies based on the experience of Latin America", Economic Growth Center, Yale University.

SUNKEL, O., y PAZ, P., 1975*, El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*, ILPES.

TANZI, V., 1987, "La política fiscal, el crecimiento y los programas de estabilización", en: *Finanzas y Desarrollo,* junio.

TAYLOR, L., 1983, *Structuralist Macroeconomics,* Basic Books.

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

BASUALDO, Eduardo, FLACSO.
CONESA, Eduardo, Universidad de Palermo.
CURIA, Eduardo, CASE.
CUELLO, Raúl, Universidad Católica.
COLOMBO, Emilio, ADITA.
LAVAGNA, Roberto, ECOLATINA.
NOVAK, Daniel, CEDEI.
NOCHTEFF, Hugo, FLACSO.
ROZENWURCEL, Guillermo, CEDES.
VALLE, Héctor, FIDE.

***Torcuato S. Di Tella*, Sociología**

Master of Arts en Sociología, Universidad de Columbia. Investigador del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

SUMARIO

I. Enfoque para el abordaje de los Contenidos Básicos Comunes desde la sociología
1. La ubicación de las ciencias sociales en el currículum
2. La temática mínima de las ciencias sociales y su diferenciación en niveles: básico y polimodal.

II y III. Propuesta de CBC para la Educación General Básica y la Educación Polimodal

Grupo 1: La familia y su entorno
Grupo 2: El trabajo y la empresa: diversidad de sistemas sociales y económicos
Grupo 3: Religión y ética
Grupo 4: El gobierno y las libertades públicas
Grupo 5: La nación como ámbito integrador de conflictos y solidaridades
Grupo 6: El pensamiento social mundial
Grupo 7: El pensamiento social argentino y latinoamericano

IV. Formación necesaria en ciencias sociales para los docentes de Educación General Básica y Polimodal
1. En la Educación General Básica (EGB)
2. En el nivel Polimodal

Bibliografía
Anexo: Nómina de colegas consultados

I. ENFOQUE PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS BASICOS COMUNES DESDE LA SOCIOLOGIA

1. La ubicación de las ciencias sociales en el currículum

Por ciencias sociales se entiende en este trabajo un conjunto de disciplinas y actividades que tradicionalmente se han incorporado en materias como Instrucción Cívica, y que abarcan el campo de la sociología, la ciencia política y la antropología, lindando con el derecho constitucional, la economía, la geografía económica, la historia y la psicología.

Como en el planteo que ha hecho el Ministerio de Cultura y Educación se han solicitado informes especiales para las áreas de economía, historia, y derecho constitucional, ellas no serán cubiertas aquí. Sin embargo, las conexiones entre estas disciplinas son muy estrechas, y por lo tanto es conveniente tratar la temática de las "ciencias sociales" mostrando sus fuertes vinculaciones con esas otras áreas.

Desde un punto de vista docente a menudo es preciso exponer la temática de lo social en base a ejemplos tomados de fenómenos históricos, o de procesos productivos, o aun de obras literarias. Así, pues, una novela —desde *Las divertidas aventuras del nieto de Juan Moreira* hasta *Cien años de soledad*— puede ser leída, en todo o en parte, como si se tratara de un informe sociológico sobre una comunidad rural, una familia o un momento político. Lo mismo, hechos o personalidades históricos pueden ser considerados como material ilustrativo de conceptos sociológicos o políticos. Un informe como el de Pedro Andrés García sobre su *Viaje a Salinas Grandes* (1811) o la *Expedición a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla sirven maravillosamente no sólo como crónicas u obras literarias, sino como material primario para estudiar fenómenos sociales.

Al respecto, no es conveniente separar la enseñanza en dos momentos, uno teórico en que se estudian —de manera en general algo seca y aburrida salvo para los muy vocacionalmente motivados— los aspectos generales de un tema, para luego, en otro contexto y quizás en otra área disciplinaria, ver sus ilustraciones o aplicaciones concretas. Con ese enfoque algo arcaico sólo se consigue que la temática

"teórica" sea vista como abstracta, o en el mejor de los casos basada en manuales a menudo llenos de ilustraciones tomadas de los países centrales.

En la enseñanza de las ciencias sociales, tanto como en la de las demás disciplinas, es preciso usar un enfoque que estimule a la investigación, sin hacer demasiada teoría al respecto, pero "demostrando el movimiento moviéndose", por así decir. Será preciso para el docente interiorizarse de algunos métodos de investigación, desde la observación del barrio, las entrevistas y encuestas, el uso de materiales censales y estadísticos, y el trabajo con los periódicos y los noticieros y documentales de la radio, la televisión y el cine.

Aunque por cierto un área como la de las ciencias sociales debe tener mucha conexión con la problemática del presente, es preciso desde el comienzo vincularla estrechamente con otras dos fuentes de documentación, real o imaginaria: la historia y la literatura. Antes de pasar a una revisión de contenidos mínimos, convendrá referirse a ciertos enfoques generales, a ser tenidos en cuenta en todos los contenidos:

a) *La historia como fuente de la evidencia social.* Las ciencias sociales, en sus aspectos más teóricos, consisten en gran medida en una serie de generalizaciones basadas en la experiencia histórica de los países centrales, desde la Antigüedad clásica hasta la Revolución Francesa y episodios más recientes. Sin dejar de estudiar esas experiencias, es preciso compensar su óptica, inevitablemente ligada a su entorno, con otra más propia. Y esta temática propia debe estar presente desde el primer momento de la generación de los conceptos, para evitar la dicotomía entre teoría universalista y aplicación local.

Esto se reflejará sin duda en la bibliografía a usar, e implica que no existen límites muy nítidos entre las disciplinas. Para hacer la enseñanza más vívida, menos abstracta y formal, debe reflejarse la realidad en su multiplicidad de aspectos. No importa que algunos temas, o incluso algunos textos, se repitan en las diversas disciplinas, aunque ello dependerá de la forma en que se organice el curriculum.

La historia, entonces, debe ser vista como un gran repertorio de la variabilidad humana, como un elenco de las distintas experiencias por las que los individuos, los grupos sociales y políticos, o los países, pueden pasar. Es lógico que se dé atención prioritaria en este elenco a lo nacional, o lo ocurrido en regiones parecidas a las nuestras, pero sin dejar de tener en cuenta una sensibilización hacia situaciones muy distantes, en otros continentes y culturas, o en un pasado lejano. Un resultado adicional del conocimiento de esta variabilidad será la disminución de la intolerancia, o de la reacción negativa ante lo diverso.

Cuando se habla de la prioridad dada a la experiencia de regiones parecidas a la nuestra, corresponde plantearse qué se entiende por "parecido". Dada la particular historia de la Argentina, la alternativa inmediatamente surge acerca de nues-

tro "parecido" a lo europeo o a lo latinoamericano. Esta alternativa ha estado por décadas en la base de la dificultad de adquirir una identidad propia. De hecho, la dicotomía seguirá existiendo por mucho tiempo, y es preciso encararla, sin dar por sentado que la solución está en uno sólo de esos dos ejes. La fuerza de lo geográfico nos lleva, de todos modos, cada vez más a una identidad latinoamericana, o por lo menos subregional en el sur de América, y ello exige un conocimiento más pormenorizado de las tradiciones culturales y sociales de nuestros vecinos, así como de su historia y experiencias políticas más recientes. Esto debe reflejarse en los contenidos de los planes de estudio, venciendo la reticencia a interesarse por procesos acerca de los cuales ha habido una gran ignorancia en nuestro público ilustrado, y una baja valoración de su relevancia mundial.

b) *La literatura como fuente complementaria de lo social*. La literatura, aunque basada en buena parte en la imaginación, refleja también situaciones sociales. Aun cuando trata de casos individuales, ellos reflejan la realidad circundante, expresada de manera más capaz de atraer la atención y los sentimientos que muchos relatos ostensiblemente científicos. Es así que una novela o libro de cuentos puede tener un fuerte efecto en despertar a sus lectores hacia la problemática de lo social, aunque lo haga de manera poco sistemática. Esto es así, no sólo para la llamada "literatura social", de contenidos a veces excesivamente explícitos, sino para casi cualquier obra literaria, incluso aquellas cuyo foco sea más intimista. Lo mismo puede decirse de las telenovelas, que hay que tener en cuenta como modernos sustitutos del libro o del teatro, y cuyo impacto no puede ignorarse. Sin ir a una pasiva aceptación del mundo creado por la televisión, es preciso encarar el gran consumo de esos materiales hecho por los jóvenes, y tomarlos también como base de reflexiones más trascendentes. El rol del docente puede consistir en estimular una lectura especial, o una segunda lectura, de estos textos escritos o visuales.

c) *El foco en el presente: una nota acerca del uso de los diarios en la escuela*. Contrastando con el relativo "alejamiento" de la realidad de todos los días que implica el uso de materiales históricos o literarios, se presenta el uso de diarios y revistas como fuentes de material a estudiar y comentar. Este uso es útil, si bien presenta el riesgo de la excesiva politización que puede entrar en el aula como resultado de la temática tratada en el periodismo, a menudo de manera apasionada o unilateral, o sin proveer, por su naturaleza misma, el suficiente contexto necesario para su comprensión. Es un hecho, sin embargo, que el niño en su casa o en otros ambientes entra de todos modos en contacto con los periódicos —o más aún con la televisión— y con las opiniones simplistas o fuertemente partidarias que se expresan en los más diversos ámbitos, desde la barra de amigos al café o la mis-

ma familia. La escuela debe estar en alguna medida protegida de ese apasionamiento, pero no puede ignorar esos temas, justamente para preparar al estudiante a tratarlos con madurez. Para ello es que la escuela debe dar tiempo y energías a su estudio, como se ha estado argumentando en este trabajo. Menos evidente es la conveniencia de emplear para ello el material polémico de los diarios o revistas de actualidad. La tendencia mundial es a utilizar estos materiales, pero hay que hacerlo con cuidado, para que el resultado sea en el sentido de la madurez y no de la absorción de estereotipos.

d) *El uso de materiales estadísticos y censales*. Para hacer más concretas muchas realidades sociales, es conveniente enfatizar el uso de materiales censales o estadísticos, desde los que se refieren a la distribución ocupacional de la población, a los niveles de pobreza, analfabetismo, mortalidad infantil, producto per cápita, y demás. Estos datos deben sacarse de los censos, familiarizando a los estudiantes con su consulta; y también de informes especiales de instituciones dedicadas a la investigación económica (como CEPAL) o sanitaria, así como las encuestas de hogares realizadas por la Dirección Nacional de Estadística y Censos.

2. La temática mínima de las ciencias sociales, y su diferenciación en niveles: básico y polimodal

La temática mínima a ser cubierta en el área de las ciencias sociales debe ser vista en función de los intereses y vivencias del niño, centrándose mucho en su experiencia familiar y barrial en un comienzo, para luego ampliarla a esferas mayores, como son las del trabajo y la empresa, el sistema social y económico, la religión y la ética, el gobierno y las libertades públicas, y finalmente el papel de la nación como ámbito integrador de conflictos y solidaridades. En todos los casos, se trata de contenidos que pueden figurar en distintas materias. No es grave, sino más bien positivo, el que ciertos conceptos se vuelvan a ver en varios cursos y niveles, incluso tratados de manera no siempre igual por los diversos autores, lo que es un resultado inevitable de la complejidad del tema. Es bueno que el estudiante vea que existen distintos enfoques y actitudes posibles ante la mayor parte de la problemática de lo social. Acostumbrarse a este hecho, sin por eso aceptar un relativismo absoluto, es parte de la educación necesaria para vivir en una sociedad democrática, donde rigen opiniones encontradas acerca de muchos temas importantes.

En este informe se ha tenido en cuenta que cada temática será vista tanto en el nivel de la enseñanza básica como en el polimodal. En este último, sobre todo en sus años más avanzados, el análisis debe ir más a fondo; y además se entrará en temas no necesariamente vistos, o apenas rozados, en la EGB.

Esto se aplica sobre todo al estudio del pensamiento social y político —tanto universal como argentino y latinoamericano— con sus respectivos autores. Efectivamente, el ciudadano responsable que se pretende salga del sistema educativo debe conocer no sólo la problemática social, sino también los sistemas de ideas que se han diseñado para entenderla. Se trata de un nivel más complejo, más teórico, de percepción de la realidad, apto sobre todo para los niveles más altos de la educación polimodal. Tales sistemas, sin embargo, no pueden ser totalmente ignorados en la EGB, siempre de acuerdo a la madurez del educando y su capacidad para captar la diferencia entre un problema social y el sistema teórico que busca comprenderlo. Es preciso entonces conocer doctrinas y autores, tanto nacionales como extranjeros, preferiblemente mediante el acceso directo a sus obras.

A continuación se hará un más detenido análisis de los contenidos sociales, agrupados por áreas, a saber:

- Grupo 1: La familia y su entorno
- Grupo 2: El trabajo y la empresa: diversidad de sistemas sociales y económicos
- Grupo 3: Religión y ética
- Grupo 4: El gobierno y las libertades públicas
- Grupo 5: La nación como ámbito integrador de conflictos y solidaridades
- Grupo 6: El pensamiento social mundial
- Grupo 7: El pensamiento social argentino y latinoamericano

En cada uno de estos grupos se incluirá, al final, un listado tentativo de contenidos mínimos, como ejemplificación de lo argumentado en su texto, y que no pretende ser exhaustivo. En ese listado se colocará un asterisco (*) para marcar los temas que se ven tanto en la EGB como en el polimodal, y dos asteriscos (**) para los específicos del polimodal. Los límites, obviamente, no son rígidos. Por otra parte, los contenidos no están listados en el orden en que deben ser expuestos en cada curso, sino que están colocados en un desarrollo lógico, a ser cubierto de manera gradual, en años sucesivos, según varias estrategias docentes, y mezclados con otros de diverso nivel de generalidad, y pertenecientes a la misma u otra disciplina.

II Y III. PROPUESTA DE CBC PARA LA EDUCACION GENERAL BASICA Y LA EDUCACION POLIMODAL

GRUPO 1: LA FAMILIA Y SU ENTORNO

La familia es la institución social que más inmediatamente experimenta el niño en su vida diaria, y por lo tanto es lógico que se le dé prioridad de tratamiento, sobre todo en los primeros años de enseñanza. Se debe señalar la diferencia entre la familia nuclear, hoy día preponderante entre nosotros, y la familia extendida —sea que convivieran varias generaciones y colaterales en una misma casa o muy cerca unos de otros— más común en el pasado. También hay que tratar el tema de la formalización del matrimonio, o su ausencia en uniones de hecho, así como las familias con un solo responsable, en general la madre.

Por otra parte, al niño a menudo le preocupan problemas que ve en su propio mundo o en el de sus amigos, a saber el divorcio y la viudez, o la disgregación debida a las migraciones. También hay que referirse a algunos casos extremos de abandono, como el de los "chicos de la calle", o casos menos obvios pero aun así muy graves, como el descuido por parte de los padres, sea por imposibilidad material de atender adecuadamente las necesidades de la familia, o por no darles prioridad en su esquema de valores.

Las relaciones entre los sexos son un importante aspecto que no puede dejarse de lado, y que limita con el más amplio de la "educación sexual". Es conveniente plantearlo desde la EGB, en sus años superiores, como preparación para encarar las relaciones entre adolescentes que pueden ya comenzar en esa etapa o producirse enseguida después de abandonar la escuela. Debe señalarse el cambiante rol de la mujer en esta esfera y la planificación familiar, haciendo explícita la existencia de diversas actitudes al respecto, basadas en posiciones religiosas o éticas contrapuestas, revisando los argumentos dados por cada una. El aborto debe merecer aquí una particular atención.

La homosexualidad también entra en esta área, en los niveles más altos del ciclo básico, para preparar a encarar este fenómeno, que sin duda los jóvenes en-

contrarán en su vida diaria, o que comenzarán a percibir y entender durante su adolescencia y primeras experiencias de trabajo.

Pasando ahora al entorno espacial y social de la familia, corresponde estudiar los diversos tipos de asentamientos humanos, desde el campo a la gran ciudad, vistos en cuanto afectan a las formas de relación entre la gente: los amigos y el barrio, o su equivalente en el medio rural.

Al referirse a los núcleos rurales, es preciso evitar la tendencia de muchos textos a identificar vida rural con aldea agraria europea. Aunque es preciso referirse a ésta, hay que mencionar otras que son típicas de nuestro ambiente, a saber:

a) La comunidad andina, dominante sobre todo en otros países de América, de algunos de los cuales vienen numerosos inmigrantes a la Argentina, y que afecta sobre todo a nuestro noroeste. Las raíces históricas de este tipo de organización, en el *ayllu* incaico, pueden ser vistos en el polimodal; su conocimiento es parte del autorrespeto de la población de origen total o parcialmente indígena, a través de una valorización de sus experiencias antropológicas e históricas.

b) Los asentamientos rurales dispersos pampeanos y de otras partes del país: la chacra y la estancia, vistas como entorno familiar, y creadores de cierto tipo de relaciones sociales con vecinos y amigos.

c) Las aglomeraciones agroindustriales (ingenios), mineras, o de ciertos enclaves manufactureros, con barrios obreros o de técnicos y administradores, donde todos trabajan en la misma empresa.

d) Los pequeños pueblos, prácticamente rurales, pero donde hay residencia en un casco semiurbano.

Desde esta situación rural o semirrural se plantea la transición a la ciudad, con los problemas de adaptación que ello implica. Se debe enfatizar la realidad barrial, con su red de amistades y su tipo de solidaridad, y los efectos de la masificación en las grandes ciudades, donde se pierde en gran medida la visibilidad y conocimiento de los vecinos. Emergen así las relaciones más electivas de amistad que se dan en la gran ciudad, mediante intereses o actividades compartidas; las asociaciones voluntarias típicas de los diversos ámbitos residenciales, desde el campo a la gran ciudad; y el papel de las iglesias, entidades culturales y de fomento vecinal, y políticas o sindicales, como núcleos de sociabilidad, aparte de sus otras funciones.

Tomando como base esta temática, se pasa a la de la adolescencia y el desarrollo de la individualidad, con los problemas anexos de integración a la vida del trabajo y del asumir roles adultos. Al respecto hay que mencionar la desocupación juvenil, y diversas formas de reacción contra la sociedad adulta. Entre otras, la delincuencia juvenil, la drogadicción, el suicidio. Estos temas deben ya tratarse en

la EGB, por su incidencia eventual en ambientes escolares o barriales, y como aporte a resistir sus efectos. Especial énfasis debe ponerse en la presión de los amigos y barras, y en la tendencia que todos tenemos —especialmente pero no sólo en la adolescencia— a ser influidos por el ambiente circundante. Debe por lo tanto familiarizarse al joven con la problemática del decir "no" ante comportamientos que rechaza —o acerca de cuya legitimidad no está seguro— pero que son considerados como permisibles por el ambiente en que se mueve. Aunque los casos más graves al respecto son los ligados a la delincuencia o la drogadicción, también se encuentra aquí todo lo ligado al abuso del alcohol o el tabaco, y a las relaciones sexuales sin adecuada consideración de sus resultados en el área de la procreación. También ligado está el tema del deporte, contrastando su práctica sana con los fenómenos de pandillas y barras bravas acerca de los que se lee constantemente en los diarios, y que el adolescente puede muy bien protagonizar o sufrir al concurrir a ciertos eventos de alto riesgo en este sentido.

Finalmente, hay que hacer un lugar para hablar de la seguridad social legalmente sancionada, como alternativa moderna a las solidaridades familiares o barriales de una generación anterior. Del mismo modo, la preservación del hábitat a través de la zonificación y la planificación urbana, o sus equivalentes en el campo y pequeños pueblos, debe ser tratada y discutida, como parte del intento de mantener el equilibrio con la naturaleza. Las ciudades nuevas o barrios construidos en serie: formas rígidas y fluidas de planificación urbana, y función de la iniciativa privada. Introducción a la problemática de la ecología y la preservación del medio ambiente, comenzando por la limpieza de las calles y plazas, y del propio barrio en general.

Sugerencias bibliográficas

En este grupo temático, sobre las partes más ligadas a la familia, hay que tener mucho cuidado en la selección de textos, porque fácilmente se cae en el moralismo simplista, o en el repetir lugares comunes, acerca de cosas que en el fondo son bastante sabidas aun por los chicos. El problema es convencerlos de la gravedad y seriedad de esas "cosas", y hacérselas sentir. O sea, se precisa más una educación de los sentimientos que un acopio de información o repetición de normas morales, si bien éstas son necesarias.

En este sentido hay que hacer uso de recursos literarios, y eventualmente de la imagen, o sea del cine o la televisión. Deben seleccionarse obras, trozos de cuentos, novelas, o autobiografías, suficientemente interesantes o divertidas de por sí como para atraer la atención, sin que su objetivo demostrativo sea demasiado evidente u obvio, convirtiéndolas en "ladrillos" de difícil digestión. De todos modos, la lectura o la visión de estos materiales debe hacerse en un contexto que permita

luego que se puedan hacer los comentarios "sociales", o la vinculación con textos más teóricos o genéricos. De lo contrario, serían mero entretenimiento, con efectos educativos latentes, quizá, pero de demasiado largo alcance.

En lo relativo a ciertas problemáticas más actuales, de las que aparecen todos los días en los diarios, es conveniente recurrir directamente a dicha fuente, y entresacar las historias de interés humano que de allí se desprenden. Esas historias deben tener suficiente interés, suspenso, o aspectos humorísticos, como para atraer de por sí la atención, sin que sin embargo todo el esfuerzo se disuelva en una mera "ida al cine" o lectura de novelas de aventuras, sin una segunda lectura o revisión del texto. Justamente el rol del docente debe consistir en ayudarles a los estudiantes a proceder a esa segunda lectura, o segunda visión, de los temas de interés literario o de actualidad.

La bibliografía, entonces, puede clasificarse bajo cuatro grandes rubros: 1) obras literarias clásicas, en buena medida aunque no totalmente, argentinas o latinoamericanas; 2) obras literarias modernas, eventualmente vertidas al cine o televisión; 3) hechos descritos por la prensa del momento. 4) libros, de diversos niveles de complejidad o simplificación, acerca de la temática de las "ciencias sociales".

Resumen de temas sobre: La familia y su entorno

• El individuo no viene al mundo solo, sino como miembro de una familia. La familia nuclear y la extendida. Ruptura de la familia: divorcio, viudez, migraciones. La niñez abandonada: los "chicos de la calle". (*)

• Relaciones entre los sexos y constitución de la familia. La homosexualidad. El rol cambiante de la mujer. La planificación familiar. El aborto. (*)

• Diversas formas de asentamientos rurales y en pequeños pueblos. La transición del campo a la ciudad. (*)

• El barrio y los vecinos. Las relaciones de amistad, actividades de solidaridad barrial. La transformación del barrio en las ciudades grandes. Impersonalidad y nuevas relaciones: afinidades electivas. Asociaciones voluntarias. (*)

• La transición de la adolescencia: reubicación en el mundo adulto, y en la esfera del trabajo. La desocupación juvenil. Formas de rechazo a la sociedad adulta. Delincuencia. Drogadicción. Abuso del tabaco y del alcohol. Las relaciones sexuales y sus consecuencias no queridas. La presión del ambiente social y las amistades: la capacidad de decir "no". Deporte y barras bravas. (*)

• Seguridad social, reemplazo de la seguridad tradicional de la familia extendida y del barrio. Preservación del hábitat urbano y ecología. (*)

GRUPO 2: EL TRABAJO Y LA EMPRESA, DIVERSIDAD DE SISTEMAS SOCIALES Y ECONOMICOS

Comienza este grupo temático con descripciones de diversos tipos de trabajo, enfatizando el componente de "oficio" que hay en cada uno. Para cursos más avanzados, siempre dentro de la EGB, o como complemento para quienes estén interesados, puede incluirse aquí una historia de la técnica, describiendo oficios y trabajos en sociedades primitivas, como las andinas, o las de la Edad Media europea, empleando ilustraciones de época, grabados y pinturas, para pasar luego a los inventos de la Revolución industrial, hasta la actualidad.

Uno de los objetivos es mezclar la temática de la técnica, que en general atrae bastante a los chicos, con la histórica y cultural, que es algo más difícil de hacer apreciar. La mezcla de arte, historia y tecnología contribuye también a colocar a la tecnología y los correspondientes oficios (no sólo profesiones universitarias) dentro del conjunto de valores culturales de prestigio, y no como una actividad práctica de menor nivel. Aunque la tecnología "no tenga musa", se la mezcla de esta manera con las artes que sí la tienen y que figuran, por lo tanto, en los "museos".

Para las sociedades modernas, hay que hacer referencia a los tipos de entrenamiento que se necesitan para desempeñar los diversos oficios: aprendizaje, escuela técnica, universidad, estudios especializados. La conexión estrecha entre estudios y tipo de trabajo que luego se puede desempeñar debe tener una presencia constante en la mente de los jóvenes, como forma de motivarlos a un mejor desempeño. Claro está que en éste como en otros lugares hay que tener en cuenta también el acceso a posiciones de trabajo a través del comercio, la pequeña empresa o la herencia de la propiedad, pero es preciso señalar que aun en esos casos en general se precisa una educación adecuada para poder realmente desempeñar los cargos correspondientes; además, tampoco es raro que por las alternativas económicas esas posiciones se pierdan, y el individuo con lo que se queda es con su capacitación en ejercer un oficio. Hay que señalar también los ciclos de desocupación que a menudo afectan a las sociedades modernas, y la necesidad de reconversión de un oficio a otro, o a variantes más modernas del mismo oficio.

Después del oficio, deben describirse las estructuras empresarias dentro de las cuales él puede ejercerse: desde la chacra al taller familiar, la cooperativa, el comercio o pequeña empresa, y luego la de mayor tamaño; el tema del capital se tratará como forma económica y social, y el de la empresa como sistema social, señalando el rol y las responsabilidades del empresario.

De la gran empresa se pasa a la multinacional y a la empresa pública, sin dejar de señalar los debates públicos al respecto, de los que el joven sin duda recibe ecos en su casa. Por otra parte, los diarios ofrecen constante material para ser visto con

esta perspectiva que debe ser usado en las discusiones, si bien con la cautela a la que se hizo referencia más arriba.

En la empresa, sobre todo la de ciertas dimensiones, se deben estudiar las relaciones entre sus diversos elementos. Papel central tiene la ubicación de los individuos dentro de la sociedad, según su posición económica y cultural, o sea la génesis de las clases sociales. El problema de la igualdad o desigualdad de oportunidades debe ser tratado aquí, y la transmisión de posiciones sociales a la nueva generación.

Hay que describir también la historia y las funciones de las asociaciones empresarias, profesionales y sindicales, la huelga y la negociación colectiva, así como el papel arbitral del Estado. Aunque no se puede ir a un excesivo detalle en estos temas, es preciso mencionarlos y tratarlos con bastante detención, pues al entrar al mundo del trabajo, algunos ya desde la finalización de la EGB, los jóvenes deberán saber cómo manejarse en ese medio dentro del cual se desarrollará su actividad.

Como resultado de todo lo anterior, surge la problemática de las formas alternativas de sociedad y de economía, desde el capitalismo al cooperativismo, el socialismo o el comunismo, así como las formas mixtas. Debe tenerse en cuenta que más adelante —sobre todo en el polimodal— en los grupos temáticos dedicados al pensamiento social se analizarán las doctrinas ligadas a estos sistemas sociales. En el presente estadio analítico, más que referirse a las doctrinas, hay que hacer descripciones de sociedades en funcionamiento. Dada la importancia que tiene en nuestro país, ha de plantearse también la alternativa entre proteccionismo industrial y mercado internacional abierto, así como el papel del Estado en la dirección de la economía, y las privatizaciones.

Sugerencias bibliográficas

Hay numerosas ilustraciones de oficios en libros como el *Nueva crónica y buen gobierno* de Huamán Poma de Ayala para los Andes, en los grabados de comienzos del siglo XIX para el Río de la Plata, o en los vitrales y cuadros de tradición europea. Lo mismo para la evolución de la técnica.

Los chicos pueden, en este tema pictórico, usar libros realmente hechos para adultos, a menudo "libros de arte" (desde los dedicados al mundo egipcio o mesopotámico hasta el renacentista), entresacando de allí descripciones de escenas de trabajo.

Para las tecnologías modernas hay muchas obras descriptivas de métodos de producción que serán absorbidas, en los primeros años, sobre todo visualmente, y más adelante, con algún conocimiento de las tecnologías involucradas, aunque ello se vea más bien en otras disciplinas.

Para la descripción de sistemas sociales alternativos se pueden usar libros introductorios de ciencias sociales u obras de viajeros. A menudo éstas no son de-

masiado objetivas, pero ello no es motivo para no usarlas —si tienen otros valores—, aunque sí para compensarlas con autores de diversos enfoques.

Resumen de temas sobre: El trabajo y la empresa, diversidad de los sistemas sociales y económicos

• Oficios y división del trabajo. Los oficios en las antiguas sociedades andinas y en el Río de la Plata. Los oficios en la Edad Media europea. Historia de la evolución de la técnica. (*)

• Los oficios en las sociedades industriales modernas. Formas de entrenamiento para desempeñar los oficios. Desocupación, reconversión de un oficio a otro. (*)

• La pequeña empresa familiar: la chacra, el taller, la cooperativa, el comercio. Empresas de mayor tamaño: el capital y el trabajo, rol del empresario. Las clases sociales. La gran empresa internacional. La empresa pública. (*)

• Relaciones entre los diversos componentes de las empresas: propietarios, administradores, técnicos, obreros. Asociaciones empresarias y sindicales: la negociación colectiva, la huelga, la intervención del Estado como árbitro. (*)

• Formas alternativas de estructura social y económica. Capitalismo, cooperativismo, socialismo y comunismo. Formas mixtas. Mercado abierto y proteccionismo. Papel del gobierno en la economía. (**)

GRUPO 3: RELIGION Y ETICA

La religión y la ética pueden verse desde el punto de vista de sus contenidos doctrinarios, o del de su papel en la sociedad y su evolución histórica. Como en otros grupos temáticos, ambos puntos de vista se vinculan y deben ser mencionados en la enseñanza. Es también conveniente dar una visión comparativa, para que el joven vea las distintas formas que adopta la convición religiosa o ética, sin que por ello se proponga un relativismo radical. La tarea de ofrecer pautas concretas de comportamiento religioso no corresponde a la escuela pública sino a las iglesias y otras entidades dedicadas al culto. En cuanto a la ética, es más necesario acercarse a examinar su contenido y sus prescripciones, que en gran medida son convergentes desde las diversas religiones o escuelas filosóficas, aun cuando en algunos temas se den diferencias importantes.

Una referencia a la religión primitiva, fundamentalmente la de los antepasados, es útil para comenzar a visualizar la gama de experiencias que ha existido al respecto. Esa religión de los antepasados, por otra parte, tiene repercusiones actuales a través del recuerdo de las generaciones que nos precedieron, y es una forma de introducir a los jóvenes a esta temática.

Cercana a la religión de los antepasados, se pueden mencionar las creencias antiguas de los pueblos indígenas, así como las versiones americanas de la religiosidad africana. Aunque estas últimas no afectan a una parte considerable de nuestro territorio o población, sí lo hacen para países muy cercanos, como el Brasil, y no dejan de tener cierta presencia, posiblemente en aumento, en la Argentina.

En la mayor parte de los casos los pueblos de origen indígena no son hoy creyentes en sus religiones antiguas, pero la mitología que emerge de ellas debe ser tratada como equivalente a la del mundo clásico europeo. Para la importante población de nuestro país que es en todo o en parte descendiente de los habitantes originales del territorio esta valorización de su tradición religiosa es parte esencial de la recuperación de su sentimiento de autorrespeto y ciudadanía.

Con referencia al tronco judeo-cristiano, debe darse particular peso a su conocimiento, dadas las características del país, pero es conveniente señalar la cercanía que ambas religiones tienen con la musulmana, y algunos elementos comparativos con las religiones orientales. Es también preciso conocer el fenómeno que en nuestro país es más reciente, de los grupos evangélicos y pentecostales, así como de las sectas que exigen devoción absoluta de sus miembros. Debe tratarse aqui también el ecumenismo y los esfuerzos de coexistencia y respetuo mutuo entre los diversos credos, así como las relaciones entre Iglesia y Estado. En esta área el tratamiento del antisemitismo debe tener un lugar importante, incluyendo una referencia a algunas de sus peores expresiones históricas.

Finalmente, debe tocarse la temática de la solidaridad social como extensión de la ética individual, pasando de la familia y el barrio o la red de amistades, a los grupos mayores, asociaciones voluntarias, mutuales, sindicatos, empresas, y al papel del Estado.

Sugerencias bibliográficas

Aquí hay lugar para versiones seleccionadas de obras antropológicas que describan comportamientos de pueblos llamados “primitivos”, estimulando la curiosidad del joven a adentrarse en formas de vida muy diversas a las de su experiencia diaria. Al mismo tiempo debe combinarse con enfoques parecidos acerca del pasado de los pueblos de origen europeo, para señalar la similitud que ellos tienen en muchos aspectos.

Respecto a las religiones más universales, es útil amenizar el relato de sus doctrinas con la perspectiva biográfica —e incluso autobiográfica—, seleccionando personalidades de alta vocación religiosa, desde un San Francisco hasta una Santa Rosa de Lima. Las historias de vida pueden transmitir más convincentemente lo que es una experiencia religiosa que la exposición de la doctrina. Lo mismo res-

pecto a la lucha por la justicia de un Las Casas, o el intento de construir una sociedad cristiana integral en las misiones jesuitas.

Resumen de temas sobre: Religión y ética

• La religión en las comunidades primitivas. El culto de los antepasados. Las religiones indígenas antiguas de los Andes. Las religiones africanas en su traspaso a América. Las religiones clásicas mediterráneas: griegos y romanos. (*)

• El tronco judeo-cristiano-musulmán. Relaciones entre estas religiones, y entre ellas y el Estado. Su evolución. Grupos evangélicos y pentecostales. Conflictos religiosos y ecumenismo. Antisemitismo. (*)

• Las obligaciones hacia los demás. Diversas fundamentaciones de la ética. Solidaridad social como extensión de la ética personal. Entidades responsables del ejercicio de la solidaridad social. (*)

GRUPO 4: EL GOBIERNO Y LAS LIBERTADES PUBLICAS

Para comenzar por lo más fácilmente visible, habría que referirse al municipio y a sus funciones de ordenamiento urbano, salubridad y educación, sus autoridades y formas de elegirlas. Puede introducirse en este contexto la temática de las demandas públicas, manifestaciones, peticiones, protestas. Los diarios dan abundante material al respecto. Se puede contrastar la forma de influir al gobierno mediante peticiones y manifestaciones con la que se basa en las elecciones y el recambio de autoridades, así como la complementación entre ambas. Emerge aquí el problema del orden en las protestas públicas, y la potencial violencia, desde la interrupción del tráfico o el cortado de rutas hasta eventos de mayor trascendencia. La huelga en su dimensión política y problemas acerca de su reglamentación.

Corresponde luego encarar una descripción de los órganos principales de gobierno a escala provincial y nacional (ejecutivo, legislativo, judicial), señalando las características del sistema federal y la importancia de la descentralización como componente de la democracia y de un desarrollo económico equilibrado. Deben tomarse las oportunidades disponibles para realizar visitas a órganos de gobierno y observar su funcionamiento cuando ello es posible. Deben analizarse algunos servicios públicos y funciones realizadas por el Estado nacional, provincial o municipal, y deducir la necesidad de la recaudación de impuestos, a la que corresponde la de pagarlos. De aquí sigue también el concepto de servicio público como vocación y carrera, contrastado con la proliferación de empleos de tipo clientelístico, así como con la corrupción en el gobierno o en asociaciones y empresas. Deben ser analizadas las diversas formas de participación ciudadana en asociaciones de di-

verso tipo, contrastando con la apatía o sentimiento de impotencia ante lo que ocurre en la esfera pública. El papel de las Fuerzas Armadas y la policía en una sociedad democrática debe ser objeto de análisis, incluyendo el debate acerca de la conscripción.

Un amplio campo es el de la evolución del concepto de derechos humanos y libertades básicas. Es preciso incluir aquí una referencia a la lucha por los derechos humanos en el país y en América, comenzando por los tempranos tiempos coloniales, y las experiencias más recientes de lucha contra los gobiernos dictatoriales. Por otra parte, hay que incluir también el tema del castigo a la delincuencia, las formas de aplicarlo, y los derechos que asisten aun a quienes son sospechosos de algún delito. Este tema es central por su vinculación a sentimientos populares y por la tendencia en ambientes de escasa educación a aplicar penas inmediatas a los sospechosos, sin preocuparse por otorgarles garantías de defensa. Igualmente, entra el tema de las cárceles y su papel disuasivo. Debe también estudiarse el debate acerca de la pena de muerte y la evolución histórica de las opiniones a su respecto.

En cuanto a la prensa, hay que referirse a la necesidad de que ejerza un papel independiente, y a sus bases económicas de sustentación. El tema se extiende a la radio y la televisión, con la problemática de su gestión por el Estado, por particulares o por grandes empresas. Las experiencias de monopolio o semimonopolio estatal o particular en temas de comunicación de masas. La televisión cultural. El cine y su influencia. Los efectos de los medios de comunicación de masas en crear una opinión pública potencialmente manipulada. El pluralismo informativo y el derecho del ciudadano a informarse.

Los partidos políticos como base de la democracia deben ser objeto de particular mención y estudio, incluyendo su papel en la Argentina, lo que implica un estrecho relacionamiento con temas vistos en programas de Historia. Hay que contrastar el concepto de democracia basada en partidos competitivos con el régimen de partido único. En otros grupos temáticos (6 y 7) se amplía el estudio de las doctrinas que están en la base de estas experiencias. Aquí corresponde complementar el tratamiento más general de las libertades públicos con el estudio más concreto de las garantías individuales que aseguran la Constitución y las leyes.

Respecto a las elecciones, es preciso hacer referencia a formas alternativas de sistemas de votación: proporcional, mayoritario, distrito único o plural. Aunque el tema es en algunos casos complejo, hay que tratarlo desde la EGB (en sus últimos años) pues muchos que egresarán de ella deberán estar preparados para entender las maneras de ejercer su voto. Las mejores ocasiones para insistir en estos aspectos son las elecciones en que participa la comunidad local, sean de tipo municipal, provincial o nacional, y eventualmente una referencia a las que ocurren en otros países (descritas por la prensa), donde se puede observar la diversidad de sistemas de representación.

Pasando ahora al polimodal, corresponde hacer una descripción histórica de formas de gobierno, comenzando por el cacicazgo (en sociedades americanas o su equivalente europeo) y la monarquía, desde sus formas primitivas griegas, romanas o germanas, hasta la monarquía constitucional, la ciudad-Estado y la república. Hay que combinar aquí menciones históricas a la situación europea con las americanas, y hacer referencia al personalismo y al caudillismo en nuestra evolución institucional. También es preciso analizar los sistemas de partido único, desde el fascismo al comunismo y los regímenes de nacionalismo revolucionario o islamismo fundamentalista, así como las experiencias militares de gobierno sin partidos.

Sugerencias bibliográficas

Aquí hay que incorporar bastante información concreta sobre funcionamiento de instituciones, desde el nivel municipal al nacional, con sus aspectos legales, y lectura de partes de la Constitución nacional y de las provincias. Este enfoque más prescriptivo debe complementarse con ilustraciones históricas, sobre todo acerca de la evolución de las formas de gobierno, y del sistema de partidos políticos. Puede hacerse una relectura de fenómenos históricos ya estudiados en esa disciplina, analizados ahora con la perspectiva del papel de los partidos políticos, desde las primeras décadas de la independencia argentina, con los protopartidos de aquel entonces, hasta la Revolución Francesa, la independencia norteamericana y la consolidación del liberalismo en Inglaterra en el siglo XVIII.

Resumen de temas sobre: El gobierno y las libertades públicas

- El municipio: intendente, concejales, concejos vecinales. Participación de los vecinos en el gobierno: elecciones, reuniones públicas, manifestaciones, demandas y peticiones. La provincia y sus autoridades. (*)
- El Poder Ejecutivo. Sus responsabilidades y formas: elección directa o indirecta, presidencialismo o parlamentarismo. (*)
- El Poder Legislativo: Senado y Diputados. (*)
- El Poder Judicial. Designación y papel de los jueces. Sistema de apelaciones, Corte Suprema. (*)
- La administración pública y los impuestos. Reclutamiento de los funcionarios públicos. (*)
- Fuerzas Armadas y policía. El papel de la defensa y la seguridad colectiva en una sociedad democrática y pacífica. El problema del castigo a la delincuencia. La pena de muerte: prácticas internacionales y discusión al respecto. (*)
- Derechos humanos: evolución del concepto y la lucha por establecerlos. (*)

• Periodismo y libertad de prensa. Radio y televisión: su organización, por el Estado, empresas privadas o entidades culturales. Efectos de las comunicaciones de masas sobre la opinión pública. (*)

• Los partidos políticos. Su organización interna y vinculaciones con el resto de la sociedad. Sistemas electorales (proporcional, mayoritario, uninominal). Evolución y ampliación del derecho de voto. (*)

• Formas de gobierno: el cacicazgo y la monarquía preconstitucional. La monarquía constitucional. La república: desde las formas primitivas de las ciudades-Estado a las modernas naciones. La división de poderes. Los regímenes de partido único. (**)

GRUPO 5: LA NACION COMO AMBITO INTEGRADOR DE CONFLICTOS Y SOLIDARIDADES

En este grupo se trata de la nación, como ámbito de lealtades y solidaridades, y lugar donde al mismo tiempo se plantean conflictos y luchas por el poder. En alguna medida, se vuelven a ver temas ya tratados, pero ahora con la perspectiva puesta en el fenómeno de la construcción de la nacionalidad.

Se debe hacer aquí una revisión del proceso histórico por el cual se van formando, con el tiempo, unidades cada vez mayores de solidaridad social, a partir de la aldea primitiva o la ciudad-Estado. La nación en general es vista como entidad de características étnicas, idiomáticas y culturales homogéneas. De hecho la mayor parte de las naciones se pueden caracterizar de esa manera, pero hay importantes excepciones, como Suiza o Estados Unidos, y la mayor parte de América latina. La Argentina es un caso particular, también, por la pluralidad de sus aportes europeos, y por la presencia de un importante sector de origen indígena, con amplia experiencia de mezcla interétnica.

En el polimodal, se pueden tomar ejemplos comparativos de conflicto étnico, por ejemplo en los países del Este europeo y la ex Unión Soviética, o en Irlanda y en la región vasca. Entre las comunidades tradicionalmente oprimidas se da, en muchas partes, un aumento de la identidad propia, llegando en algunos casos a la formación de una nacionalidad separada, como en los casos europeos arriba señalados, así como en partes de Africa y Asia. Se trata de fenómenos con expresión reciente muy intensa, que llegan constantemente a las primeras planas de los diarios y que merecen ser considerados en la escuela.

Es también necesario incluir referencias a asociaciones supranacionales de Estados, desde las Naciones Unidas a la Unión Europea, o a acuerdos económicos como el NAFTA o el Mercosur.

El racismo como expresión aumentada del etnocentrismo. La integración de los pueblos indígenas en las nacionalidades americanas. El caso paraguayo de bilingüismo unido a gran mezcla étnica. América latina, única zona del mundo con mestizaje en gran escala. Orígenes históricos del fenómeno.

También para el polimodal, corresponde hacer un análisis de los conflictos sociales y su relación con la estructura de clases de una sociedad. La violencia en la relación entre grupos sociales, los fenómenos revolucionarios, y las dictaduras militares o de partido único vuelven a ser vistas aquí.

Ya desde la EGB, es necesario hacer una revisión de la situación de marginalidad social y de extrema pobreza, como se da en diversos países, tanto desarrollados como subdesarrollados. Debe considerarse la vinculación con la desocupación debida a innovaciones técnicas o a adaptaciones al mercado internacional que alteran las condiciones de competitividad de las empresas. Los migrantes del extranjero en condiciones de subocupación, y su competencia con los nacionales. Villas miseria y ocupaciones de predios. Los *homeless* en Estados Unidos y Europa.

Finalmente, se puede volver a considerar a la nación como lugar en que se integran las solidaridades sociales, y alrededor del cual se genera el fenómeno de la identificación del individuo con una entidad superior que trasciende a la familia. De aquí emerge el concepto de patriotismo, y el de nacionalismo. Diversas interpretaciones de este término. La coexistencia de intereses diversos en una misma nacionalidad, y la necesidad de morigerar o controlar sus conflictos para permitir la convivencia democrática.

Sugerencias bibliográficas

Es numerosa la bibliografía que se puede usar, pero un enfoque interesante es el de tomar como base para las consideraciones teóricas a episodios históricos, del pasado o del presente. Se puede incluir una relectura de procesos ya vistos en Historia, sean de índole nacional o internacional. Para eventos más recientes, hay que usar los diarios, revistas o libros sobre sucesos contemporáneos.

Resumen de temas sobre: La nación como ámbito integrador de conflictos y solidaridades

- La evolución de las unidades de solidaridad, desde la aldea primitiva o la ciudad-Estado hasta las modernas naciones. Las agrupaciones supranacionales: Naciones Unidas, Unión Europea, NAFTA, Mercosur. (*)
- Etnocentrismo y racismo: casos de naciones pluriétnicas. (**)

• Clases sociales y conflicto económico. Violencia en las relaciones entre grupos. Fenómenos revolucionarios. Dictaduras militares o de regímenes de partido único. (**)

• Marginalidad social, desocupación, extrema pobreza. Su difusión en diversos países del mundo y formas de tratamiento. (*)

• La nación moderna como unidad de solidaridad social. Patriotismo, nacionalismo, integración y coexistencia de los diversos intereses sociales. (*)

GRUPO 6: EL PENSAMIENTO SOCIAL MUNDIAL

Este grupo, como el siguiente, se refiere al conocimiento ya no de la realidad social en sí, directamente, sino de los sistemas de pensamiento que se han desarrollado para entenderla. En gran medida, esto limita con el estudio de las ideologías y, por lo tanto, debe ser tratado con cuidado para evitar tanto la excesiva politización como la unilateralidad. Como en otros casos, el peor peligro es la unilateralidad. Pueden y deben usarse textos "sesgados" (algunos, como fuente de ideologías, lo son casi por definición); lo importante es que sean vistos en perspectiva crítica, y si el profesor no está muy capacitado para realizar esta crítica, al menos debe incorporar bibliografía de diversas orientaciones.

Esta perspectiva, de todos modos, exige una cierta madurez, y por lo tanto en prácticamente todos los casos se desarrollará en el nivel polimodal, aunque para grupos de estudiantes particularmente motivados o capacitados pueden adelantarse en la EGB algunos de sus elementos.

Algunos autores serán vistos sin duda también en otras disciplinas, por ejemplo Platón o Aristóteles en Filosofía, pero aquí hay que concentrarse en sus obras específicamente dedicadas a lo social o político. Lo mismo ocurre con Adam Smith, de quien pueden tomarse aspectos que superan sus planteos de leyes económicas.

Debe tenerse presente que en el grupo siguiente se incluye a pensadores argentinos y latinoamericanos, los que por lo tanto no figuran en este primer elenco más general. De todos modos, aunque a los efectos expositivos se hace una diferencia entre el área mundial y la argentina o latinoamericana, de hecho es preciso describir ambos ámbitos en interrelación íntima.

Gran parte del listado de autores que se hace en el resumen de temas que figura al final de este grupo es clásico y ampliamente aceptado. Debe señalarse, sin embargo, la inclusión de pensadores como Vitoria y Mariana, importantes para compensar la desestimación que a menudo se hace de la tradición intelectual española. Por razones parecidas, hay que combinar la tradición iluminista y revolucionaria francesa con la reacción conservadora-liberal ante ella, de un Burke o un De Maistre.

En cuanto al corporativismo, deben verse sus fuentes, no sólo en el nacionalismo o fascismo, sino en el pensamiento sociológico y aun liberal (Durkheim, Spencer), cuyo conocimiento contribuye a evitar la sobresimplificación que a menudo se hace a su respecto.

Las corrientes modernas del nacionalismo tercermunista, el fundamentalismo islámico y el neoliberalismo deben también entrar en este elenco, seleccionando algunos de sus autores según diversos criterios, pues ellos son numerosos y aún no sancionados como miembros de un "canon".

Sugerencias bibliográficas

En todos los casos es particularmente importante hacer leer los textos originales, con algunos comentarios para ubicar al estudiante en el contexto de la época. Leer unas cuantas páginas de un autor clásico es mejor que cualquier cantidad de otros esfuerzos de repetición de manuales o resúmenes, aunque algunos de éstos puedan ser necesarios. No importa abarcar toda la producción de un autor. Tomar uno o más trozos y sentir el contacto directo con su pensamiento, mientras argumenta un punto, "en camiseta", por así decir, produce un efecto que no se compara con el más formalista de la exposición del producto total, que en general decepciona o no se entiende bien por lo forzado del resumen, o se convierte en catecismo simplista.

No es necesario que los estudiantes del polimodal lean a todos los pensadores mencionados, o que estén familiarizados con todas las escuelas incluídas en la lista. Lo esencial es el contacto directo con la fuente, y si esa lectura implica que hay que tomar, por las presiones del tiempo, a menos autores, ello es una pérdida menor.

Resumen de temas sobre: El pensamiento social mundial

- Raíces griegas de la problemática social y política: Platón y Aristóteles ante la crisis de la ciudad-Estado. (**)
- El pensamiento medieval cristiano: San Agustín y Santo Tomás de Aquino. (**)
- Maquiavelo y Hobbes: el poder absoluto como pacificador y unificador. (**)
- El liberalismo clásico: Locke, Montesquieu, Mill, y la división de poderes. (**)
- El liberalismo económico: Smith. (**)
- La Ilustración en Francia: Voltaire, Rousseau, Diderot. La reacción contra la Revolución Francesa: Burke, de Maistre. (**)
- El pensamiento español católico: Vitoria, Mariana. La doctrina social de la Iglesia. (**)
- Anarquismo y socialismo, desde Marx y Bakunin a Lenin, Trotsky, y la socialdemocracia. (**)

• El Estado de Bienestar Social, la intervención del Estado, la planificación, el keynesianismo. (**)
• El corporativismo. El fascismo. (**)
• El nacionalismo tercermundista. El fundamentalismo islámico. (**)
• El neoliberalismo moderno. (**)

GRUPO 7: EL PENSAMIENTO SOCIAL ARGENTINO Y LATINOAMERICANO

Este grupo es complementario del anterior, que se refiere al pensamiento mundial. A diferencia de él, las partes más ligadas a los primeros tiempos de nuestra historia nacional se verán en la EGB. Los más recientes, y más ligados a la política actual, se estudiarán en el polimodal.

Para comenzar, se hace una referencia a la Ilustración en el Río de la Plata, en la cual se incluye a Manuel Belgrano, más otros personajes menos conocidos de su época, muchos de ellos, como Belgrano mismo, activos ya antes de la Revolución de Mayo. Mariano Moreno y Bernardino Rivadavia también figuran en este primer grupo, a través de sus respectivos proyectos, aunque existen menos textos escritos por ellos.

El federalismo rioplatense tiene aquí un importante lugar, representando una corriente, más populista en general, que va desde Artigas a Güemes o Dorrego. En cada provincia toma expresiones diversas, que deben ser conocidas sobre todo regionalmente, así como algunas de sus personalidades a nivel nacional. Entre éstas figura Juan Manuel de Rosas, cuyo pensamiento político, muy explicitado especialmente en cartas, merece particular atención. De más está decir la dificultad de tratar a todos los personajes hasta ahora citados con la debida distancia y objetividad, pero ello es un reto que inevitablemente debe sortear el docente, a riesgo de caer en la irrelevancia.

Las ideas políticas de San Martín y de Bolívar merecen aquí un lugar central. Hay que incluir no sólo su perspectiva de unificación americana, sino también su visión acerca de la estructuración constitucional y política interna de nuestros países.

El nutrido grupo de la Generación de 1837, de Echeverría, Sarmiento, Alberdi y Mitre, debe ser también conocido por los estudiantes desde la EGB. A diferencia de los anteriores, se trata de prolíficos escritores y publicistas, de cuyas obras hay que entresacar y seleccionar. Aunque no miembro de la generación del 37, hay que incluir como coetáneo a José Hernández, cuya crítica social —no sólo expresada en el *Martín Fierro*— constituye un interesante cuerpo de doctrina, a menudo disperso en artículos periodísticos, pero recuperable y válido como alternativa al modelo de la generación dominante posterior a Caseros.

Para ser vistos a nivel del polimodal se dejan autores más ligados a corrientes político-partidarias actuales, desde el liberalismo conservador de Pellegrini al radicalismo de Alem e Yrigoyen, el pensamiento de la Reforma Universitaria del 18, Jauretche y el grupo FORJA, el socialismo de Justo y la posterior izquierda nacional, el nacionalismo de Rojas y Gálvez, J.M. Rosa e Irazusta.

Como fenómenos más recientes corresponde tratar las ideas de Haya de la Torre, de Guevara, de Vargas y de Perón, personajes que han influido profundamente la vida de sus países, sea a través de una obra escrita orgánica, expresada en libros y discursos, como de su trayectoria política.

Sugerencias bibliográficas

Lo mismo que para el grupo anterior referente al pensamiento social mundial, es preciso aquí hacer uso principalmente de obras originales. Es recomendable que el Ministerio encargue la redacción de selecciones de cada autor, debidamente anotadas para ubicar en su contexto histórico los materiales en cuestión. El objetivo debe ser utilizar en estos trabajos una perspectiva que permita apreciar la relevancia de los debates de antaño en las luchas de hoy, sin caer por eso en el "presentismo", que implicaría una pérdida de ubicación en el contexto de la época. Combinar una adecuada referencia a ese contexto con una búsqueda de resonancias con la problemática actual es el difícil equilibrio que hay que conseguir en estos volúmenes. Sería ideal que el alumno pudiera encarar directamente los artículos o libros completos, pero la necesidad de adecuarse al tiempo disponible y a la difícil accesibilidad de los recursos bibliotecológicos hace que convenga producir una serie de obras con selecciones de los referidos autores. Un excelente ejemplo de este tipo de publicaciones es la colección "Biblioteca Ayacucho", editada con apoyo del gobierno venezolano, donde se han publicado ya casi doscientas obras latinoamericanas de literatura, historia y ensayo social y político.

Resumen de temas sobre: El pensamiento social argentino y latinoamericano

- La Ilustración en el Río de la Plata. Belgrano, Moreno, Rivadavia. (*)
- El federalismo rioplatense: su expresión regional. Artigas, Güemes y Dorrego. Ideas políticas de Rosas. (*)
- San Martín y Bolívar: perspectivas americanas y nacionales. (*)
- La generación del 37: Echeverría, Alberdi, Sarmiento, Mitre. La crítica social de José Hernández. (*)
- La generación del ochenta: Pellegrini. (**)
- El radicalismo: Alem, Yrigoyen. (**)

• La Reforma Universitaria del 18, Jauretche y el grupo FORJA. (**)
• El socialismo: Justo, la izquierda nacional. (**)
• El nacionalismo: Rojas, Gálvez, J. M. Rosa, Irazusta. (**)
• Diversas expresiones del pensamiento latinoamericano más reciente: Haya de la Torre, Guevara, Vargas y Perón. (**)

IV. FORMACION NECESARIA EN CIENCIAS SOCIALES PARA LOS DOCENTES DE EDUCACION GENERAL BASICA Y POLIMODAL

La formación necesaria para poder impartir conocimientos del área de las ciencias sociales es distinta según que se trate de docentes en la Educación General Básica (EGB) o en el nivel Polimodal.

1. En la Educación General Básica (EGB)

En este nivel los docentes deberían tener una formación terciaria, aunque en muchos casos contarán apenas con un secundario de tipo "normal", no siempre bien cursado o completo.

Para estos docentes, los Ministerios de Educación provinciales y nacional deberían organizar cursos de formación o actualización en ciencias sociales que podrían repetirse en niveles sucesivos de complejidad. La modalidad dependería de cada situación local, pues no es conveniente ni eficaz traer a todos a la Capital Federal u otro lugar central. Puede haber ocasiones en que los docentes concurran a un lugar central en su provincia o región, y ahí sigan un curso intensivo, por ejemplo de tres o cuatro días, con reuniones de trabajo a la mañana y a la tarde. O bien, en otro formato, pueden concurrir una vez por semana a clases de un par de horas, como en la mayor parte de los cursos de grado o postgrado, cuya duración es de dos meses (ocho clases en principio).

La temática detallada de estos cursos no puede darse aquí, pero debería seguir los lineamientos expresados en el presente trabajo. La bibliografía se tomaría en principio de la bibliografía general que aquí se adjunta, aunque cada docente haría variaciones al respecto.

Los cursos deben complementarse con prácticas en las que los docentes participen en el tipo de actividades que luego harían hacer a sus alumnos. También puede haber visitas realizadas por profesores experimentados, que darían en diversas escuelas clases del tipo que se desea promover.

2. En el nivel Polimodal

En este nivel más avanzado la formación del personal docente es en general más completa que en el caso de la EGB. Se presenta, además, en mayor medida que en la EGB, el problema de la separación de "materias", cada una a cargo de un docente. La formación de cada uno de éstos es por lo tanto muy distinta, habiendo algunos que tendrán ya una buena formación en ciencias sociales, mientras que otros enseñan materias bastante distintas, como Física o Química, o Geografía o Economía, todas las cuales, en base al criterio de interdisciplinariedad enfatizado, podrían verse involucradas en proyectos con contenidos en ciencias sociales (para Química, por ejemplo, en lo referente a aplicaciones industriales de sus principios).

Otros docentes, en cambio, seguramente tendrán mucha mayor experiencia en la temática de ciencias sociales, aunque desde perspectivas bastante distintas — por ejemplo los encargados de Instrucción Cívica, que puede encararse desde una visión muy legal, basada en el Derecho, y desde ya los de Historia, no siempre sensibilizados en cuanto a los componentes sociales de su materia.

La experiencia formativa podría darse, como en el caso de la EGB, también en jornadas concentradas o en cursos más largos, y compartirían la metodología de reproducir el tipo de experiencias que se darían luego en el aula.

Eventualmente, puede considerarse la posibilidad de crear una materia denominada "Ciencias Sociales", complementaria o parcialmente sustitutiva de "Instrucción Cívica". Esta materia debería ser dictada por docentes con formación profesional en alguna disciplina de ciencias sociales (sociología, antropología, ciencias políticas, relaciones laborales, etc.). De todos modos, es preciso tener en cuenta que los contenidos de ciencias sociales deberían ser impartidos de manera interdisciplinaria en otras materias también, lo que exige la formación de los docentes respectivos.

A los efectos de concentrar el seguimiento de cómo se imparten los conocimientos de ciencias sociales en ambos niveles, EGB y Polimodal, el Ministerio debería formar un Sector o Grupo de Trabajo, encargado del monitoreo del tema y de la organización de los cursos referidos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía de Ciencias Sociales para docentes de Educación General Básica y Nivel Polimodal

Nota: No se incluyen temas de historia, de economía, ni de psicología, pero sí se incorporan los de ciencias políticas, que son difícilmente separables de los de sociología. También se incluye antropología.

Como esta bibliografía es bastante larga, se ha optado por marcar con un asterisco (*) las obras de primer prioridad.

BELLARDI, Marta, y Aldo DE PAULA, 1986, *Villas miseria: origen, erradicación y respuestas populares*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. (*)

BLENGINO, Vanni, 1990, *Más allá del océano. Un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en Buenos Aires*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. (*)

BOTANA, Natalio, 1984, *La tradición republicana*, Sudamericana, Buenos Aires. (*)

Centro de Investigaciones sobre Pobreza y Políticas Sociales en la Argentina, 1991, *El país de los excluidos: crecimiento y heterogeneidad de la pobreza en el conurbano bonaerense*, CIPPA, Buenos Aires.

CEPAL, *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas, Santiago de Chile (sale cada año).

CROZIER, Michel, 1969, *El fenómeno burocrático*, Amorrortu, Buenos Aires (*).

CÚNEO, Dardo, 1965, *Comportamiento y crisis de la clase empresaria*, Pleamar, Buenos Aires.

DEVOTO, Fernando y Gianfausto ROSOLI, comps., 1985, *La inmigración italiana en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires.

Diccionario de ciencias sociales y políticas, 1989, dirigido por T. S. Di Tella, con la colaboración de Paz Gajardo, Susana Gamba y Hugo Chumbita. Puntosur, Buenos Aires. (*)

DIÉGUEZ, Héctor, y Alberto PETRECOLLA, 1979, *Distribución de ingresos en el Gran Buenos Aires*, Instituto Di Tella, Buenos Aires.
DI TELLA, Torcuato S., 1986, *Sociología de los procesos políticos*, Eudeba, Buenos Aires.
DI TELLA, Torcuato S., comp., 1986, *Introducción a la sociología*, Eudeba, Buenos Aires.
DRUCKER, Peter, 1993, *La sociedad postcapitalista*, Sudmaericana, Buenos Aires.
DUVERGER, Maurice, 1957, *Los partidos políticos*, Fondo de Cultura Económica, México. (*)
FAJNZYLBER, Fernando, 1983, *La industrialización trunca de América Latina*, Nueva Imagen, México. (*)
FEIJÓ, María del Carmen, comp., *Mujer y sociedad en América Latina*, CLACSO, Buenos Aires. (*)
FORT, Mario, 1989, *Milenarismo y conflicto social: los tobas*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
FLORESCANO, Enrique, comp., 1975, *Haciendas, latifundios y plantaciones en América Latina*, Siglo XXI, México.
Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas, *Indicadores de coyuntura*, FIEL, Buenos Aires, serie mensual.
GALEANO, Eduardo, 1984, *Las venas abiertas de América Latina*, Siglo XXI, Buenos Aires.
GALENSON, Walter, y S.M. Lipset, comps., 1969, *Teoría y estructura del sindicalismo*, Marymar, Buenos Aires.
GERCHUNOFF, Pablo, comp., 1992, *Las privatizaciones en la Argentina*, Instituto Di Tella, Buenos Aires. (*)
GERMANI, Gino, 1962, *Política y sociedad en una época de transición*, Paidós, Buenos Aires (reeditado).
GERMANI, Gino, comp., 1976, *Urbanización, desarrollo y modernización*, Paidós, Buenos Aires. (*)
GONZÁLEZ BOMBAL, Inés, 1988, *Los vecinazos: las protestas barriales en el Gran Buenos Aires, 1982-83*, Ediciones Instituto de Desarrollo Económico y Social, IDES, Buenos Aires.
HARRIS, Marvin, 1974, *Introducción a la antropología*, Aguilar, Madrid.
HERNÁNDEZ ARREGUI, Juan José, 1973, *La formación de la conciencia nacional*, Plus Ultra, Buenos Aires. (*)
HUNTINGTON, Samuel, 1972, *El orden político en las sociedades en cambio*, Paidós, Buenos Aires.
IMAZ, José L. de, 1964, *Los que mandan*, Eudeba, Buenos Aires.
JORRAT, Raúl, y Ruth Sautu, comps., 1992, *Después de Germani. Exploración sobre estructura social de la Argentina*, Paidós, Buenos Aires. (*)

LANDI, Oscar, 1988, *Reconstrucciones: las nuevas formas de la política*, Puntosur, Buenos Aires.
LINTON, Ralph, 1979, *Cultura y personalidad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
LIPSET, Seymour Martin y Reinhardt BENDIX, 1963, *La movilidad social en la sociedad industrial*, Eudeba, Buenos Aires. (*)
LÓPEZ, Mario Justo, 1959, *La representación política*, Abeledo-Perrot, Buenos Aires.
MARGULIS, Mario, 1965, *Migración y marginalidad en la sociedad argentina*, Paidós, Buenos Aires.
MARSHALL, Adriana, 1978, *El mercado de trabajo en el capitalismo periférico. El caso de Argentina*, CLACSO, Santiago de Chile.
O'DONNELL, Guillermo, 1982, *El estado burocrático-autoritario, 1966-1973*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
PADUA J., y otros, 1979, *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.
PORTANTIERO, Juan Carlos, comp., 1985, *La sociología clásica: Durkheim y Weber*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
PORTER, Michael E., 1991, *La ventaja competitiva de las naciones*, Vergara, Buenos Aires.
PREBISCH, Raúl, 1970, *Transformación y desarrollo: la gran tarea de América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México.
ROMERO, José Luis, 1959, *Historia de las ideas políticas en la Argentina*, Fondo de Cultura Económica, México. (*)
ROMERO, José Luis, 1963, *Situaciones e ideologías en Latinoamérica*, Sudamericana, Buenos Aires.
RUTLEDGE, Ian, 1987, *Cambio agrario e integración: el desarrollo del capitalismo en Jujuy, 1550-1960*, ECIRA/CICSO, Tucumán.
SABINE, George, 1945, *Historia de las teorías políticas*, Fondo de Cultura Económica, México. (*)
SARTORI, Giovanni, 1992, *Elementos de teoría política*, Alianza Editorial, Buenos Aires. (*)
SCHMIEDER, Oscar, 1980, *Geografía de América Latina*, Fondo de Cultura Económica, México. (*)
STAVENHAGEN, Rodolfo, 1972, *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, México. (*)
THUROW, Lester, 1992, *La guerra del siglo XXI*, Vergara, Buenos Aires.
TORRADO, Susana, 1992, *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires. (*)

TORRE, Juan C., 1988, comp., *La formación del sindicalismo peronista*, Legasa, Buenos Aires.
WOLF, Eric, 1981, *Los campesinos*, Labor, Barcelona. (*)
WOODCOCK, George, 1975, *El anarquismo*, Ariel, Barcelona, 1975.
ZORRILLA, Rubén, 1974, *Estructura y dinámica del sindicalismo argentino*, La Pléyade, Buenos Aires.

ANEXO
NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

Jorge Balán, sociólogo, ex director del CEDES, institución privada de investigación en ciencias sociales muy prestigiada en el país y el extranjero. Es también profesor en la Universidad de Buenos Aires, en el CBC. Desgraciadamente, a pesar de varias insistencias, no contestó, por falta de tiempo y viajes al exterior.

Liliana de Riz, socióloga, también del CEDES, aunque recientemente se desligó de esa institución y pasó a trabajar en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. A pesar de un par de insistencias mías, me dijo simplemente que le parecía muy bueno y completo el contenido, sin agregar nada. No volví a presionar por una respuesta más concreta, dado que de todos modos ya tenía las diez respuestas detalladas pedidas.

Alejandro Isla, antropólogo, profesor en la Universidad Nacional de Jujuy, y antes a cargo de un instituto de investigación, de financiación externa, ubicado en Tilcara, con experiencia en trabajos de campo en amplias zonas del noroeste argentino.

Manuel Mora y Araujo, sociólogo, especialista en opinión pública, presidente de una prestigiada firma de encuestas, conocida sobre todo por sus "pronósticos" electorales, pero además poseedor de un gran repertorio de aptitudes en otros temas. Es también investigador del Instituto Di Tella.

Julio Neffa, politólogo, miembro del directorio del CONICET y de otras instituciones privadas de investigación (PIETA, CEIL), experto en relaciones laborales, y debido a su cargo oficial, particularmente sensibilizado a la temática del rol de las ciencias sociales en la enseñanza o la investigación.

José Nun, politólogo, profesor en la Universidad de Buenos Aires y director de un posgrado en ciencias políticas organizado por la Fundación Banco Patricios, con amplia experiencia docente en el extranjero.

Fernando Storni, especializado en temas sociológicos, fue director del centro de Investigación y Acción Social, de la Compañía de Jesús, que combina preocupaciones científicas con otras de acción educativa y pastoral en las que lo social está muy presente.

Carlos STRASSER, politólogo, profesor de FLACSO, anteriormente director de esa institución (en su sede Buenos Aires), orientado hacia temas de teoría política. A pesar de insistencias mías, no tuvo tiempo para dedicar al tema.

Mike SWEET, sociólogo norteamericano residente hace muchos años en el país, director del secundario de una escuela privada muy innovadora (la Escuela del Sol), con gran experiencia en la relevancia docente de la sociología.

Juan Carlos TORRE, sociólogo, investigador en el Instituto Di Tella, autor muy prestigiado en temas de sindicalismo y sociología política. Aportó, además, interesantes comentarios de tipo pedagógico acerca de la forma de promover la curiosidad del estudiante acerca de la problemática de esta disciplina.

Osvaldo DENKER, sociólogo, miembro del Colegio Profesional de graduados en Sociología, que por su papel y su preocupación con las "incumbencias" está particularmente interesado en el papel de las ciencias sociales en la educación.

Santos COLABELLA, sociólogo, presidente saliente del citado Colegio profesional, cuya opinión es de valor por las mismas razones que el anterior. Es además profesor en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Luis AZNAR, politólogo, Director del Depto de Ciencias Políticas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, y miembros dirigente de la Sociedad Argentina de Análisis Político.

***Diana Durán*, Geografía**

Licenciada en Geografía, Universidad del Salvador. Investigadora Adjunta del CONICET.

Preparar “insumos” para una labor tan compleja como es la propuesta de Contenidos Básicos Comunes (CBC) es arduo. Una misión de artesanos de la cultura más que de científicos. Supone tejer la urdimbre de los saberes básicos que se enseñarán en la futura escuela que se arraigará en la vieja escuela; llenar “la escuela vacía” de significados consensuados por la sociedad...

El que sigue es un documento para pensar, para el debate, para completar y disentir.

Vaya aquí el profundo agradecimiento a mis pares que contestaron las encuestas y enviaron sus observaciones: Lic. Santiago Conrado Bondel, de Río Negro; Lic. Silvia Mensi y Lic. Mónica García, de Mar del Plata; Lic. Claudia Rosana Montebello, de Posadas; Lic. Raúl Daniel Mercado y Prof. Mirta Beatriz Moore de Mercado, de Córdoba; y Prof. María Aida Carcagno, de Bella Vista, Corrientes.

También deseo expresar mi gratitud a quienes participaron en los talleres realizados en la Universidad del Salvador y a quienes en otros ámbitos se ocuparon de revisar y criticar las distintas versiones de esta propuesta: Prof. María Amelia Andina, Lic. Claudia Baxendale, Prof. Delia Cotroneo, Prof. Graciela De Marco, Prof. Fernando Paso Viola, Geólogo José Selles Martínez, Prof. Raquel Barrera de Mesiano, Lic. Laura López, Prof. Hebe Palacios, Lic. Laura Pierre, Prof. Antonio N. Pellegrino, Prof. Olga Montero, Prof. Silvio Alberto Seco, Lic. Albina L. Lara, Dra. Paulina Quarleri, Prof. Carlos López, Dr. Juan Roccatagliata, Prof. Lucía Bortagaray, Lic. Alfredo Horacio Grassi, Prof. Luis Echeverría, Prof. Marta Sanmarchi y Lic. Susana Sassone.

Diana Durán, 1994

CONTENIDO

I. Enfoques para el abordaje de los CBC desde la geografía. Geografía: del espacio vivido a la aldea global
   1. Una disciplina integrada preocupada por el medio ambiente, el espacio y la sociedad
   2. Nuevos enfoques no excluyentes
   3. Los nuevos temas y la dimensión metodológica y tecnológica en geografía: desde la evaluación del impacto ambiental a los sistemas de información geográfica
   4. El desarrollo sustentable: ¿un nuevo paradigma?
   5. Hacia una selección y organización de los CBC
   6. Geografía y transformación curricular
      6.1. ¿Para qué enseñar geografía y qué enseñar en geografía?
   7. Bibliografía citada

II. Propuesta de CBC en la Educación General Básica. Geografía
   1. Esquema conceptual de la Educación General Básica: espacio vivido, espacio percibido, espacio geográfico
   2. Bloques de contenidos de la EGB.
   3. Secuencia de bloques y propuesta espacial
   4. Fundamentación de los bloques de contenidos
   5. Bibliografía citada

III. Propuesta de CBC en la Educación Polimodal
   1. Fundamentos de la propuesta
   2. Red conceptual en la Educación Polimodal
   3. Propuesta secuencial de los bloques de contenidos en la Educación Polimodal
   4. Primer Año: geografía ambiental mundial
   5. Segundo Año: geografía social, económica y política mundial

6. Tercer año: Geografía regional. La organización y la ordenación del territorio argentino
7. Bibliografía citada
IV. Contenidos para la formación docente
1. Propuesta
2. Bibliografía para los docentes
Anexo. Criterio de consulta y nómina de colegas consultados

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CBC DESDE LA GEOGRAFIA

GEOGRAFIA: DEL ESPACIO VIVIDO A LA ALDEA GLOBAL

> "El conocimiento de la Tierra es no sólo muy digno del hombre, sino que es necesario, tanto en la República de las letras como en cualquier situación de la vida cotidiana".
>
> Bernhard Varenio, Amsterdam, 1650, *Geografía general*

> [La geografía] "clasifica las estructuras organizadoras del espacio y descompone los sistemas que las rigen; estudia la intensidad de los fenómenos y la densidad de las poblaciones, el volumen de las transferencias y los intercambios, pone de relieve el significado de los límites y de las discontinuidades que recortan el espacio y busca el sentido de las evoluciones".
>
> Olivier Dollfus, 1978, *El análisis geográfico*

1. Una disciplina integrada preocupada por el medio ambiente, el espacio y la sociedad

En esta época de cambios mundiales vertiginosos y evolución hacia nuevos paradigmas, el campo de la geografía se amplía día a día. La superabundancia espacial de fin de siglo promete un redescubrimiento de la ciencia geográfica sustentado en los cambios geopolíticos, económicos y ambientales de escala planetaria. La realidad actual nos revela su raigambre geográfica y de ello deriva la inmediata aplicación de la disciplina en la dimensión social y su gran valor formativo.

La geografía, con esa denominación, tiene una antigüedad de 2.000 años. Como ciencia contemporánea se institucionaliza, a partir de 1860 en los ámbitos universitarios europeos con el florecimiento de las comunidades de geógrafos, sociedades geográficas y la inserción como materia de estudio en los diferentes niveles del sistema educativo.

Durante los últimos veinticinco años, la geografía, como muchas otras ciencias ha experimentado un período de debate y cambio intensivo. Los nuevos conceptos, los nuevos métodos y las nuevas relaciones interdisciplinarias han gestado transformaciones importantes en los enfoques.

La esencia de la geografía, desde su configuración como ciencia moderna hasta nuestros días, se cristaliza en la doble vertiente del *estudio del espacio y de las relaciones del hombre con su ambiente*.

Estas preocupaciones no sólo siguen vigentes hacia finales de siglo sino que han adquirido una nueva dimensión que trasciende el campo de la geografía, pero a la vez promete su jerarquización y la orienta hacia la interdisciplinariedad.

La geografía puede considerarse:

a) como un cuerpo organizado del conocimiento a partir del cual se desarrolló el contenido científico de la geografía;

b) como la acción práctica a partir de la cual se desarrolló la praxis de la investigación;

c) como la institución social de la disciplina (Granö, *apud* Estébanez, 1982).

La geografía interpreta la configuración ambiental y espacial de la Tierra y estudia la organización humana del espacio a través de sus principios de localización, correlación y diferenciación areal.

Comprende la distribución de los ambientes, de los recursos naturales, de los hombres, de las actividades económicas, etc., y busca establecer las leyes que gobiernan los movimientos a través de las redes, el funcionamiento de los nodos, el dinamismo de las regiones, las formas y funciones de las ciudades, la localización industrial, la difusión espacial de las enfermedades, etc. En definitiva, tiene una honda preocupación por el espacio (el medio) y la sociedad (el hombre). Esto se fundamenta en que "toda acción humana está referenciada a la superficie terrestre" (Sassone, 1993) y vinculada a ella por una red de interacciones complejas.

La geografía se aplica a las acciones voluntarias que se pueden realizar en el territorio para mejorar su organización. Esta praxis se integra dentro de las políticas públicas con el nombre de *ordenación territorial o planificación territorial*.

El *espacio como producto social*, refleja en sus formas y funciones las motivaciones complejas y las acciones múltiples de las sociedades que sustenta.

En la geografía como ciencia social "el hombre está en el centro de la reflexión. El hombre se desplaza y engendra o recibe flujos de bienes e información. Capta el espacio y lo valora. Y para poder dominarlo lo organiza" (Claval, 1979).

"Sociedades y espacios quedan comprometidos en un proyecto que la historia va elaborando. [...] Cada sociedad o cada generación construye su espacio a partir

del que heredan de las precedentes" (Ostuni, 1992). Esta expresión de la geógrafa mendocina revela la utilidad social de la geografía que defiende el conocimiento del espacio desde una óptica crítica.

Así como posee una vertiente social, la geografía no puede soslayar ni desprenderse de su sustrato natural, de su hondo enraizamiento en la faz de la Tierra.

En la estructura actual de la geografía, los geógrafos comparten con otros científicos especializados en las ciencias de la Tierra —los climatólogos, los geólogos, los geomorfólogos, los hidrólogos, etc.— su celo por un área común: el ambiente global como un espacio concreto, pleno de desafíos y problemas. Se esmeran en desentrañar los fenómenos de la Tierra como entorno de la humanidad; un entorno que influye en el modo en que los seres humanos viven y se organizan; un medio ambiente que, al mismo tiempo, modifican y construyen.

La geografía —concebida como un campo abierto a la interdisciplinariedad— induce a la asociación con las ciencias de la Tierra en la preocupación por el sistema planetario; pero lo hace también desde la perspectiva de las ciencias sociales y, en tal sentido, debería actuar en su histórico papel de *puente curricular*.

En síntesis, los geógrafos estudian la estructura e interacción de dos sistemas principales, como expresara Haggett (1988): el *sistema ecológico*, que vincula a los seres humanos con su medio ambiente y el *sistema espacial*, que relaciona una región con otra en un complejo intercambio de movimientos.

En el actual paradigma de la complejidad, los temas geográficos centrales han superado la vieja dicotomía natural-humana y son: el desafío del medio ambiente, la respuesta ecológica humana y la relación espacio-sociedad en sus múltiples formas, funciones, jerarquías y conflictos o tensiones regionales.

Los geógrafos centran sus análisis en la organización espacial humana y en la relación medio-humanidad buscando las mejores alternativas de utilización del espacio y los recursos.

Los geógrafos consideran que la resolución de los problemas acuciantes de la realidad actual deberá encararse y enfrentarse en su diversidad espacial. En cada escala los fenómenos cambian de dimensión y naturaleza y la geografía es hábil en su estudio y manejo pues, como dice Claval (1979), el análisis del espacio "no deviene inteligible más que si tiene lugar en el interior de un sistema de escalas de magnitud".

El debate actual de la geografía se centra en la inserción profunda de lo ambiental y en la caracterización del espacio moderno y posmoderno.

Hoy se plantean cuestiones como el *marketing* y la estructura del consumo, pues son las mallas, los flujos y las redes las que organizan el espacio. No sólo circulan las personas y los bienes, sino también las invisibles autopistas de los circuitos informáticos y el consumo y no sólo la producción caracteriza a la ciudad.

En síntesis, la geografía en su paradigma actual encuentra un desafiante interés por internarse en los complejos espacios geográficos en sus dimensiones ecológicas, sociales, agrarias, industriales, urbanas, regionales, culturales y políticas en las múltiples escalas que permitan dilucidar la realidad.

2. Nuevos enfoques no excluyentes[1]

Distintas concepciones del quehacer geográfico han existido en el desarrollo de nuestra ciencia como formas de aproximación a la realidad. Distintos enfoques y tendencias y muchas polémicas.

Es posible reconocer que la geografía ha pasado de una situación en que la mayoría de los geógrafos acataban el paradigma de la "descripción explicativa de paisajes" a otra en la que distintos modelos compiten entre sí en busca de la supremacía.

Cuando la geografía se dedica al estudio de la relación hombre-medio y al análisis de la diferenciación del espacio geográfico mundial, se orienta a sus dos problemas claves tradicionales.

Las "nuevas geografías" aparecen a partir de los años cuarenta en el hemisferio norte y desde hace una década aproximadamente han comenzado a difundirse en nuestro país. No se trata en realidad de "nuevas geografías" que pluralizando la geografía quitan unidad a esta ciencia sino de diversos enfoques, orientaciones y tendencias que la enriquecen.

Lo que resulta verdaderamente nuevo es el abandono de las posiciones excluyentes. Por el contrario, debe aceptarse la existencia de diferentes líneas de trabajo que exploran caminos diversos. La naturaleza plural de la geografía de hoy debe incorporarse sin miedos, por medio de la valoración de la multiplicidad de alternativas brindadas por la coexistencia de los diferentes enfoques y el rescate de una actitud abierta a los cambios.

En geografía, según Estébanez (1982), hay que "referirse a procesos graduales, a cambios en la temática, o, mejor aún, a cambios en el énfasis de unos temas por otros, más que a una sustitución global de un paradigma por otro... Lo que ocurre en el momento presente es que los cambios, las propuestas son muchas y han surgido en breve plazo. Sin embargo, esta floración de enfoques no debe considerarse como algo negativo y decepcionante, sino como el resurgir de una ciencia más humana, una geografía con rostro humano, más en consonancia con los problemas cambiantes con los que el hombre de hoy ha de enfrentarse".

---

[1] Este ítem ha resultado de la síntesis del libro *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía* (Durán, Lara, Daguerre, 1993) y de los artículos "Dónde están los profesores" (1993) y "Recuperar el lugar y reconquistar el territorio" (Durán, 1994) publicados en la revista *Novedades Educativas*.

Los *métodos cuantitativos y la geografía teorética* aportaron a nuestra ciencia a mediados de siglo la generalización de métodos deductivos. Con su difusión se dio gran importancia a la teoría como punto de partida para interpretar los hechos observados y se puso énfasis en la cuantificación de los fenómenos y procesos geográficos. El propósito de este enfoque es descubrir leyes generales que expliquen la distribución espacial, a través de modelos teóricos y de la utilización como recurso de la matemática y la informática.

La crítica que se le hace a la *geografía teorética* es que el excesivo énfasis de los cuantitativos en las técnicas de investigación suele ir en detrimento de su dedicación a problemas reales.

Desde este enfoque, los conceptos clave son: movimientos, redes, nodos, jerarquías, superficies, modelos agrarios, urbanos e industriales, etc. Los modelos ya consolidados como los de Von Thünen, Christaller, Weber y Burguess se confrontan con situaciones reales por medio del trabajo de campo, las fotografías aéreas y los mapas.

Sin embargo, la desilusión frente al enfoque cuantitativo comenzó a crecer hacia fines de la década del sesenta al comprobarse que muchas veces los modelos diseñados no eran buenas descripciones de la realidad.

Los modelos y la cuantificación pasaron, entonces, a ser uno de los instrumentos con que cuenta la geografía para aprehender la realidad.

A partir de los años sesenta, las ciencias sociales comenzaron a darle gran importancia al campo de la percepción subjetiva de la realidad.

La *geografía de la percepción* sustenta la idea básica de que el hombre actúa sobre el espacio a partir de la percepción que posee del mismo y no en función del medio real.

El objetivo de la geografía de la percepción es ofrecer alternativas a la explicación de que el hombre actúa sobre el espacio sólo como un "ser económico". Un concepto muy valioso adoptado por los defensores de esta corriente es el de *mapa mental* o representación que los individuos construyen en su mente de la realidad. Este mapa puede proveer una clave para entender algunas de las estructuras y procesos del comportamiento humano en el espacio. Los diferentes grupos culturales comparten la misma imagen percibida de su entorno y, en consecuencia, generan muchas veces estereotipos del mismo y crean modos de actuar en el territorio de acuerdo a ellos. Como dice David Lowenthal (1961) "todos somos artistas y arquitectos del paisaje, creamos y organizamos el espacio, el tiempo y la causalidad en concordancia con nuestras percepciones y predilecciones."

El concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, a la localización concreta y al mapa mental.

El lugar desde el punto de vista geográfico describe una posición pero también una experiencia humana; como señalara Haggett (1988) es "una posición particular sobre la superficie de la Tierra [...] que se confina a una localización identificable sobre la que cargamos ciertos valores".

Lugar es, según los geógrafos, el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de nosotros. En consecuencia, para que el espacio abstracto se constituya en lugar debe transformarse en algo significativo para las personas.

El geógrafo Tuan (en Estébanez, 1982) explica que son lugares los monumentos, las obras de arte, las ciudades, las naciones y —según nuestro criterio— también los paisajes naturales y culturales bien individualizados y, por último, las regiones porque organizan el espacio y constituyen centros con significación.

La experiencia del *no lugar* —indisociable de una percepción más o menos clara de la aceleración de la historia y del achicamiento del planeta— es hoy un componente esencial de toda existencia social (Augé, 1993).

A escala local se observa en nuestros días una pérdida de vivencias en la cuarta caparazón perceptiva: el barrio. Según Zamorano, la causa es "una desvinculación espacio-temporal producida por la distancia entre los lugares de trabajo, de recreación e incluso de encuentro familiar y social. Cada vez más el habitante se siente sin influencias en la elaboración de su hábitat, [...] ha perdido el sentimiento de arraigo y ligazón" (Zamorano, 1992).

Aquí aparece un gran peligro que debemos identificar para superar. En oposición a la noción humanística de "lugar" —con que siempre trabajaron los antropólogos y los geógrafos— proliferan en la posmodernidad los *no lugares*. Se trata de espacios inlocalizables, dispersos, difusos. Augé, caracteriza como *no lugares* a "las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales (supermercados, *shopping centers,* o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta). [...] Dos realidades complementarias pero distintas: los espacios constituidos con relación a ciertos fines (transporte, comercio, ocio) y la relación que los individuos mantienen con esos espacios" (Augé, 1993). La circulación es la característica de los no lugares, todo lo contrario a la noción de arraigo.

Los no lugares o *placeless* son espacios donde no hay identidad, ni vínculos, ni historia, ni geografía. Son aquellos que perdieron identidad por la realización de alguna obra de infraestructura monumental, como el paisaje del Valle Encantado del río Limay; las ciudades inundadas como Epecuén, antes lugares, hoy anegamientos difusos; los pueblos ferroviarios fantasmas o las ciudades de la desindus-

trialización; las zonas de paso, ciudades y comarcas en las que la autopista no se detiene, como la Pampa Deprimida o las travesías puntanas (Durán, 1994).

Debemos reafirmar —en el ánimo de realizar un aporte para la transformación curricular— la geografía sustantiva: aquella de los lugares, los territorios y las regiones. Esta geografía se ocupa de los rasgos claves, distintivos, propios del lugar; explica cómo se desarrollan las vocaciones y los vínculos regionales, cómo se integran los territorios estatales y se organiza el espacio.

La globalización actual, la mentada aldea global donde todo se sabe y todo se conoce, atenta contra la idea de lugar, de "un territorio al que se le asigne valor afectivo" y cultural y de sus vínculos, las redes locales, a las que se superponen las redes intangibles, etéreas —al decir del geógrafo brasileño Milton Santos— como las redes de la informática, de las comunicaciones instantáneas y del poder hegemónico. Redes que se transforman en puntos porque no hay vínculos. Distintas a las redes afluentes, secundarias, complementarias —como las que estructuran los caminos rurales, los ferrocarriles no troncales, etc.—, que se suman a las primeras en la organización del territorio.

Hacia fines de la década del sesenta y comienzos de la del setenta, la crisis del petróleo y la incertidumbre económica hicieron evidente que el crecimiento económico encarado por los países desarrollados no continuaría en el futuro con la misma intensidad. Esto motivó la percepción de que el crecimiento tenía un límite establecido por el agotamiento de los recursos naturales, y de que la prosperidad de las décadas anteriores no era compartida por todas las naciones y/o habitantes, sino que, por el contrario, existían marcadas desigualdades entre distintas naciones, regiones, grupos sociales, etc. Los límites al crecimiento y las desigualdades producidas por el proceso de desarrollo son los temas claves de esta época.

Algunos geógrafos manifestaron una gran desilusion por la incapacidad de los paradigmas académicos anteriores.

Los principales argumentos esgrimidos por los geógrafos en contra del paradigma anterior (de base positivista) son que no estudia los problemas relevantes de la sociedad y que además la metodología empleada era inapropiada para esa tarea.

Como consecuencia del proceso gestado durante la década del setenta, una proporción creciente de geógrafos se ha comprometido con la modificación de la sociedad tanto local como planetaria, a través de remedios correctivos de los problemas actuales o por medio del diseño de organizaciones territoriales deseables.

A esta corriente le debemos la inserción de temas tales como: las desigualdades entre países desarrollados y en desarrollo, la pobreza, la marginalidad, la discriminación racial y sexual, el crimen, las consecuencias de la deuda externa, etc.

La geografía tiene un profundo interés por la planificación y ordenación territorial contribuyendo a la organización del espacio.

Los geógrafos analizan la localización y distribución de fenómenos y actividades y sus efectos sobre el espacio. Por lo tanto están involucrados en el análisis de las pautas resultantes de decisiones tomadas previamente. Cuando actúan como planificadores, están inmersos en el proceso de toma de decisiones y tienen responsabilidad en el mismo.

El proceso de toma de decisiones se desarrolla a través de una serie de pasos con el objetivo de elegir un determinado curso de acción luego de haber analizado un cierto número de alternativas posibles.

La geografía es una ciencia que tiene la virtud de su enfoque holístico, lo que le facilita una visión global de los cambios en los territorios en que se producen.

El mundo es desigual, caótico e imprevisible y la geografía en virtud de ese enfoque cuenta con los métodos para abordar conceptos complejos, interrelaciones múltiples, visiones globales.

Las situaciones que se plantean en el mundo actual son múltiples en sus causas y consecuencias en el espacio geográfico. Es por ello que el espacio geográfico se presenta cada vez más diverso, con grandes desigualdades regionales o "geodiversidades" que se ahondaron con el proceso de crecimiento global y la revolución tecnológica.

La geografía se ocupa de comprender lo complejo y evitar las generalizaciones abusivas que pueden llevar a construir conceptos falsos sobre todo en lo relacionado a la variabilidad de los distintos territorios y sus habitantes. La misma causa puede provocar consecuencias muy diversas en distintos espacios geográficos.

Además, como ciencia humana y social la geografía tiene en cuenta que el hombre y la sociedad producen hechos imprevisibles, acontecimientos que no se pueden predecir, únicos en relación a la percepción y libre albedrío humanos.

3. Los nuevos temas y la dimensión metodológica y tecnológica en geografía: desde la evaluación del impacto ambiental a los sistemas de información geográfica

La geografía emerge en la última mitad de siglo como una ciencia renovada en su dimensión metodológica y tecnológica como resultado del gran debate teórico de las últimas décadas y de la presión ejercida por las nuevas problemáticas mundiales.

Las comisiones de la Unión Geográfica Internacional (UGI) debaten e investigan en la actualidad temas tan trascendentes como: sistemas costeros y geografía del mar, geoecología de las montañas, redes de comunicación y telecomunicación, situaciones críticas y regiones en el cambio global ambiental, cambio ambiental y conservación de las áreas cársticas, geografía y género, sistemas de información geográfica, geografía y administración pública, salud, medio ambiente y desarrollo, monitoreo histórico del cambio ambiental, estudios de desastres naturales, or-

ganización del espacio industrial, desarrollo urbano y vida urbana y mapa político mundial, aspectos del desarrollo en zonas marginales, manejo ambiental y mapas, erosión y desertificación, cambio climático global (UGI, 1992).

Se revela, entonces, la nueva red conceptual de esta ciencia que en el Congreso Mundial de Geografía celebrado en Washington en 1992 integró como aspectos centrales, entre otros: el medio ambiente global, el cambio ambiental, la nueva geografía del dinero, la nueva Europa, la conexión Pacífica, el dinamismo de la economía mundial, patrones mundiales de calidad de vida, vida sustentable en el siglo XXI, tecnologías emergentes para el descubrimiento geográfico.

También en la Argentina los últimos Congresos Nacionales de Geografía han centrado su interés en temas claves: el cambio global (en 1992), el desafío de la población (en 1993) y el Mercosur (en 1994), y el tema ambiental se destaca tanto en seminarios de perfeccionamiento docente como en carreras y cursos universitarios de grado y posgrado.

En nuestro país muchos geógrafos, además de actuar en docencia e investigación, ocupan puestos de trabajo no tradicionales como consultorías en organismos de planificación territorial y ambiental, empresas petroleras, análisis de redes, evaluación ambiental, organismos gubernamentales y no gubernamentales, etc.

La geografía incluye hoy en día los tres modos de análisis identificados por Haggett (1989) en su visión integrada de nuestra ciencia:

* El análisis espacial que estudia las variaciones locacionales del espacio geográfico.
* El análisis ecológico que es apto en la interrelación sistémica y compleja de lo natural y lo humano e interpreta sus relaciones.
* El análisis regional en el que se combinan los resultados de los análisis espacial y ecológico y se identifican unidades regionales apropiadas a los distintos problemas.

La metodología de la geografía se ha ampliado notablemente con la revolución informática y tecnológica y con la profunda inserción de la dimensión ambiental.

La cartografía asistida por computadora, la percepción remota (imágenes satelitales) permitieron obtener un conocimiento cada vez más detallado y exacto de la Tierra a la vez que abrieron nuevas incógnitas y desafíos.

La "evaluación del impacto ambiental"[2] (EIA) es un valioso aporte para comprender y mejorar la relación hombre-naturaleza planteando todo un nuevo herramental de gran valor geográfico y educativo. Distintas acciones humanas, como por ejemplo, obras de infraestructura, políticas, leyes, producen alteraciones

[2] Impacto ambiental: cambio proyectado en el valor de una o más medidas de la calidad ambiental.

o modificaciones sobre el medio ambiente tanto natural como sociocultural y económico que pueden preverse a través de estos estudios.

Otra nueva vertiente geográfica de renovación tecnológica es la constituida por los "Sistemas de Información Geográfica" (SIG) al servicio de la comprensión de la complejidad del espacio geográfico y la resolución de problemas ambientales y territoriales.

Los SIG permiten al usuario realizar complejos análisis mediante la recolección, organización, análisis y presentación de grandes volúmenes de datos espaciales y no espaciales. Un SIG es un medio sistemático para recolectar varios campos de información sobre una unidad de espacio geográfico y se compone de un gran abanico de sistemas *hardware* y *software* que permiten integrar: datos satelitales, estadísticos, mapas digitales, fotografías aéreas, etc.

En síntesis, las enunciadas son algunas de las nuevas tecnologías geográficas que permiten una renovación en el tratamiento de los problemas de la ciencia geográfica.

4. El desarrollo sustentable: ¿un nuevo paradigma?

El desarrollo sustentable[3] en sus múltiples dimensiones tiene diferentes significados para un poblado patagónico, una ciudad rusa o una nación industrializada europea. Tal vez, el desarrollo sustentable no se perciba todavía en una aldea africana y sea algo, en cambio, relevante para una nación industrial.

Se ha señalado que "no existen ejemplos de desarrollo sustentable a nivel nacional [...] Ni los países industriales del OCDE ni las economías recientemente industrializadas de Asia suroriental ofrecen modelos adecuados" Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 1992). Entonces es posible inferir que el desarrollo sustentable no ha sido implementado en la escala nacional.

Por ahora es para algunos un nuevo paradigma, para otros un enfoque de la teoría del desarrollo, para muchos un largo camino y para la mayoría una utopía.

A pesar de que existe consenso en los foros internacionales sobre la importancia y dimensiones de este concepto, la realidad es que su aplicación en distintas escalas geográficas, especialmente en las escalas nacional y regional, es todavía incipiente.

El desarrollo sustentable es un "proceso que requiere un progreso simultáneo global en las diversas dimensiones: económica, humana, ambiental y tecnológica"

[3] Es un desarrollo en armonía con la naturaleza que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias.

("Informe sobre los Recursos Mundiales - 1992", elaborado por el PNUD). En la dimensión humana, "el desarrollo sustentable quiere decir progreso significativo hacia el logro de poblaciones estables" y en la dimensión ambiental, "el desarrollo sustentable necesita proteger los recursos naturales requeridos para la producción alimentaria y de combustibles [...], sin dejar de expandir la producción para satisfacer a poblaciones en aumento".

A pesar de sus limitaciones actuales, el concepto es clave para pensar en el futuro y en este sentido convoca en forma transversal a la educación ambiental, la educación para el desarrollo y la educación geográfica.

5. Hacia una selección y organización de los CBC

Vivimos hacia finales de siglo un mundo concebido por muchos como una aldea global; pero, que a su vez manifiesta procesos de desintegración geopolítica y una brecha cada vez mayor entre el Norte desarrollado y el Sur subdesarrollado. El conjunto de las vertiginosas y radicales mutaciones que enfrenta el mundo hoy integra el *cambio globa*l —ambiental—, la reestructuración económica mundial, la revolución tecnológica, las transformaciones geopolíticas, la bipolarización del desarrollo y un nuevo paradigma, el *desarrollo sostenible o sustentable*, impone la necesidad de correlativas transformaciones a través de la educación.

En este contexto, la educación geográfica será un instrumento fundamental para la comprensión y percepción planetaria en su actual cambio global.

El cambio global reúne, entre otras, las siguientes singularidades: es complejo, transgeneracional, planetario en escala, transnacional, inédito, estructural e irreversible en el tiempo, etc. Estas características hacen imposible explicarlo en el contexto de una educación memorística o puramente cognoscitiva.

Es por ello que la problemática del medio ambiente y el desarrollo son sinónimos de renovación pedagógica y didáctica. Por lo demás, las cuestiones ambientales son cada vez más reconocidas en los distintos ámbitos de la sociedad y la comunidad educativa toda reclama cambios que permitan su inserción sin limitaciones en la educación.

Nuestra opinión es que la inserción profunda de la dimensión ambiental en la educación geográfica producirá efectos renovadores y altamente positivos tales como el debate pedagógico y la renovación didáctica, lo que mejorará la calidad de la educación en sentido global.

La clave actual es la construcción conceptual de una educación orientada hacia el binomio medio ambiente-desarrollo, es decir a problemas concretos de la realidad compleja mundial que debe ser integrada en un marco interdisciplinario.

Algunas recomendaciones esenciales para el abordaje de los CBC desde la geografía, teniendo presente las competencias básicas y educativas del diseño curricular, son:

a) La superación de la dualidad que promueve en la currícula actual la presencia de una geografía física escindida de la geografía humana y, *contrario sensu*, la imprescindible necesidad de insertar a la geografía en el currículum como ciencia integrada de orientación interdisciplinaria, por su carácter de "puente curricular" entre las ciencias de la Tierra y las ciencias sociales, lo cual no implica pérdida de identidad.

b) La necesidad de construir capacidad para pensar globalmente y actuar localmente, una vieja consigna de gran valor en la situación de crisis global planetaria, regional y local.

c) La imprescindible necesidad de revalorar la noción de lugar y reconquistar la significación del territorio.

d) El conjunto de saberes relevantes que aborda la geografía integra desde el espacio vivido al espacio posmoderno, la aldea global y el sistema planetario en el que la noción de escala y los distintos órdenes de magnitud geográfica construyen la capacidad de saber pensar el espacio en sus múltiples dimensiones.

e) No hay que olvidar que los escenarios de cambio son grandes espacios geográficos: Europa Oriental, Europa Occidental, Medio Oriente, América anglosajona, América latina, etc. La reestructuración territorial que se produce en la actualidad puede tal vez parangonarse a la que tuvo lugar en la era de los descubrimientos, en que la geografía experimentó un fuerte desarrollo. Todo esto condiciona el desarrollo mundial a partir de la década del noventa, por lo que no debe quedar fuera de las aulas si queremos llegar a los alumnos con conocimientos significativos.

6. Geografía y transformación curricular

> "Lo primero es la confianza ingenua en el espacio, el estado infantil de seguridad, que en la vida ulterior se puede prolongar en un estado de amparo natural o irreflexivo en la casa o en la patria. El hombre está aquí amalgamado con su espacio, encarnado de manera inmediata."
>
> O. Friedrich Bollnow, 1969, *Hombre y espacio*, Labor.

6.1. ¿Para qué enseñar geografía y qué enseñar en geografía?

Estas son las preguntas esenciales que debemos contestar para encontrar las opciones básicas en la definición del conjunto de saberes geográficos relevantes que integrarán el proceso de enseñanza en todo el país.

El currículo es un objeto social que se halla en permanente construcción y sintetiza las intenciones, los contenidos y las estrategias de acción pedagógica. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) se orientan a la formación de competencias que son capacidades básicas complejas intelectuales, prácticas y sociales (Ley Federal de Educación, 1993, art. 66).

La geografía a nivel nacional enfrenta la perspectiva del cambio curricular y una oportunidad para incluir sus saberes relevantes en la Educación General Básica y en la Educación Polimodal con renovadas perspectivas, múltiples enfoques y nuevas tecnologías.

Ante la disparidad de contenidos y objetivos de los currículos vigentes en nuestro país —desde los que parten de lo local hacia lo mundial, los que utilizan el camino inverso o ven a la geografía sólo a través del espejo de la historia— se presenta la necesidad de buscar un campo, un territorio común de contenidos básicos que constituyan una plataforma, un sostén para las propuestas jurisdiccionales e institucionales.

Una geografía incorporada en la Educación General Básica y la Educación Polimodal en el ámbito de las ciencias sociales deberá ser una disciplina abierta, con inquietud interdisciplinaria en la búsqueda de la puesta en común y la resolución de los problemas del territorio y la población.

Frente a este cambio inminente la pregunta es: ¿qué capacidades básicas puede desarrollar la geografía como ciencia social? Sus preocupaciones son esencialmente las interacciones complejas entre el hombre y el medio ambiente, las relaciones entre el espacio y la sociedad y sus consecuencias en la organización del territorio.

Existen competencias educativas de raigambre eminentemente geográfica como "preservar y fortalecer la unidad nacional respetando la diversidad y atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales" y promover la "protección del medio ambiente" (Ley Federal de Educación, 1993, Capítulo I). Estas cuestiones son transversales a varias disciplinas entre las cuales la geografía las incluye como contenidos claves.

En este sentido es importante señalar que la disciplina geográfica debe crear capacidad para evaluar las potencialidades y vulnerabilidades de nuestro territorio real (Daguerre, Durán, Lara, 1992) pudiendo disipar las telarañas de un territorio mental muchas veces cubierto de mitos y falsas percepciones.

La enseñanza de la geografía está atada actualmente en la escuela argentina a mitos y dogmas procedentes de la formación terciaria y aun universitaria de los profesores y de la influencia de los medios masivos de comunicación en la población en general. ¿Qué pasaría si queremos construir un proyecto de país y el futuro con estos mitos? Es imprescindible la aproximación del alumno al país real y al mundo real a partir de problemas concretos, promoviendo la cooperación interdisciplinaria y el acercamiento de la ciencia a la escuela.

En el objetivo de "promover la competitividad internacional a partir del incremento de la productividad nacional" (Ley Federal de Educación, Anexo 1) en una economía global, subyace una capacidad básica de notable aporte geográfico, pues es necesario aprovechar las ventajas comparativas de las regiones, sectores y actividades económicas. El análisis geográfico regional abordará sin duda esta cuestión en los contenidos de la Educación Polimodal, pero desde el último ciclo de la EGB es posible comprender básicamente los procesos de globalización de la economía y el de integración regional y explicarlos en el laboratorio de la realidad circundante que son las regiones geográficas.

La geografía incluye en una perspectiva integrada los tres modos de análisis identificados más arriba:

* El *análisis espacial* que estudia las variaciones de localización en el espacio geográfico.
* El *análisis ecológico* que es apto en la interrelación sistémica y compleja de lo natural y lo humano e interpreta sus relaciones.
* El *análisis regional*, en el que se combinan los resultados de los análisis espacial y ecológico y se identifican unidades regionales apropiadas a la resolución de los distintos problemas.

Las dos primeras formas de análisis pueden ser aplicadas en la EGB, mientras el análisis regional por sus características, necesaria abstracción y metodología más compleja deberá reservarse para la EP, lo que no impedirá que diferentes espacios geográficos puedan ser estudiados como modelos de verificación de la realidad y utilizados como casos ejemplo en los distintos bloques de contenidos de la EGB.

Los CBC deberán orientarse tanto en la EGB como en la EP hacia los múltiples problemas territoriales y ambientales de nuestra sociedad en diversas escalas geográficas, sin olvidar incluir sus perspectivas de solución.

La escala planetaria, que permite abordar la crisis mundial, se halla en el corazón de la disciplina geográfica e incluye: el deterioro del medio ambiente global y la disminución de la biodiversidad; la explosión demográfica que desequilibra la capacidad productiva con las necesidades de consumo de una población en permanente expansión; la reestructuración económica mundial de la que emerge un sistema-mundo de economía global por la transnacionalización de la economía y la hegemonía del modelo capitalista; la bipolarización del desarrollo que se manifiesta en el distanciamiento cada vez mayor entre el Norte desarrollado y el Sur subdesarrollado y la persistencia de la pobreza; la profunda transformación política en amplios escenarios geográficos.

Pero también existen cambios en escala planetaria de signo positivo tales como: la difusión de la tecnología, que constituye en la actualidad el motor del desarrollo económico de los países y ha provocado —a través de la revolución informática— grandes innovaciones en la gestión y la eficiencia; la toma de conciencia y participación cada vez mayor de la sociedad civil en los asuntos mundiales, por medio de innumerables formas de organización que se proyectan en nuevas demandas procedentes de nuevos sujetos históricos: la mujer, la juventud, los movimientos ambientalistas, etc.; los avances científico-tecnológicos; la creciente cooperación entre las naciones a través de organismos internacionales.

Estos cambios mundiales deberán integrar los diferentes bloques de contenidos en una secuencia propicia para su aprovechamiento significativo por parte de los alumnos. Debemos señalar que los cambios globales son transnacionales, estructurales, incluyen procesos, no sólo eventos y son inéditos, por lo cual sólo podrán comprenderse desde una enseñanza que avance por nuevos caminos no memorísticos ni estrictamente cognoscitivos.

Refiriéndonos al caso argentino es conveniente incluir en el ciclo superior de la EGB y en la EP núcleos problemáticos integrados a los bloques de contenidos; temas tales como: la recuperación de los ambientes degradados, la problemática de las economías regionales, los procesos de integración subcontinental como el Mercosur o continental como el NAFTA, los procesos de descentralización y reforma del Estado, la política macroeconómica, el control y ordenamiento del Area Metropolitana Buenos Aires, la localización de grandes proyectos de obras de infraestructura como el caso de la canalización del Bermejo, el puente Buenos Aires-Colonia o el puente Rosario-Victoria, etc.

En todos estos temas la disciplina geográfica deberá analizar las causas y consecuencias ambientales y territoriales y los impactos humanos.

En lo referido al dominio del juicio y la toma de decisiones, los CBC en geografía deberán desarrollar la sensibilidad y preocupación por el paisaje y el ambiente, su gente, lugares, procesos naturales y humanos.

También incluirán una apreciación de las actitudes, valores y creencias en temas culturales, económicos, ambientales, políticos y sociales que posean una dimensión geográfica.

Es también fundamental reconocer el papel del proceso de toma de decisiones dentro del ámbito geográfico afectado por:

* los contextos espaciales y ambientales en que se toman las decisiones;
* los valores y las percepciones de los grupos e individuos;
* las alternativas disponibles para los que toman las decisiones y las influencias y obstáculos dentro de las cuales operan.

7. Bibliografía citada

AUGÉ, Marc, 1993, *Los no lugares*, Barcelona, Gedisa.

CLAVAL, Paul, 1979, *La nueva geografía*, Barcelona, Oikos Tau.

DAGUERRE, Celia; Durán, Diana; Lara, Albina, 1992, *Argentina. Mitos y realidades*, Buenos Aires, Lugar.

DURÁN, Diana, 1993, "Y dónde están los profesores", en: *Novedades Educativas*, Nº 29.

——, 1994, "Recuperar el lugar y reconquistar el territorio. Desafíos de la geografía en la escuela", en: *Novedades Educativas*, Nº 39.

ESTÉBANEZ, José, 1990, *Tendencias y problemática actual de la geografía*, Madrid, Editorial Cincel.

GALANO, Carlos, 1992, "Geografía. Rupturas y compromisos. La cuestión epistemológica", Disertación en el Segundo Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media, Rosario.

HAGGETT, Peter, 1989, *Geografía. Una síntesis moderna*, Barcelona, Omega.

LARA, Albina; Durán, Diana; Daguerre, Celia, 1993, *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Troquel.

OSTUNI, Josefina, 1992, *Introducción a la geografía*, San Isidro, Ceyne.

"Recursos Mundiales 1992-93", Un Informe del Instituto de Recursos Mundiales, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, BID, México.

SASSONE, Susana, 1993, "La educación geográfica", en: *Boletín de GAEA*, Nº 111.

UGI, 1992, "Geography is discovery", 27th International Geographical Congress, proceedings, Washington.

ZAMORANO, Mariano, 1992, *Geografía Urbana. Formas, funciones y dinámica de las ciudades,* San Isidro, Ceyne.

II. PROPUESTA DE CBC EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA. GEOGRAFIA

En la Educación General Básica la geografía deberá acompañar al alumno en la construcción de su mapa mental, de la manera más cercana posible a la realidad y en concordancia con la evolución psicológica de la conceptualización del espacio, desde el espacio vivido al percibido y cognitivo.

Según Bale (1989), lo que el niño explora primero son los lugares inmediatos, que le proporcionan estímulos para una exploración y un descubrimiento posteriores. La localidad genera imágenes potentes que persisten en la madurez y dentro de ella emergerán preferencias por ciertos lugares.

> Hacia los 4 años de edad, los niños comienzan a comprender la localización de objetos de su entorno en un sentido topológico, es decir en relación uno con otro. Este mapa de imágenes vinculantes es aún muy egocéntrico, con lugares bien conocidos como la escuela o las casas de amigos, representadas como 'imágenes' conectadas todas al propio hogar. No existen en tales mapas dirección, orientación ni escala. Por lo general y hacia los 7 años de edad, los niños llegan a una fase de desarrollo en la que su representación topológica del mundo se vuelve 'proyectiva', es decir, que los objetos, tridimensionales, como los edificios, se ofrecen en dos dimensiones (Boardman, 1983). Para esta edad, los niños son capaces de presentar su localidad casi como un plano, dotado de más detalles, una mejor coordinación y una continuidad de las vías. También mejoran la dirección, la orientación, la distancia y la escala [...].
>
> El chico medio de 11 años será capaz de lograr un 'verdadero mapa' de su entorno, sin que se le enseñe formalmente a proceder así. Para esta edad, los chicos habrán pasado de la etapa egocéntrica a la abstracta y habrán trazado mapas integrados, abstractamente coordinados y jerárquicamente integrados. (Bale, 1989)

La conexión entre los conceptos de espacio y lugar tiene un proceso de evolución. En consecuencia, es éste el proceso que hay que acompañar en los dos primeros ciclos de la EGB con contenidos adecuados y con una concepción constructivista. El proceso comienza a gestarse a partir del cuerpo humano, ya que éste implica el

espacio y coexiste con él. Es esta relación la que estructura y orienta la concepción y el comportamiento en el espacio; la percepción combinada y enriquecida por el pensamiento elabora su sentido (Ostuni, 1992).

Según estas apreciaciones deberían ser frecuentes las actividades que se realicen en el aula y en el entorno local para desarrollar en el alumno la capacidad de analizar sus imágenes espaciales y sus sentimientos hacia la ciudad, el barrio, el pueblo o el área rural en la que vive.

A pesar de todas estas bondades del estudio del entorno local, no debería verificarse una "sumisión al mandato de lo cercano, que supone una empobrecedora reducción de los contenidos y temas de estudio" (Capel y Urteaga, 1989).

La geografía desarrollará en la EGB el sentido espacial del niño a través de los mapas cognitivos o mentales que son modelos que se construyen a través de la experiencia. "El mapa cognitivo es un constructo que abarca aquellos procesos que hacen posible que la gente adquiera, codifique, almacene, recuerde y manipule la información acerca de la naturaleza de su ambiente espacial. Permiten la representación espacial y la percepción ambiental" (Martín, 1989). *Se acompañará esta construcción del mapa mental con el desarrollo de la habilidad para la lectura de mapas y cartas geográficas y con observaciones y trabajos de campo.*

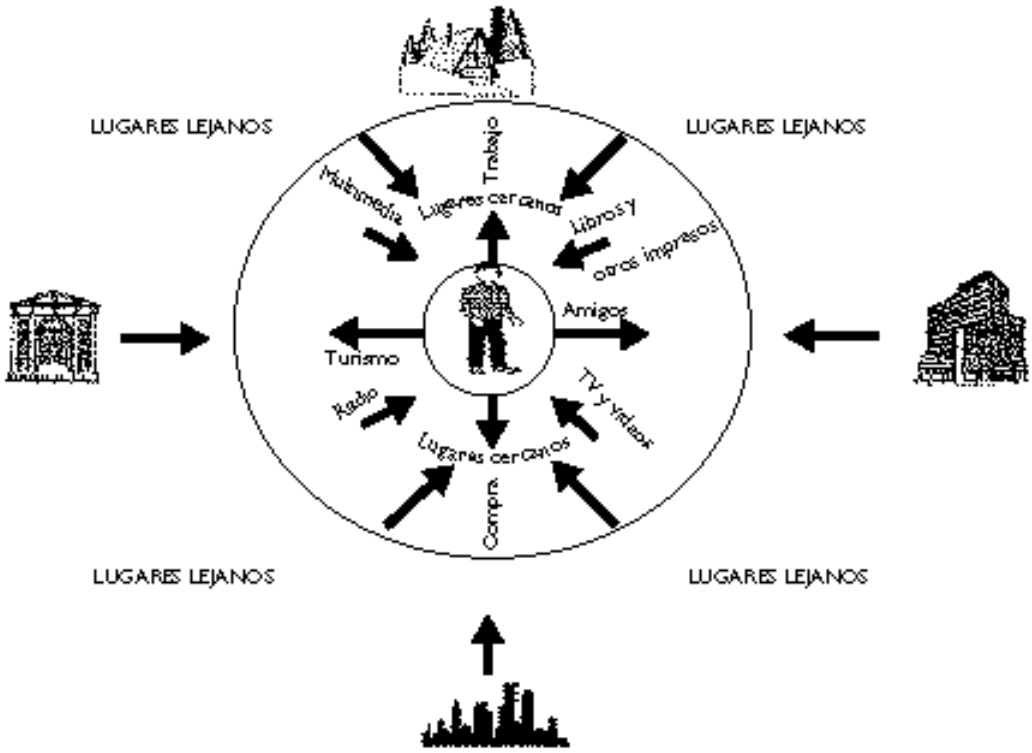
Las imágenes del mundo que los niños (y los adultos) tienen en su mente provienen de las experiencias personales adquiridas en las visitas a diferentes lugares y a través de los medios de comunicación.

> Los niños deambulan por su barrio con una razonable frecuencia. Se desplazan menos a menudo a lugares más alejados, captando e interiorizando imágenes selectivas de estos sitios. Entre sus desplazamientos figuran las visitas a parientes y amigos y a lugares de vacaciones.
>
> Los niños poseen imágenes razonablemente detalladas y precisas de los espacios personales dentro de los que se mueven de manera regular (es decir, casa y hogar), tienen unas imágenes un tanto menos exactas de lugares locales, e imágenes mucho menos fieles de sitios lejanos. (Bale, 1989)

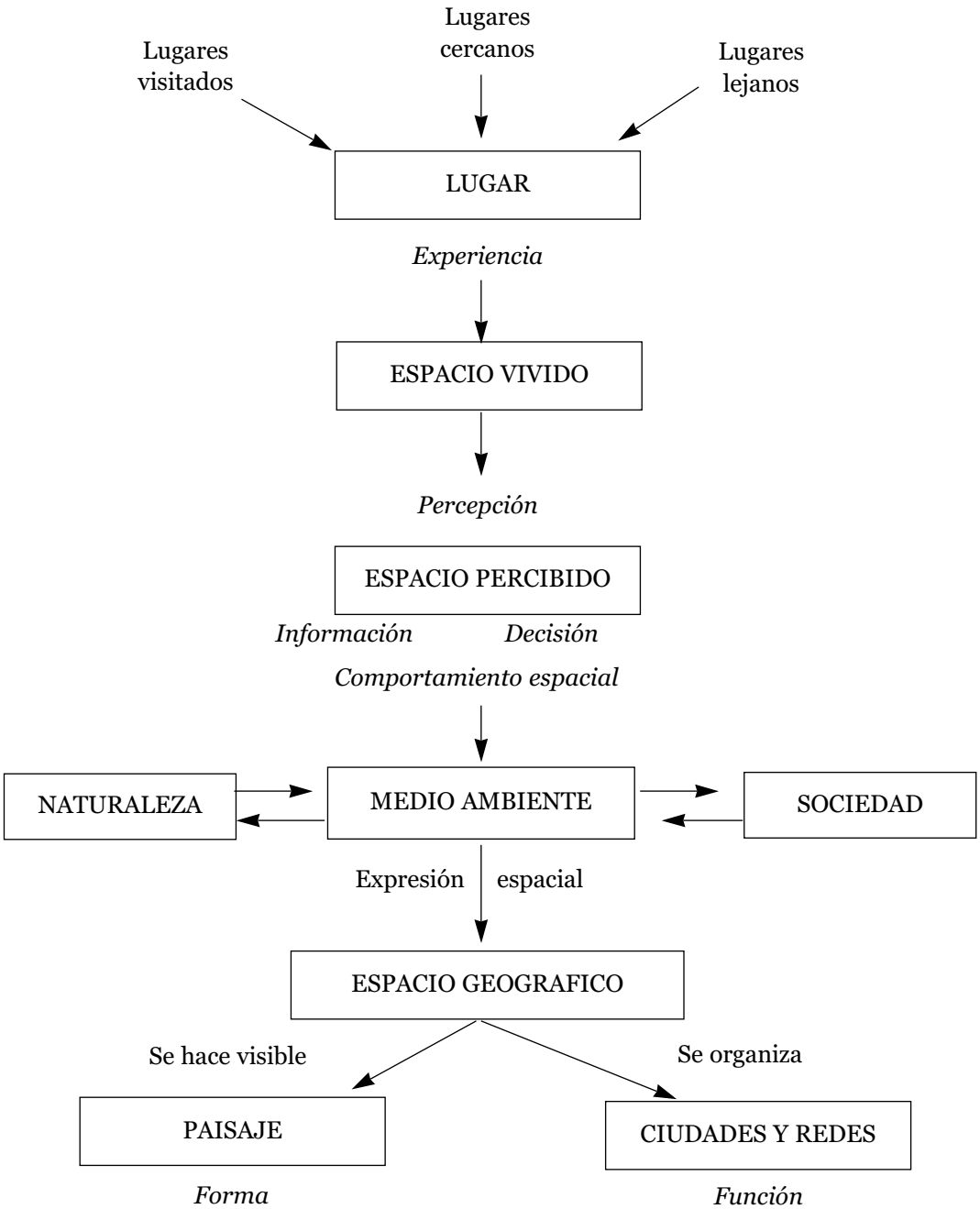
Los CBC de la EGB deberán contrarrestar las imágenes poco realistas presentando una información ambiental y territorial alternativa y veraz.

Las preguntas esenciales que se plantearán en la EGB son:

* ¿Dónde están localizadas las cosas?
* ¿Qué características hacen diferentes y especiales a los lugares?
* ¿Cómo se relacionan las personas y los lugares?
* ¿Cuáles son los patrones de movimiento de las personas, productos e información?
* ¿Cuáles son los lazos que nos unen a determinados lugares?


LUGARES LEJANOS
LUGARES LEJANOS
Multimedia
Trabajo
Lugares cercanos
Libros y otros impresos
Amigos
Turismo
Radio
TV y videos
Lugares cercanos
Compra
LUGARES LEJANOS
LUGARES LEJANOS

1. Esquema conceptual de la Educación General Básica: espacio vivido, espacio percibido, espacio geográfico (ver más adelante "3. Secuencia de bloques y propuesta espacial").



Los CBC en geografía apuntarán a presentar en forma realista, problemática y positiva la doble vertiente de la relación hombre-medio, desde la influencia de los procesos naturales en los asentamientos y las actividades humanas, hasta la diversas transformaciones que puede sufrir el medio natural como consecuencia de los procesos humanos.

En la EGB los CBC involucran también un conjunto de saberes orientados a crear capacidades intelectuales y prácticas para el conocimiento del cambio global y para la evaluación de la situación ambiental nacional frente a las desforestaciones, desertizaciones y contaminaciones múltiples que afectan a notables porciones del espacio geográfico nacional y por tanto a su población.

En este sentido, la disciplina geográfica procura crear la capacidad social de integrar a los alumnos en acciones comunitarias relacionadas con la conservación del ambiente (clubes ecológicos, itinerarios geográficos, huertas orgánicas, monitoreo de problemas ambientales, etc.) en pos de una futura participación ciudadana activa y comprometida con principios básicos e instancias intelectuales y morales.

INTERFACES EDUCACION GEOGRAFICA Y EDUCACION AMBIENTAL

Educación ambiental	**Educación geográfica**
Proceso de aprendizaje permanente para sociedades sustentables y responsabilidad global	Proceso de aprendizaje sobre la organización humana de los territorios y los ambientes
Holística	Holística
Interdisciplinaria	Promueve la interdisciplina
Estimula la solidaridad y la cooperación	Permite la comprensión de comunidades y ambientes
Concientización local y planetaria	Promueve el sentido de lugar y la comprensión de la Tierra como totalidad
Debe tratar cuestiones globales críticas en sus contextos social e histórico	Debe tratar las cuestiones globales críticas en su contexto territorial
Activa, permanente, comunitaria	Activa, permanente, comunitaria

Fuente: Durán, Diana; Albina, Lara, 1992, *El rol de la educación ambiental.*

Pero no sólo el ambiente es preocupación geográfica. Serán tan trascendentes como bloques de contenidos en la EGB: la población, el mundo urbano y rural, las actividades económicas y la organización política y territorial.

Los CBC de la EGB deberán asistir a los alumnos para (Bennetts, 1985):

* Producir la eclosión de su conciencia ambiental.

* Identificar y explorar los rasgos del medio ambiente local —su clima, las características de sus geoformas, paisajes, biomas y algunas de las actividades de sus habitantes—, en especial, aquellos aspectos que impliquen relaciones espaciales y ambientales.

* Comprender la vida de la comunidad local e ir ampliando secuencialmente este conocimiento a través de la comparación con otras comunidades (regional y nacional).

* Desarrollar una conciencia acerca de la diversidad cultural de la sociedad, de las actividades, intereses y aspiraciones de las personas que la integran y desarrollar actitudes positivas hacia las diferentes comunidades y sociedades.

* Comprender las relaciones más concretas y sencillas de la relación hombre-medio ambiente y cómo ellas influyen en la vida de las personas.

* Comenzar a desarrollar el interés por espacios y sociedades más allá de la experiencia inmediata.

* Comprender los cambios ambientales y sociales más sencillos que acontecen en su propia localidad, la provincia y el país, incluyendo una apreciación de los modos en que las decisiones humanas influyen en estos cambios.

* Adquirir habilidad en la lectura de mapas, incluyendo planos a gran escala del medio local y también aprender a ubicarse y establecer relaciones espaciales simples en globos terráqueos y atlas y ser capaces de identificar los rasgos más elementales de los ecosistemas y geosistemas más importantes.

Competencias básicas que promueve la geografía:

- Saber pensar el espacio y el espacio en función del tiempo.
- Desarrollar el sentido de arraigo y pertenencia al lugar, la comarca, la región y el país.
- Reconocer la unidad del sistema planetario, es decir, de la Tierra como morada de la humanidad y, a su vez, concientizar sobre las características y distribución de ambientes y territorios contrastantes.
- Participar en la conservación del medio ambiente.
- Percibir correctamente los riesgos naturales y evaluar los impactos ambientales.
- Valorar al hombre y su cultura en relación al territorio.

- Desarrollar la capacidad de pensar en un mundo globalizado y también de actuar en términos locales.
- Valorar crítica y creativamente la realidad.
- Desarrollar la habilidad para leer mapas, cartas geográficas, imágenes fotográficas y satelitarias, etc.
- Poseer espíritu de solidaridad y convivencia.
- Crear capacidad para la toma de decisiones.
- Promover la conciencia ambiental.
- Desarrollar la conciencia territorial.

2. Bloques de contenidos de la EGB

Los siguientes bloques de contenidos se definieron a partir de un conjunto mayor, de un tronco común de saberes geográficos que fueron distribuidos —según su grado de complejidad, posibilidad de aprehensión y pertinencia de aplicación a los distintos escenarios geográficos— entre la EGB y la EP en función de la encuesta realizada a geógrafos, profesores de geografía y especialistas en ciencias de la Tierra y ciencias sociales.

1) El espacio geográfico es el ámbito en el que se desarrolla la vida humana.

2) El hombre y el medio ambiente se hallan en permanente interacción, ya que el medio ambiente condiciona al hombre y éste transforma al primero.

3) La población humana varía espacialmente en su distribución, crecimiento y movilidad en relación a factores humanos, naturales e históricos.

4) Las actividades del hombre en el territorio (agraria, industrial, circulatoria, comercial, informática, etc.) se ven influidas por determinadas condiciones ambientales y espaciales.

5) El uso sostenible de los recursos naturales y el deterioro y conservación de la naturaleza son responsabilidades humanas.

6) El mundo urbano y el mundo rural varían en sus paisajes y funciones según factores ambientales y culturales.

7) El desarrollo, el subdesarrollo y la calidad de vida se manifiestan territorialmente en forma contrastada.

8) La población, las actividades económicas, los movimientos y las redes organizan el espacio.

9) El estado es una unidad geográfico-política fundamental constituida por un territorio, un gobierno, un pueblo y un sistema político.

10) La información geográfica es indispensable para tener una visión real del mundo y se obtiene y organiza mediante diferentes técnicas.

Estos bloques de contenidos se pueden concatenar adecuadamente y sus conceptos geográficos claves se construyen desde los más simples hacia los más complejos en la evolución de los distintos ciclos de la EGB.

Una propuesta secuencial figura a continuación pues se ha comprobado —a través de las encuestas y múltiples entrevistas realizadas— que esta cuestión es de preocupación vital y central para los consultados.

3. Secuencia de bloques y propuesta espacial

PRIMER CICLO
BLOQUES DE CONTENIDOS: 1, 2 y 10
* Primeras nociones sobre espacio vivido y el medio ambiente.

SEGUNDO CICLO
BLOQUES DE CONTENIDOS: 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10
* Mundos cercanos: el barrio, la comarca, la región, el país.
* Nociones cartográficas.
* Nociones ambientales.
* Nociones sobre las actividades económicas. Diferentes tipos de paisajes según la actividad económica.

PROPUESTA ESPACIAL
Primero y Segundo Ciclo
Espacio vivido y percibido: Barrio, localidad, comarca, provincia, país, mundo.

Esta secuencia es orientadora, lo que significa que cada vez que sea necesario —según el contenido a tratar— se podrá evaluar el cambio de escala necesario.

TERCER CICLO
BLOQUES DE CONTENIDOS 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10 (profundización); 7, 8, y 9 (primeras nociones)

PROPUESTA ESPACIAL
7º: La provincia
8º: La Argentina y el mundo
9º: América Latina y América Anglosajona
* Nociones más complejas sobre la relación hombre y medio y sobre la población.
* Aplicación de múltiples técnicas cartográficas y primeras técnicas geoinformáticas.

4. Fundamentación de los bloques de contenidos

1) *El espacio geográfico es el ámbito en el que se desarrolla la vida humana.*

* El hombre desarrolla su vida en un espacio accesible, concreto y localizable.
* El hombre toma decisiones, actúa en el espacio y opera en la realidad a partir de la percepción que posee del mismo.
* La conciencia sobre el entorno proviene inicialmente de la identificación y la exploración del espacio geográfico local y se va ampliando con el conocimiento de otros espacios.

CONCEPTOS CLAVE[4]

Primer ciclo: mundos cercanos (barrio, ciudad, comarca, región, país) y mundos lejanos (países y continentes); espacio vivido; lugar.

Segundo y Tercer Ciclo: percepción; espacio percibido; imagen espacial; mapa mental; comportamiento espacial; información; decisión; actitudes ante el medio.

FUNDAMENTACION

La geografía se relaciona estrechamente con la vida cotidiana, con los múltiples "dónde" de nuestra existencia y por ello hemos decidido partir del concepto de espacio vivido como eje primordial para iniciar la secuencia de bloques de contenidos que se proponen en la EGB.

El espacio y el tiempo son las coordenadas fundamentales en que se desarrolla la vida humana. La geografía pone su acento en el espacio sin olvidar su estrecha relación con lo temporal.

El lugar se identifica en geografía con el espacio vivido. Según los geógrafos, lugar es el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y pertenencia. Es el lugar de cada uno de nosotros. En consecuencia, para que el espacio sea lugar debe transformarse en algo significativo para las personas.

[4] En todos los casos, la correspondencia de los conceptos y los ciclos es tentativa.

El concepto de lugar está ligado a la experiencia individual, a la localización concreta, al mapa mental.

El lugar desde el punto de vista geográfico describe una posición pero también una experiencia humana; como señalara Haggett (1988) es "una posición particular sobre la superficie de la Tierra [...] que se confina a una localización identificable sobre la que cargamos ciertos valores".

El lugar se configura en la imagen que percibimos de la realidad que deviene de la información recibida de los *sistemas perceptivos* (visual, auditivo, táctil, olfativo) y que pasa por múltiples filtros psicológicos, mentales y culturales.

Este sistema perceptivo se distribuye en torno del hombre en zonas concéntricas o "caparazones".

La primera es la del cuerpo propio y el gesto inmediato, la segunda está dada por el dominio visual: la habitación de la vivienda. La tercera es la casa o el departamento.

La cuarta caparazón es el barrio, en el que comienza la preocupación geográfica.

La quinta caparazón se halla constituida por el paraje rural, el pueblo, la ciudad intermedia o las grandes metrópolis.

El sentido de pertenencia, que era máximo en la habitación y en la vivienda, decrece en el barrio y se anula en las grandes ciudades.

La sexta caparazón es la región o conjunto de lugares en que el hombre se independiza de su vida cotidiana y ejerce otras funciones.

La séptima y última caparazón también se encuentra en la escala geográfica y se refiere al resto del mundo o mundos lejanos.

En síntesis, los seres humanos desarrollan un sentido de territorialidad muy complejo: el íntimo, el personal, el social y el público que es imprescindible acompañar con la educación geográfica.

Adoptar el punto de vista —real, concreto— del sujeto y el espacio vivido para acceder espiraladamente a las construcciones más abstractas (imágenes mentales, representaciones cartográficas, etc.) además de ofrecer una oportunidad de apropiación, es consistente con un enfoque constructivista.

2) El hombre y el medio ambiente se hallan en permanente interacción, ya que el medio ambiente condiciona al hombre y éste transforma al primero.

* El medio ambiente condiciona al hombre.
* El hombre transforma el medio ambiente.
* La Tierra es una totalidad compleja e interactuante y constituye la única morada del hombre.
* Los factores que influyen en las variaciones espaciales actúan a múltiples niveles: mundial, continental, nacional, regional y local.
* El hombre se halla directamente relacionado con su ambiente natural.
* Las características del medio ambiente devienen de las interrelaciones múltiples entre la atmósfera, la litosfera, la hidrosfera y la biosfera constituyendo los sistemas naturales.
* El medio ambiente se halla sujeto a cambios naturales variables en el tiempo.
* El riesgo ambiental se refiere a las influencias o las transformaciones, en muchos casos catastróficas, que puede recibir el medio ambiente humano por influencia del funcionamiento del medio natural.

CONCEPTOS CLAVE

Primer ciclo: Tierra, lugar, medio ambiente.
Segundo ciclo: Atmósfera, hidrosfera, litosfera, biosfera, geosistema, ecosistema, clima, zona terrestre, relieve, suelos, biomas, cuencas hidrográficas, interacciones, escala geográfica, espacio geográfico.
Tercer ciclo: medio natural, cambio global, geoformas.
Procesos y formas del modelado de los terrenos, procesos y tipos climáticos, procesos y tipos de escurrimiento superficial, balance hídrico. Riesgo natural.

FUNDAMENTACION

El espacio geográfico es el soporte de un sistema de relaciones entre el hombre y su medio ambiente.

El medio ambiente es el marco o entorno de la vida y se define como un sistema de relaciones, interrelaciones o interacciones entre distintos elementos. Estos elementos pertenecen a la atmósfera, la hidrosfera, la litosfera y la biosfera. Estas esferas están estrechamente relacionadas a través del flujo de energía y su transformación en materia viva.

Las interrelaciones entre la atmósfera, la hidrosfera, la litosfera y la biosfera están en permanente cambio por lo que la variación de uno de sus elementos provoca reacciones en los otros.

El medio ambiente incluye también al hombre y sus acciones, cultura, relaciones sociales, etc.

El *medio ambiente natural* integra el conjunto de condiciones físicas, químicas y biológicas que rodean al hombre.

El *medio ambiente humano* es el conjunto de condiciones abióticas, bióticas y sociales que influyen en el hombre.

¿Para qué estudiamos el medio ambiente?

* Para proteger a la naturaleza que sustenta a la humanidad.

* Para mejorar el uso de los recursos naturales y de esa manera procurar mejores condiciones de desarrollo económico y social en nuestro país y el mundo.

* Para mejorar la calidad de vida humana, pues un ambiente deteriorado disminuye las posibilidades que tiene el hombre de satisfacer sus necesidades de alimento, vivienda, vestido, esparcimiento, etc.

El medio ambiente debe ubicarse en el centro de los contenidos geográficos[5] *en la EGB ya que no se trata de un problema secundario sino de un problema clave del mundo contemporáneo que "abre los ojos como ningún segundo problema ante los actuales conflictos".* (Bertrand, 1991)

No hay educación geográfica sin naturaleza, pero el territorio no abarca al hombre no insertado *a posteriori*, sino esencialmente incluido en él, en la interface entre sociedad y naturaleza.

La vertiginosa evolución conceptual que ha habido alrededor de la problemática ambiental impone la profunda inserción de contenidos geográficos con enfoque ambiental en todos los niveles educativos, el que, a su vez, es imprescindible para producir un cambio tendiente a fomentar actitudes positivas hacia el medio ambiente. De esta manera contribuirá a la educación ambiental, promoviendo una mayor sensibilidad y conciencia sobre la problemática del entorno.

Se trata de una postura activa cuyo objetivo es transformar la enseñanza contemplativa de la geografía por una opción comprometida con el medio ambiente.

---

[5] Un aspecto fundamental que debe ser considerado por la enseñanza geográfica es que la educación ambiental no es una materia nueva sino un "principio para muchas disciplinas" (Menke-Gluckert, 1991). En todos los foros internacionales se recomienda no incluir la variable ambiental como una asignatura especial sino que debe insertarse en todas las disciplinas.

¿Por qué estudiamos ecosistemas en geografía?

La noción de *ecosistema* es muy importante en geografía porque permite valorar los distintos escenarios en los que se desarrolla la vida humana y evaluar el medio ambiente mundial, regional y local que da lugar a diversas condiciones de asentamiento y a distintas posibilidades de uso agropecuario.

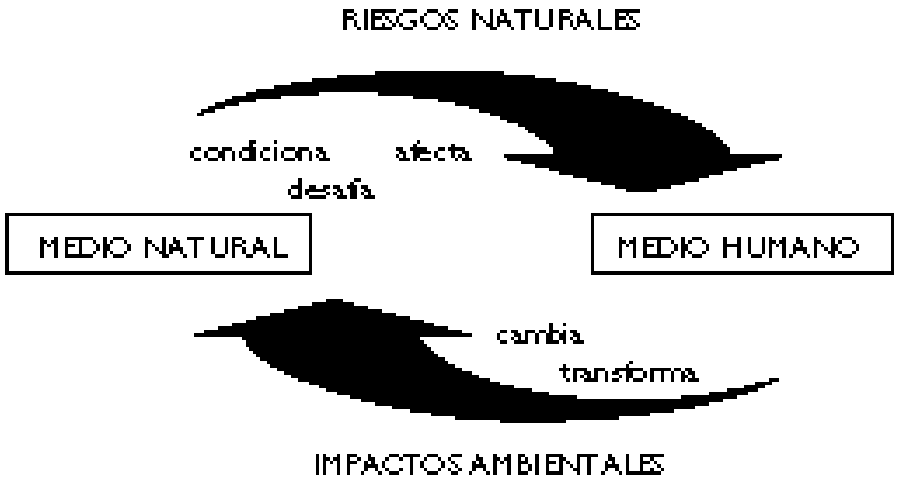
El medio ambiente se expresa, se manifiesta, se hace visible en el espacio geográfico a través de un paisaje particular que puede ser natural o humano: el paisaje de la llanura, el de la montaña, el paisaje de las ciudades y el campo y tantos otros donde se desarrolla la vida.

El medio ambiente se halla en permanente cambio. Algunos de esos cambios se deben a fuerzas naturales y otros a la influencia humana, y los CBC geográficos deberán incluir la perspectiva temporal para comprenderlos en sus causas y efectos.

Riesgo natural es la posibilidad de que un espacio geográfico pueda sufrir las consecuencias catastróficas de un proceso natural, que afectarán los asentamientos y las actividades humanas.

Para evaluar los riesgos naturales es necesario conocer tanto los procesos naturales como las actividades humanas o usos del territorio que podrían ser afectados por ellos. El riesgo se refiere a las influencias o las transformaciones que puede recibir el medio ambiente humano por influencia del funcionamiento del medio natural.

Es muy importante diferenciar riesgo natural de impacto ambiental, concepto que se incluye en el bloque 5. El *impacto ambiental*, incluye las transformaciones que puede sufrir el medio natural como consecuencia de las actividades humanas.



3) La población humana varía espacialmente en su distribución, crecimiento y movilidad en relación a factores humanos, naturales e históricos.

* La distribución de la población es un fenómeno correlacionado con la mayor parte de los hechos geográficos.
* El crecimiento de la población influye en el dinamismo de los espacios geográficos.
* La estructura de la población caracteriza en forma diferenciada a los espacios geográficos.

CONCEPTOS CLAVE

Segundo Ciclo: población. Tamaño y factores de distribución geográfica.
Tercer Ciclo: crecimiento demográfico, estructura demográfica, movilidad geográfica de la población.
Tasas demográficas.

FUNDAMENTACION

La población es el conjunto de personas que habitan un territorio, la esencia que lo anima y una de las condiciones básicas para la existencia del Estado. No es posible pensar un país sin una población que le dé vida. Ella es la perspectiva creadora, la fuerza laboral, la voluntad que dictamina, la conciencia que razona. En consecuencia, su estudio geográfico es clave en la EGB. En sus distintos ciclos se irán profundizando los contenidos de este bloque desde el tamaño y la distribución —el más básico— hasta los aspectos más funcionales, dinámicos y complejos como el crecimiento y la movilidad.

Los CBC incluirán el modo en que todo el conjunto de fenómenos poblacionales influye en el carácter geográfico de los distintos lugares y, a su vez, el modo en que éstos rasgos geográficos afectan al conjunto de fenómenos poblacionales. En síntesis, abarcarán los "aspectos espaciales de la población dentro del contexto de la naturaleza agregada de los lugares" (Zelinsky, 1971).

Este bloque de contenidos desarrollará el estudio de la distribución, las características y los movimientos de los grupos humanos. Es decir, incluye a la población desde una perspectiva espacial y, en tal sentido, describirá y explicará la sociedad a través de las relaciones entre la población y el espacio.

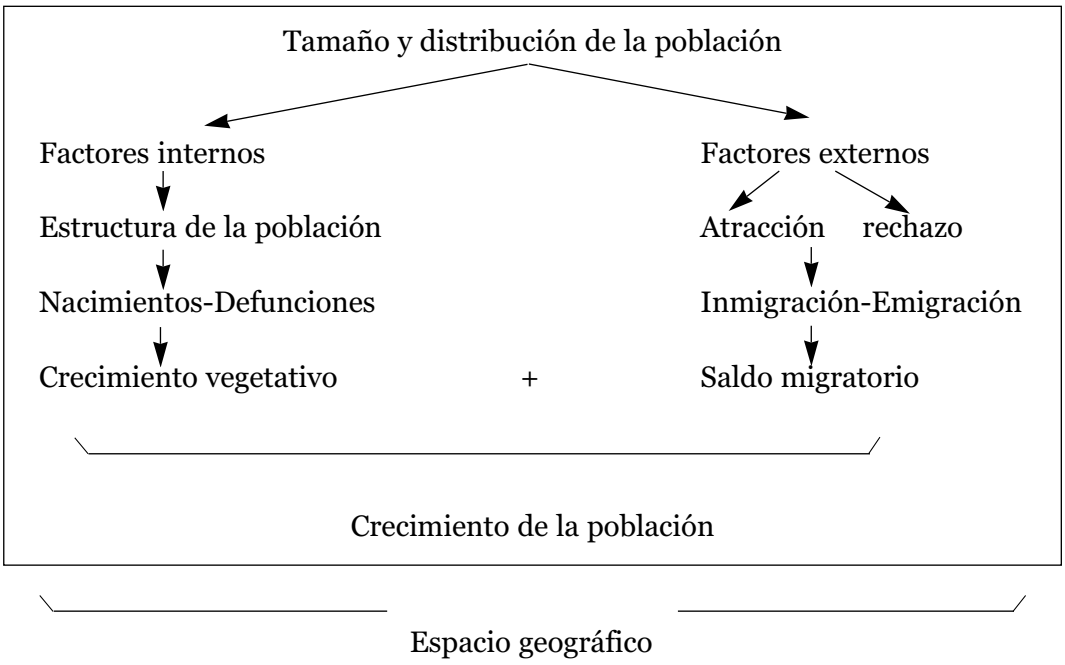
La desigual distribución de la población se funda en factores físicos (relieve, clima, proximidad al mar, disponibilidad de agua, etc.) y humanos (históricos, políticos y económicos).

La composición de la población por edad y sexo, por distribución profesional, según la cultura y aspectos de la calidad de vida distinguen a los espacios geográficos.

La población de un país evoluciona con el tiempo. Uno de los aspectos más notables de ese cambio es el crecimiento. El ritmo con que una población va creciendo afecta no solamente su tamaño sino también diversos aspectos de su composición y estructura.

Los ritmos de crecimiento de una población tienen innumerables consecuencias en el proceso de transformación de las sociedades.

Por último, la movilidad geográfica si bien ha sido característica de todas las épocas tienen en la actualidad una impronta fundamental en la organización del espacio. Se podrán estudiar las causas regionales y locales de la movilidad geográfica de la población y sus efectos sobre el desarrollo de los puntos de partida y llegada.



La habilidad en el manejo de estadísticas demográficas y el análisis de los datos censales permitirá al alumno del tercer ciclo de la EGB un aprendizaje significativo de las cuestiones demográficas en su dimensión espacial.

4) Las actividades del hombre en el territorio (agraria, industrial, circulatoria, comercial, informática, etc.) se ven influidas por determinadas condiciones ambientales y espaciales.

* La población realiza múltiples actividades para satisfacer sus necesidades vitales.
* El espacio y el ambiente son factores de localización de las actividades económicas.
* El proceso económico se verifica en distintos escenarios geográficos.

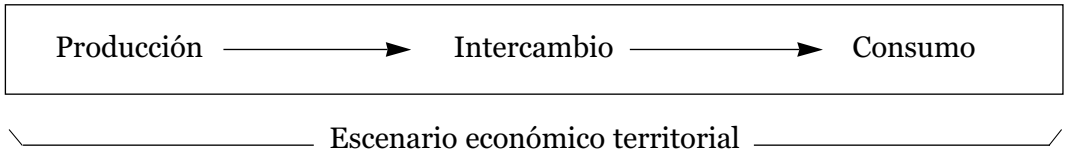
CONCEPTOS CLAVE

Segundo ciclo: formas de actividad económica, actividades primarias (agricultura, ganadería, silvicultura, pesca), actividades secundarias (industria, construcción), actividades terciarias (comercio, transporte y comunicaciones, servicios), cuaternarias (informática), factores espaciales y ambientales de producción.
Tercer ciclo: producción, intercambio, consumo, capital, trabajo, bienes, escenarios económicos, sistemas productivos.

FUNDAMENTACION

Este bloque de contenidos deberá poner énfasis en las distribuciones espaciales de las actividades económicas, pero no sólo en dónde están sino también por qué están allí donde se encuentran y la naturaleza de los procesos que las afectan.

Los sectores de actividad económica no deberían constituir una larga enumeración y cuantificación de datos y lugares sino una explicación de los sistemas y procesos desde los más simples hacia los más complejos. Por ejemplo, en el caso de la agricultura interesarán los factores ambientales limitantes o en el caso de la industria los problemas de contaminación que acarrea.



La geografía económica se define en temas como el espacio y la circulación. Los espacios son aquellos de la producción y el consumo y la circulación permite a través de los intercambios, su conexión.

5) El uso sostenible de los recursos naturales y el deterioro y conservación de la naturaleza son responsabilidades humanas.

* Los recursos naturales son los bienes de la naturaleza que permiten satisfacer las necesidades humanas.

* Los recursos naturales incluyen el aire, el agua, suelo, vegetación, fauna, energía, paisajes, minerales, etc., indispensables para la satisfacción de las necesidades humanas.

* Los recursos naturales son valorados y utilizados por la sociedad según distintas condiciones socioeconómicas, tecnológicas y culturales.

* Los recursos renovables requieren un uso sostenido por parte de la sociedad, por lo cual se deberán adoptar estilos de producción y consumo en armonía con la naturaleza.

* El grado de transformación del medio ambiente está relacionado con la presión que ejerce la población en los distintos espacios geográficos.

* El impacto ambiental incluye las transformaciones que puede sufrir el medio natural como consecuencia de las actividades humanas.

* La participación ciudadana es indispensable para minimizar los impactos ambientales negativos.

CONCEPTOS CLAVE

Segundo ciclo: recursos naturales, recursos renovables y no renovables, problemas ambientales, deterioro del medio, contaminación.
Tercer ciclo: evaluación de los recursos, reservas, energía, conservación, impacto ambiental, uso y aptitud de las tierras. Acción antrópica.

FUNDAMENTACION

Este bloque de contenidos se halla en el corazón de la relación hombre-medio desde el punto de vista geográfico e incluye problemas centrales de la sociedad actual.

Los recursos naturales son neutros hasta que el hombre percibe su presencia y valora su capacidad para satisfacer sus necesidades. En consecuencia, en el estudio de los recursos interactúan aspectos naturales, sociales, culturales, etc.

El manejo de los recursos naturales no se limita sólo a encontrar tecnologías apropiadas a las condiciones naturales, sino también la cultura, la economía y la política.

La forma en que los recursos naturales son valorados y utilizados constituye un problema central en el último ciclo de la EGB por varias razones, entre ellas:

* Los recursos no renovables tienen un tiempo de vida fijo y existen proyecciones sobre su extinción tanto en el mundo como en el país. Sin embargo, las mejores tecnologías o los precios más elevados pueden propiciar la explotación de los depósitos de menor calidad o el aumento de la eficiencia, reduciendo el desperdicio. Además los diversos recursos pueden ser sustituidos por otros.

* Los recursos renovables han sido explotados de tal manera que su capacidad de renovación puede anularse. Es decir, si se erosiona significativamente un suelo por mal manejo, puede resultar irrecuperable o, si se caza extremadamente una especie faunística puede extinguirse (Durán, Lara, 1992).

El impacto ambiental es el efecto o consecuencia de la influencia humana sobre el medio. Las acciones humanas —obras de infraestructura, políticas, leyes, etc.—, producen influencias o modificaciones positivas o negativas sobre el medio ambiente tanto natural como sociocultural y económico. Así, por ejemplo, si se desea construir una obra hidroeléctrica en un determinado espacio geográfico se deberá estimar y proyectar, entre otros impactos, la cantidad de tierras agrícolas que quedarán inundadas por el embalse, las poblaciones que deberán trasladar su residencia porque sus viviendas quedarán en el terreno de la obra y las especies de flora y fauna que podrán ser afectadas por la obra durante su construcción y cuando ya esté en funcionamiento.

La incorporación del tema de los impactos ambientales en la EGB no sólo promoverá la conciencia ambiental sino que creará capacidad para la futura participación ciudadana de los alumnos.

Además, existe un desafío que es fundamental: lograr un encuentro, una confluencia entre el medio ambiente y el desarrollo. Al finalizar la EGB los alumnos deberán haber comprendido que la solución está en todos nosotros: en poder cambiar nuestra actitud. Esto podrá concretarse si se asume que hay una responsabilidad individual muy importante. Así se podrán rever las propias actitudes a la luz de nuevos conocimientos y experiencias.

Sin embargo, también es necesario pensar que el problema ambiental es un fenómeno planetario de manera que las soluciones dependerán en gran medida de la concertación y cooperación mundiales. Por lo demás, las responsabilidades de los problemas no competen por igual a los diferentes actores sociales y escenarios político-geográficos, sino que hay quienes tienen mayor poder y, consecuentemente, mayor posibilidad de incidir en las soluciones.

Las soluciones son múltiples y atractivas para los alumnos que demandan nuevas formas de aprender, de pensar la sociedad en torno a los problemas ambientales, frente a presentaciones catastróficas y alarmantes de la realidad.

En este bloque de contenidos la educación ambiental debe ser activa y en permanente interacción con la educación geográfica.

No sólo existen problemas de dimensión planetaria, también los hay de escala regional, es decir, aquellos que afectan a los países o a distintas áreas geográficas en el interior de ellos e incluso se identifican problemas transfronterizos, ya que la contaminación no respeta los límites políticos.

Estos problemas regionales son múltiples como se observa en el cuadro y afectan en forma diversa a los países.

Problemas ambientales regionales de origen humano

1. Deterioro de las aguas:
   - Inundaciones y sequías.
   - Eutroficación de lagos, lagunas, etc.
   - Utilización intensiva de napas fósiles.
   - Desperdicio o derroche, distribución injusta, deterioro de las fuentes de agua potable.
2. Deterioro de los suelos:
   - Erosión, salinización/alcalinización.
   - Desertificación.
3. Deterioro de la vegetación:
   - Desforestación.
   - Degradación de la vegetación.
4. Depredación de la fauna:
   - Exterminio biológico.
   - Especies en peligro.
5. Contaminación ambiental:
   - Del aire, agua, suelos, fauna, flora, humana.
6. Destrucción de los paisajes naturales y hábitats:
   - Degradación de las áreas protegidas.
   - Artificialización o destrucción de ecosistemas.
7. Daños en las obras humanas:
   - Deterioro de vías férreas, canales, rutas, etc.
8. Deterioro de la calidad de vida:
   - Sobresaturación de áreas urbanas.
   - Disminución de espacios verdes.
   - Enfermedades ambientales.

Fuente: *Convivir en la Tierra. Experiencias de aprendizaje*, Fundación Educambiente, 1993.

Todos estos problemas se verifican variadamente en distintos espacios geográficos.

6) El mundo urbano y el mundo rural varían en sus paisajes y funciones según factores ambientales y culturales.

* El paisaje en la mayor superficie de la Tierra se ve influenciado notablemente por la acción humana, excepto en zonas de casquetes polares, desiertos y altas montañas.
* Los cambios en el paisaje permiten extraer conclusiones respecto a la relación entre el hombre y el medio ambiente.
* La población humana forma distintos grupos culturales en distintos espacios geográficos y también distintos grupos culturales en los mismos espacios y los mismos grupos culturales en distintos espacios.
* La complejidad de la cultura caracteriza a las sociedades plurales en el espacio geográfico.
* La convivencia en el espacio de las sociedades urbanas y rurales en un marco de aceptación del disenso deriva de la comprensión de la diversidad cultural.

CONCEPTOS CLAVE

Segundo ciclo: paisaje, paisaje natural, paisaje cultural, ciudad, campo, paisaje rural, paisaje urbano.
Tercer ciclo: hábitat, modo de vida, formas de poblamiento, sistemas de cultivo, organización agraria, hábitat rural, urbanización, forma y funciones urbanas, área de influencia, aglomeración, área metropolitana, megalópolis, cultura.

FUNDAMENTACION

Este bloque de contenidos atiende a problemas significativos que son vivencias de los alumnos en el campo y en la ciudad.

No debemos olvidar que los problemas de la ciudad afectarán al 50% de la población mundial hacia finales de siglo e inciden en más del 80% de la población argentina actual (86,6%, es decir, 28.236.000 habitantes). Pero, no menos importantes son los problemas del campo que afectan a una minoría significativa de nuestra población (13%, es decir, 4.200.000 habitantes).

Un tercio de la superficie terrestre se dedica a la actividad agropecuaria, que es, además, la principal ocupación de gran parte de la población mundial. Los pue-

blos indígenas, las familias de agricultores y los habitantes de las zonas rurales son los custodios de buena parte de los recursos de la Tierra.

El continuo abandono del campo es un hecho generalizado en el mundo. Por un lado, se produce un permanente despoblamiento y éxodo por falta de trabajo o bien se deja el campo por el mayor uso de la tecnología introducida en las actividades agrícolo-ganaderas que liberan la mano de obra.

Hay dos formas de asentamiento rural:

* el "agrupado", o conjunto de familias que viven en poblados o caseríos;
* el "disperso", o grupos familiares o individuos que viven separados entre sí —sin formar núcleos— pero que se reúnen en determinadas ocasiones (cosechas, festividades, etc.).

Un análisis más profundo del paisaje rural interesa en el último ciclo de la EGB, tanto los factores ambientales como la impronta cultural, los reflejos políticos y el contexto histórico para sacar conclusiones acerca del hábitat rural y la organización agraria.

El paisaje urbano se pone de manifiesto en las formas (usos del suelo, trama urbana) que configuran distintas áreas (residenciales, industriales, comerciales, etc.).

La urbanización es un proceso de crecimiento de los centros urbanos que atraen a la población a expensas del campo. Dicho proceso es parte del notable cambio económico y social del siglo XX.

Las ciudades crecen a un ritmo acelerado debido a la intensidad de las migraciones desde el campo o desde localidades más pequeñas, a la industrialización, a la economía de mercado, al progreso de los transportes, a los adelantos tecnológicos que confieren mayor comodidad a la vida en las ciudades.

¿Qué es una ciudad? Por su aspecto, es una agrupación concentrada de casas y de hombres, dispuestos dentro del área urbanizada según un trazado regular de calles y manzanas, y es un escenario donde la naturaleza ha sido reemplazada por la acción del hombre. Por su actividad, sus habitantes no se dedican a actividades agropecuarias, dado que las funciones fundamentales de una ciudad son el comercio y la industria. Por su modo de vida es una población sedentaria que depende para su alimentación de los elementos aportados por el campo, y por el número de habitantes es habitual considerar ciudad a todo asentamiento que posea diez mil o más habitantes.

Son contenidos fundamentales de la geografía urbana: las funciones y el sistema de relaciones entre ciudades que animan el espacio geográfico y le dan personalidad.

En las grandes ciudades, con su crecimiento a veces desmedido, se producen importantes problemas como la acumulación de desechos, la congestión del tránsito, la contaminación bajo distintas formas, el abastecimiento energético y del agua.

Los contenidos identificados son pertinentes al nivel porque permiten reconocer y contrastar las diferencias en las formas de asentamiento humano.

Este bloque de contenidos debe incluir también el carácter protagónico de las culturas en los escenarios geográficos actuales. "El componente cultural hace nuevos y sorprendentes llamados a nuestra imaginación" (Fuentes, 1992).

7) El desarrollo, el subdesarrollo y la calidad de vida se manifiestan territorialmente en forma contrastada.

* La realidad mundial muestra profundos contrastes o disparidades en el nivel de vida entre los países pobres y los países ricos.
* Las variaciones espaciales del bienestar y calidad de vida de la población son un aspecto fundamental de la organización del espacio.
* Los indicadores sociales territoriales permiten la ubicación de un estado en el *ranking* mundial del desarrollo.

CONCEPTOS CLAVE

Tercer ciclo: calidad de vida, índices de desarrollo, disparidades, desarrollo, subdesarrollo, estadios de desarrollo, desarrollo sustentable o sostenido, conflicto, guerra, aldea local, aldea global.

FUNDAMENTACION

La inclusión de este bloque de contenidos deberá realizarse en forma de nociones básicas y sencillas en el último ciclo de la EGB.

El desarrollo y el subdesarrollo son procesos que afectan a los países en todas sus formas de organización (económica, social, territorial, política, etc.) y son las dos caras de un mismo proceso de diferenciación geográfica a escala global que se revela en el dato de que el 20% de la humanidad acapara el 80% de la riqueza mundial.

La riqueza y la pobreza de los estados y las desigualdades en el desarrollo de países y regiones son temas que ayudan a comprender la realidad.

Los enfoques tradicionales de la geografía económica se renuevan a través de este bloque de contenidos y resultan mucho más significativos para el alumno cuando se tratan los contrastes entre el mundo desarrollado y subdesarrollado.

De esta manera, la educación para el ambiente y la educación para el desarrollo confluyen en una nueva red conceptual que se estructura en el concepto de desarrollo sostenible.

La clave actual es la construcción conceptual de una educación geográfica orientada hacia el binomio medio ambiente-desarrollo, es decir, a problemas concretos de la realidad compleja.

El desarrollo sostenible[6] o sustentable se ha convertido en un nuevo enfoque de la cuestión del medio ambiente y el desarrollo hacia fines de siglo.

La aplicación de este concepto en el ámbito educativo en distintas escalas geográficas, especialmente en las escalas nacional y local, es un recurso genuino y de alto valor pedagógico.

[6] 'Sostenible', según "Nuestro Futuro Común" (1987), es un desarrollo "que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias".

8) La población, las actividades económicas, los movimientos y las redes organizan el espacio.

* La población y las actividades se jerarquizan en el espacio.
* La población y las actividades se localizan en el espacio y su distribución da origen a distintos modelos de organización social.
* Los movimientos y las redes organizan el espacio.

CONCEPTOS CLAVE

Tercer Ciclo: jerarquía de centros urbanos.
Redes, movimientos, modos de transporte, rutas, flujos de transporte. Accesibilidad; distancia.
País, región, comarca, organización territorial, ordenación territorial.

FUNDAMENTACION

Este bloque de contenidos se insertará en el último ciclo de la EGB con el propósito de brindar las nociones básicas de la organización del espacio que se profundizarán en la EP.

La dimensión geográfica del desarrollo sustentable implica el progreso armónico de los distintos espacios geográficos, atenuando las disparidades o disfuncionalidades del territorio y promoviendo sus potencialidades.

La organización —espontánea— y la ordenación —voluntaria— territoriales son conceptos geográficos clave de gran complejidad por lo que serán pertinentes en el último año de la EGB por su carácter sintético y estructurador de muchos contenidos vistos en los bloques precedentes.

"El objetivo final de la ordenación territorial es lograr una relación armónica entre el medio ambiente y los asentamientos humanos con el propósito de disminuir las desigualdades regionales y lograr un desarrollo socialmente equitativo, respetando el ambiente natural" (Durán, *et al*, 1993).

El concepto de ordenación es acondicionar para que la sociedad pueda desarrollarse mejor. El objetivo es lograr la armónica relación entre la sociedad y su medio.

Para definir políticas territoriales, la sociedad tiene que saber cómo quieren que funcionen sus ciudades y sus regiones.

La ordenación del territorio es la expresión espacial de la política económica, social, cultural y ambiental de una sociedad. Es a la vez una política y es una técnica. Es una política multisectorial que supone insertar la dimensión territorial en los organismos de gobierno.

Esto debe realizarse en un marco de consenso, creando conciencia en forma paulatina.

El esquema conceptual de este bloque temático es el siguiente:

El medio ambiente, la población, la política, la economía y la cultura interactúan en la configuración de la organización del territorio.

9) El estado es una unidad geográfico-política fundamental constituida por un territorio, un gobierno, un pueblo y un sistema político.

* El concepto de territorialidad es importante para conocer el comportamiento espacial humano.
* Los estados constituyen coaliciones de tipo económico, político, etc.

CONCEPTOS CLAVE

Segundo ciclo: territorio, pueblo, gobierno, estado, capital política, división política.
Tercer ciclo: soberanía territorial, límite, frontera, organismos supranacionales, bloques, integración.

FUNDAMENTACION

Los rasgos clave de las unidades político territoriales que son los estados nacen de factores naturales y de la actuación de los grupos humanos. La huella que las distintas naciones imprimen sobre el espacio adquiere una nota distintiva en función del grado de desarrollo y el sistema económico, social y político que las caracteriza.

La noción de estado integra dos componentes esenciales: la territorialidad o control de un espacio determinado y la sociedad organizada políticamente.

Por otra parte, la situación de permanentes cambios geopolíticos que hace que los cartógrafos no puedan terminar un atlas sin temor de resultar obsoletos en cuestión de meses, convierte a este bloque de contenidos en un permanente desafío para docentes y alumnos en el reconocimiento de nuestro cambiante mapa político mundial.

En las postrimerías del siglo XX es cada vez más importante coordinar y controlar el espacio geográfico.

Un mundo que se encoge y se transforma en una aldea global por el desarrollo de los medios de comunicación ha posibilitado al hombre administrar áreas políticas cada vez más extensas, pero, a su vez, las fuerzas de especialización y concentración despiertan tendencias opuestas hacia la descentralización.

En los próximos decenios el mundo será un gran laboratorio de procesos de transición geopolítica y socioeconómica, inéditos e inexplorados y con una escala de actuación sin precedentes en la evolución social contemporánea.

La noción de estado nacional no es suficiente hoy para comprender la conformación de los nuevos territorios. Por lo tanto es importante comenzar diferenciando los distintos componentes del sistema-mundo tales como: bloques, transnacionales, organismos internacionales, etc.

10) La información geográfica es indispensable para tener una visión real del mundo y se obtiene y organiza mediante diferentes técnicas.

CONCEPTOS CLAVE

Segundo ciclo: orientación, escala cartográfica, mapa, carta, plano.
Tercer ciclo: técnicas cartográficas, coordenadas geográficas, localización absoluta, localización relativa, topónimo, hidrogramas, climogramas, diagramas de flujos, pirámides de población, gráficos de barras y diagramas circulares. Imágenes satelitarias. Sistemas de información geográfica.

FUNDAMENTACION

Las personas reciben en la actualidad permanentes flujos de información de su espacio cercano y también de espacios lejanos. El papel tradicional de la enseñanza geográfica ha sido el de proporcionar dos tipos de información esencial: información sobre la localización exacta de acontecimientos e información ambiental sobre la calidad de los ambientes. Hoy en día los contenidos geográficos deberán inclinarse con mayor fuerza a encontrar la "mejor" situación para las cosas y realizar el "mejor" uso de las áreas. También se interesan en la predicción de tendencias proyectadas en el futuro.

Pero el buen manejo de la información geográfica depende de la correcta aplicación de técnicas en geografía, bloque transversal de contenidos esenciales que deberán insertarse adecuadamente en toda la propuesta de CBC. La selección deberá ser oportuna para mostrar, progresivamente, las herramientas metodológicas pertinentes al nivel de los alumnos. La cartografía en sus múltiples aplicaciones, climogramas, hidrogramas, imágenes satelitarias, pirámides de población, etc., brindan la posibilidad de realizar análisis atractivos sobre el hombre y los territorios.

Si queremos reconstruir el uso del suelo en el pasado de un espacio geográfico debemos recurrir a material de archivo, al estudio de los topónimos y a la utilización de fotografías aéreas.

Si deseamos estudiar la relación entre el hombre y sus distintos ambientes el análisis literario permitirá un profundo acercamiento a los espacios vividos por los escritores.

5. Bibliografía citada

BALE, J., 1989, *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, Ediciones Morata.

BERTRAND, George, 1991, en: "Enseigner la geographie du college au lycée", Journeess d'études nationales, 1991, Amiens, Centre Regional de documentation Pedagogique de Picardie.

BENNETTS, 1985, *Geography from 5 to 16; a view from the inspectorate*.

CAPEL, H., Urteaga, L., 1989, "La geografía en un currículum de Ciencias Sociales", en: *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.

DURÁN, Diana; Lara, Albina L., 1992, *Convivir en la Tierra*, Buenos Aires, Fundación Educambiente.

DURÁN, De Marco, Lara, Sassone, Daguerre, 1993, *Geografía de la Argentina. Experiencias de aprendizaje*, Buenos Aires, Troquel.

FROMBOLUTI, Carol, 1990, *Helping your child learn geography*, U.S. Department of education.

FUENTES, Carlos, 1993, *Tres discursos para dos aldeas*, México, Fondo de Cultura Económica.

HAGGETT, Peter, 1989, Geografía, *Una síntesis moderna*, Barcelona, Omega.

"International General Certificate of Secondary Education", 1992, University of Cambridge, Syllabuses.

LARA, Durán, Daguerre, 1993, *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Troquel.

MARTÍN, E., 1989, "El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía", en: *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.

MENKE-GLUCKERT, Peter, 1991, "Educación ambiental", en: *Discursos, documentos y Declaración de los Andes*, Fundación Ambiente y Recursos Naturales, Las Leñas, Mendoza, Argentina.

OSTUNI, J., 1992, *Introducción a la geografía*, San Isidro, Ceyne.

ZELINSKY, 1971, *Introducción a la geografía de la población*, Barcelona, Vincens Vives.

III. PROPUESTA DE CONTENIDOS BASICOS COMUNES EN LA EDUCACION POLIMODAL

"La ampliación de los horizontes espaciales y temporales es un requerimiento de altísima importancia cultural para todos ellos [científicos, docentes, alumnos], ya que superar el antropocentrismo, el etnocentrismo y el localismo es requisito para la construcción del conocimiento científico y para la construcción de una sociedad igualitaria, justa y solidaria". (Camillioni, 1994).

"¿Cómo conjurar la geografía inhabitable paraíso-vacío-barbarie-laberinto. No temerle. No refugiarse en tramposa transitoriedad en el pasaje. No recorrerla sin respiro caminándola en redondo, perdiéndose y encontrándose y volviéndose a perder. No buscar el lugar en ningún lugar ni el centro en la pura extensión de infinitos centros o ninguno. [...] La única manera posible de conjurar el territorio es metiéndose en él hasta las gachas. Hacer la experiencia del mundo. Aceptar el caos o el vacío, revolcarse en el barro sudamericano, husmearlo, manosearlo, meter mano. Y después moldearlo hasta darle forma, o sea, hasta ordenarlo". (Scheines, 1992).

1. Fundamentos de la propuesta

La geografía aportará en la Educación Polimodal (EP) una enseñanza orientada hacia conceptos geográficos de mayor complejidad que en la EGB y problemas mundiales y argentinos junto a sus perspectivas de solución.

Esta enseñanza tendrá tres vertientes: la ambiental, la social-económico-política y la organización del territorio.

Para aplicar esta propuesta es necesaria una verdadera "revolución conceptual" en la enseñanza geográfica acompañada por una difusión cabal de la esencia de los cambios que se proponen. Estos enfatizan los conceptos, los principios y las técnicas geográficas frente a la información y descripción.

La EP tiene una serie de objetivos expresados en el Art. 16 de la Ley Federal de Educación que nos orientan en los aportes de saberes básicos que brindará la disciplina geográfica en esta propuesta.

El objetivo de "preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano en una sociedad democrática moderna" nos inclina a pensar en la *concientización social de los problemas ambientales y en el fortalecimiento de una conciencia nacional que se geste a partir de la diversidad regional*. Por ello coincidimos con los colegas consultados en que durante el último año de la EP se acceda con todo el bagaje de contenidos aprehendidos en la EGB y los dos primeros años de la EP a una visión más profunda, crítica y creativa de la realidad argentina que permita plantear los temas referidos al modelo de país y al diseño de una sociedad y su territorio para el futuro.

El objetivo de "profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones humanística, social, científica y técnica" constituye un tema crucial en términos de los distintos saberes y técnicas que la geografía podrá aportar a cada una de ellas. Por ejemplo, en las *orientaciones humanística y social*, pensamos en los aportes de la geografía ambiental, de la población, social, urbana y agraria; en la *orientación científica* consideramos apropiados los aportes *sistémicos* de las ciencias de la Tierra —como la climatología, geología, geomorfología, edafología, biogeografía, oceanografía e hidrología, etc.— y en la *orientación técnica* serán pertinentes y valiosos los aportes del análisis locacional, los sistemas de información geográfica (SIG), el análisis de redes y las metodologías de evaluación del impacto ambiental (EIA).

Para "desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de producción y del trabajo" *se introducirán en la EP técnicas en geografía de mayor diversidad y complejidad que en la EGB (como, por ejemplo, la interpretación de imágenes satelitarias o el análisis locacional) en la resolución de los problemas del territorio*.

El desarrollo de "una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social" posee como un condicionante de primer orden el manejo adecuado e intensivo de la información geográfica en un grado de mayor profundización que en la EGB. Se incluirán en los contenidos diversas formas de la evaluación ambiental, análisis e interpretación estadística de indicadores sociales territoriales y utilización de multimedios para el estudio de la diversidad geográfica.

"Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores" requiere *el desarrollo de los conocimientos y los valores en la evaluación del cambiante escenario geográfico mundial y la creación de habilidad para la toma de decisiones espaciales y ambientales*.

En el art. 17. de la Ley se hace referencia a la "alternancia entre la institución escolar y las empresas", aspecto destacable para la futura inserción laboral del alumno en empresas o instituciones relacionadas con la aplicación de conocimientos y habilidades geográficas como el planeamiento ambiental y territorial, etc. Además, sería interesante que los alumnos de la EP pudiesen participar formalmente en programas de organismos no gubernamentales para la defensa del medio ambiente.

El sustento de los CBC de la EGB dará a la EP un soporte esencial para poder adentrarse en problemas centrales de la sociedad actual —pobreza, desempleo, etc.— en pos de lograr una participación activa de los futuros ciudadanos en su prevención y control.

Una geografía abierta e insertada en la realidad de la problemática contemporánea en diversas escalas es la que hay que incluir en la Educación Polimodal. La crisis ambiental, los problemas del desarrollo y subdesarrollo, el sistema-mundo y la globalización económica, los cambios geopolíticos mundiales, los nuevos regionalismos, la revolución tecnológica, la cooperación y solidaridad internacionales, etc., son temas cruciales que la disciplina analiza en términos de sus improntas territoriales y escenarios de cambio.

La enseñanza geográfica ahondará en la EP los contenidos referidos a la construcción del *espacio social*, y a los múltiples conflictos de la "aldea local" y la "aldea global", pues como magistralmente expresara Carlos Fuentes: "la integración económica global coexiste con lo que la niega: la extrema balcanización política... [y, entonces,] la aldea local se enfrenta a la aldea global" (Fuentes, 1993).

Una geografía preocupada por la realidad presente debe buscar en el pasado —en la dimensión temporal— los factores causales de la actual organización territorial, pero debe abocarse también al diseño de una sociedad sustentable y equitativa para el futuro.

La preocupación por el futuro es genuina y nos plantea muchas preguntas, tales como:

* ¿Cómo afectaría el cambio global a la Argentina?
* ¿Cuál será la cantidad de alimentos que deberán producir las distintas áreas geográficas para sustentar a la población en crecimiento?
* ¿Cuál será el límite —si lo hay— del crecimiento de la población mundial y argentina?
* ¿Las ciudades del frente fluvial —desde Santa Fe a La Plata— se convertirán en una megalópolis?
* ¿Serán exitosos los diversos proyectos y actividades diseñadas por los estados para reducir las disparidades o desigualdades entre ellos y en el interior de sus territorios?

Realizar predicciones es una cuestión muy importante y compleja y plantear preguntas es un recurso genuino de toda educación.

Las técnicas en geografía que podrán incluirse en la EP serán más complejas que las aplicadas en la EGB.

Un recurso destacable es introducir —en los cursos superiores, cuando ya está instalado el pensamiento formal— las ideas de los teóricos de la geografía.

Podemos definir un modelo como una representación simplificada y esquemática de un determinado aspecto del mundo real. Ejemplo: un mapa que representa el paisaje real en forma simplificada.

Los modelos descriptivos son muy útiles y tienen un alto valor educativo.

Los modelos conceptuales en geografía física son muy valiosos porque permiten buscar permanentemente explicaciones e interrelacionar las distintas esferas geográficas Ej.: los modelos de contaminación de Patton (1978).

Otros ejemplos de modelos son:

* Los esquemas síntesis de Lacoste-Ghirardi (1983). Estos no representan paisajes reales pero reúnen los rasgos clave de un área. Son una asociación de paisajes típicos, útiles para comparar los mismos procesos en distintos espacios geográficos. Ej.: paisajes rurales en Africa tropical con estación seca, valle de Asia tropical, paisajes de América Latina tropical, esquemas síntesis de la ciudad europea, de la ciudad norteamericana; de la ciudad norafricana; de la ciudad latinoamericana; de los fenómenos de la contaminación en países desarrollados; de la degradación del medio en países subdesarrollados.

* Los modelos urbanos de Burgess, Hyot y Harris Ullman se aplican en el curso de geografía social. Conviene usar en la EP modelos ya consolidados que pueden compararse con situaciones reales por medio del trabajo de campo, fotografías aéreas, mapas, etc. (Durán, Lara, Daguerre, 1993).

Los satélites en órbita alrededor de la Tierra permiten la obtención de fotografías de la superficie total de la Tierra, una vez al día. Las nuevas tecnologías cartográficas y las grandes cantidades de datos relativos al medio ambiente han conducido al desarrollo de programas de elaboración de mapas por ordenador.

La metodología de la geografía se ha ampliado notablemente con la revolución informática y tecnológica y con la profunda inserción de la dimensión ambiental.

La informática y la percepción remota permitieron obtener un conocimiento cada vez más detallado y exacto de la Tierra, a la vez que abrieron nuevas incógnitas y desafíos. Todo esto, sin duda, deberá incluirse en los nuevos contenidos.

"En función de las nuevas tecnologías, muchas temáticas tradicionales de la geografía han encontrado campos de acción con alcances promisorios" (Bondel, 1994) como el ambiental y el social.

El impacto ambiental es el efecto o consecuencia de la influencia humana sobre el medio. Las acciones humanas, como, por ejemplo, obras de infraestructura, políticas, leyes, producen influencias o modificaciones positivas o negativas sobre el medio ambiente tanto natural como sociocultural y económico.

Así por ejemplo, si se desea construir una obra hidroeléctrica en un determinado espacio geográfico se deberá estimar y proyectar, entre otros impactos, la cantidad de tierras agrícolas que quedarán inundadas por el embalse, las poblaciones que deberán trasladar su residencia porque sus viviendas quedarán en el terreno de la obra y las especies de flora y fauna que podrán ser afectadas por la obra durante su construcción y cuando ya esté en funcionamiento.

Las decisiones de los hombres, al proyectarse en el espacio, adquieren configuraciones diversas. La geometría es el lenguaje más adecuado para captar las formas en que los fenómenos de distribuyen en el espacio. El objetivo que se propone la geografía es detectar el ordenamiento espacial a través de las pautas de localización de los objetos estudiados. Estas pautas se exteriorizan fundamentalmente en tres formas de implantación: puntos, líneas y áreas que representan los distintos conceptos geográficos. En el *análisis locacional* el espacio en sí mismo es colocado en primer plano y se convierte en el centro de atracción de todo estudio.

El alumno podrá aprender en la Educación Polimodal a realizar predicciones geográficas a través de diversas actividades tales como:

a) el estudio de las tendencias de evolución de la población y los recursos en diversos espacios geográficos;

b) la aplicación de tales predicciones en las distintas escalas geográficas (desde la local hasta la global o planetaria).

Para encarar esta atractiva tarea se podrán emplear *modelos de predicción*, que son representaciones simplificadas de la evolución del mundo real, ya sea mediante cálculos matemáticos, gráficos y símbolos, palabras o líneas sobre un mapa. Para ello se aplicarán distintos *escenarios* que son proyecciones sobre las situaciones futuras, basadas en una secuencia de argumentos. Se usan, por ejemplo, para los cambios climáticos, económicos y geopolíticos.

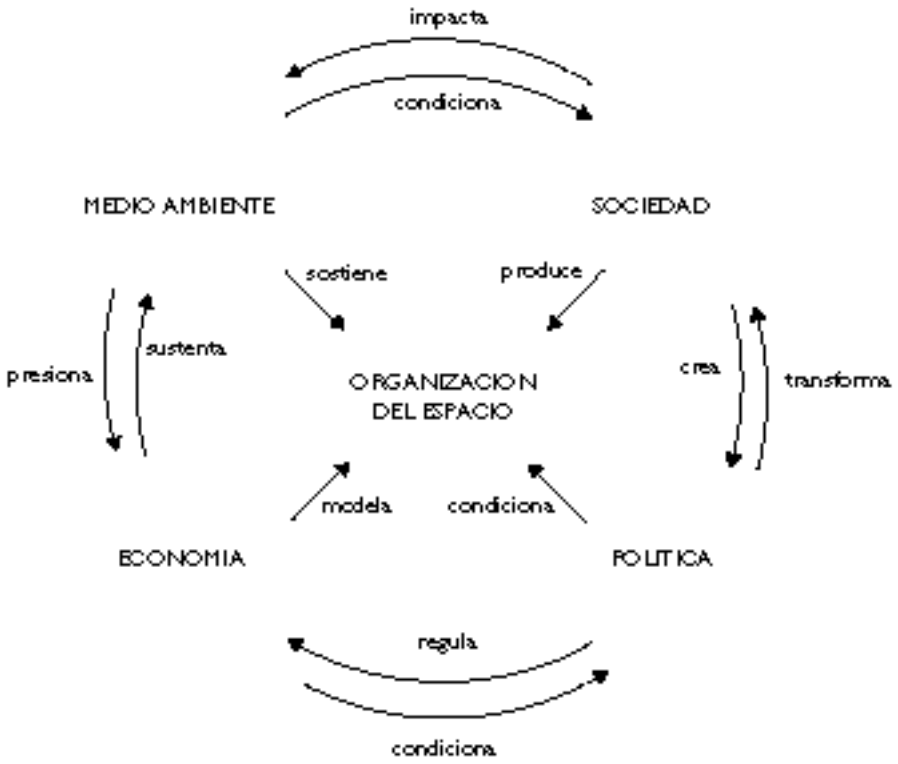
En los casos en que sea posible contar con un laboratorio informático se podrán aplicar —en tarea interdisciplinaria con computación— los *modelos de simulación*, que son representaciones de situaciones complejas, pertenecientes al mundo real, normalmente expresadas en términos de un programa de ordenador. Por ejemplo, el "Seams City" que simula el crecimiento de una ciudad.

En síntesis, el alumno de la EP podrá conocer en profundidad el deterioro ambiental y sus posibles soluciones en todas las escalas —desde la local a la planeta-

ria—; tendrá capacidad para ponderar las variables sociales, económicas y políticas en su dimensión espacial y sabrá situar a nuestro país en la actual reestructuración geopolítica y económica mundial para poder luego ser un ciudadano que participe eficaz y activamente en la toma de decisiones.

2. Red conceptual en la Educación Polimodal

* La organización del territorio



3. Propuesta secuencial de los bloques de contenidos en la Educación Polimodal

Años	Materia	Escenarios geográficos	Bloques de contenidos
Primero	Geografía Ambiental	Grandes conjuntos ambientales mundiales	* Estructura del ambiente en distintos espacios geográficos. * Recursos naturales y acción humana. * Deterioro ambiental planetario y pespectivas de solución.
Segundo	Geografía social, económica y política	Estructuras espaciales desarrolladas y subdesarrolladas. Grandes bloques económicos. Grandes áreas culturales.	* El espacio como producto social. * La brecha entre el desarrollo y el subdesarrollo. * La globalización económica y los cambios geopolíticos.
Tercero	Geografía regional. Organización y ordenación territorial.	Argentina	* Organización actual (sistema urbano y redes). * Estrategias de ordenación. * Integración continental.

Esta propuesta se basa en la convicción de que la geografía aporta saberes fundamentales para el conocimiento de los distintos escenarios en que se desarrolla la vida humana.

El enfoque por problemas y sus respectivos espacios geográficos de resolución y actuación fundamentan esta elección de tres ejes paradigmáticos de temas geográficos en la EP:

** la relación hombre-medio, expresada por el enfoque ambiental de la geografía, llamado también ecogeografía;*

** las cuestiones económicas, políticas y sociales críticas que surgen de la relación espacio-sociedad y se plantean muy contrastadamente según se trate del mundo desarrollado o del subdesarrollado o de los diversos bloques económicos y grandes regiones culturales; y*

** la organización y la ordenación territorial, cuestión de vital importancia para la Argentina del nuevo siglo.*

En los dos primeros ejes es posible resolver la cuestión de los escenarios geográficos a través de los "casos de estudio" que permitan una profundización de los contenidos a estudiar en áreas seleccionadas por su representatividad como ejemplo de los problemas en cuestión. Por ejemplo, en primer año —geografía ambiental— resultará significativo estudiar el problema de la desforestación en los escenarios de las selvas lluviosas como el Amazonas, la desertización en la zona del Sahel africano y la contaminación del mar en el caso del Mediterráneo. En segundo año —geografía social, económica y política—, los problemas del subdesarrollo podrán aplicarse a diversos casos de estudio sobre los estados del Africa tropical o el Caribe; mientras los rasgos del desarrollo podrán estudiarse en el escenario de la Comunidad Europea o los países emergentes del Pacífico.

4. Primer año: Geografía ambiental mundial

FUNDAMENTACION

La geografía ambiental o "ecogeografía" (Tricart, 1979) estudia cómo el hombre se integra en los ecosistemas y de qué manera varía y se diversifica esta integración en función del espacio geográfico.

En la actualidad se plantean múltiples debates sobre el medio ambiente en relación a las cuestiones económicas, el desarrollo y la calidad de vida en los distintos espacios geográficos.

Los problemas son tan complejos que no es posible analizar el medio ambiente sin hacer referencia "a la explosión demográfica que ejerce sobre él una gran presión a través del uso excesivo de los recursos naturales. No comprenderemos al medio ambiente sin considerar las economías industriales que lo alteran ni la calidad de vida que se pretende alcanzar con su conservación y mejora; o los trastornos de la salud de la población acarreados por su deterioro y contaminación" (Durán, Lara, 1992).

Cuando hacia fines de la década del sesenta surgió de manera creciente la preocupación por el deterioro del medio ambiente, se identificaron como sus causas básicas el crecimiento de la población, la tecnología y los estilos de desarrollo.

La geografía —en su vertiente ambiental— ofrece una preparación óptima para tratar los problemas del deterioro gracias a:

– Su larga tradición en analizar las relaciones hombre-medio ambiente.
– Su especial condición para la interdisciplinariedad.
– Su habilidad para trabajar con causas y consecuencias múltiples y complejas.
– Su entrenamiento especial para operar con una visión sistémica de la realidad.
– Su aptitud para el análisis de la distribución y la extensión de los fenómenos en el territorio. Como reconoce Margalef (1974), los tratados de ecología no suelen prestar atención especial a aquellos rasgos de la organización de los ecosistemas que se relacionan con su extensión en el espacio. Este ha sido un aspecto persistentemente descuidado o soslayado.
– Su íntima relación con el planeamiento, lo que le permite no sólo diagnosticar situaciones problemáticas, sino también pronosticar tendencias y proponer soluciones (Durán, Lara, 1992).

El debate sobre la población y el medio ambiente se identifica rápidamente con el crecimiento demográfico y la capacidad de producción alimentaria de la Tierra, ya que el crecimiento de la población ocasiona repercusiones incuestionables sobre la disponibilidad de los recursos naturales.

Un concepto de gran interés para analizar la relación entre la población y el medio ambiente a escala global es la "capacidad de carga"[7], que permite evaluar los límites máximos del crecimiento de la población según diversos niveles tecnológicos.

Los problemas del medio ambiente se manifiestan de manera distinta según se trate de países desarrollados (PD) o de países en desarrollo (PE). Los PD poseen una alta capacidad tecnológica para encontrar respuestas a los problemas ambientales, mientras los PE adoptan no siempre con éxito las medidas de los PD (por ejemplo el uso masivo de fertilizantes químicos provenientes de los PD sin tener en cuenta las características de la producción agropecuaria de los PE).

En síntesis, sin desarrollo es muy difícil proteger el medio ambiente y sin la defensa del medio ambiente puede haber desarrollo en el corto plazo pero condicionando el bienestar de las generaciones futuras.

En la actualidad se aboga por el *desarrollo sustentable, sostenible o sostenido* (también denominado ecodesarrollo) como "aquel que permite el mantenimiento

[7] "Capacidad de carga" es el máximo número de personas que pueden ser soportadas por los recursos de dicho territorio. Se define normalmente en relación a la máxima población sustentable, al mínimo nivel de vida imprescindible para la supervivencia (Pearce, 1990).

de los procesos ecológicos y la diversidad de recursos biológicos; el que es compatible con la cultura y los valores de las personas y el que permite eficiencia económica y equidad en las mismas y entre distintas generaciones" (Roque Pedace, 1991).

Según la definición del PNUMA, "el desarrollo es sustentable cuando satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las suyas" y cuando, además, conserva la productividad de la base de recursos y la integridad de los sistemas ecológicos y de los patrones culturales.

Los problemas definen los bloques de contenidos

La preocupación por el futuro ambiental de la humanidad y de nuestro país es una cuestión central de los CBC en la EP y en este sentido la "Agenda 21"[8] de las Naciones Unidas es un catálogo completo de proyectos ambientales cuyas "áreas de programa" se pueden traducir en distintos objetivos planetarios de mejora ambiental. El temario abarca aspectos globales, algunos de los cuales podrán incluirse en los bloques de contenidos problemáticos de la geografía ambiental en la EP:

1- Protección de la atmósfera

La atmósfera soporta la creciente presión de los gases de efecto invernadero, que podrían provocar un cambio climático, y de los productos químicos que agotan la capa de ozono. Otros agentes contaminantes, incluidos los que causan la lluvia ácida, recorren grandes distancias antes de provocar daños en tierras y aguas lejos de sus focos de origen.

El consumo de energía es una de las principales causas de las emisiones. El control de las mismas exigirá mayor eficiencia en la producción y consumo de energía.

El transporte y la industria también son emisores de gases en la atmósfera.

La energía, el transporte y la industria en relación a la protección de la atmósfera pueden urdir un interesante bloque de contenidos.

2- Ordenamiento sostenible de las tierras

La demanda creciente de tierras y recursos naturales provoca competencias y conflictos en los distintos espacios geográficos.

---

[8] Programa para el Cambio, Cumbre para la Tierra (1993), El Programa 21 y los demás Acuerdos de Río de Janeiro en versión simplificada, Michael Keating. Nuestro Futuro Común. Suiza.

La satisfacción de las necesidades humanas de manera sostenible exige la solución de estos conflictos y el establecimiento de modalidades más equitativas, eficaces y racionales de uso de las tierras y los recursos naturales.

La erosión, la degradación química y física, el pastoreo excesivo, la desforestación, la agricultura y la explotación excesiva deberán controlarse a través de distintas tecnologías apropiadas a los diversos escenarios geográficos.

3- Lucha contra la desforestación y desertización

Los bosques son recursos naturales a la vez que desempeñan una importante función en la conservación del suelo, el agua, la atmósfera y la diversidad biológica.

La problemática de los espacios forestales del mundo y de nuestro país se refiere al avance de la expansión agrícola, ganadera, urbana, etc. sobre ellos. La preservación de los bosques dependerá de nuestra capacidad para reconocer y salvar su valor social, económico y ecológico.

Los gobiernos deberán establecer programas nacionales de acción en silvicultura para el desarrollo sostenible de los bosques.

Entre los efectos asociados a la sequía y la desertización se cuentan la pobreza y el hambre, por lo que se requieren programas nacionales de lucha contra la sequía y desertificación en los distintos espacios geográficos.

La desforestación, la sequía y la desertización son contenidos relacionados pertinentes al nivel.

4- Desarrollo sostenible de zonas de montaña y grandes llanuras

Las montañas constituyen una fuente importante de agua, energía, minerales, productos forestales, productos agrícolas y recreación. Albergan gran diversidad biológica y especies en peligro de extinción, y forman parte indispensable del ecosistema mundial.

Cerca de un 10% de la población mundial vive en zonas de montaña y un 40% está asentado en las inmediaciones, cerca de cursos de agua.

Los ecosistemas de montaña son vulnerables a la erosión del suelo, los deslizamientos y la rápida pérdida de hábitats y de diversidad genética.

Es urgente la adopción de medidas inmediatas para el ordenamiento racional de los recursos de montaña y el fomento del desarrollo socioeconómico en estos espacios, tales como prever la erosión del suelo, aumentar la biomasa y mantener el equilibrio ecológico.

Los espacios geográficos montañosos pueden estudiarse en función de su desarrollo sustentable.

5- Agricultura y desarrollo sostenibles

La amenaza del hambre se cierne sobre muchas personas y es una preocupación fundamental para la humanidad que debe satisfacer la creciente demanda planetaria de alimentos y otros productos agrícolas.

Se observa un decaimiento de la productividad en vastas zonas agropecuarias por problemas ambientales. El logro de modalidades sostenibles de agricultura y desarrollo rural exigirá reajustes en las políticas agrícolas y económicas tanto nacionales como internacionales.

Hambre y agricultura constituyen un bloque de contenidos de gran relevancia para la EP.

6- Conservación de la diversidad biológica en los grandes ambientes mundiales

Los recursos biológicos nos proporcionan vestimenta, alimentos, vivienda, medicamentos y sustento espiritual. Es necesario lograr una justa y equitativa distribución de los beneficios de la utilización de los recursos biológicos y genéticos entre los países que los generan y los que los utilizan.

La conservación de la diversidad biológica puede estudiarse en contenidos que integren los sistemas de áreas protegidas, la biodiversidad y la biotecnología, etc. en su dimensión ecológica y territorial.

7- Protección y gestión de los océanos

Los océanos y los mares forman parte esencial del sistema mundial de sustento de la vida, influyen en las condiciones climáticas y proporcionan alimentos y otros recursos para la población mundial.

Las naciones deberán comprometerse a luchar contra la degradación del medio marino y reducirla a fin de preservar y mejorar su aptitud productiva y de sustento de la vida.

El estudio de los océanos en función de su preservación es pertinente al nivel.

8- Protección y gestión de los recursos de agua dulce

Los recursos de agua dulce son vitales para satisfacer la necesidad de bebida, así como para el saneamiento, la agricultura, la industria, el desarrollo urbano, la generación hidroeléctrica, el transporte, el ocio y otras actividades.

En muchas zonas del mundo se observa la escasez y deterioro de los recursos hídricos. Uno de cada tres habitantes de los países en desarrollo carece de suministro adecuado de agua salubre y de servicios de saneamiento.

La gestión de los recursos del agua deberá delegarse a los grupos de base apropiados y exige el uso de tecnologías innovadoras que pueden incluirse en los nuevos contenidos.

9- Utilización segura de productos químicos, gestión de los desechos peligrosos, radiactivos y aguas residuales

En todos los planes nacionales de protección del medio ambiente se deberán incluir objetivos precisos en cuanto a la reducción de desechos en los distintos ámbitos geográficos, especialmente en las ciudades.

CONCEPTOS CLAVE

Sistema planetario; medio natural; unidad morfoestructural; cambio global; conjunto bioclimático. Procesos y formas del modelado de los terrenos, procesos y tipos climáticos, procesos y tipos de escurrimiento superficial, balance hídrico, distribución de los vegetales en el espacio geográfico. Capacidad de carga. Desarrollo sustentable. Espacio geográfico; lugar; medio ambiente; atmósfera; hidrosfera; litosfera; biosfera; geosistema; ecosistema; ciclos biogeoquímicos; clima; zona terrestre; relieve; suelos; biomas; cuencas hidrográficas; interacciones; escala geográfica. comportamiento espacial; información; decisión; percepción del riesgo. Actitudes ante el medio; cultura; conciencia territorial. Recursos naturales; recursos renovables y no renovables; evaluación de los recursos; reservas; energía; materias primas; conservación; cambio ambiental; riesgo natural; percepción remota; teledetección, sistemas de información geográfica. Evaluación del impacto ambiental, política ambiental. Uso y aptitud de las tierras. Acción antrópica; problemas ambientales, planetarios, regionales y locales; deterioro del medio; biodiversidad; residuos; industrialización; contaminación; gestión ambiental; protección ambiental; restauración ambiental.

5. Segundo año: geografía social, económica y política mundial

Fundamentación

Los espacios y las sociedades se vinculan en el devenir histórico a través de un proyecto que se va construyendo. La sociedad deja su impronta en el espacio, pero éste a su vez incide sobre aquélla. Cada sociedad construye su espacio a partir del que heredan de las anteriores.

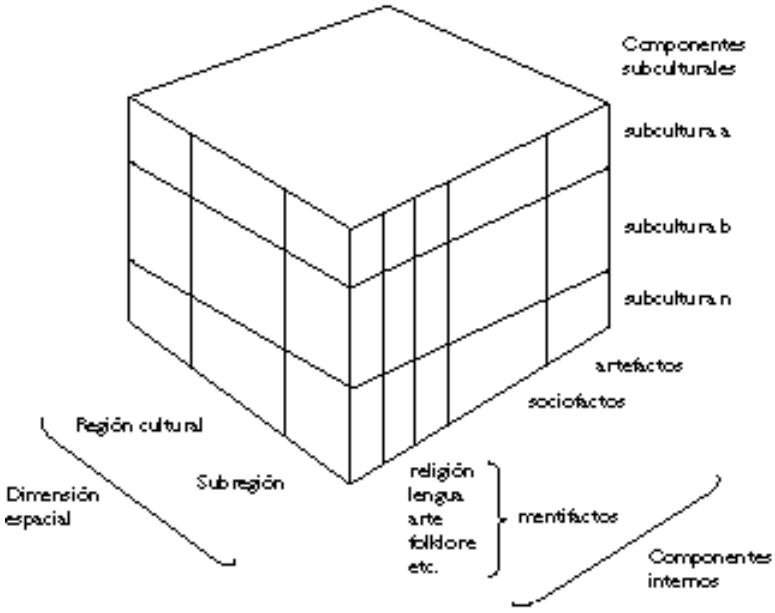
La geografía social se ocupa de la distribución desigual de los fenómenos, procesos y problemas sociales y sus consecuencias en la calidad de vida de la población y comprende patrones que surgen del "uso que los grupos sociales hacen del espacio tal como lo perciben y de los procesos implicados en la creación y modificación de esos patrones" (Jones, 1985).

La relación espacio-sociedad se analiza a través de los conflictos y también a través de los consensos. Por ejemplo, el "equilibrio relativo existente en el espacio entre población agrícola y población artesanal fue quebrantado por la revolución industrial al desdoblar las áreas de producción y de consumo y al hacer depender el ritmo de la producción del de los mercados". La ciudad fue incrementando su función transformadora de materia prima, además de su función de centralidad, y el campo no ha podido ajustarse a la nueva situación. La población rural fluye a las ciudades para convertirse en fuerza de trabajo en el nuevo orden económico creado. Se han dado las bases de un serio conflicto espacial representado por la antítesis ciudad-campo (Ostuni, 1991).

Las evidencias de los conflictos y tensiones se observan donde entran en contacto los dos ámbitos, por ejemplo, en la periferia de las grandes ciudades.

Una visión cultural de la organización humana del espacio muestra el comportamiento geográfico del hombre y el modo en que ello origina un sistema muy diferenciado de regiones culturales. En este sentido, interesa la geografía de las lenguas que están en continuo proceso de cambio y la geografía de las creencias que influyen en las actitudes hacia el uso de los recursos y la difusión de innovaciones.

Los componentes de la cultura y su dimensión espacial se reproducen en el siguiente gráfico del geógrafo Wilburg Zelinsky (*apud* Haggett, 1989):



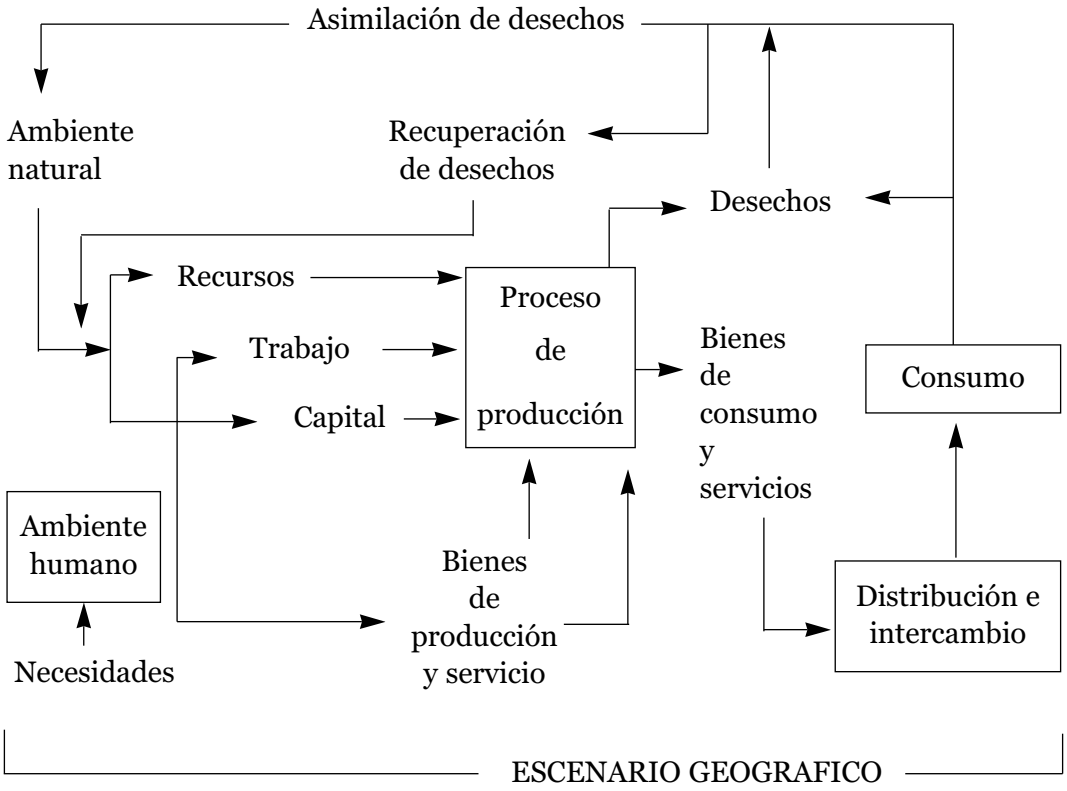
Según Josefina Ostuni (1991), el espacio resulta de la estructura de la sociedad y sus componentes, las clases sociales, actúan en un verdadero campo de fuerzas cuya resultante se proyecta en el espacio en forma de *desigualdades* (étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas, económicas, etc.). Ellas se originan en las elecciones de localización que el hombre está permanentemente realizando.

Así, por ejemplo, la dinámica del crecimiento demográfico hace que la población total de cualquier área de la superficie de la Tierra represente un equilibrio entre dos fuerzas: el crecimiento natural y la migración.

El actual mosaico mundial de culturas y sociedades refleja no sólo las fuerzas y equilibrios entre las personas y su ambiente natural. Refleja también la decena de miles de años de crecimiento de la población, diferenciación cultural y migración que se manifiestan en el modelo de la transición demográfica[9] (Haggett, 1989)

Otro de los motores de la diferenciación social en el espacio es el proceso productivo que, según puede observarse en el siguiente gráfico, se verifica siempre en un escenario geográfico.

[9] La transición demográfica es la secuencia de cambios en las tasas demográficas en el tiempo y su relación con el espacio geográfico.



Fuente: reelaboración en base a Butler (1986)

En el campo de la geografía económica, los contenidos deberán orientarse al conocimiento de las características de la economía global,[10] por lo que incluirán (Durán, Lara, 1992):

* *La interdependencia de las economías nacionales*: conformando una unidad mundial a través de la actividad económico-financiera.
* *La integración de grandes regiones económicas* formando el sistema-mundo.[11]

[10] Economía global: concepto que se relaciona con la profundización de las relaciones entre las economías nacionales de manera de constituir una sola unidad, en la que lo que sucede en un sector del mundo afecta inmediatamente al resto.

[11] Sistema-mundo: conjunto formado por los distintos bloques que componen el mundo. Existen en el mismo jerarquías (ej.: Comunidad Europea es un bloque con mayor poder que el Mercosur), nodos (centros económicos mundiales) y flujos (comerciales, comunicaciones).

* *La internacionalización del capital:* el capital fluye a través de las fronteras nacionales. Los movimientos financieros han adquirido vida propia, y comienzan a separarse de la producción. Debido a esta internacionalización, el papel de las multinacionales[12] es cada vez más importante, poderoso y decisivo. Esta interdependencia, el movimiento financiero y las multinacionales pueden producir mayores diferencias entre los distintos países o acentuar las ya existentes.

* *La aparición de un sistema totalmente nuevo de generación de riqueza, en el cual la información ejerce una función predominante*. Este sistema se basa en la comunicación instantánea de datos, información, ideas.

Los movimientos de capital y conocimiento son los motores del sistema económico actual. La ciencia y la técnica están cambiando los modos de producción y, consecuentemente, la electrónica, la cibernética, la biotecnología, la ingeniería de materiales y la ingeniería genética son las nuevas actividades de punta.

Según Milton Santos, se ha gestado una sociedad informacional y un espacio informacional (hecho social).

* *El surgimiento de redes intangibles* derivadas de flujos de información entre distintos centros. El ferrocarril o el automotor transportan mercaderías y/o personas sobre el territorio, en cambio, los datos se transmiten de computadora a computadora, a través de redes que no se ven. En el caso del comercio, se produce el intercambio invisible que incluye la importación y exportación de servicios, básicamente: bancos y seguros, servicios de administración, transferencias privadas, etc. "Las redes actualmente se mundializan (correos, telégrafos)" (Milton Santos) y necesitan pocos soportes. El complejo electromagnético está conquistando nuevas formas de uso y control del espacio más sutiles y más duras.

* *La gestación de un nuevo modelo de desarrollo capitalista neoliberal* en los países ricos y su difusión al resto (países en desarrollo) a través de organizaciones transnacionales.

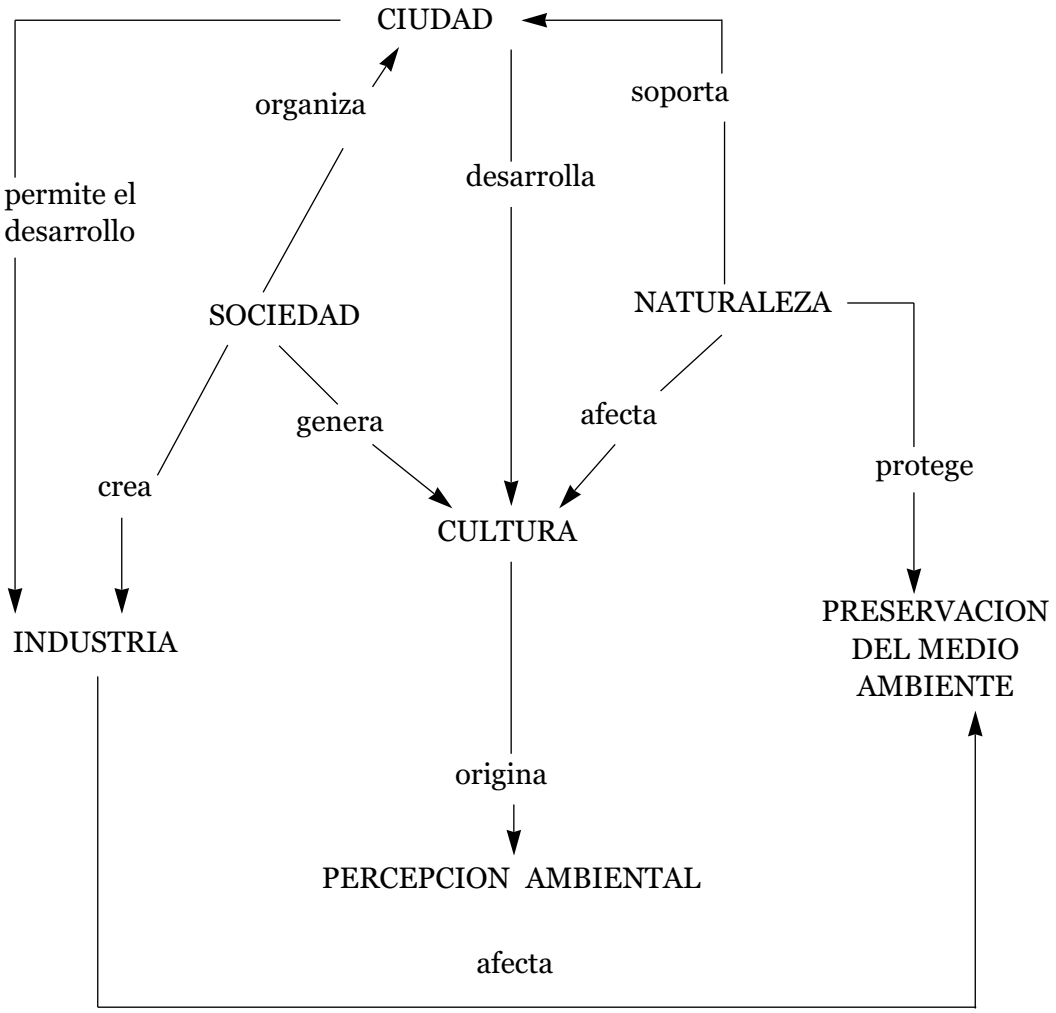
* *La reestructuración acelerada de la industria*, lo que a veces se manifiesta a través del cierre de grandes establecimientos fabriles, que han dejado de ser rentables en el nuevo modelo económico, afectando países o regiones. Contrariamente, se abren nuevas industrias y se generan nuevos productos generalmente ligados a la tecnología de avanzada.

* *El crecimiento notable de la economía informal*, es decir, de toda clase de ac-

[12] Multinacional o transnacional: empresa que opera en varios países sin consideración de fronteras. Las casas matrices están generalmente en los países industriales. Las multinacionales emplean directamente treinta millones de personas e indirectamente tienen influencia sobre un número mucho mayor. Recientemente han surgido algunas transnacionales con cabeza en los países no industrializados.

tividades sin control estatal. Este tipo de economía permite la supervivencia de los pobres en economías recesivas, el florecimiento de trabajos por contrato, el desarrollo de sueldos en negro, etc.

Un ejemplo de la relación espacio-sociedad se manifiesta en las ciudades. Las grandes ciudades concentran el poder, la población, las industrias y también la contaminación y otros deterioros ambientales.



Fuente: Simplificado de Onna, Alberto, 1992, *La ciudad, el medio ambiente y la calidad de vida*, FLACSO, Buenos Aires.

El diagrama de flujos presentado muestra las relaciones entre la sociedad, la na-

turaleza, la cultura, la industria, la preservación y percepción del medio ambiente.

La relación espacio-sociedad obliga a pensar en conflictos porque en su expresión territorial regula la vida social. Esos conflictos son objeto de estudio geográfico: la distribución de los asentamientos marginales, de la delincuencia, de las enfermedades, del hambre, de la desocupación, de la droga, etc.

Las redes articulan el espacio en su dimensión social y son —según el geógrafo Milton Santos— el soporte más la acción, es decir, la fusión entre el soporte (la red material) y la acción (el proceso más la norma).

En los espacios posmodernos se unen la red local y la global. Toda red es local (sirve a la producción directa) y tiene una relación inmediata con el trabajo local) y mundial (sirve a la circulación, la distribución, el consumo y la ordenación.)

En las regiones modernizadas lo que se produce eficazmente se hace a partir de las redes que determinan el uso y eficacia del análisis.

"Alrededor de los años ochenta se ha producido la expansión de las innovaciones tecnológicas y sociales en una escala no vista desde la Revolución Industrial" (Lara, 1990). En esta reciente etapa la información y el conocimiento son los motores del cambio económico. La Revolución Tecnológica[13] es la era en la que el hombre comienza a tener conciencia de la dimensión geográfica planetaria de los problemas ambientales. Sin embargo, a pesar de los avances científico-tecnológicos, todavía la pobreza y la enfermedad no han sido erradicadas de nuestro planeta y el deterioro del medio ambiente tiene estrecha correlación con el ahondamiento de la brecha entre los países desarrollados y países en desarrollo. La Revolución Tecnológica no ha sido hasta ahora acompañada por la necesaria modificación de los modelos económicos que permitirían una mejora en la producción ambientalmente sustentable.

El estudio de la Revolución Tecnológica en sus impactos ambientales, socioeconómicos y territoriales es un tema de relevante interés para la EP.

Por último, *el espacio es también poder en el sentido de que éste necesita un espacio donde desarrollarse o concentrarse*. El poder "tiene y necesita de espacios, así como requiere de una distribución jerárquica de los lugares" (Claval, 1978).

Los estados nacionales son las más potentes organizaciones territoriales, entre las que se generan conflictos y desigualdades y constituyen un mosaico regional de riqueza y pobreza.

---

[13] Revolución tecnológica: es una "transformación cualitativa radical de las fuerzas de producción, es la transformación de la ciencia en una fuerza productiva directa y, por consiguiente, suscita cambios revolucionarios en la base material y técnica de la producción social" (Lara, 1992).

CONCEPTOS CLAVE

Formas de actividad económica; actividades primarias; aptitud y usos del suelo; anillos de uso del suelo; actividad secundaria; localización industrial; espacio urbano; área periurbana; interacción económica; modelos agrarios e industriales; actividades terciarias y cuaternarias; planificación. Materia prima, producción de energía. Sistema productivo, necesidades, productores, capital, trabajo, plusvalía, distribución, intercambio, consumo. Economías de aglomeración; economía global; crisoles agrícolas; división parcelaria; sistemas agrarios; estructura agraria. Urbanización, implosión y explosión urbana; forma y funciones urbanas; lugar central; redes y jerarquía urbana; regla orden-tamaño; lugares centrales; modelo gravitacional; área de influencia; aglomeración; área metropolitana; megalópolis; modelos urbanos; sistema urbano. Relaciones sociales de producción; modos de producción; formación social; capital; propiedad; distribución de la renta; bienestar social; agentes sociales; espacio social. Consumo. Desigualdad social; segregación espacial; movimientos sociales; marginación social; pobreza; hambre; calidad de vida; índices de desarrollo; disparidades; desarrollo; subdesarrollo; dependencia; estrategias de desarrollo, desarrollo sustentable o sostenido; conflicto; consenso; tensiones; guerra; aldea local, aldea global, estadios de desarrollo. Circulación; medios de transporte; rutas; conectividad; interacción espacial; flujos; grafo; distancia topológica; malla de transporte; isocrona; coste de transporte; barreras. Accesibilidad; distancia. Procesos de difusión; difusión por contacto; comunicación; vectores de difusión; adopción de innovaciones; difusión jerárquica; obstáculos a la difusión. País; región; comarca; región cultural; organización territorial; ordenamiento territorial, Modelos de simulación; escenarios; predicción; posdicción. Región homogénea; región funcional; sistema regional; clasificación regional; regionalización. Territorialidad; límite; frontera; espacio jurisdiccional; nación; estado; regiones políticas; organización administrativa; soberanía territorial; zona económica exclusiva; organizaciones económicas multinacionales; bloques político-militares; integración.

6. Tercer año: Geografía regional. La organización y la ordenación del territorio argentino

La geografía regional es pertinente en el último año de la EP, en el que el alumno se encuentra en posesión de todo el bagaje teórico y metodológico necesario para aplicar el método regional al estudio profundo de la realidad nacional.

Considerando la región como “sistema espacial integrado, abierto y en equilibrio dinámico” habrá que darle prioridad al análisis de sus estructuras básicas o

dominantes, las que justifican lo esencial de su organización y dinamismo, y dejar en un segundo plano aquellas otras subsidiarias que cuentan con menor valor explicativo (Méndez y Molinero, 1984.) Los rasgos clave de identificación regional son: el nivel de desarrollo de cada sociedad, el modelo político-económico dominante, la herencia histórico-cultural, el dinamismo de las ciudades y la población y las dominantes ambientales.

> La organización actual del territorio es el resultado del accionar histórico de la sociedad. Cada etapa de transformación de la estructura socioeconómica del país ha dejado su huella territorial y la situación actual permite anticipar transformaciones.
>
> En el contexto mundial la globalización de la economía, el cambio tecnoproductivo, la crisis ecológico-ambiental, la urbanización explosiva, la marginalidad de grandes masas de la población mundial y los procesos de integración económica, constituyen el nuevo marco de inserción de la Argentina.
>
> En el orden nacional, la reforma del Estado, la apertura de la economía, la desregulación, las privatizaciones, la descentralización y la integración en el Mercosur, pronostican cambios en los procesos de organización territorial. ("Reflexiones y orientaciones para la formulación de una política de ordenación territorial", 1993)

Es importante incluir en los bloques de contenidos las características geográficas relevantes de la Argentina, tanto las que son potencialidades como las que incluyen vulnerabilidades (Daguerre, Durán, Lara, 1992). Por ejemplo: la Argentina es uno de los países más grandes del mundo, pero la distancia geográfica que nos separa de todos los centros de poder actuales es inmensa. El aislamiento argentino muchas veces percibido como un rasgo negativo puede, sin embargo, ser lo contrario. Ese estar lejos nos permite mantenernos a una distancia prudencial de las "zonas calientes", y de las áreas de mayor contaminación en el mundo. La posición argentina en el mundo también puede ser percibida como *peninsular*[14] en lugar de *insular*[15] (Roccatagliata, 1987). Sin embargo, consideramos que todavía es un objetivo a lograr.

---

[14] Argentina peninsular: "la Argentina concebida como península implica cuatro aspectos sobresalientes: la complementación e integración territorial interna, la complementariedad con los países limítrofes, la proyección continental del país y los intereses puestos en el Atlántico y en el Pacífico" (Roccatagliata,1987)

[15] País insular: país estructurado como una isla, ya que su vida depende del comercio exterior a través del tráfico marítimo, Argentina se estructuró sobre sus puertos, principalmente Buenos Aires y en base a la agroexportación.

Así también, nuestro país incluye un frente oceánico y la mayor plataforma submarina que posee una sola nación en el mundo. Sin embargo, sus habitantes no tienen vocación marítima. Los recursos oceánicos diversificados esperan su valoración.

Otras potencialidades son que la Argentina posee el 31% de la superficie de la cuenca del Plata, privilegiada unidad natural que ha sido parcialmente aprovechada, y que el país presenta una tasa de crecimiento poblacional moderado, cuando uno de los problemas más acuciantes a nivel mundial es la explosión demográfica.

Una manera apropiada de integrar los conocimientos sobre nuestro país es plantear el debate sobre Buenos Aires y el Interior (el nacimiento de la gran ciudad y la gestación del problema con el Interior; Buenos Aires como centro de privilegios; el desequilibrio en otras naciones; Buenos Aires y el Interior en los sentimientos: las "dos Argentinas").

En relación a la población es fundamental plantearse preguntas tales como: ¿qué Argentina muestra el último censo?, ¿cuántos somos?; ¿cómo crecemos?, y la apasionante cuestión Argentina: ¿país de inmigración a país de emigración?, además del problema del deterioro de la calidad de vida de la población.

En síntesis, los bloques de contenidos podrían abordar los siguientes ítems:

* La configuración territorial argentina.
* El sistema urbano y las redes.
* Los espacios rurales.
* La dinámica del poblamiento.
* El sistema natural.
* Problemática de Buenos Aires y el Interior.
* Las economías regionales.
* Las disfuncionalidades territoriales.
* La política y la ordenación territorial.
* Las estrategias de desarrollo.
* La integración regional subcontinental.

En nuestro país han sido identificados algunos objetivos fundamentales del ordenamiento territorial y ciertas estrategias de ordenación que incluyen:

* Control y ordenación de la Región Metropolitana Buenos Aires (cabeza del sistema urbano nacional e integrante del sistema mundial de metrópolis).

* Control y acondicionamiento de áreas metropolitanas regionales (Gran Córdoba, Gran Rosario, Gran Mendoza, Gran Tucumán, Gran La Plata, Mar del Plata, Resistencia, Corrientes, Neuquén, Cipolletti, Paraná, Santa Fe, etc.).

* Crecimiento y densificación espacial de las ciudades intermedias del primer escalón que constituyan una alternativa para la descongestión de las áreas metropolitanas.

* Promover el desarrollo local.

* Inducir un buen manejo de los espacios de baja densidad y diseñar una estrategia para los ámbitos geográficos como las áreas de montaña, las grandes llanuras, las franjas litorales con sus espacios marítimos asociados y las riberas fluviales.

* Fortalecer el desarrollo y la reconversión productiva propiciando la difusión espacial de las actividades.

* Articular los espacios locales para facilitar su acceso a los mercados internacionales.

* Integrar y complementar los modos de transporte y mejorar las infraestructura de redes para mejorar los ejes de relaciones que potencien la integración territorial y los ejes hacia el Pacífico y el Mercosur.

* Fomentar un manejo integrado del medio ambiente y sus recursos.

* Recuperar los ambientes degradados:

– Control del deterioro y recuperación ambiental de la región de las mesetas patagónicas y del ecotono cordillerano.

– Manejo adecuado de las sequías e inundaciones en la llanura pampeana.

– Adecuación del uso del suelo y actividades en ambientes subtropicales frágiles, húmedos, subhúmedos y secos.

– Control y recuperación de áreas críticas en la región árida de la Argentina.

– Protección y manejo planificado de áreas protegidas (reservas y parques nacionales) con sus bancos genéticos, logrando un avance del sistema sobre ecosistemas relevantes no protegidos.

– Manejo integrado de los recursos hídricos, controlando los usos diferenciales de un mismo recurso.

– Creación de un sistema de análisis, prevención y control de los riesgos naturales.

– Manejo de ambientes costeros (franjas litorales), con sus espacios y recursos marítimos aledaños.

Fuentes: Secretaría General de la Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Acción de Gobierno, Proyecto “Políticas de ordenación territorial”, 1992. “Reflexiones y orientaciones para la formulación de una política de ordenación territorial”, Presidencia de la Nación, 1993.

7. Bibliografía citada

BONDEL, Santiago, 1994, Informe inédito elaborado para la encuesta curricular.

BUTTLER, Joseph, 1986, *Geografía económica: aspectos espaciales y ecológicos de la actividad económica*, México, Limusa.

CAMILLIONI, Alicia R. W. de, 1994, "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", en: *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.

DAGUERRE, Durán, Lara, 1992, *Argentina. Mitos y realidades*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

DURÁN, Lara, 1994, *Convivir en la Tierra*, Buenos Aires, Fundación Educambiente, Lugar Editorial.

FUENTES, Carlos, 1993, "Después de la Guerra Fría...", en: *Tres discursos para dos aldeas*, México, Fondo de Cultura Económica.

JONES, Emrys, 1985, "La geografía social", en E. Brown, compilador, *Geografía, pasado, presente y futuro*, México, Fondo de Cultura Económica.

LARA, Durán, Daguerre, 1993, *Los cambios mundiales y la enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Troquel.

HAGGETT, Peter, 1989, *Geografía, una síntesis moderna*, Barcelona, Omega.

MARGALEF, R., 1974, *Ecología*.

ONNA, Alberto, 1992, *La ciudad, el medio ambiente y la calidad de vida*, Buenos Aires, FLACSO.

OSTUNI, Josefina,1992, *Introducción a la geografía*, San Isidro, Ceyne.

SANTOS, Milton,1993, "Territorios, redes y regiones", Conferencia pronunciada en las Jornadas Nacionales de Geografía celebradas en La Plata en 1993. Inédito.

SCHEINES, Graciela, 1992, *Las metáforas del fracaso. Desencuentros y utopías en la cultura argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

IV. CONTENIDOS PARA LA FORMACION DOCENTE

> "Y conste que lo venidero nunca se anima a ser presente del todo sin antes ensayarse y que ese ensayo es la esperanza".
> Jorge Luis Borges, 1926, *El tamaño de mi esperanza*, Seix Barral,1994, Buenos Aires.

1. Propuesta

El solo planteo de la reforma curricular produce en los docentes una sensación de obsolescencia y pequeñez sobre lo aprendido en la enseñanza superior y, consecuentemente, rechazo y esperanza a la vez.

Cada día es necesario comprender recientes acontecimientos, mutaciones asombrosas, nuevos conceptos, etc.

Según expresáramos en otro trabajo, "los profundos cambios actuales exigen de parte de los docentes esfuerzos importantes en el análisis de las variables ecológicas, económicas y territoriales y su mutua interrelación. Cada día se hace más necesaria la incorporación de una modalidad constructiva del conocimiento para que alumnos y docentes puedan hallarse dedicados a las cuestiones que los involucran y les interesan. Para ello es necesario jerarquizar el rol docente y disponer de recursos didácticos que permitan adecuar la tarea docente y las experiencias de aprendizaje a la mutable realidad.

Ahora bien, existe una estrecha relación entre la concepción o modelo que se tenga de la geografía —o sea, el paradigma al que cada geógrafo o docente adhiera— y la manera de encarar la enseñanza de esta ciencia" (Lara, Durán, Daguerre, 1993).

Estas expresiones coinciden con las vertidas por Ana Ferrero en un interesante artículo titulado "Geografía: los enfoques epistemológicos y algunas de sus consecuencias didácticas" (en *Novedades Educativas*, 1993). Allí señalaba:

> [La] "geografía se parece bastante a la didáctica dado que ambas combinan saberes de distinta procedencia para producir un nuevo conocimiento, sobre un territorio la primera y sobre la enseñanza la segunda. De modo que, quienes estudiamos geografía y decidimos enseñarla en la escuela media actual —de una forma bien diferente a la que sufrimos durante nuestro paso por la escuela—, podríamos decir que estamos en un territorio doblemente complejo.
>
> La idea que tengamos de la geografía y de su estructura lógica, así como la relevancia de determinados conceptos para alcanzar aprendizajes específicos, junto a la con-

cepción de adolescente —ser humano, sociedad— y a las finalidades del proceso educativo, influyen decisivamente en la enseñanza de la geografía y de todas las materias que forman parte del currículum escolar. Estas concepciones que estructuran la enseñanza de una disciplina remiten a los fundamentos epistemológicos, implícitos o explícitos, conscientes o inconscientes, de la práctica docente, y se encuentran en permanente construcción y evolución aunque ello no siempre se manifieste con claridad.

La reducción de la brecha existente entre la geografía actual y la enseñada en la escuela demanda dos tareas muy importantes:

* abrir caminos para la capacitación permanente para comunicar las perspectivas contemporáneas, respetando los conocimientos previos de los docentes;

* generar un esfuerzo para elaborar las traducciones pedagógicas de los nuevos discursos desarrollados por la geografía. Sin lo cual resulta prácticamente inútil acortar la distancia actual, porque intentar el paso directo de las elaboraciones académicas al aula implica desconocer las mediaciones existentes entre un nivel teórico-metodológico y el contenido que es transmitido a los alumnos en términos de una formación básica —no estamos formando geógrafos—. Y, finalmente, para evitar la reproducción de concepciones que no se puedan explicar ni fundamentar".

El docente abierto ayuda a formular preguntas, a descubrir en el mundo interior, a intuir pautas y relaciones, a aceptar nuevas opciones por muy extrañas que parezcan; es un facilitador permanente, pero sabe que no es la causa primera.

Por lo demás, los profesores necesitan ajustar sus cursos continuamente, pues debido a que la geografía como disciplina está evolucionando y cambiando, es necesario, como expresa Norman Graves (1985) "revaluar el significado de estos cambios en términos de los objetivos y valores educacionales".

El geógrafo Pickenhayn ha señalado:

"el docente de geografía modela agentes activos del paisaje —y agregaríamos del ambiente— En definitiva, modela el paisaje —ambiente— mismo. Si la Tierra que queremos es esa morada armoniosa, generadora de virtud y felicidad, el compromiso educativo no puede quedar al margen [...] Llegó el momento de formar nuevas personas, sagaces intérpretes del paisaje actual."

BLOQUES DE CONTENIDOS PARA LA CAPACITACION DOCENTE

Marco teórico de la geografía como ciencia integrada. Nuevos métodos y técnicas.

a) *Geografía de la percepción*. El espacio vivido. Reflexiones y aplicación a la construcción de la noción de espacio percibido y cognitivo. El mapa mental.

BLOQUE 1 de la EGB. El espacio geográfico es el ámbito en el que se desarrolla la vida humana.

b) *Geografía ambiental.* Nuevos enfoques en la relación hombre ambiente. Los riesgos y los impactos ambientales. Problemas y perspectivas de solución. Experiencias de aprendizaje tendientes a la resolución de problemas y toma de decisiones. Nuevas técnicas en geografía.
BLOQUE 2 de la EGB. El hombre y el medio ambiente se hallan en permanente interacción, ya que el medio ambiente condiciona al hombre y éste transforma al primero.
BLOQUE 5 de la EGB. El uso sostenible de los recursos naturales y el deterioro y conservación de la naturaleza son responsabilidades humanas.

c) *Geografía de la población*. La transición demográfica. El desafío de la población. Las nuevas formas de movilidad geográfica de la población. Los problemas. Nuevas técnicas en geografía.
BLOQUE 3 de la EGB. La población humana varía espacialmente en su distribución, crecimiento y movilidad en relación a factores humanos, naturales e históricos.

d) *Geografía económica*. La reestructuración económica mundial. Las nuevas formas de producción. La revolución tecnológica. Los modelos productivos y los modelos de desarrollo. Enfoque sistémico de los procesos económicos. Los contrastes del desarrollo. Manejo de informes mundiales sobre el desarrollo. Nuevas técnicas en geografía.
BLOQUE 4 de la EGB. Las actividades del hombre en el territorio (agraria, industrial, circulatoria, comercial, informática, etc.) se ven influidas por determinadas condiciones ambientales y espaciales.
BLOQUE 7 de la EGB. El desarrollo, el subdesarrollo y la calidad de vida se manifiestan territorialmente en forma contrastada.

e) *Geografía urbana y rural.* Enfoque sistémico. Formas y funciones. Sistemas agrarios y urbanos. Nuevas técnicas en geografía.
BLOQUE 6 de la EGB. El mundo urbano y el mundo rural varían en sus paisajes y funciones según factores ambientales y culturales.

f) *La organización del territorio*. Dimensiones ambientales, sociales, culturales y políticas de la ordenación del territorio. La planificación regional.
BLOQUE 8 de la EGB. La población, las actividades económicas, los movimientos y las redes organizan el espacio.

g) *Geografía política*. Cambios geopolíticos mundiales. Procesos de desintegración e integración. Escenarios.
BLOQUE 9 de la EGB. El estado es una unidad geográfico-política fundamental constituida por un territorio, un gobierno, un pueblo y un sistema político.

En el caso de la Educación Polimodal se recomienda que se oriente la capacitación docente en función de los tres ejes temáticos propuestos: geografía ambiental, geografía social, política y económica y geografía de la Argentina.

2. Bibliografía para los docentes

INDEC, 1991, Censo Nacional de Población y Vivienda.

Secretaría General de la Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Acción de gobierno, 1992, Proyecto "Políticas de ordenación territorial".

Presidencia de la Nación, 1993, "Reflexiones y orientaciones para la formulación de una política de ordenación territorial".

Bale, J., 1989, *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, MEC, Morata.

Banco Interamericano de Desarrollo, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1992, *Nuestra propia agenda*.

Brailovsky, Antonio, 1987, *Introducción al estudio de los recursos naturales*, Buenos Aires, EUDEBA.

Brailovsky, Antonio; Foguelman, D., 1992, *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Brown, Lester y otros, 1991, *La situación en el mundo*, Buenos Aires, Sudamericana.

——, 1992, *La situación en el mundo: 1992*, Buenos Aires, Sudamericana.

Bruniard, Enrique, 1993, *Climatología. Procesos y tipos climáticos*, San Isidro, Ceyne.

——, 1993, *Hidrografía. Procesos y tipos de escurrimiento superficial*, San Isidro, Ceyne.

Butler, Joseph, 1986, *Geografía económica: aspectos espaciales y ecológicos de la actividad económica*, México, Limusa.

Capel, H., Urteaga, L., 1989, "La geografía en un currículum de Ciencias Sociales", en *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.

Capitanelli, Ricardo, *Geomofología. Procesos y formas del modelado de los terrenos*, San Isidro, Ceyne.

CEPAL, 1991, *El desarrollo sustentable. Transformación productiva, equidad y medio ambiente*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Codes de Palomo, Isabel, 1993, *Ecogeografía. La complejidad del medio ambiente*, San Isidro, Ceyne.

Daguerre, C., Durán, D., Lara, A., 1992, *Argentina. Mitos y Realidades*, Buenos Aires, Lugar.

Díaz Alvarez, J. R., 1982, *Geografía y Agricultura. Componentes de los espacios Agrarios*, Madrid, Cincel.

Di Pace, María (coord.), 1992, *Las utopías del medio ambiente. Desarrollo sustentable en la Argentina*, Instituto Internacional de Medio Ambiente y Desarrollo, Centro de Estudios Avanzados, UBA, Grupo de análisis de sistemas ecológicos, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Dollfus, Oliver, 1976, *El espacio geográfico*, Barcelona, Oikos Tau.

Durán, D., Lara, A., Voloschin, C., 1994, *Convivir en la Tierra*, Fundación Educambiente, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Durán, D., De Marco, G., Lara, A., Sassone, S., Daguerre, C., 1993, *Geografía de la Argentina*, Buenos Aires, Troquel.

Estébanez, José, 1982, *Tendencias y problemática actual de la geografía*, Madrid, Cincel.

García de Martín, Griselda, Molina de Buono, Gladys, 1993, *Geografía industrial. Dinamismo y dominio de una actividad compleja*, San Isidro, Ceyne.

Gligo, Nicolo, 1991, "Las cuentas del patrimonio natural como instrumento de un desarrollo ambientalmente sustentable en América Latina y el Caribe", en: *Inventarios y cuentas del patrimonio natural en América Latina y el Caribe*, CEPAL, Naciones Unidas.

Graves, Norman, 1985, *Didáctica de la Geografía*.

Gurevich, Raquel, 1994, "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real", en: *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.

Gutiérrez de Manchon y Furlani de Civit, 1993, *Geografía Agraria. Sistemas agrarios y organización del espacio rural*, San Isidro, Ceyne.

Gutiérrez Puebla, Javier, 1992, *La ciudad y la organización regional*, Madrid, Cincel.

Haggett, Peter, 1988, *Geografía. Una síntesis moderna*, Barcelona, Omega.

Haro, Juan, 1983, *Calidad y conservación del medio ambiente*, Madrid, Cincel.

Jofre, Ana *et al.*, 1992, "Geografía ambiental y socioeconómica. Teoría, Ambiente y Sociedad", Universidad Abierta y a Distancia, Hernandarias, Buenos Aires.

Lacoste, Y., Ghirardi, R., 1983, *Geografía general, física y humana*, Barcelona, Oikos-Tau.

Lara, A., Durán, D., Daguerre, C., 1993, *Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografía*, Buenos Aires, Troquel.

Martín, E., 1989, "El desarrollo de los mapas cognitivos y la enseñanza de la Geografía", en: *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.

Méndez, Ricardo, Molinero, Fernando, 1992, *Espacios y sociedades*, Madrid, Cincel.

Onna, Alberto, 1992, *La ciudad, el medio ambiente y la calidad de vida*, Buenos Aires, Flacso.

Ostuni, Josefina, 1992, *Introducción a la geografía*, Ceyne, San Isidro, Ceyne.

PETAGNA DEL RÍO, Ana María, 1993, *Biogeografía. Distribución de los vegetales en el espacio geográfico*, San Isidro, Ceyne.
PICKENHAYN, Jorge Amancio, 1986, *Problemas de geografía ambiental*, Promec, Geografía, Senoc.
——, 1992, "El estigma curricular en la enseñanza de la geografía", en: *Boletín de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos*, Nº 110.
PROSA-FECIC, 1988, *El deterioro del medio ambiente en la Argentina*, Buenos Aires.
——, 1990, *Manejo de tierras anegadizas*, Buenos Aires.
ROCCATAGLIATA, Juan, 1987, *Argentina: hacia un nuevo ordenamiento territorial*, Buenos Aires, Pleamar.
——, 1994, *Geografía y políticas territoriales*, San Isidro, Ceyne.
——, 1988, *La Argentina. Geografía general y sus marcos regionales*, Buenos Aires, Planeta.
——, 1993, *Geografía económica*, Buenos Aires, El Ateneo.
TRICART, Killian, 1982, *La ecogeografía*, Barcelona, Anagrama.
UNICEF, PNUMA, 1990, *La infancia y el medio ambiente. Estado del medio ambiente*.
VERCHER, M., 1990, *Educación ambiental: diseño curricular*, Buenos Aires, Cincel.
ZAMORANO, Mariano, 1992, *Geografía Urbana. Formas, funciones y dinámica de las ciudades*, San Isidro, Ceyne.
ZAMORANO DE MONTIEL, Gloria, *Geografía regional. Paisajes y clasificaciones*, San Isidro, Ceyne.
ZÁRATE, Antonio, 1992, *El mosaico urbano. Organización interna y vida en las ciudades*, Madrid, Cincel.

ANEXO
CRITERIO DE CONSULTA Y NOMINA DE COLEGAS CONSULTADOS

La consulta se efectuó por encuesta y realización de talleres en la Universidad del Salvador.

ANDINA, María, Ex profesora y Jefa de la Sección Geografía del Instituto Nacional del Profesorado. Especialización en Geografía.

BARRERA DE MESIANO, Raquel, Prof. de Geografía en la Enseñanza Media. Vicerrectora del Colegio Nacional Nº 3.

BONDEL, Santiago, Prof. de la Universidad Nacional de la Patagonia.

COTRONEO, Delia, Ex rectora del Colegio Nacional Nº 6. Miembro del GAEA. Especialización en Geografía.

DE MARCO, Graciela, Investigadora del CONICET, Prof. de Geografía.

GARCÍA, Mónica, Prof. de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

GRASSI, Alfredo, Prof. de la Universidad del Salvador, especialización en Geografía.

LARA, Albina, Investigadora del CONICET, especialización en Planeamiento.

MENSI, Silvia, Prof. de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

MERCADO, Daniel, Investigador del Centro de Estudios Geográficos para el Desarrollo, Córdoba.

PALACIO, Hebe, Supervisora de Enseñanza Media. Miembro del GAEA.

PASO VIOLA, Luis, Prof. de la Universidad del Salvador, especialización en Geografía.

QUARLERI, Paulina, Miembro de Número de la Academia Nacional de Geografía.

ROCCATAGLIATA, Juan, coordinador general del Proyecto "Políticas de Ordenación Territorial" de la Presidencia de la Nación.

SASSONE, Susana, Subdirectora del Programa de Investigaciones Geodemográfica, CONICET.

SELLES MARTÍNEZ, José, Prof. de la Universidad Nacional de Buenos Aires, especialización en Geología.

I. ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE LOS CBC DESDE LA ECONOMIA

1. Introducción

Es común que un problema económico suscite varias soluciones diferentes, incluso antagónicas. Las diferentes propuestas suelen tener como causa que los diferentes economistas encarnan diferentes intereses económicos. Por ejemplo: los economistas que encarnan el interés empresarial suelen proponer políticas de salarios máximos, mientras que aquellos que encarnan el interés obrero suelen proponer políticas de indexación salarial. Esta discrepancia es más aguda cuando está en juego la gran política económica, pero también se proyecta sobre temas más académicos, lo que obliga a explicitar los criterios adoptados para salvar la referidad dificultad.

Encaramos nuestra labor buscando reflejar criterios generalmente aceptados. En el presente trabajo, los criterios son los siguientes:

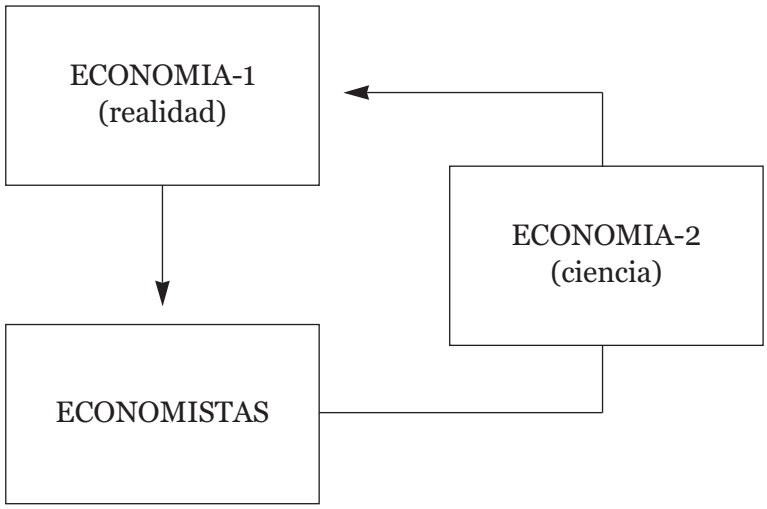
a) Sobre la *dimensión metodológica*, se acepta la propuesta de Andreas G. Papandreou sobre componentes de la ciencia económica.

b) Sobre la *dimensión conceptual*, se toma como *conjunto de áreas de la ciencia económica* al conjunto intersección de los planes de estudio de las carreras de economía de las principales universidades *nacionales* del país. En virtud de los estudios y debates que han precedido a las implantaciones de carreras de economía o a reformas de sus planes de estudio, es razonable pensar que los diversos planes de estudio son reflejo de la opinión, trabajos y reflexiones del núcleo más capacitado de la comunidad científica. La intersección, además de expresar el conjunto en que todos están de acuerdo, refleja la especificidad nacional respecto de carreras de economía del resto del mundo.

2. Dimensión metodológica

Cuando se habla de “economía” surge una ambigüedad terminológica. Con la misma palabra se designan dos cosas distintas. El siguiente gráfico sirve para separar a

cada una y mostrar sus diferencias específicas. En el mismo se pretende representar, de un modo muy simplificado, el llamado "contexto del descubrimiento" en esta ciencia:



Se llama "economía" o "realidad económica" al conjunto de aspectos económicos de la sociedad (Economía-1, en el esquema). Sobre todo el mal funcionamiento de esta economía (crisis, desocupación, inflación, etc.) es el gran motor para motivar a ciertos individuos (economistas) a producir conocimiento aplicable a esa realidad, conocimiento al que se titula con el mismo nombre de la realidad que pretende comprender y/o modificar (Economía-2). La ambigüedad semántica es, al parecer, universal. En la lengua inglesa "Economía-1" se dice *"economy"* y "Economía-2", por muchos años se llamó *"political economy"*. En el último tercio del siglo XIX la ambigüedad se diluyó al acuñarse el término *"economics"* (a la manera de *"physics"* o *"mathematics"*) para designar la creación científica. De manera tal, la realidad es *"economy"* y la ciencia *"economics"*. En castellano no tenemos tan útil distinción. Y la ambigüedad, lejos de desaparecer en las distintas especialidades económicas, se propaga a ellas: las expresiones "dinero, crédito y bancos", "economía internacional", "crecimiento económico", etc. designan tanto a la respectiva realidad como al cuerpo de conocimiento desarrollado acerca de ella.

La distinción es la misma que existe entre "agua" e "hidráulica", o entre "sociedad" y "sociología". Y la discusión no pretende ser bizantina, sino aprovechar esas dos dimensiones —la objetiva y la cultural— para trazar un plan lógico y natural

de enseñanza de la materia que nos ocupa. De hecho, tal aprovechamiento ya se hace en la actual enseñanza primaria y secundaria: por ejemplo, en la asignatura Ciencias elementales básicas, correspondiente a la Educación General Básica, se estudian "los estados del agua" como fenómenos observados de la realidad; y en Física, correspondiente a la Educación Polimodal, se estudia la "mecánica de los fluidos" como parte de dicha ciencia. En cierto sentido, se estudia "lo mismo" en una y otra asignatura, pero el mayor nivel de conocimientos y madurez de quienes estudian la segunda permite el manejo de categorías que acaso serían incomprensibles para quienes estudian la primera.

Esas razones nos llevan a proponer que, en el nivel Educación General Básica sólo puede pensarse en transmitir conocimientos de "Economía-1" es decir, descriptivos de los fenómenos reales. Y que "Economía-2" tiene su lugar más adecuado en el nivel de Educación Polimodal. En este nivel, por ejemplo, a cada paso aparecen fracciones, números negativos, porcentajes, alguno que otro gráfico (que suele implicar la noción de relación funcional entre variables), etc., cuyo sentido es captable por alumnos con cierta madurez.

"Economía-2" o *ciencia económica* tiene a su vez dos componentes principales: modelos y teorías. La distinción entre modelos y teorías es necesaria desde un punto de vista lógico. Un *modelo* es una construcción lógica, integrada por los resultados o consecuencias lógicas de ciertas premisas o axiomas. La denominación es usual en la ciencia económica, aunque corresponde al concepto de *teoría formal*.

Una *teoría*, en cambio, es un modelo más uno o varios teoremas de aplicabilidad. Un teorema de aplicabilidad es una proposición que relaciona un modelo con una situación histórica determinada: refiere el modelo a una determinada época histórica. Como dice Papandreou: "tiene como función la de fijar el ámbito social para el que se supone válida la teoría".[1]

3. Dimensión conceptual

En las universidades nacionales que poseen carrera de Economía, se enseñan las siguientes asignaturas (en algunos casos con otros nombres, pero con contenido similar):

---

[1] Papandreou, Andreas G., 1958, *Economics as a science* (J. B. Lippincott Company). Trad. esp.: *La economía como ciencia* (Barcelona, Ariel, 1961), p 125.

Microeconomía (también: Teoría de los precios);
Macroeconomía;
Dinero, crédito y bancos (también Economía monetaria);
Economía internacional;
Crecimiento y desarrollo;
Finanzas públicas;
Política económica;
Sistemas económicos;
Cuentas nacionales;
Historia del pensamiento económico.

Estas divisiones de la ciencia económica también coinciden con las aceptadas en los países donde la disciplina tuvo su mayor desarrollo, y también por los más autorizados tratadistas. Por ello, en principio son los *bloques temáticos* que tomaremos como referencia. Excluir a cualquiera de ellos de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) afectaría significativamente el cuadro de conjunto.

En cambio, las asignaturas que a continuación se detallarán no figuran en *todos* los planes de estudio, y su presencia o ausencia es atribuible, además de a su carácter "aplicado", a especificidades regionales, por lo que su inclusión o no en los CBC debiera surgir de la evaluación de las necesidades regionales: Economía agraria, Economía de la vitivinicultura, Economía industrial, Economía minera, Economía del petróleo, Economía pesquera, Economía laboral, Economía espacial (también llamada: regional, urbana), Economía del cooperativismo, Política monetaria, Política fiscal.

Seguidamente se especifican los contenidos conceptuales de las especialidades enumeradas en primer lugar:

3.1. Microeconomía

Estudia la conducta de las unidades económicas individuales —el consumidor, la empresa— tendientes a optimizar los resultados de sus acciones. Se supone que cada consumidor busca maximizar la utilidad que obtiene del empleo óptimo de sus recursos monetarios, mientras que la empresa busca maximizar la ganancia que obtiene transformando recursos productivos en objetos vendibles.

Por tanto son capítulos de esta especialidad: el análisis de la unidad de consumo, el análisis de la unidad de producción y el análisis de los mercados, donde se compatibilizan las acciones y estrategias de unos y otros, en la forma de demanda de bienes y oferta de factores, y oferta de bienes y demanda de factores, respectivamente.

La microeconomía no se caracteriza por estudiar secciones de la economía, y la macroeconomía por estudiarla en su totalidad. Micro y macro pueden estudiar tanto partes como el todo. Un capítulo de la microeconomía, el análisis del equilibrio general, estudia la totalidad de relaciones y mercados. La distinción radica en que la microeconomía no emplea agregados (o sumas de magnitudes), a lo sumo conjuntos de relaciones y magnitudes. La macroeconomía, por su parte, descansa sobre la agregación.

3.2. Macroeconomía

La macroeconomía tiene su razón de ser en la necesidad de considerar grandes conjuntos de elementos (cantidades, relaciones) y medirlos a través de pocos indicadores, lo cual no es posible sino por medio de la suma de magnitudes monetarias, o "agregados".

Son ejemplos de agregados macroeconómicos el consumo global, la inversión nacional, el ahorro total, el volumen de empleo, el nivel general de los precios. En todos los casos, se trata de sumas de un alto número de componentes individuales, previa ponderación que refleja la importancia de cada componente en el total.

En esta materia se explican magnitudes tales como el nivel de ocupación, el nivel general de precios, el ingreso nacional, la tasa de interés y el tipo de cambio.

3.3. Dinero, crédito y bancos

El dinero es demandado y ofrecido. Su demanda y oferta constituyen las dos grandes partes de esta materia. El capítulo de demanda estudia las funciones del dinero o sus modos de utilidad, en que se fundan las distintas determinantes de la demanda. La oferta estudia los factores de creación de dinero, los bancos y las entidades financieras no bancarias.

3.4. Economía internacional

Estudia las corrientes de intercambio de bienes y servicios entre países y los cambios —en más o en menos— de las acreencias y deudas financieras de un país con el resto del mundo. No sólo las corrientes económico-financieras son objeto de estudio, sino también las instituciones y regímenes económicos involucrados. Es común dividir la economía internacional en "teoría pura o aspectos reales" y "aplicaciones y aspectos monetarios"; y la primera en "oferta" y "demanda".

3.5. Crecimiento y desarrollo

El término "crecimiento" se refiere a la expansión del producto nacional un año tras otro. "Desarrollo" se refiere al aumento del producto potencial, por ejemplo, debido a la acumulación de capital, al aumento de la capacitación profesional de los trabajadores, al empleo de mejores técnicas productivas en el campo e industria, etc.

3.6. Finanzas públicas

Estudia el sentido de la existencia de un Estado, sus funciones y las normas y principios que guían su accionar; el efecto del funcionamiento del Estado sobre la actividad económica general; el instrumento de su acción: el presupuesto.

3.7. Política económica

Estudia el empleo de recursos a disposición del poder público (llamados "instrumentos") para realizar los fines del Estado (llamados "objetivos"). La modalidad concreta de la política económica y el grado de intervención en la actividad económica depende del sistema político desde el que se ejecuta.

3.8. Sistemas económicos

Estudia los diferentes modos de regular la economía nacional en relación con la participación del sector privado y el sector público. Ocupa un lugar central el régimen de los bienes de producción.

3.9. Cuentas nacionales

Estudia las técnicas y enfoques para registrar las magnitudes económicas y sus cambios por la actividad económica. Se fundamenta en la contabilidad, pero se nutre de datos estadísticos.

3.10. Historia del pensamiento económico

Esta especialidad, a diferencia de la mayoría de las indicadas antes, no tiene por objeto un sector de la realidad económica, sino a la ciencia económica misma —tal como existió en épocas anteriores—. En ese sentido, es una metaciencia. Sus grandes capítulos son: Antigüedad y Edad Media, Mercantilismo, Economía clásica, Economía marxista, Economía neoclásica y Economía contemporánea.

4. Conclusión

En esta primera aproximación se ha presentado una panorama de las partes que forman el núcleo principal de la enseñanza de la ciencia económica. Las materias presentadas forman una suerte de acuerdo compartido por todos los centros de enseñanza. Los temas sugeridos para cada materia difícilmente no serían aceptados por los docentes de cada materia. Además, estos contenidos han formado parte del currículo durante las últimas tres décadas, y podrían haber sido propuestos como bloques temáticos mucho antes e independientemente del proyecto educativo que motiva el presente informe. Corresponde, a continuación, contrastar ese cuadro con el proyecto nacional hoy vigente y, con vista hacia el futuro, proponer las correcciones necesarias.

II. PROPUESTA DE CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

1. Fundamentación de la inclusión de los bloques de contenidos desde la lógica del conocimiento y desde sus aplicaciones actuales o eventuales para la resolución de problemas económicos

1.1. Ubicación de la enseñanza de Economía en la EGB

La EGB comprende tres ciclos. El Primer Ciclo abarca 1º a 3º grado, el Segundo Ciclo, 4º a 6º grado, y el Tercer Ciclo, 7º grado y los dos primeros años de la actual secundaria (niños de 12 a 14 años).

Enseñar ciertos conceptos básicos de Economía en la EGB, tratando de dar cuenta de los conceptos con miradas más precisas desde la ciencia, parece factible recién desde el Tercer Ciclo. Ello, sin perjuicio de una mirada descriptiva de la realidad, una observación atenta, en los ciclos precedentes.

1.2. Realidad y conocimiento económico

La construcción del conocimiento económico tuvo lugar, históricamente, a partir de determinada realidad social, pero nunca a la inversa. La realidad social fue la gran motivadora de las principales corrientes del pensamiento económico que se sucedieron históricamente: escolástica, mercantilismo, clasicismo, marxismo, neoclasicismo, keynesianismo, monetarismo, etc.

De igual manera, el aprendizaje de esta disciplina parte de las vivencias de la realidad que posee el educando. Cada nombre, categoría o relación entre conceptos se aprehende a la luz de experiencias de la vida cotidiana. Empresarios, sindicalistas, empleados o universitarios poseen una acumulación de experiencias y cierto desarrollo de su capacidad de captar los grandes trazos de la vida económica. Para ellos es más fácil que para un niño aprender ciencia económica, e incluso

es “grato”, en la medida que un conocimiento sistemático les permite ordenar tales experiencias. El niño, en cambio, es quien más carece de esa experiencia de tratar con el mundo. Pero ella, aunque reducida, no es un conjunto vacío. Identificar los elementos que integran sus vivencias y ordenar el proceso educativo —en materia económica— sobre la base de ellos es el camino natural y simple seguido en la presente propuesta.

1.3. La familia: primera realidad y fuente de vivencias

La realidad más inmediata al niño, de la cual parten sus vivencias cotidianas, es su vida en la familia, el jardín de infantes y la escuela. La familia se considera aquí en un sentido amplio —sin especificar su composición, su conducción u otro atributo—, como núcleo social de pertenencia del niño. En ese núcleo no puede faltar quien o quienes aporten ingresos, quien o quienes decidan sobre uno u otro empleo de los mismos, quien o quienes sean ejecutores del empleo de los mismos, incluido el niño. En la familia, el niño adquiere alguna noción sobre la escasez y uso de los recursos, la experiencia real de pequeñas transacciones que va realizando a la par de su desarrollo y socialización y —nada despreciable— la información que adquiere vía televisión.

> Vivencias de los niños en el empleo de dinero pueden ser muy útiles para enseñar la lógica de la asignación de recursos. La ayuda a las tareas familiares al hacer los mandados, o la utilización de la pequeña suma que recibe el niño para gastar en el colegio, que le obliga a atenerse a la restricción impuesta por la limitación del dinero recibido, la limitación de recursos de su familia al no poder entregarle una suma mayor, su necesaria opción entre gastar o ahorrar, y en el primer caso la necesidad de decidir en qué gastar.

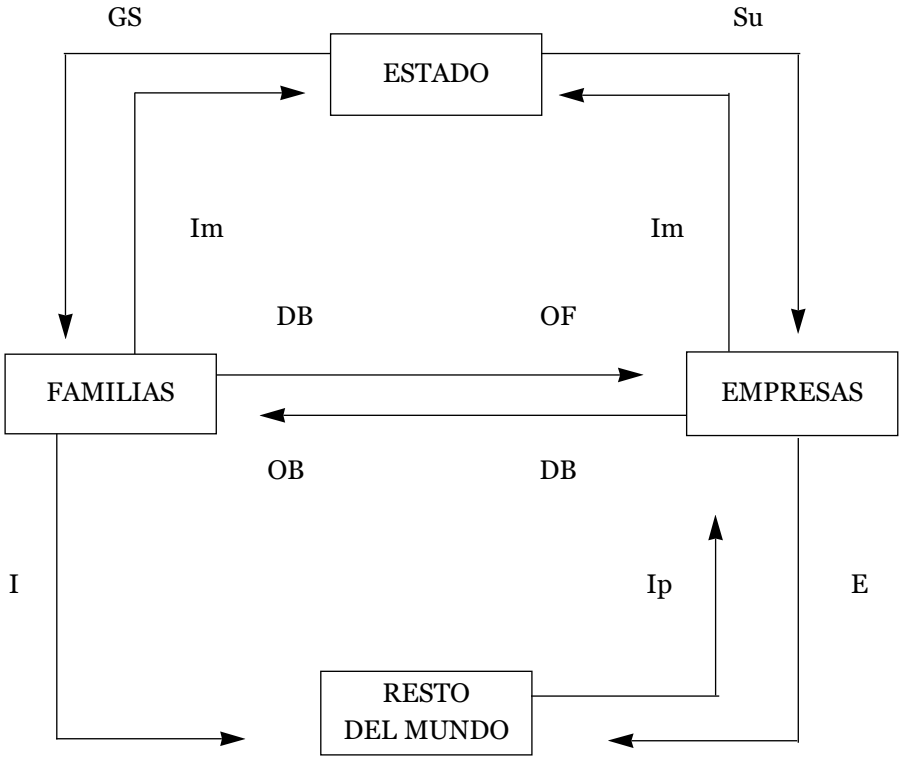
1.4. Un esquema de referencia

Necesitamos un marco que nos señale el objetivo por alcanzar dentro de la EGB y al mismo tiempo nos permita apreciar la secuencia a seguir en los distintos momentos de la enseñanza. Uno de los esquemas más utilizados en los cursos introductorios de economía y en los diversos manuales, es el presentado en esta sección, que muestra la economía familiar en su interrelación con los demás sectores económicos.

Ese cuadro presenta, en forma inteligible para el niño, en forma estilizada y en su versión más sencilla, los principales actores económicos —sectores— y los principales tipos de acciones económicas —transacciones— que los interrelacionan.

En todo sistema económico abierto y con importante participación del Estado (como lo es la Argentina contemporánea) hay cuatro grandes grupos de partici-

pantes: empresas, familias, Estado y resto del mundo. Las flechas que unen pares de sectores económicos indican el modo más característico de vinculación entre ellos. Por simplicidad se omiten aspectos tales como los movimientos internacionales de capital y la importación, por empresas productivas, de bienes terminados con fines de simple comercialización (tan común en la Argentina actual).



Abreviaturas

DB: demanda de bienes finales por las familias;
DF: demanda de factores productivos por las empresas;
E: exportaciones, como parte de la producción interna;
GS: gasto social del Estado;
I: importaciones de bienes finales por las familias;
Im: impuestos pagados por familias y empresas al Estado;
Ip: importaciones de insumos por las empresas;
OB: oferta de bienes finales por las empresas;
OF: oferta de factores productivos por las familias;
Su: subsidios otorgados por el Estado a las empresas.

La experiencia en la enseñanza preuniversitaria (cursos de ingreso, ciclo básico común) y en el nivel universitario inicial ha probado la eficacia de armar en el aula el esquema anterior tomando como punto de partida el par familias-empresas. Ese par es el núcleo primigenio y fundamental de la vida económica. Se lo encuentra desde los orígenes de la civilización hasta la época actual. Por sí solo permite dar cuenta del fenómeno de la producción y el empleo de factores productivos, de la distribución de ingresos y de la utilización de los mismos en gastos de consumo o en ahorro. Luego sigue en importancia el papel del Estado en la economía, tema vinculado al estudio de las instituciones políticas. Finalmente, la inserción del país en el contexto internacional.

Esta secuencia es la normalmente seguida en cursos universitarios, y coincide con el orden en que el niño adquiere sus vivencias. Sería más que lamentable no aprovechar esta feliz coincidencia y no deducir de ella una secuencia natural para la enseñanza de economía en la EGB. La secuencia comienza por el estudio de la economía de familias y empresas, luego añade el sector público y finalmente el sector externo. En ella cada etapa segunda acumula lo aprendido en la precedente.

2. Contenido de los bloques temáticos

BLOQUE 1: LAS UNIDADES ECONOMICAS FUNDAMENTALES

[Corresponde a la asignatura: Microeconomía.]
Ubicación en el currículo: 7º grado. Niños de 12 años.

Temas:

Las familias

- El ingreso familiar. Modos de obtener ingresos por los miembros del grupo familiar. Factores productivos: tierra, trabajo, capital. Su oferta por las familias y demanda por las unidades de producción. Trabajo dependiente y cuentapropismo.

  Las familias obtienen su ingreso cediendo servicios productivos —de trabajo, capital y tierra— a las unidades de producción. Noción de mercado de factores y de tasa de retribución a los factores.

- El gasto familiar. Las necesidades. Su clasificación. La demanda de bienes por las familias. Determinación del presupuesto de gastos.

El gasto está condicionado por el ingreso. Orden en que se satisfacen las necesidades conforme su urgencia. Qué son necesidades básicas. Saciedad de las necesidades. Urgencia de las necesidades y prioridades en el gasto.

- Ingreso bruto e ingreso disponible. Deducciones sobre los ingresos: aportes jubilatorios, cancelación de créditos, pago de impuestos.

  El ingreso personal está sujeto a deducciones, algunas debidas a una elección entre consumo presente y consumo futuro (compras a crédito), otras en previsión del futuro (jubilación), otras por una obligación solidaria con la comunidad (impuestos).

- El ahorro. Formas de ahorro.

  División del ingreso disponible entre consumo y ahorro. Preferencia de los bienes presentes sobre los bienes futuros. La decisión de consumir o ahorrar según la edad de las personas.

Las empresas

- Significado de la producción. Determinación de su cantidad y composición.

  Producir es reunir y complementar factores productivos con miras a un resultado: la creación de un flujo de bienes y servicios nuevos, aptos para satisfacer necesidades humanas.

- La empresa de producción. El plan de producción.

  La empresa es la unidad de producción típica del capitalismo. Opera comprando medios de producción y vendiendo la producción en el mercado. Guía su acción por un "plan" o cálculo económico, diseñado para maximizar la diferencia entre ingresos totales y gastos totales.

- Demanda de servicios productivos y costos de producción.

  Los servicios de factores productivos y otros bienes deben adquirirse por un precio en el mercado. Su compra está sujeta a un cálculo de economicidad, en el que juegan las opciones tecnológicas disponibles y la diversidad de factores productivos en el mercado.

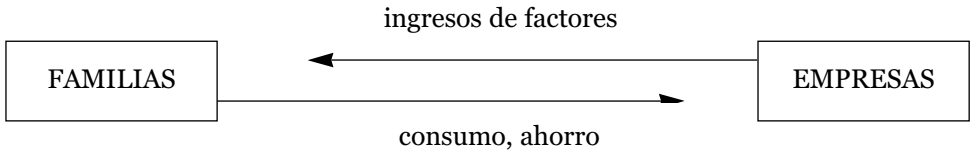
- Ingresos del productor. Comercialización de la producción. Mercado interno e internacional. Estructuras de mercado: competencia, monopolio, oligopolio, competencia imperfecta.

  El ingreso del productor proviene del precio al que vende sus productos en el mercado. Sobre ese mercado podrá ejercer algún grado de control (fijar el precio) o no.

- Empresas y familias: sus vínculos en los mercados de factores y en los mercados de bienes.

  La contratación de servicios productivos es un costo para las empresas y un ingreso para las familias. La compraventa de bienes es un ingreso para las empresas y un gasto para las familias. Como la decisión de cuánto gastar y en qué es un acto libre, las familias pueden premiar o castigar a la empresa con su compra o abstención de compra. Las empresas, por su parte procuran averiguar las preferencias de las familias (análisis de mercado) e inducir sus preferencias por medio de la propaganda.

Esquema del sector privado:



BLOQUE 2: EL ESTADO Y LA ECONOMIA

[Corresponde a las asignaturas: Macroeconomía y Finanzas públicas.]
Ubicación en el currículo: 8º grado. Niños de 13 años.

Temas:

- Funciones generales del Estado: justicia, seguridad, educación, salud pública, justicia social.
  Se presentan las funciones del Estado en un sentido normativo, es decir, del "deber ser". Concepciones clásicas y modernas. El Estado y los derechos humanos.

- Gastos del Estado.

  Cómo el Estado puede influir en el bienestar presente y futuro de las personas, según distribuya su gasto en: administración, defensa, justicia, educación, salud pública, vivienda, seguridad social, transporte y comunicaciones, intereses de la deuda pública interna y externa.

- Ingresos del Estado: tipos de impuestos.

  Distinción entre impuestos directos e indirectos. Cómo afectan, respectivamente, a las categorías sociales de mayores y menores ingresos. Noción de impuesto progresivo. Otros ingresos: venta de servicios, emisión de deuda.

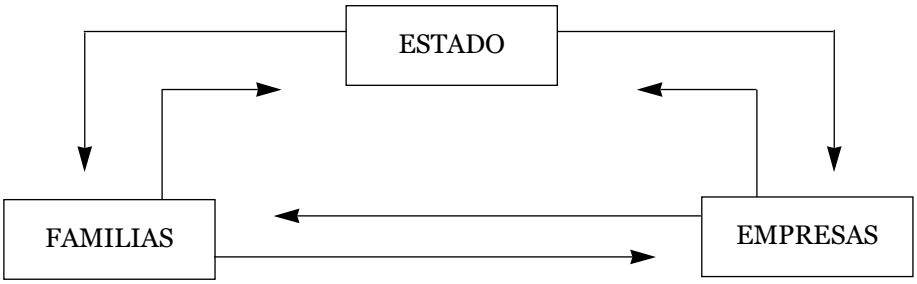
- Nociones de economía monetaria. Qué es el dinero. Sus funciones. Principales clases de dinero. Demanda y oferta de dinero.

  El dinero resuelve la no coincidencia entre el tiempo de la producción y el tiempo del consumo. Intermediario del cambio de bienes. Sus funciones son sus formas de utilidad y determinan su demanda: como instrumento de intercambio, como reserva de valor en el tiempo, como medio para transferir poder adquisitivo en operaciones crediticias. El Estado regula la cantidad de dinero: operaciones de redescuento, compra y venta de títulos públicos, fijación del efectivo mínimo de los bancos. La cantidad de dinero afecta a la actividad económica por vía de los precios y la tasa de interés.

- La demanda global: consumo, inversión, gasto público. Su relación con el empleo global.

  La suma del gasto de las familias, el gasto de las empresas en nuevos bienes de capital y el gasto del Estado, es la demanda "agregada" de la economía. Su magnitud está en relación directa con el número de puestos de trabajo que ofrecen las empresas.

Esquema de la economía cerrada con Estado:



BLOQUE 3: EL PAIS Y LA ECONOMIA INTERNACIONAL

[Corresponde a la asignatura: Economía internacional.]
Ubicación en el currículo: 9º grado. Niños de 14 años.

Temas:

- Clasificación económica de los países: el ingreso per cápita como índice de desarrollo. Clasificación social: indicadores del desarrollo humano.

  El producto bruto interno en relación con el número de habitantes es una primera aproximación al grado de "adelanto económico" de los países, aunque su significación es tanto menor cuanto más desigualitaria sea la distribución del ingreso en cada caso. Los "indicadores del desarrollo humano" son más complejos, pero miden mejor el aspecto "bienestar".

- Bloques de países: Comunidad Económica Europea, NAFTA, Mercosur.

  La integración económica entre países, al derribar las barreras arancelarias entre ellos y levantar una misma barrera hacia el resto del mundo, amplía el mercado para cada unidad productiva y permite expandir el comercio. El tratado firmado en 1991 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay prevé un arancel externo común para 1995. El NAFTA, acordado en 1994, unifica los mercados de México, Estados Unidos y Canadá.

- Corrientes económicas internacionales (mercancías, servicios, capitales).

  Las exportaciones de los países dependen de la especialización productiva, que a su vez se explica por diferencias climáticas, de recursos naturales, del avance tecnológico y de su capital económico y humano.

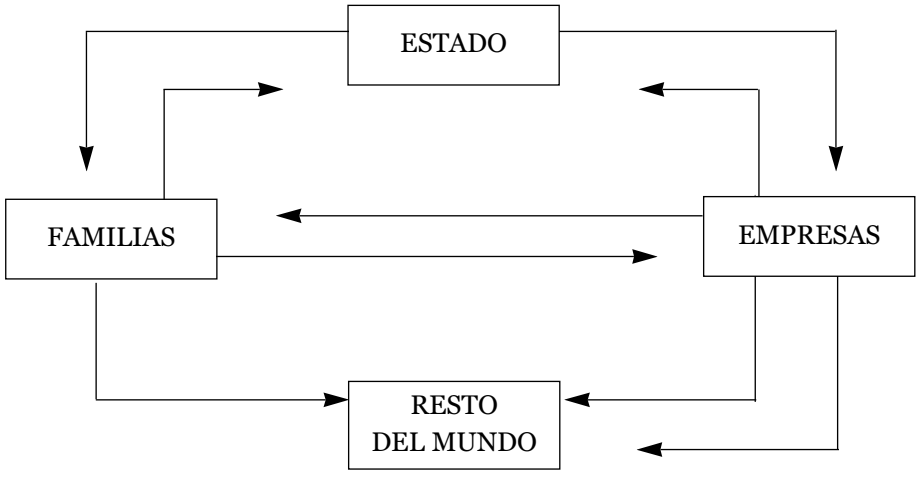
- Exportaciones e importaciones argentinas. Su vinculación con las economías de las unidades de producción y de consumo.

  Argentina formó parte del mercado externo desde tiempos coloniales, como proveedora de materias primas, papel que se acentuó con las construcciones ferroviarias y portuarias y el desarrollo del transporte interoceánico. El desarrollo industrial dependiente limita con severidad la posibilidad de Argentina de competir en los mercados internacionales.

- La deuda pública externa argentina.

  Argentina, abundante en tierra y escasa en mano de obra y capital, fue desde el siglo pasado país de inmigración y tomador de empréstitos externos. La crisis de la deuda externa planteó al país un problema de difícil solución. Acuerdo "Brady" y situación presente. La nueva deuda externa.

Esquema de la economía abierta:



3. Sugerencias y recomendaciones

3.1. Inserción en el actual currículo

Economía puede ocupar un lugar en la EGB dentro de la actual asignatura Ciencias Sociales —o la que la suceda en el currículo reformado— que se dicta en el actual ciclo primario y cuyo contenido es Historia y Geografía. En tal caso, se sugiere desarrollar los tres bloques indicados en tres ciclos lectivos, que abarcarían los tres grados que integran el Tercer Ciclo de la EGB. Para cada ciclo anual, deberá determinarse qué proporción de Ciencias Sociales tomaría Economía.

3.2. Coordinación con otras materias

La enseñanza de Economía y de Sociología es nueva en el currículo. Por tanto, su inclusión necesariamente avanza sobre el tiempo destinado a otras materias. Se impone una economía de tiempo en la enseñanza, en virtud de la cual no se dupliquen temas y se trate de coordinar las propuestas desde una u otra ciencia.

Por lo dicho, se sugiere coordinar los bloques de Economía presentados con los siguientes grupos de Sociología:

Bloque	ECONOMIA	SOCIOLOGIA
1	Familias y empresa	Familia y entorno Trabajo y empresa
2	Estado	El gobierno
3	Resto del mundo	Economía abierta y proteccionismo Mercado internacional

3.3. Aspectos descriptivos

La propuesta contenida en el punto 2 no debería desarrollarse sólo de modo conceptual y teórico, sino también transmitir al educando un adecuado respaldo de datos cuantitativos e información institucional.

III. PROPUESTA DE CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA EDUCACION POLIMODAL

1. Introducción

La propuesta incluida en esta parte se basa en dos supuestos:

1º) La realidad o vida económica es la inspiradora del conocimiento económico, y también destinataria última de los contenidos del mismo.
2º) Cada teoría que integra la ciencia económica —esté o no formalizada— implica un modelo o núcleo lógico, en tanto no admite la posibilidad de contradicción entre los enunciados que la forman.

Como objeto de aprendizaje, entonces, la ciencia económica pide algún grado de conocimiento del mundo real y un mínimo de capacidad de razonamiento lógico (si además hay algo de manejo de matemática, tanto mejor). Es decir, cierto nivel de desarrollo y madurez en cuanto a vivencias del mundo y de capacitación intelectual.

Ambos requisitos se hallan reunidos en los educandos de la Educación Polimodal. Por una parte, por su propia maduración intelectual. Por otra, por su percepción y experiencia del mundo real —a su vez enriquecida, si durante la Educación General Básica aprendieron "Economía-1" (en el sentido dado a esta expresión en la primera parte)—. En consecuencia, en este nivel pueden aprender "Economía-2" o ciencia económica, de igual modo que es factible para el estudiante medio aprender física o química en este nivel y no lo es —o lo es mucho menos— en el de Educación General Básica.

Sin embargo, sería un grave error intentar aprovechar el desarrollo y maduración alcanzado por los educandos para pretender enseñar un cúmulo de conocimientos que normalmente ocupa toda una carrera universitaria. Se impone, pues, una selección. Un criterio práctico y útil es reducir los temas del programa a aquellos que permitan al alumno una comprensión clara —o más clara— de los sucesos económicos corrientes, tal como son informados por los diarios de circulación nacional.

2. Profundización de los bloques temáticos

En la propuesta para la EGB se reunieron cinco bloques en tres: el primero era coincidente con Microeconomía, el segundo combinaba elementos de Macroeconomía, Dinero, crédito y bancos y Finanzas públicas. En la propuesta para el Nivel Polimodal cada bloque recupera su individualidad.

BLOQUE 1: MICROECONOMIA

a) *Teoría de la demanda de los consumidores:* necesidades, demanda y utilidad; bienes sucedáneos y complementarios. La demanda en relación con los precios y el ingreso del consumidor.

Este punto se explicará mediante tablas de valores de precios y cantidades y los recursos gráficos usuales.

b) *Teoría de la unidad de producción:* producción y factores productivos. Ley de las proporciones variables (rendimientos variables y constantes). Economías y deseconomías externas. La empresa capitalista: costos, ingresos y maximización de ganancias. Nociones de contabilidad por partida doble: el balance y la cuenta de resultados.

Pueden emplearse recursos gráficos: bloques de factores que se transforman en bloques de producciones; relaciones contables simples (beneficio = ingreso total - costo total); tablas de valores y gráficos. Se marcará la diferencia entre un balance y una cuenta de resultados, los principios generales de la partida doble, y nociones como *cash flow* y rentabilidad.

c) *Estructuras de mercado:* requisitos de la competencia perfecta. La empresa monopólica. El oligopolio. La competencia imperfecta.

La competencia perfecta supone: competencia pura (polipolio), homogeneidad del producto, libre entrada y salida en el mercado, toma de decisiones independiente. Estos elementos deben explicarse con precisión, para utilizarlos en la caracterización de otras estructuras de mercado.

d) *Teoría de la distribución del ingreso:* teorías sobre el salario, la ganancia y la renta de la tierra. El precio de los factores y la productividad marginal.