

Formación de profesores de Economía en la escuela secundaria argentina

Jorge Lo Cascio¹

Recibido: 20/10/20

Aprobado: 17/11/20

Resumen

En Argentina los avances más importantes en didáctica de la Economía se han logrado en relación con el estudio del curriculum tanto para el nivel superior como de la escuela secundaria. De esta forma, se colocó en el centro de la cuestión el qué se enseña dejando en un segundo plano el cómo se enseña y quién lo enseña.

Este trabajo explora la formación inicial y continua de los docentes que enseñan Economía en la escuela secundaria, dado que este campo articula al curriculum con las prácticas de enseñanza. Para la exploración se utilizó una encuesta digital distribuida mediante correo electrónico y grupos de docentes en redes sociales.

Los resultados muestran que los docentes de Economía son principalmente mujeres de entre 30 y 50 años con más de 10 años de antigüedad que se desempeña en 1 o 2 establecimientos educativos. Respecto a las titulaciones predominan los Profesores de Economía egresados de instituciones terciarias de gestión pública. En tanto las temáticas de formación continua muestran un predominio de las "Tecnologías de la Información y Comunicación". La principal dificultad identificada en los estudiantes para el aprendizaje de Economía se asocia al "Bajo nivel de comprensión lectora"

Palabras clave: Enseñanza de la economía; enseñanza secundaria; formación de docentes de secundaria; docente de secundaria

Economics teacher training in the Argentine secondary school

Abstract

In Argentina the most important advances in didactics of Economics have been achieved in relation to the study of the curriculum for both the higher level and the secondary school. In this way, the curriculum was placed at the center of the question, leaving the teaching method and teacher

¹Universidad de Buenos Aires. Email: jorge.locascio@gmail.com

education in the background.

This paper explores Economics teacher education in the secondary school, since this field articulates the curriculum with teaching practices. For the exploration, a digital survey distributed by email and groups of teachers on social networks was used.

The results show that the Economics teachers are mainly women between 30 and 50 years old with more than ten years of experience. They work in 1 or 2 educational establishments. Regarding the degrees, Professors of Economics graduate from public tertiary institutions. The topics of in service teacher education show a predominance of "Information and Communication Technologies". The main difficulty identified in students for learning Economics is associated with the "Low level of reading comprehension"

Keywords: Economics education;secondary education;secondary teacher education;secondary school teachers

1. Introducción

Las demandas sociales sobre la educación obligatoria en Argentina conllevan amplias responsabilidades y desafíos para las escuelas que continúan aunando esfuerzos para formar ciudadanos, trabajadores y futuros estudiantes de nivel superior. La herramienta más potente que posee la escuela para cumplir sus retos son las prácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes. De allí deriva el valor de la didáctica como ciencia que estudia la acción pedagógica y que tiene, como plantea Feldman(1999), el desafío de ayudar a enseñar, en el marco del aumento en el tamaño de los sistemas de enseñanza, la obligatoriedad, la heterogeneidad y la diversidad de contextos.

Conviene aclarar que este trabajo entiende a la didáctica como una ciencia que estudia una práctica social, la enseñanza, y que tiene como finalidad construir conocimiento que describa y explique sus prácticas en el contexto escolar. De modo que su principal (potencial) contribución será el mejoramiento de la acción pedagógica considerando sus variados contextos y modos en los cuales las teorías didácticas son recuperados por los docentes para su uso(Camilloni, 2010) (Basabe, 2010)(Basabe & Cols, 2010)(Davini, 2015)

Así, la didáctica puede entenderse como la conjunción de campos que se solapan y vinculan en forma permanente. Dentro de estos campos se destacan, los estudios del curriculum, la enseñanza y la formación docente. En Argentina los avances más importantes en didáctica de la Economía se han logrado en relación con el estudio del curriculum tanto para el nivel superior como de la escuela

secundaria. De esta forma, se colocó en el centro de la discusión el “qué” de la enseñanza y su vinculación con la ciencia económica, en especial con los fructíferos debates en relación con los paradigmas o escuelas de pensamiento. De esta forma, se dejó en un segundo plano “cómo” se enseña, “quién” lo enseña y “para qué” se enseña Economía en la escuela secundaria.

En consecuencia, este trabajo se interesa por explorar la formación inicial y continua de los docentes que enseñan Economía en la escuela secundaria dado que este campo se articula tanto con el curriculum como con las prácticas de enseñanza. Para ello en la primera parte se realiza un pormenorizado recorrido de revisión sobre las publicaciones acerca de la didáctica de Economía en Argentina que permite reconocer la vacancia de indagaciones en relación con la formación inicial y continua de los docentes de Economía en la escuela secundaria. Luego se presentan los resultados derivados de la encuesta realizada en dialogo con la literatura sobre formación docente de la escuela secundaria. Por último, se presentan las conclusiones que intentan articular los indicios resultantes de la sección anterior con nuevas preguntas que orienten futuras indagaciones.

La didáctica de la Economía en Argentina

La didáctica de la Economía en Argentina cuenta con una débil tradición escolar en la escuela secundaria, así lo refleja un trabajo reflexivo realizado por Lis y Pérez (2014) a partir de información recogida en capacitaciones docentes y las prácticas de residencia en el marco del profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires). Otra manifestación observable de la débil tradición escolar de Economía son los manuales o libros de texto, que se constituyen como principal recurso de enseñanza, pero escasea la diversidad dado el predominio, casi total, del paradigma neoclásico. Grasso (2013) Gómez Bucci (2016)

En el estudio del curriculum, son importantes los aportes respecto del nivel superior universitario a nivel nacional². (Rozenwurcel, Bezchinsky, y Rodríguez Chatruc, 2007)(Rikap y Arakaki, 2011). En cuanto a los diseños curriculares de la escuela secundaria se destacan los trabajos de Wainer (2015), Buraschi et. al (2016) y Barneix et. al (2020). Todas las publicaciones marcan un predominio del pensamiento neoclásico en la estructuración de la currícula. Vale la pena resaltar el trabajo de Cáceres (2015) donde describe y analiza los cambios curriculares para Economía en la

²Es necesario referenciar el informe del Banco Interamericano de Desarrollo preparado por Lora y Ñopo (2009) donde se presenta una comparación de la formación de economistas en cinco países de América Latina respecto a la currícula, los libros de texto, la dedicación de los profesores, los métodos de enseñanza, y el uso de tecnologías. También exploran el perfil socioeconómico de los/as estudiantes como sus actitudes y opiniones.

provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. El foco del trabajo está puesto en contenidos de los diseños curriculares, las materias y sus cargas horarias. También, en un reciente artículo, Sisti (2020) describe y analiza la propuesta curricular de Economía para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El artículo se centra en los contenidos, las orientaciones didácticas y de evaluación para docentes. Las conclusiones muestran el marcado sesgo ortodoxo “tanto en la selección y ordenamiento de contenidos como en la mayor parte de las problemáticas planteadas” (Sisti, 2020, pág. 84)

En la misma línea, en un trabajo anterior de Sisti (2018a) analiza cómo se elaboraron los espacios curriculares referidos a Economía en la reforma curricular de la provincia de Buenos Aires a partir de informantes claves que participaron tanto en la gestión ministerial, como especialistas y docentes que colaboraron en la definición de contenidos. Asimismo, en otro trabajo, Sisti (2018b) aborda cómo se refleja en la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, la relación que existe entre el conocimiento científico en Economía y la Economía en tanto conocimiento escolar (o Economía enseñada). Vale resaltar que en ambos trabajos no se analizan las prácticas docentes sino los diseños curriculares, indagando su realización mediante entrevistas a informantes claves.

En consecuencia, es posible afirmar junto a Wainer (2011; 2015) y Pérez (2016) que la edificación de la Economía como disciplina escolar en cuanto a su conformación curricular se erige a imagen y semejanza del pensamiento neoclásico. De modo que, es de esperar que la formación docente y las prácticas de enseñanza se encuentren moldeadas por dicha corriente de pensamiento. Por el momento no es posible establecer hipótesis alguna dada la escasa literatura e investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de Economía como de su formación docente como se detalla a continuación.

Respecto a la formación de docentes de Economía en la escuela secundaria, vale resaltar un artículo de López Acotto (2011) donde se exponen reflexiones a partir de un seminario organizado por la Provincia de Buenos Aires para analizar los diseños curriculares de los profesorados del área de las ciencias sociales en dicha jurisdicción. La principal conclusión es la “importante desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos de Economía que deben impartir en la escuela” (López Acotto, 2011, pág. 152) En el mismo sentido, Aronskind (2011) afirma que “la baja profesionalidad del cuerpo docente en economía sin duda fue históricamente otra fuente adicional de dificultad para comprender los contenidos” (pág. 16)

En ambos trabajos se pone en la lupa la formación docente inicial como variable explicativa de

las dificultades u obstáculos presentes en los docentes para enseñar Economía, no obstante, en ambos casos las conclusiones surgen de reflexiones con escaso sustento en investigaciones sistemáticas.

Otro aporte en torno a la cuestión de la formación de los docentes de Economía es el realizado por Diana Lis (2020). En el trabajo se destacan las propuestas implementadas en el profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur. Las acciones buscan contribuir al campo de la enseñanza de la economía para propiciar en los futuros profesores, la observación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Las acciones son implementadas desde la cátedra "Didáctica especial de la enseñanza de la economía" y los "Talleres Integradores de enseñanza de la economía". En palabras de Lis, "se incita a los futuros docentes a integrar el trabajo de campo y la investigación con el aprendizaje y la enseñanza en sí misma, para promover nuevas habilidades y diferentes modos, tanto de acceso como de construcción de conocimiento" (Lis, 2020, pág. 269)

También vale resaltar una investigación llevada a cabo por Wainer et. al (2019)³ analiza la bibliografía que se utilizó en la materia Economía desde 1962 hasta 2017 en el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Su principal resultado muestra que los libros más representativos son de autores extranjeros, masculino, editado en la Ciudad de Buenos Aires. Los autores evalúan que su legibilidad es de normal a algo difícil, dada su naturaleza principalmente teórica. Asimismo, los libros omiten las referencias epistemológicas respecto a la forma de construcción del conocimiento, lo cual es propio del paradigma neoclásico. Por último, los autores agregan que los libros son difícilmente ubicables en la biblioteca del Instituto.

Por último, respecto a "cómo" y "para qué" se enseña economía en la escuela secundaria, la mayoría de los aportes son propuestas de enseñanza⁴, cuesta encontrar trabajos que describan y analicen las prácticas de enseñanza durante las clases⁵. Aquí conviene referenciar los aportes de Lis y Llera (2018) a partir de encuestas realizadas a docentes de Bahía Blanca y la Región XXII de la provincia de Buenos Aires. Las autoras analizan la enseñanza de la economía en la escuela secundaria colocando el foco en la indagación de estrategias, recursos y modos de evaluar que

³ Realizada en el marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" de la Ciudad de Buenos Aires

⁴ Pueden verse los trabajos de Lis, D., Llera, D., Malisani D., Roche Martín, Y. (2018), Bustamante (2018), Nebbia (2018), Camargo Salvatierra, N. y Sturla, J. (2018) o Lo Cascio (2018)

⁵ La vacancia en relación con las prácticas de enseñanza es reconocida para la didáctica de las ciencias sociales por Pagès y Santisteban (2014)

utilizan los docentes y concluyen que “existe ausencia de innovación y creatividad para enseñar economía en el nivel secundario” (Lis & Llera, 2018, pág. 49) Dicha conclusión parece una sentencia generalizada con demasiada carga negativa y, no rescata puntos positivos en las prácticas de enseñanza, colocando a los docentes como problema.

Este repaso sobre el estado del arte de la didáctica de Economía en Argentina muestra la necesidad de iniciar y profundizar los estudios de la formación inicial y continua de los docentes de Economía de la escuela secundaria argentina como parte de una preocupación creciente por la temática. (Alliaud y Vezub, 2014) (Birgin, 2014) (UNESCO-OREALC, 2014) (Vezub, 2016) (Vaillant, 2019)

En forma análoga al planteo de Terigi et. al (2011) sí “la formación de profesores de nivel secundario implica plantearse un interrogante en el punto de partida: ¿profesores para qué escuela?” (pág. 4), la formación de los profesores de Economía en la escuela secundaria contiene la pregunta ¿profesores de Economía para qué escuela?, pero también ¿profesores de Economía para qué Economía?

Breves cuestiones metodológicas

Para la exploración sobre la formación inicial y continua de los docentes que enseñan Economía en la escuela secundaria se utiliza una encuesta digital⁶ que se distribuyó mediante correo electrónico, y grupos de docentes en redes sociales. Se obtuvo una muestra de 191 docentes de todo el país.

El diseño de investigación es no experimental del tipo transversal dado que la recolección de datos se efectuó en una semana determinada⁷. El muestreo fue no probabilístico dado que se envió el formulario a grupos de docentes tanto por vía correo electrónico como mediante redes sociales. De esta forma, la selección de casos se realizó sobre redes de docentes que trabajan en la escuela secundaria de todo el país, con principal foco en la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.

En cuanto al instrumento de recolección de datos, se utilizó un cuestionario autoadministrado vía internet, que abarcaba preguntas abiertas y cerradas. Se realizó una prueba piloto con colegas cercanos que permitió mejorar las preguntas tanto en sus formas como en su contenido, en especial, se realizó una revisión respecto a la cuestión del género y el lenguaje inclusivo.

⁶ El cuestionario se puede consultar [aquí](#)

⁷ La semana de referencia fue 12-6-2020 al 19-06-2020

Resultados

El cuestionario digital fue completado por 195 docentes, de los cuales 191 dictan Economía en la escuela secundaria. Sobre estos 191 casos se realiza el análisis de los datos.

Los resultados muestran una hegemonía de mujeres con el 82%, en cuanto la distribución de edades resalta los grupos de 30-40 y 40-50 años que suman más del 70% de la muestra. Respecto de la antigüedad docente el grupo de más de 10 años en tareas docente representa el 44% de la muestra y más del 50% se desempeña en uno o dos establecimientos educativos. Este perfil de la muestra para profesores de Economía coincide, en rasgos generales, con el perfil general que resulta del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE) del año 2014. (Diri , 2018)

El 77% de la muestra dicta materias que corresponden a la Ciudad de Buenos Aires (41%) o a la Provincia de Buenos Aires (36%). Lo cual marca el sesgo de la muestra en cuanto sobre representa la importancia de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, vale aclarar que solo el 52% de la muestra declara dictar una segunda materia.

Así, el grupo dominante en la muestra está compuesto por mujeres de entre 30-40 y 40-50 años, que trabajan en 1 o 2 escuelas en la Ciudad de Buenos Aires o la provincia de Buenos Aires.

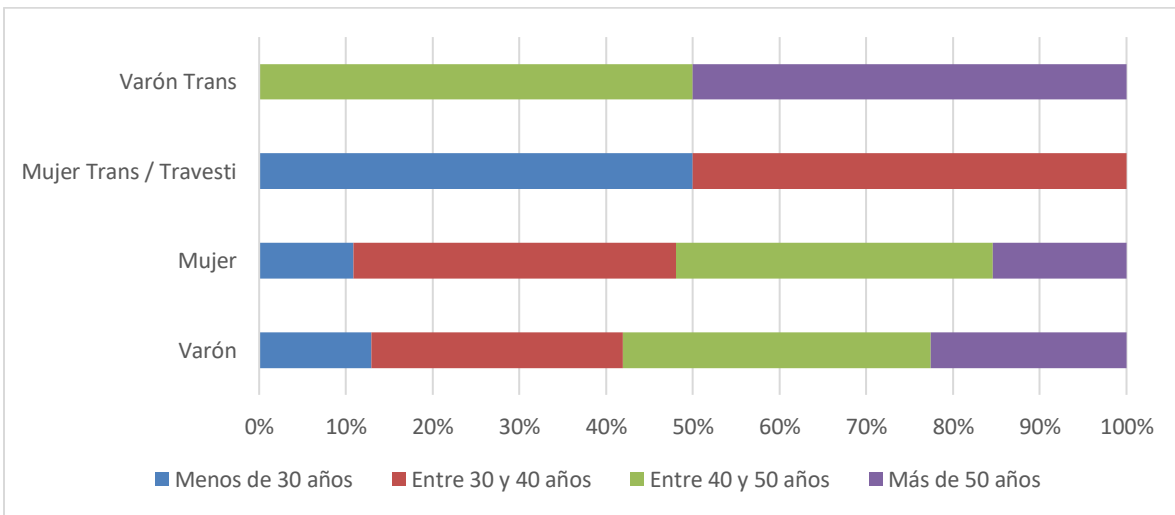


Figura 1. Distribución de edades según percepción de identidad de género.

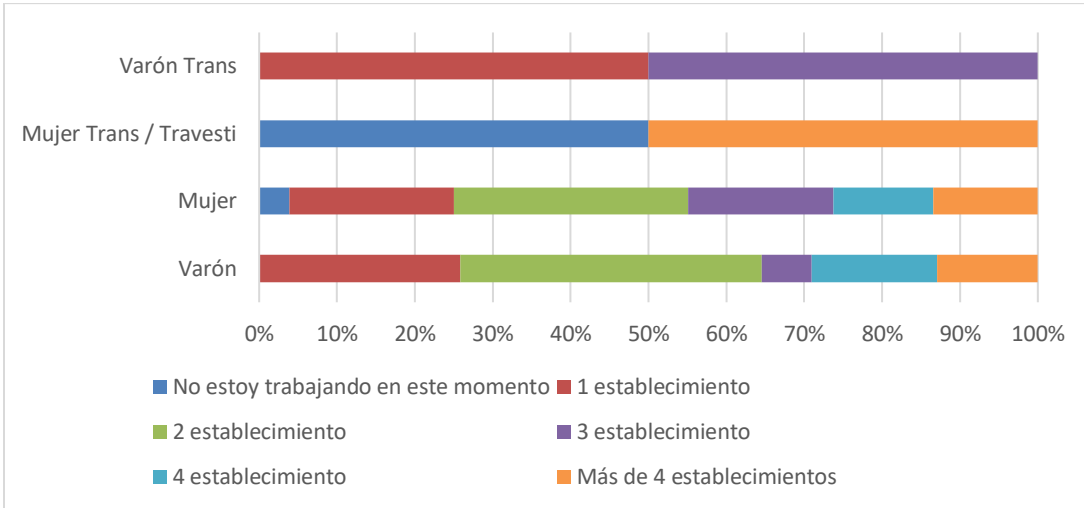


Figura 2. Percepción de identidad de género según cantidad de establecimiento donde se desempeña como docente.

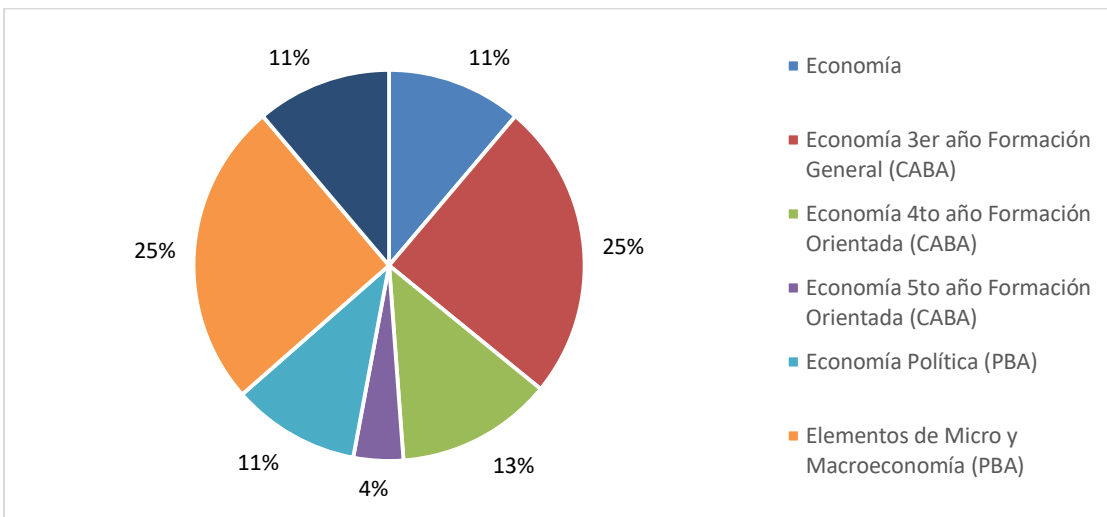


Figura 3. Distribución de la materia o espacio curricular que dicta y en qué jurisdicción (primera opción)

En cuanto a las titulaciones, el 69% posee título de Profesor/a de Economía, Ciencias Económicas u otro similar, en segundo lugar, se ubican los Contadores con el 12%. Las mujeres profesoras representan el 61% de la muestra. Estos resultados deben comprenderse en el contexto de

expansión de la escuela secundaria y por tanto el rápido crecimiento de los puestos de trabajo. En consecuencia, se verifica una demanda creciente de docentes mayor que la oferta (egresados de profesorado), lo cual abre las posibilidades de acceso a profesionales idóneos en los conocimientos que se vuelcan a la docencia ante la insuficiencia en la oferta provenientes de los profesorados (Terigi, 2012) Esta situación no es exclusiva de Economía ni tampoco de Argentina, sino del profesorado de América Latina donde, según Vaillant (2012), “no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia” (pág. 288). De todos modos, tal situación no desacredita a los docentes frente a curso dado que “la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina” (Terigi, 2012, pág. 53)

Predominan los títulos emitidos por instituciones terciarias/universitarias de gestión pública (76%), pero no es menor el porcentaje de títulos emitidos por establecimientos de educación superior de gestión privada (21%). Esta preponderancia de las instituciones públicas está en línea con los datos del sistema formador argentino que presentan Alliaud y Feeney (2014) El 67% de los títulos fueron emitidos en Provincia de Buenos Aires (39%) o Ciudad de Buenos Aires (28%). También la muestra arroja que el 64% fueron otorgados luego de 2006, dado el fuerte predominio de los grupos etarios de menores de 40 años, pero también porque poco más de la mitad de los pertenecientes al grupo de 40-50 años obtuvo su título luego de 2006.

Otra cuestión interesante aparece cuando se vincula el rango etario con el nivel y gestión de la institución donde obtuvo el título que lo habilita a ejercer la docencia, dado que a mayor rango etario disminuye el porcentaje de títulos emitidos por un terciario público, creciendo los terciarios y universidades de gestión privada. Por último, los varones estudiaron en mayor proporción en la universidad, pública o privada, que las mujeres, donde predomina el terciario, tanto de gestión pública o privada.

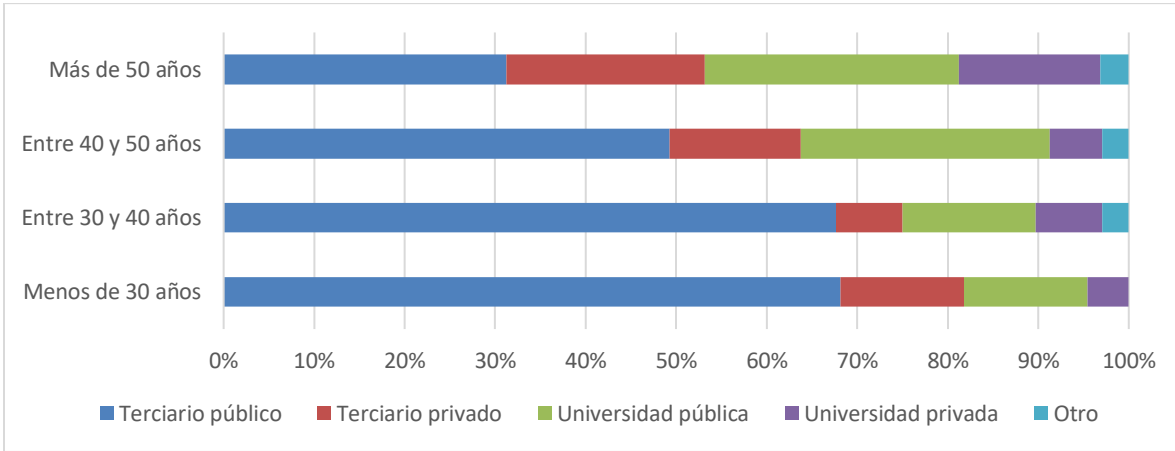


Figura 4. Grupos etarios según institución emisora de título que habilita el ejercicio de la docencia.

La distribución de edades por títulos refleja la importancia del título de profesor/a en todos los rangos etarios, pero pierde fuerza en el grupo de más de 50 años. En tanto el título de Contador/a, Licenciados/as en Administración concentra su importancia en los grupos más longevos, lo cual puede dar indicios de que la docencia es para estos grupos profesionales una segunda opción laboral, en línea con los trabajos de Terigi (2012) y Vaillant (2012)

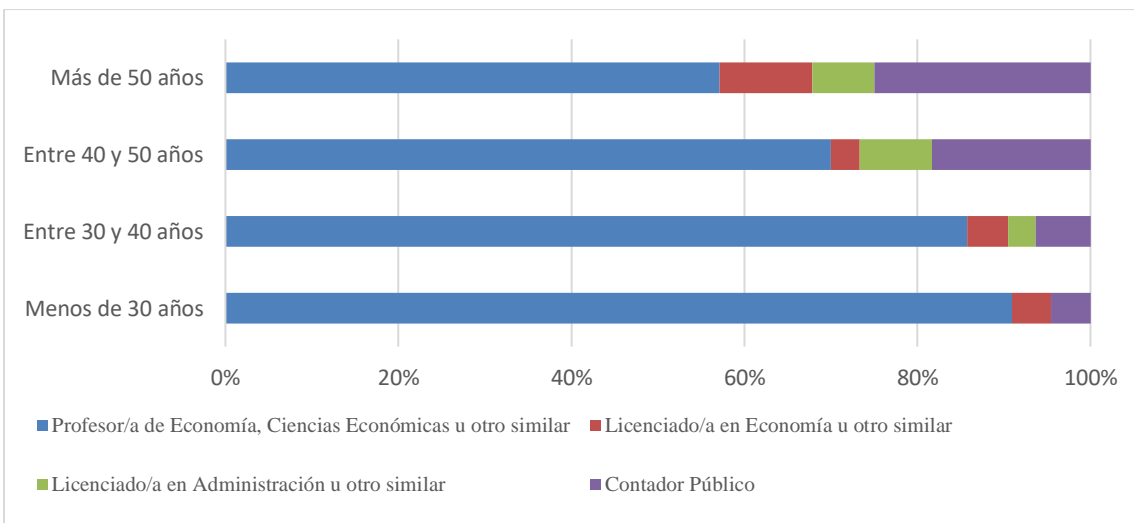


Figura 5. Grupos etarios según título que habilita al ejercicio de la docencia.

El 68% de los docentes que respondieron la encuesta realizaron una segunda carrera de la educación superior. El 80% de los docentes varones cursaron una segunda carrera de nivel superior, en tanto para las docentes mujeres el porcentaje alcanza el 65%. En cuanto al tipo de carrera cursada luego de obtener la titulación que habilita al ejercicio de la docencia, casi poco más de la mitad corresponde a carreras de grado universitarias, del tipo licenciatura o similar, un cuarto a carreras de profesorado y casi 15% a especializaciones de posgrado. En cuanto a la finalización de la segunda carrera el 54% logró obtener el título, se advierte una mayor finalización de las especializaciones (84%), le sigue el profesorado (77%), en tanto las carreras de grado universitario presentan el nivel más bajo con solo un 36% de los que declaran haber cursado la terminaron.

Respecto a la formación docente continua el 92% de los docentes manifiesta haber realizado cursos o actividades en los últimos cinco años, lo cual marca el alto nivel de participación. Este resultado parece estar en línea con el planteo de Terigi (2012) que afirma el aprendizaje docente comienza “durante el período de su formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa haciendo durante el resto de su vida profesional” (pág. 53) Sin embargo, no conviene perder de vista que las reformas curriculares llevadas adelante a partir de la Ley Educación Nacional del año 2006 han modificado contenidos, objetivos de aprendizaje, formas de evaluación, propósitos y enfoques de enseñanza y por tanto es posible que haya aumentado la demanda de formación continua tal como ocurrió, según Birgin (2007), en las reformas de los años noventa

Al desagregar los datos según tipo de título inicial se observa que la proporción de participación se mantiene en línea con el promedio, a excepción de las licenciadas en economía con solo 77%. Tampoco se alteran los niveles de participación al cruzarse con la cursada de una segunda carrera, lo cual puede dar indicios de una superposición de actividades formativas.

En relación con las instituciones donde se realizaron los cursos o actividades de formación docente continua aparecen en primer lugar los organismos estatales tanto de la provincia de Buenos Aires (35%) como de la Ciudad de Buenos Aires⁸ (23%). Se destaca la participación de las

⁸ Respecto a la oferta de cursos y actividades de formación docente continua del organismo público de la Ciudad de Buenos Aires conviene referenciar el trabajo de Beylis et al. (2019) que ofrece un relevamiento y sistematización de las experiencias de formación continua en servicio que la institución implementó entre 2002 y 2019. La caracterización se realizó sobre el análisis de diferentes documentos de trabajo de la propia institución como ser informes de gestión, memorias institucionales, programas, convocatorias y materiales de capacitación. En la publicación se puede observar que hasta el año 2015 los espacios formativos destinados a profesores de Economía eran escasos, a partir de 2016 la orientación Economía y Administración comienza a registrar acciones propias.

universidades (18%) y los centros o institutos privados (13%). Vale destacar la baja participación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), solo 6%, esto se puede deber a la escasa oferta de formación del área registrada durante los últimos cinco años.

En cuanto al periodo de obtención del título que habilita el ejercicio de la docencia se observa que la totalidad de docentes que se titularon antes de 1994 realizaron cursos o actividades de formación continua en los últimos cinco años, en tanto el porcentaje alcanza al 90% de los titulados luego de 2006. Si bien esto podría ser un indicio que abone la preocupación docente por mantenerse actualizado en sus conocimientos también puede deberse a sesgos muestrales, en especial a la forma de recolectar y administrar la encuesta.

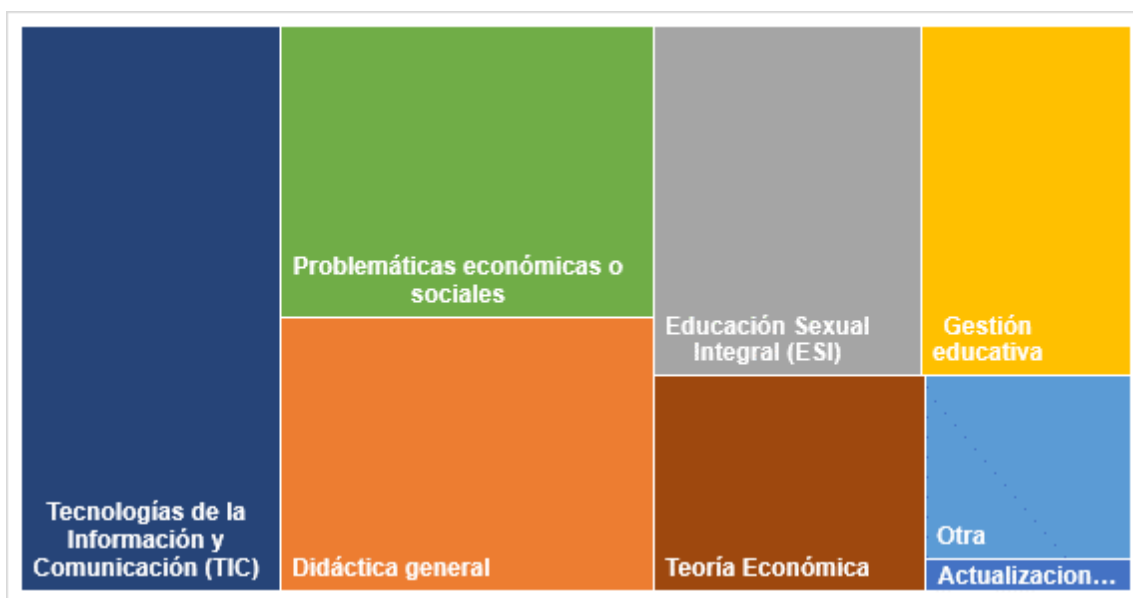


Figura 6. En caso de haber realizado cursos o actividades de formación docente continua,  cu les han sido las temáticas principales de esos cursos?

Las temáticas de formación continua seleccionadas por la encuesta demuestran en primer lugar a las "Tecnologías de la Información y Comunicación" (23%), le siguen las "Problemáticas económicas o sociales" (17%), "Didáctica General" (16%) y "Educación Sexual Integral" (15%). Vale resaltar el escaso interés por la "Teoría Económica" como temática de formación docente continua, solo el 9% la seleccionó.

De acuerdo con las opciones de respuesta posibles en el cuestionario es posible pensar, de forma esquemática, dos grupos para las temáticas de la formación continua. Por un lado, las

temáticas más asociadas los conocimientos disciplinares vinculadas al contenido escolar, a este primer grupo pertenecen “Problemáticas económicas o sociales” y “Teoría Económica”. Por otro lado, es posible agrupar las cuestiones más relacionadas con el cómo enseñar, donde se encuentran “Tecnologías de la Información y Comunicación” y “Didáctica General”. Este segundo grupo predomina en la elección de los cursos o actividades de formación que realizaron los docentes.

La elección de la temática “Tecnologías de la Información y Comunicación” puede inscribirse dentro de las preocupaciones de la docencia frente al conocimiento sobre las tecnologías como área de vacancia junto con el “reconocimiento de las dificultades que se generan por el hecho de que los adolescentes están mucho más familiarizados que sus docentes en el uso de estas tecnologías” (Terigi et al., 2011, pág. 28) De esta manera, la formación continua de los docentes es un indicio positivo tanto para el aprovechamiento de las oportunidades que podría generar lograr un punto de encuentro con los estudiantes, como una posibilidad para enriquecer las prácticas de enseñanza. Igualmente, la elección puede estar asociada a una sobreoferta de cursos y actividades con “predominio de una “lógica instrumental” de la capacitación que limita su agenda al simple manejo de las tecnologías bajo el imperativo de la innovación y la necesidad de implementar cambios en el sistema educativo” (Vezub, 2007, pág. 4)

Por su parte, la elección de la temática “Didáctica General” puede vincularse con que “tradicionalmente los planes docentes que forman para el nivel secundario han separado la formación disciplinar de la pedagógica, otorgando a la primera un peso sustantivo en desmedro de la segunda” (Alliaud y Vezub, 2014, pág. 33). En el mismo sentido, Terigi et. al (2011) dan cuenta de la vacancia en la formación didáctica a partir de identificar un “bajo nivel de formulación del conocimiento didáctico como una señal de la debilidad de la formación inicial” Luego agregan que el reconocimiento de la dificultad del saber didáctico es registrado en las entrevistas que realizan donde “el nivel elemental de formulación del conocimiento didáctico entre los profesores puede reconocerse en los términos que emplean para referirse al tema”(pág. 20)

Vale resaltar dentro de las temáticas de formación continua la presencia de “Educación Sexual Integral” (ESI), lo cual marca cierto nivel de compromiso, en especial de las docentes mujeres, para con una temática tan urgente para garantizar derechos en los estudiantes.

Acerca de la modalidad de cursada más frecuente en la formación docente continua se destacan los cursos o actividades que combinan la presencialidad con la virtualidad, representando más del 50%. Este resultado está en línea con lo planteado por Alliaud y Vezub (2014), donde los autores destacan que el uso generalizado de las modalidades semipresenciales, que combinan instancias presenciales y virtuales por medio de plataformas o campus, permitió ampliar la cobertura

en la formación docente continua en los países del MERCOSUR.

En referencia a la duración de la cursada más frecuente, predominan los cursos y actividades cuatrimestrales (34%), seguidas de espacios de formación bimestrales (28%). Las duraciones anuales y mensuales se ubican en torno al 15%. Dada la importancia de los organismos estatales de formación docente continua, es posible que la elección se deba a la oferta más que a preferencias de la demanda. Este indicio se encuentra en línea con la caracterización realizada por Alliaud y Vezub (2014), donde afirman que “la formación permanente se ha caracterizado por presentar una oferta homogénea” Luego agregan que, en las “temáticas predominan las áreas curriculares básicas, con vacancia de ciertos contenidos del currículum, o de temas vinculados con determinadas especialidades” (pág. 34) Lo cual afecta especialmente a disciplinas con escasa tradición escolar como Economía.⁹

Ahora bien, es interesante vincular la formación docente continua con las apreciaciones docentes respecto a las dificultades de los estudiantes al aprender Economía, dado que sería esperable que los docentes de Economía se formen en aquellas áreas o temáticas donde identifican las mayores dificultades de aprendizaje disciplinar. No obstante, esta relación no se verifica en forma lineal, ya que la dificultad más elegida, con casi 50%, fue “Bajo nivel de comprensión lectora”, cuando la temática de formación más seleccionada fue “Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”. Esta situación se acentúa si se considera que la combinación en la selección de opciones sobre las dificultades de los estudiantes para aprender Economía es “Bajo nivel de comprensión lectora” y “Bajo nivel de conocimientos matemáticos”. La selección de las dificultades de los estudiantes al aprender Economía abre potenciales conjeturas a colocar las dificultades de los estudiantes fuera del campo disciplinar específico, lo cual se refuerza por la escasa selección de la opción “Contenidos curriculares inadecuados para el nivel secundario”. Vale la pena resaltar que dicha hipótesis estaría en línea con la descripción realizada por Terigi et. al (2011) respecto a las técnicas de estudio que aparecen desvinculadas de los contenidos a aprender, como si fuesen capacidades generales y transferibles a cualquier contexto y campo disciplinar.

⁹ Queda pendiente un relevamiento sistemático sobre la oferta de formación continua para Economía tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

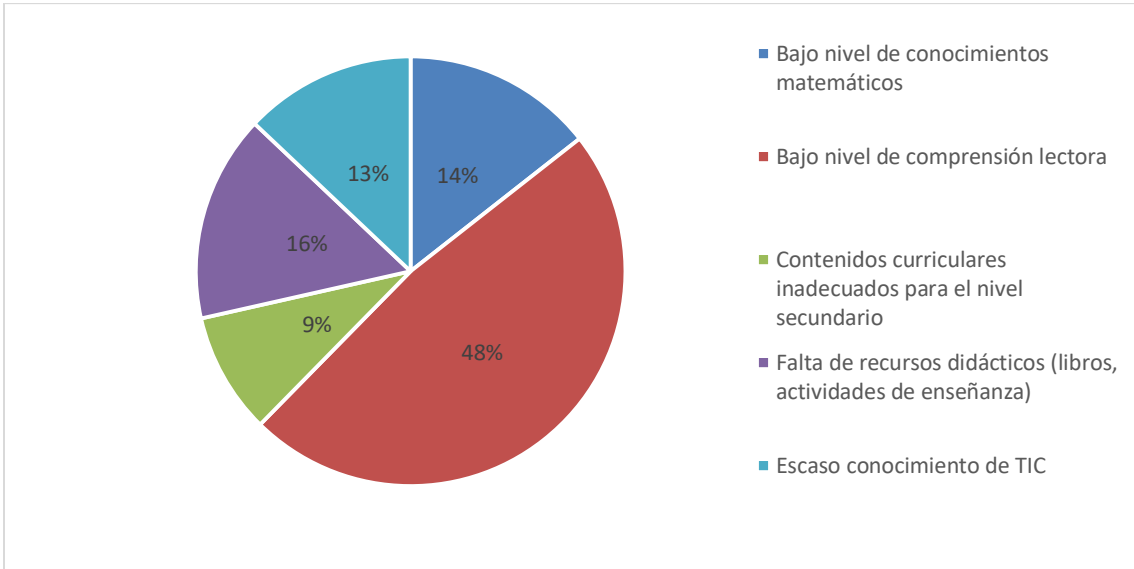


Figura 7.  Cu les cree usted que son las dificultades más frecuentes de los estudiantes al aprender Economía?

Las otras dificultades de los estudiantes identificadas por la muestra para aprendizaje de Economía son la "Falta de recursos didácticos" (16%), "Bajo nivel de conocimientos matemáticos" (14%) y "Escaso conocimiento de TIC" (13%). Es interesante observar el cruce entre las dificultades de los estudiantes para el aprendizaje disciplinar con las titulaciones de los docentes, dado que, si bien "Bajo nivel de comprensión lectora" es el más importante con independencia de las titulaciones, para los Licenciados/as en Economía u otro similar tiene casi la misma fuerza que "Bajo nivel de conocimientos matemáticos", lo cual podría estar conectado con las expectativas de su formación, donde predomina el paradigma neoclásico. En tanto para Contadores/as Públicos/as toma fuerza la "Falta de recursos didácticos", lo cual podría vincularse también con su formación inicial.

Conclusiones y perspectivas

Los resultados respecto a docentes de Economía se encuentran en línea con los trabajos que abordan la formación docente como se detalló a lo largo del texto. Se observa una fuerte presencia de mujeres pertenecientes a los grupos de 30-40 y 40-50 años con más de 10 años de antigüedad en tareas docentes y que se desempeña en 1 o 2 establecimientos educativos. En cuanto a las titulaciones predominan los profesores en su mayoría egresados de instituciones terciarias/universitarias de gestión pública, principalmente de Provincia de Buenos Aires o Ciudad de

Buenos Aires.

Gran parte de los docentes que respondieron la encuesta realizaron una segunda carrera de la educación superior y una elevada proporción logró finalizar la segunda carrera obteniendo una segunda titulación, con fuerte presencia de las especializaciones. Respecto a la formación docente continua casi la totalidad de los docentes manifiesta haber realizado cursos o actividades en los últimos cinco años, principalmente en los organismos estatales tanto de la provincia de Buenos Aires como de la Ciudad de Buenos Aires. Las temáticas de formación continua seleccionadas por los encuestados muestran leve predominio las “Tecnologías de la Información y Comunicación” le siguen las “Problemáticas económicas o sociales”, cuestiones de “Didáctica General” y “Educación Sexual Integral”. Vale resaltar el escaso interés por la “Teoría Económica” como temática de formación docente continua. Las dificultades identificadas por los docentes en los estudiantes para el aprendizaje de Economía se asocian principalmente al “Bajo nivel de comprensión lectora”

El recorrido por el estado de la didáctica de Economía como campo de investigación y los resultados de esta exploración habilitan algunas conjeturas y nuevas preguntas de investigación. En primer lugar, es posible pensar que la discusión curricular como principal temática en la didáctica de Economía, fue (y es) muy necesaria, pero resulta insuficiente para impactar en las prácticas de enseñanza dado que la formación continua de los docentes de Economía no se inclina hacia temáticas que cuestionen el saber adquirido en la formación inicial sino con temáticas más vinculadas con el “cómo” enseñar.

En segundo lugar, también en relación con el “qué” de la enseñanza de Economía en la escuela secundaria, resulta necesario indagar la formación continua. La oferta de cursos y actividades de formación continua puede ser estudiada a partir de un relevamiento y análisis de las propuestas de los organismos estatales de formación tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Dicho relevamiento podrá ser complementado con la realización de entrevistas a los docentes a cargo de los cursos y actividades de formación para profundizar sobre los fundamentos, objetivos y propósitos de las propuestas implementadas. Por otro lado, será conveniente indagar sobre las motivaciones de los docentes tanto para realizar su formación continua como la elección de los cursos y actividades.

En tercer lugar, sobresale la vacancia de estudios sobre las prácticas de enseñanza en situación de clase, principalmente mediante la observación de clases, lo cual puede brindar una base más sólida para reconocer rasgos, saberes y prácticas adquiridas tanto en la formación inicial como continua de los docentes. Vale aclarar que dicha vacancia no es propia de la enseñanza de Economía, sino de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2014) como de la didáctica en general (Terigi, 2012)

En este sentido, el presente trabajo brinda indicios para conjeturar de que existen mayores posibilidades de impactar en las prácticas de enseñanza a partir de las propuestas de formación continua que pongan a disposición contenidos disciplinares junto con recursos didácticos y actividades de enseñanza como parte de los cursos o actividades de formación continua. Así, parece conveniente presentar un “cómo” integrado con un “qué”, dada la naturaleza de la tarea docente en la escuela secundaria. En un sentido similar, lo afirma Terigi et. al (2011), en referencia a todos los profesores de la escuela secundaria, donde observa que “los conocimientos didácticos aparecen en general desenganchados del conocimiento disciplinar en el discurso de las y los profesores entrevistados. El asunto más acuciante en la formación didáctica, el que seguramente habrá de requerir los mayores esfuerzos en el futuro”(pág. 22) porque “los conocimientos didácticos se plantean en general desvinculados del saber disciplinar. La desvinculación entre el conocimiento disciplinar y el problema de la enseñanza es el nudo de una discusión que todavía no ha sido resuelta”(pág. 22). Por tanto, las propuestas de formación continua para docentes de Economía deberían asumir una forma que integre el “cómo” con el “qué” de la enseñanza, como fórmula con mayores probabilidades de impactar en la enseñanza.

Ahora bien, dichas propuestas de formación continua requieren la producción de contenidos escolares que rompa con la lógica tradicional (neoclásica) de la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria. La elaboración de contenidos no solo implica sumar conocimientos, sino resignificarlos, reordenarlos y revalorizarlos, no se trata solo de pluralizar la enseñanza de la economía, sino que se trata de reconstruir y componer un currículum escolar que piense a la Economía en el campo de las ciencias sociales. Este aspecto también resulta un punto de contacto con la situación general del saber pedagógico en relación con los docentes, como afirma Terigi (2012) “se produce menos saber del que se necesita, menos saber que trasponga los límites del saber pedagógico por defecto, que se muestra limitado para dar respuesta a las condiciones cambiantes de los sistemas escolares” (pág. 60) En consecuencia, resulta impostergable reconstruir y producir contenidos escolares, al tiempo que desarrollar estrategias de enseñanza, recursos didácticos y bibliografía que se fundan en forma genuina a las nuevas tecnologías para enriquecer y potenciar las propuestas de enseñanza.

Por último, es necesario considerar estos avances a los fines de comprender que la reconstrucción de una didáctica de la Economía solo puede ser real y efectiva si es acompañada por un desarrollo profesional de los docentes que enseñan Economía diariamente en la escuela secundaria. Por ello estudiar sus prácticas se vuelve urgente, ya que la didáctica de la Economía no es un campo virgen, sino que está plagado de construcciones, certezas, estrategias, recursos,

materiales bibliográficos y rutinas propias de los profesores que se deben desnaturalizar y desmitificar si se desea transformar la enseñanza de la Economía.

Bibliografía

- Alliaud, A., & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134.
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la "ciencia triste". En V. Wainer (Comp.), *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Barneix, P., Cáceres, V., Sisti, P., Alvarez Ortiz, M., Gómez Bucci, P., & López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior*. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS (págs. 160-171). Los Polvorines: IDH-UNGS.
- Basabe, L. (2010). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Basabe, L., & Cols, E. (2010). La enseñanza. En A. W de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., . . . Vázquez, M. (2019). *La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.
- Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. (. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Ciudad de Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G., & Viego, V. (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por

áreas temáticas en nuestros planes de estudio. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 80-95). Los Polvorines: UNGS.

Bustamante, A. (2018). ¿Cómo se enseña a pensar en el aula de Economía? Hacia una cultura del pensamiento. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano. UNGS.

Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Camargo Salvatierra, N., & Sturla, J. (2018). La desigualdad que no miramos: La ESI en la Escuela Secundaria en la modalidad de Economía del Ciclo Superior. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Camilloni, A. (2010). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. (2015). *La didáctica y la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Dirié, C. (2018). *Educación secundaria. Trabajo docente en contexto (1994-2014)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección de Información y Estadística Educativa.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Gómez Bucci, P. (2016). (Re)Pensar los libros de texto como recursos didácticos en relación al cambio en el diseño curricular. En M. Treacy, *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad* (págs. 14-22). Los Polvorines: UNGS.

Grasso, M. (2013). ¿De la Biblioteca de Alejandría a Fahrenheit 451? Los libros de textos de Economía frente a su mayor desafío: las nuevas alternativas para la construcción de conocimiento. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa" Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 100-114). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lis, D. (2020). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. *¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la*

Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS (págs. 257-271). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Lis, D., & Llera, D. (2018). Análisis de la enseñanza de la economía en la escuela secundaria: primeros resultados. En M. Treacy, *“Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 33-54). Los Polvorines: UNGS.

Lis, D., & Pérez, A. (2014). Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible. *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa. Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía* (págs. 9-21). Los Polvorines: UNGS.

Lis, D., Llera, D., Malisani, D., & Martín, Y. (2018). Algunos aportes sobre el uso de recursos en el aula para la enseñanza de economía. En M. Treacy, *“Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 131-145). Los Polvorines: UNGS.

Lo Cascio, J. (2018). Trabajo y derecho laboral, una propuesta interdisciplinar. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

López Acotto, A. (2011). Formación docente y enseñanza de la economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 152-158). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lora, E., & Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Nebbia, M. (2018). Aportes para la enseñanza de los Derechos Emergentes: El derecho al Desarrollo y el concepto de renta básica. *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula*. Los Polvorines: Instituto del Desarrollo Humano, UNGS.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, & A. (. Santisteban, *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (págs. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.

Pérez, I. (2016). Contrapuntos en torno al concepto, metodología y enseñanza de la economía: notas críticas para comprender la construcción y transmisión del conocimiento en las ciencias económicas. *Ciencias económicas*, 13(2), 21-48. doi:<https://doi.org/10.14409/rce.v2i0.6431>

Rikap, C., & Arakaki, G. (2011). La licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy : desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G., & Rodríguez Chatruc, M. (2007). *La enseñanza de la economía en Argentina*. Buenos Aires: Centro iDeAS-UNSAM.

Sisti, P. (2018). ¿Ayer deseo, hoy realidad? Algunas consideraciones sobre la elaboración del curriculum de Economía de la escuela secundaria bonaerense. En M. Treacy, *Enseñar Economía en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior: reflexiones epistemológicas, propuestas didácticas y experiencias en el aula* (págs. 10-32). Los Polvorines: UNGS.

Sisti, P. (2018). ¿Qué economía enseñamos en la escuela secundaria? notas sobre la enseñanza de la economía en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Contribuciones a la Economía*.

Sisti, P. (2020). ¿“Otra Economía” en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía*, 13(23), 67-86.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico*. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.

UNESCO-OREALC. (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2012). Formación de profesores para la Educación Secundaria: entre lo existente, lo deseable y lo posible. En M. Manzanares Moya, *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.

Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14.

W. de Camilloni, A. (2010). Justificación de la didáctica. En A. W. de Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 19-22). Buenos Aires: Paidós.

Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (Comp), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainer, V., Lamónica, A., de Escalada Pla, A., Cava, F., Sartirana, F., & Campana, M. (2019). *Cada maestrillo, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía en el Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (1962-2017)*. Ciudad de Buenos Aires: UIDI JVG.