

RINCE – Revista de Investigaciones del Departamento de Ciencias Económicas de La  
Universidad Nacional de la Matanza

*Comunicación Científica*

**El contenido curricular de la disciplina económica: un espacio de  
controversia**

Madrid, Laura Cristina <sup>1</sup>

**1. Nombre de la Jornada, Seminario, Congreso u otro tipo de evento  
científico**

1º Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria

**2. Nombre de la Institución que aceptó el trabajo**

Universidad de Buenos Aires– Secretaría de Asuntos Académicos

**3. Lugar y fecha de realización**

Buenos Aires, 5, 6 y 7 de septiembre de 2009.

**4. Link de acceso directo al evento y/o institución responsable de la  
publicación**

[www.uba.ar/academicos/cipu/index.php](http://www.uba.ar/academicos/cipu/index.php)

**5. Resumen**

---

<sup>1</sup> Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Matanza. (UNLaM)  
Florencio Varela 1903. San Justo CP 1754. . Provincia de Buenos Aires. República Argentina.  
Tel: 4480-8900. [economic@unlam.edu.ar](mailto:economic@unlam.edu.ar) Correo electrónico de la autora:  
[lauramadridmartin@gmail.com](mailto:lauramadridmartin@gmail.com); [campoazul@ciudad.com.ar](mailto:campoazul@ciudad.com.ar)

La concepción general de la disciplina económica se refleja en el currículum, convirtiéndose en un espacio controversial con el potencial que esto significa. Hay características específicas de la disciplina económica en términos de metodología, ciencia y práctica profesional que diferencian tanto su proceso de enseñanza y como de aprendizaje. La propuesta central desde este enfoque, es un proceso de investigación basado en el desarrollo curricular, en la disciplina de la ciencia económica y en los problemas específicos asociados con la enseñanza. Es una reflexión sobre el papel performativo de las bases del individualismo metodológico que dominan la teoría económica. Se trata de lograr la transferencia de los resultados académicos de esta investigación para la comprensión y la modificación de su enseñanza. Recomendando vías de acción y rediseño de los planes de estudios que incluyan el cuidado de la integridad, la coherencia y correspondencia de instrumentos y objetivos.

## **6. Palabras claves**

Estructura–disciplinar–curricular–metodología–investigación

## **7. Abstract**

The economic discipline's general conception is reflected in the curriculum. There are specificities of the economic discipline in terms of methodology, scientific and professional practice that differentiate both in their process of teaching and learning. The curriculum becomes a controversial area with the potential that means. From this approach, a research based on the practice of the curriculum structure in the discipline of economic science and the specific problems associated with teaching. This is a reflection on the performative role of the bases of methodological individualism that dominates the theoretical. The central proposal is an investigation process. Achieve results of this research and transfer to the academic findings to an understanding and modifying their teaching. It recommends ways of action and redesign curriculums that include care for the integrity, coherence and correspondence<sup>1</sup>

## **8. Key words**

Curricular structure–disciplinary–research–methodology

## **Desarrollo**

### **1. Origen de la experiencia**

La experiencia pedagógica que se presentará surgió como consecuencia inmediata del proceso de reforma y actualización curricular iniciado en 2001 en la Universidad Nacional de la Matanza. Esta iniciativa transformadora hizo necesario revisar y rediseñar cada una de las áreas disciplinares para adecuarlas a los criterios de extensión y profundidad determinados por el nuevo Plan de Estudios. La actualización planteó desafíos en cuanto a seleccionar contenidos, reorganizar la práctica y encontrar modelos de enseñanza alternativos. Esto promovió una revisión crítica y reformulación del programa de la asignatura y es la base este trabajo. Es oportuno mencionar el contexto y los aspectos que contribuyen a comprender las razones de las decisiones y que fundamentan las propuestas realizadas esta experiencia. Los aspectos formales como la organización temporal, carga horaria, selección bibliográfica, régimen de promoción fragmentación del espacio curricular en teórico y práctico, justifican su inclusión en función de que inciden en las decisiones curriculares. La concepción que subyace de la enseñanza y el aprendizaje, conocimientos, procesos cognitivos, comunicación, rol y tareas del estudiante y del profesor (Fenstermacher, 1989). La asignatura Macroeconomía está ubicada en el cuarto cuatrimestre del plan de estudios de las carreras de Contador Público y Licenciado en Administración, en el Departamento de Ciencias Económicas. Se trata de una Universidad joven, en crecimiento, con una organización departamental, localizada en San Justo, provincia de Buenos Aires y próxima a Capital Federal.

## **2. Propósito de la experiencia**

Con el fin de reformular el programa de la materia y adecuarlo al Plan de Estudios actualizado, se inicio un proceso de análisis, revisión y construcción de propuestas que, considerando las determinaciones respondan a las necesidades de la realidad universitaria. El desarrollo del currículo y las modalidades particulares que adopta la práctica docente de la disciplina económica. Indagar en la especificidad de la disciplina económica y su compleja relación con el currículo para transformar la práctica docente, para proponer mecanismos de información y comunicación, instrumentos de evaluación y mejora continuas. Se pretendió fundamentar como la institución y los docentes, deciden sobre los contenidos de la enseñanza. Los currículos, formados por contenidos mínimos cuyo desarrollo

depende de la decisión del grupo educativo formado por profesores y estudiantes. Esto trae aparejado el problema de tener que optar y hacerlo a partir de ciertos criterios que den cuenta de las razones que motivaron las decisiones.

### **3. Marco de referencia**

En este trabajo se considera el concepto de programa en un sentido abarcador tanto de la formulación escrita como de su expresión en la práctica, programa en acción o programa implícito, entendiendo como tal aquel que surge de las decisiones y actitudes de cada integrante de la cátedra y donde subyace el pensamiento del profesor. Porque es este, en un sentido amplio el que más fuertemente va a dejar su impronta en los aprendizajes. La práctica docente se mueve entre valores y conflictos por la repercusión moral y política de sus prácticas. El diseño curricular se transforma entonces en un espacio controversial con toda la potencialidad que ello significa. En síntesis, considerando la práctica como el lugar donde múltiples acciones intervienen en su configuración, y que estas son configuradoras de la práctica, dentro de condiciones concretas de realización (Grundy, 1991). Los saberes disciplinares y los desarrollos curriculares se mueven en un espacio controversial. Este espacio refiere al proceso de refocalización de creencias, simultáneamente con una creación y/o transformación de conceptos o significados (Nudler, 2002) y permite comprender la dimensión histórica, política y social en la que el sistema educativo se transforma. Procesos tales como la actual Reforma de Bologna, que tiene lugar en el espacio educativo de la Unión Europea son expresiones de esto. Ambos, currículo y disciplina, completan esa construcción que opera en la realidad de las aulas universitarias, no siempre se corresponden y forman un único proceso de planificación, existiendo confrontaciones y divergencias que exponen la complejidad del conocimiento. Esta experiencia pedagógica reconoce que la investigación, la didáctica y el conocimiento son dimensiones diversas de la realidad en la educación superior y que una reformulación necesariamente debe incluir una propuesta de investigación en y desde la práctica. Dicha propuesta se fundamenta en la perspectiva de que una planificación es una hipótesis que se pone a prueba. Desarrollar, en la práctica esa planificación significa poner a prueba el conocimiento disponible, y aprender de la práctica para mejorarlo con una cultura profesional fuertemente anclada en

nuestra historia. Esto significa recuperar el control de las justificaciones de la enseñanza y responsabilizarse de las acciones emprendidas en el aula. (Fenstermacher y Richardson, en Angulo et. al., 1993).

#### **4. Actividades que se realizaron**

El Departamento de Ciencias Económicas resolvió que los programas sean presentados con un formato predeterminado de ítems cuyas notas al pie aclaratorias guían la elaboración del mismo. Esto constituyó un soporte importante para la tarea docente y orientó tanto el diseño como la comprensión de la propuesta. Se inició un proceso de análisis y reflexión en torno al currículum orientado por las conclusiones obtenidas por la Comisión Bourdieu – Gros, *Los contenidos de la enseñanza. Principios para una reflexión*, publicadas originalmente en Francia por Le Monde de L'Education, en 1988 (Kovacs, 1990). Aspectos tales como: el principio organizador de contenidos y los criterios de selección de los mismos, la articulación entre contenidos de asignaturas precedentes y consecutivas, los prerrequisitos de aprendizaje y conocimientos necesarios de acuerdo a la ubicación de la asignatura en el plan de estudios, la temática en el contexto de la carrera, el objetivo final estructural de la asignatura, el aporte de esta al perfil del graduado, los contenidos mínimos mencionados en el programa y los que figuran en el plan de estudios aprobados por el Consejo Superior de la Universidad y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación fueron considerados en el análisis. Se comparó la consistencia y la coherencia lógica de contenidos, objetivos, bibliografía e instrumentos explícitos de evaluación, promoción y acreditación con la modalidad de la asignatura, la extensión y profundidad en relación con los tiempos previstos, el lugar donde se ha pensado que se aprende, el principio organizador en relación a la disciplina académica y a los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales centrados en competencias y la coexistencia con una organización en grandes libros (Conrad, 1979).

Un hallazgo de esta reflexión fue una característica específica de la disciplina económica y su didáctica. En esta se sigue la siguiente secuencia: se presenta el esquema general constituido por el objeto de estudio y método utilizados, los instrumentos o herramientas, los grandes temas o problemas a resolver y los

objetivos que la ciencia intenta alcanzar por medio de los instrumentos mencionados. En este sentido se puede decir que en el programa se presenta una visión panorámica de la macroeconomía, para continuar con los grandes temas o partes, que luego se integran en un conjunto, lo que se denomina equilibrio macroeconómico general. Es importante mencionar esto porque si bien la secuencia del programa es la descripta y coincide con la bibliografía, no hay acuerdo entre los autores y así es posible encontrar posturas teóricas basadas en la idea de que la estructura disciplinar macroeconómica tiene por naturaleza un orden que va desde lo particular a lo general, de la suma simple de las partes al todo, de lo específico a lo genérico. Es la metodología predominante en esta disciplina denominada individualismo metodológico. Si bien es conveniente promover que en la Educación Superior se presente la existencia de posturas distintas y en ocasiones contrarias en toda disciplina, esto es pertinente en la medida que constituya un contenido en sí, tal como un análisis comparativo entre distintas teorías y no como resultante de la falta de coordinación o dominio de los fundamentos epistemológicos y didácticos. Algunos de los libros citados como bibliografía obligatoria reflejan esta concepción epistemológica, se trata de una alteración fundamental de la cual se deriva una postura teórica e ideológica importante.

## **5. La modalidad de trabajo y de relación**

Se realizaron reuniones de trabajo y de consulta entre los docentes de la cátedra y con otras cátedras, con el profesor titular y con la asistencia de personal administrativo. Las características organizativas permitieron tener una relación fluida y flexible de todos los protagonistas, recogiendo información preliminar y sometiendo a discusión las propuestas.

## **6. Aporte innovador de la experiencia**

La comprensión de la especificidad de la economía como campo disciplinar, de la tensión entre esta y el desarrollo curricular aportando el abordaje de ambas con

la noción de *espacio controversial* proveniente de la filosofía (Nudler, op. cit.). Se trata de captar las peculiaridades del conocimiento que poseen y utilizan los profesores (Torres Santomé, 1994), y evitar que la organización y exposición de los contenidos sin tomar en cuenta los procesos de aprender de los alumnos para esa ciencia en particular genere lo que E. Litwin llama configuraciones no didácticas. La propuesta central consiste en iniciar un proceso de investigación en y de la práctica docente de la cátedra, con el propósito de indagar acerca de los modos particulares que adopta la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina económica y como algunas prácticas operan como obstaculizadoras o facilitadoras de los aprendizajes, poniendo en evidencia la multiplicidad de modelos psicopedagógicos que subyacen. Esta propuesta de largo plazo, se llevará adelante con un conjunto de técnicas e instrumentos, algunos de los cuales sirven a más de un propósito. El proceso de investigación iniciado debe incluir la previsión de momentos de comunicación a los protagonistas y destinatarios del mismo (Habermas, 1987).

Comunicar el propósito, los resultados obtenidos y la expresión o percepción de los informados (Bertoni, 1991). Un aspecto poco explorado es el que da cuenta del carácter de validez de retroacción que ejerce la evaluación, sin embargo es también un punto interesante de investigación ya que puede concurrir como motivo de algunas de las prácticas mencionadas. Es un efecto no deseado de la evaluación en cuanto esta deja de ser un apoyo para el mejoramiento del aprendizaje y se convierte en reguladora ejerciendo un poder normativo sobre lo que se enseña. (Camilloni, op. cit.) Esto se pone de manifiesto en aquello que se elige enseñar, aquello que se elige examinar y aquello que los alumnos privilegiarán estudiar. La enseñanza se convierte en una preparación para un determinado tipo de prueba, porque alumnos y profesores serán calificados por ella. Finalmente, se trata de una propuesta abierta y que se reconoce incompleta, que contiene no sólo cursos de acción sino vías para enriquecerla y mejorarla. Intenta ser una invitación a repensar la práctica incluyendo a todos sus protagonistas.

## **7. Logros obtenidos**

Se definió los criterios de selección y un eje organizador en torno del cual secuenciar los contenidos, y la relación entre ellos de modo que pasaran de ser una enumeración de temas a enseñar para constituirse en “la declaración de la

perspectiva global de las estrategias de enseñanza que sintetiza tanto las concepciones la propuesta metodológica generales que tiene cada docente como su punto de vista psicopedagógico.” (Díaz Barriga, 1993). Se cambió la planificación individual y se paso a una tarea colectiva que implica procesos de debate y discusión con una reconstrucción del conocimiento sobre la enseñanza (Salinas, 1994). Si bien es enriquecedor el trabajo docente en equipo tal como “una pareja didáctica”, esto sólo se puede alcanzar con un fuerte trabajo de coordinación e integración. Se promovió la comunicación e información de objetivos y propósitos tanto al interior de la cátedra como entre cátedras. En especial se puso énfasis en informar adecuadamente los propósitos tanto de los contenidos como de las actividades y las devoluciones de los resultados de las evaluaciones así como la divulgación de las normas técnicas para la construcción, administración, análisis e interpretación de resultados. (Camilloni, A. et al, 1998). Se explicitó con claridad el régimen de promoción y la modalidad de los exámenes obligatorios incluyendo criterios de evaluación tanto de los alumnos como de los docentes que integran la cátedra.

Al definir la capacitación como criterio de evaluación de su desempeño profesional se alentó a los profesores a formarse en el diseño y técnicas de enseñanza y evaluación. Se mejoró la confiabilidad de las evaluaciones ya que la calificación no dependerá de la persona que evalúa y ni los resultados reciben una interpretación distinta para diferentes docentes. Esto permitirá cambiar las fuentes de información a las cuales recurrir y serán otros los procesos de conocimiento puestos en juego. Una de esas fuentes previstas para esta propuesta investigadora es el análisis de las producciones de alumnos y profesores, lugar donde buscar tanto los criterios de organización y selección de cada profesor al diseñar la prueba como los modos de aprender y relacionar de cada alumno. Otro recurso para conocer la organización de contenidos y planificación del curso es el registro cronológico de los temas y actividades realizado por los alumnos.

Las entrevistas en profundidad a los alumnos para conocer las dificultades pero también las potencialidades del programa y la realización por parte de estos de un esquema que relacione de acuerdo a su propia experiencia el contenido del registro de las clases serán instrumentos de diagnóstico y retroalimentaran el proceso de reformulación. Esto permitirá conocer qué relaciones establecieron ellos entre contenidos y con los objetivos de la asignatura a partir de la planificación que se hizo. Es posible a través de ello poner en evidencia los



modelos didácticos de los profesores y detectar errores sistemáticos en los productos de los alumnos.

También se propuso diseñar un cuestionario a los profesores para conocer su experiencia, sus propuestas y sus logros, a manera de autoevaluación. Los cuestionarios a profesores y alumnos de la asignatura acerca de aquellos contenidos y conocimientos previos necesarios para la comprensión, enseñanza y aprendizaje que estuvieron ausentes o eran insuficientes, serán útiles para revisar y mejorar la articulación con otras asignaturas. Los informes producidos por los profesores permiten la comunicación y le otorgan un carácter participativo a la construcción del programa. Evaluar tanto lo que se sabe como lo que no se sabe. Las respuestas correctas pero más aun los errores o confusiones brindarán datos valiosos al respecto. (Bertoni, et al., 1995).

En este sentido la evaluación pasó a ser un mecanismo esencial de control de calidad y autorregulación de los sistemas educativos mismos dirigida a su desarrollo y perfeccionamiento. Cambiarán también los modos de evaluación, puesto que habrá que elegir aquellos que faciliten conocer estos procesos: el coloquio, la redacción de informes, la producción de material gráfico o audiovisual, etc.

## **8. Cuestiones a consideración**

La construcción y reconstrucción del currículum de una universidad que produce bienes simbólicos, en su dialéctica con los saberes disciplinares, y en un contexto signado por tendencias tales como la globalización, la normalización de los estándares educativos, la homologación de titulaciones, la homogeneización de contenidos, la adopción de criterios eficientistas de acreditación y evaluación.

## **9. Bibliografía**

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., (1995). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*, Ed. Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Gross, F. (1990). “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. Revista de Educación, Madrid.

Camilloni, A. et al (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires.

Conrad, C., (1979). *The undergraduate curriculum*, Westview Press/Boulder, Colorado.

Díaz Barriga, Ángel (1993). *Didáctica y currículum*. Ed. Paidós Educador, México.

Fenstermacher, G. (1989), “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en Wittrock, (Comp.) *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. Ed. Paidós, México.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1993). “La obtención y reconstrucción de argumentos útiles en la enseñanza”, en Angulo, J. y Blanco, N., *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Ediciones El Aljibe, Málaga.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*, 3ª edición, Morata, Madrid.

Habermas, J., (1990). *Teoría y praxis: Estudios de filosofía social*, Tecnos, Madrid.

Kovacs, K. Comp. (1990) *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. Nueva Imagen, México.

Litwin, E. et al. (1996). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós Educador, Buenos Aires.

Nudler, Oscar. (2002) *Campos Controversiales: Hacia un modelo de su estructura y dinámica*. Revista Patagónica de Filosofía, Año 3, Vol. 1, Nº 1, Enero–diciembre de 2002. Fundación Bariloche, Río Negro, Argentina.

Salinas, Dino (1994). “La planificación y desarrollo del currículum como investigación”, en Angulo, F. y Blanco, N., *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Ediciones El Aljibe, Málaga.

Torres Santomé, J. (1992). “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece

## **Notas**

<sup>i</sup> Para la versión original del resumen se puede consultar Madrid, L., "EL CONTENIDO CURRICULAR DE LA DISCIPLINA ECONÓMICA: UN ESPACIO DE CONTROVERSA" (Experiencia pedagógica), en Universidad de Buenos Aires – Secretaria de Asuntos Académicos (2009), *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria* libro de resúmenes, Edit Litwin et al, 1<sup>a</sup> edición, Eudeba, Buenos Aires. Pp. 549-550.