

Universidad Nacional de Río Negro  
Especialización en Docencia Universitaria



Autora: VERONICA RAMA

Director: José María Mendes

## **Crecimiento y Desarrollo en la Formación del economista**

**Una propuesta de Proyecto de Cátedra desde la  
complejidad**

## **RESUMEN**

La construcción conceptual y metodológica de la enseñanza del crecimiento y desarrollo se conformó desde perspectivas disímiles y no lineales, donde las discrepancias, discontinuidades y rupturas de los conceptos, se confunden, se usan como sinónimos y se mal interpretan a pesar de las diferencias (Ortiz, 2020). Esta situación ha generado debates en el interior de la disciplina, incluyendo las controversias asociadas a la enseñanza de la unidad curricular de Crecimiento y Desarrollo en los planes de estudio universitarios.

Esta situación, motivo la decisión de revisar, actualizar y replantear el objeto de enseñanza y la forma en que se aborda, con el objetivo de promover un avance genuino en los procesos de enseñanza y aprendizaje del crecimiento y desarrollo. En este sentido, la propuesta integra elementos provenientes del paradigma de la complejidad con la perspectiva teórica del proyecto de cátedra planteada por Steiman (2008) y la multirreferencialidad (Ardoino, 2005 y Edelstein 2021b y 2021c) para reinterpretar el objeto de enseñanza desde una problemática compleja que es determinada por múltiples factores que interactúan.

Centrado en ello, el objetivo del presente trabajo final consiste en desarrollar una propuesta de proyecto de cátedra para la unidad curricular Crecimiento y Desarrollo correspondiente a quinto año de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Nacional del Comahue.

La metodología propuesta implica realizar un análisis comparativo cualitativo de las asignaturas de Crecimiento y Desarrollo en las Universidades Nacionales pertenecientes al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el fin de obtener una comprensión más amplia de cómo se aborda esta temática en otras instituciones académicas. Los resultados obtenidos de la comparación, muestran un dominio de las escuelas heterodoxas aunque, circunscriptos en el denominado paradigma de la simplificación (Morín, 2003 citado por Uribe Sánchez, 2009).

**Palabras clave: crecimiento y desarrollo – proyecto de cátedra - epistemología – multirreferencialidad – complejidad.**

## **INDICE**

- 1. Fundamentación e interrogantes didácticos**
- 2. Objetivo general**
- 3. Objetivo específico**
- 4. Marco referencial**
  - 4.1 El proyecto de cátedra**
  - 4.2 Componentes del Proyecto de Cátedra (PC)**
- 5. Los proyectos de cátedra de Universidades nacionales**
  - 5.1 Estrategia metodológica**
  - 5.2 Selección de casos**
  - 5.3 Método de análisis**
  - 5.4 Análisis de los componentes del Proyecto de cátedra por Universidades**
  - 5.5 Principales resultados**
- 6. Propuesta didáctica: Proyecto de cátedra de la asignatura Crecimiento y Desarrollo**
- 7. Conclusiones**
- 8. Referencias**
- 9. Bibliografía**
- 10. Anexos en línea**

## 1. Fundamentación<sup>1</sup>

La filosofía positivista y el modelo mecanicista que impregnaron las ciencias sociales, forman parte de lo que Wallerstein (1996) denomina proceso de disciplinarización ubicado en el periodo que abarca desde el siglo XVII hasta la primera mitad del siglo XX. Esta particular dinámica de incorporación fue profundizando el carácter de ciencia en la economía, estableciendo leyes de validez universal. Así, la constitución de la economía como disciplina social derivó en la tríada economía - ciencias políticas - sociología que focalizaron su estudio en el mercado, el Estado y la sociedad civil, respectivamente.

Sin embargo, la fragmentación del campo social se profundizó con la consolidación del paradigma neoclásico, que fue desviando a la economía por el camino metodológico de una ciencia formal. Los economistas estuvieron convencidos, y pretendieron convencer a los demás de que su disciplina se asemejaba, antes que nada, a una ciencia “exacta” o “natural”, en donde el progreso justifica el olvido de las teorías pasadas, por anticuadas y equivocadas, e intentaron convencer y convencerse de que la economía como tal debía ser enseñada (Kiciloff, 2008). Es así que en el interior de la disciplina comenzó a distinguirse la denominada “ortodoxia”, “*mainstream*”, “corriente dominante” y otras denominaciones similares, de una supuesta “heterodoxia”.<sup>2</sup>

En este sentido, la reducción y abstracción que trajeron aparejados los modelos de la corriente dominante se tradujeron en conceptos generales que nos aproximaron a la totalidad, aunque no nos permitieron comprenderla acabadamente. En un análisis, Sisti (2020 y 2021) plantea, con foco en lo epistemológico, el escaso margen de diálogo interdisciplinario que posee la economía con otras ciencias sociales, reduciendo la posibilidad de comprender el objeto de estudio de manera compleja.

Así pues, circunscriptos en el denominado paradigma de la simplificación (Morin, 2003 citado por Sánchez J. L. E. U, 2009) la formulación de modelos del “*mainstream*”, llevaron a jerarquizar y aislar las variables del crecimiento y desarrollo, dejando fuera del análisis las interacciones con el resto del sistema económico en particular, y del resto de la sociedad en general, desarticulando, separando, y disociando

---

<sup>1</sup> Para las citas se utilizó las Normas APA 7ma edición

<sup>2</sup> Esta división, es objeto de controversias. Un ejemplo de esto, son los planteos de Stilwell (2019) y Sisti (2020), quienes indican que la economía política constituye el genuino “*mainstream*”. Es por ello, que en este cuestionamiento estos autores esgrimen argumentos a favor de un abordaje multiparadigmático de la economía, y plantean la necesidad de recuperar su caracterización como economía política.

la complejidad<sup>3</sup> existente en la problemática y construyendo el objeto de estudio aislado de su ambiente complejo.

Los conceptos de racionalidad, eficiencia, y *homo economics* profundizaron esta visión mecanicista y facilitaron la aplicación de las matemáticas. Sus métodos deductivos y analíticos a problemáticas complejas homogeneizaron lo heterogéneo y crearon la ilusión de comprensión. En rigor, se redujeron los fenómenos complejos de la realidad social a un simple juego entre variables y a una excesiva modelización matemática identificándolo como único método científico válido (Martínez, 2015).

En oposición a este esfuerzo por parte de la corriente hegemónica de construir el objeto de estudio extrayéndolo de su ambiente complejo, es que surge la denominada “heterodoxia económica”, en un intento de concebir la realidad en sus múltiples dimensiones, y trascender el reduccionismo racionalista del pensamiento predominante. Estudios provenientes del pensamiento de Marx y de la escuela postkeynesiana han analizado críticamente el sistema capitalista concibiendo la dinámica económica en sus múltiples dimensiones. Además de esto, encontramos las teorías tradicionales en la historia del pensamiento, que se mantienen totalmente vigentes, entre ellas mencionamos, la sobreproducción/subconsumismo de Rosa Luxemburgo, el multiplicador de la inversión y la propensión a consumir de Keynes, los salarios en sus múltiples funciones (como costo y demanda) en la obra de Kalecki, y los regímenes de crecimiento vía salarios generados por Amit Badhuri y Stephen Marglin.

Ahora bien, ambas posiciones se vuelven igualmente necesarias en la formación del economista, dado que surge la necesidad de aproximarse a la realidad recuperando sus múltiples dimensiones e integrando visiones que resultan complementarias a la vez que antagónicas. Para ello, debemos apelar a métodos y recursos pedagógicos pluralistas que recuperen el carácter complejo e interdisciplinario de la economía como ciencia social, y el crecimiento y desarrollo en sus múltiples dimensiones. De hecho y a manera de ejemplo, la dimensión sociológica puede verse en la lucha de clases manifestada en la puja salarial o la dimensión política en las cuestiones de poder y la dimensión jurídica en las cuestiones de propiedad. Todas ellas constituyen, como objeto de análisis, una totalidad social en el sentido de Edgar Morín.

En estrecha relación con esto, abordar la interpretación de los fenómenos sociales desde la economía de manera fructífera y auténtica implica recurrir a la dialógica

---

<sup>3</sup> El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin, 2004).

integrada de la complejidad propuesta por Morin. Esta perspectiva nos ayuda a rescatar y comprender el carácter social intrínseco de la economía, permitiéndonos una visión más completa y profunda de los procesos económicos y su interacción con el entorno social. Al considerar la complejidad desde una mirada moriniana, podemos enriquecer nuestro análisis y enfoque hacia una comprensión más integral de la realidad económica y su impacto en la sociedad.<sup>4</sup>

En esta línea, en el trabajo presentado por Rama & Laria (2022) refiere a la obra de Tony Lawson (2004) indicando que:

Proporciona a los estudiantes y a los profesores un encuadre no solo epistemológico sino de carácter ontológico, en tanto propone un esfuerzo de conocimiento para determinar la naturaleza misma de la realidad social, objeto de estudio de la economía. Este proceso agrega fundamentos a las críticas teóricas del abordaje *mainstream*, caracterizándolo de naturalista, orientación que a su vez lo lleva a imponer métodos deductivistas mediante la aplicación casi ineludible de modelos matemáticos y estadísticos.

Finalmente, en un supuesto contexto de pensamiento complejo, la vinculación entre la complejidad de Morín y la dialéctica marxista merece un comentario especial, dada su importancia dentro del campo científico de las ciencias sociales y en particular de la economía política<sup>5</sup>. Loureiro y Viégas (2012) señalan que Morín representa un movimiento intelectual que ha buscado renovar el materialismo histórico dialéctico, recuperando su esencia de pensamiento no-simplificador y no-reduccionista. Sus argumentos se apoyan en citas de la obra de Lukács, que precisamente señalan el carácter *complejo* del pensamiento marxista, considerando que a su concepción materialista-dialéctica de la realidad integra además una teoría del devenir histórico de la humanidad y también una relación entre teoría, pensamiento, acción y realidad, sintetizada como *praxis*. Lukács visualiza, precisamente allí, una *lógica compleja*, constituida por diversos núcleos interdependientes. Esta cuestión asume especial trascendencia, dado que la complejidad de la praxis, cuando es referida al proceso de

---

<sup>4</sup> La Sociedad de Economía Crítica, a través de sus Jornadas busca potenciar la mirada crítica de la ciencia económica y su enseñanza, fomentando la pluralidad de pensamiento en Argentina. El pensamiento latinoamericano, también fue y es crítico de los desarrollos teóricos insuficientes por parte de la ortodoxia económica (Diamand, 1973 por ejemplo), más recientemente Amico; Fiorito, Panigo, Chena, Asain, Neffa, Narodowski entre otros. Por otro lado, se puede consultar los siguientes estudios que plantean la crítica a la ortodoxia económica: Sisti, 2020 y 2021; Asain, 2012; Avilas Ibañez, 2021; Glaria, 2010; Parnás & Bolañez, 2019; Pico-Bonilla & Pérez-Rodríguez, 2020; Laria & Rama, 2022; Rodríguez, Mendoza-Lozano & Quintero-Peña, 2020; Salazar-Trujillo, 2019; Wainer, 2011 y 2015; Domínguez Martínez, 2015; Treacy, 2016; Arakaki, 2015; entre otros.

<sup>5</sup> Rama & Laria (2022). Congreso Nacional de innovación curricular en educación superior UNRC (2022) con aclaración de que forma parte del Trabajos de Integración Final, correspondientes a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

trabajo o de producción, pasa a constituir precisamente el eje conceptual de la Economía Política.

### **Interrogantes didácticos**

¿Cuáles son las bases teóricas y conceptuales utilizadas en la construcción del objeto de enseñanza en los proyectos de cátedra de la unidad curricular de Crecimiento y Desarrollo en las Universidades Nacionales? ¿Esas bases teóricas admiten una crítica o alternativas a la economía clásica? ¿Cómo construir un proyecto de cátedra de la unidad curricular de Crecimiento y Desarrollo abordando el objeto de enseñanza desde la complejidad? ¿Qué relación guardan con los proyectos de cátedra? ¿Cómo se organizan los contenidos?

## **2. OBJETIVO GENERAL**

Desarrollar una propuesta de proyecto de cátedra para la unidad curricular Crecimiento y Desarrollo correspondiente a quinto año de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Nacional del Comahue<sup>6</sup>, desde la perspectiva de la complejidad, considerando la pluralidad de miradas dentro de la disciplina e incorporando elementos de otras disciplinas.

## **3. OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- 1) Comparar las bases teóricas y conceptuales del objeto de enseñanza de los proyectos de cátedra de la unidad curricular de Crecimiento y Desarrollo de las Licenciaturas en Economía de las Universidades Nacionales, y su relación con la construcción del PC.
- 2) Analizar la coherencia entre las bases teóricas y conceptuales que han fundamentado el plan de estudio de la Licenciatura en Economía (UNComa) y su relación con los contenidos mínimos de la unidad curricular de Crecimiento y Desarrollo.
- 3) Elaborar un proyecto de cátedra considerando el objeto de enseñanza como complejo y abordarlo desde la pluralidad de miradas dentro de la disciplina e incorporando elementos de otras disciplinas, para la unidad curricular Crecimiento y Desarrollo de la LECO-FAEA/UNComa

---

<sup>6</sup> En adelante LECO-FAEA/UNComa

## **4. MARCO REFERENCIAL**

### **4.1 El proyecto de cátedra**

La perspectiva de proyecto de cátedra nos posibilita integrar diversos conocimientos de la especialización si lo abordamos de una manera dinámica, flexible e integral. En efecto, por un lado, nos permite repensar y reformular nuestra práctica docente, incluyendo decisiones de orden epistemológicos y metodológicos; y por otro, nos permite visualizar, explicar y comprender el objeto de enseñanza desde una re significación sobre aquellos temas que han dominado la disciplina económica y han determinado una forma de enseñanza hegemónica.

Ahora bien, esta concepción es diferente al clásico programa exigido en el ámbito universitario y presentado por el docente a las instituciones. En general, los programas presentados quedan reducidos únicamente a un ordenamiento de información sobre el campo disciplinar y limita el análisis del objeto de enseñanza.

En este sentido, observamos que muchas veces se desarrollan “programas modelos” donde se vuelcan objetivos, contenidos, bibliografía, forma de evaluación, porque resulta de una obligación que se debe cumplir como parte de nuestra labor docente. Sin embargo, esto nos lleva a despojarnos de lo valioso de esta herramienta, de lo sustancial, del “corazón mismo de nuestra práctica docente”, que es la presentación de nuestras ideas y la forma que va a tomar nuestra intervención en la enseñanza (Steiman, 2008).

Asimismo, tanto la perspectiva del proyecto de cátedra como la concepción de los programas son esquemas referenciales con una organización mínima que guían a docentes en el proceso de enseñanza y a alumnos en el proceso de aprendizaje. Autores como Taba (1974) describen al programa como un “plan de aprendizaje” que debe representar “una totalidad orgánica” sin estructura fragmentaria. Por su parte, Díaz Barriga (2009)<sup>7</sup> entiende al programa como un documento oficial que indica el conjunto de contenidos a desarrollar, enfatizando la idea de que la tarea docente es una actividad intelectual, y que el programa es una propuesta global del trabajo docente, reivindicando así al programa como instrumento de comunicación entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

---

<sup>7</sup> Díaz Barriga (2009), reconoce tres tipos de programas que se articulan: (1) programa del plan de estudio; (2) Programa de la institución o de la academia; (3) Programa docente. Es en este último programa que el docente elabora la propuesta metodológica

...el programa es un punto de partida, es un proyecto, es la posibilidad de ejecutar el trabajo en el aula y, simultáneamente, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. De esta manera, el programa es un espacio vivo y un reto a la creatividad, y no un cartabón que se debe seguir como lo suelen considerar sus críticos. (Díaz Barriga, 2007 pp. 13)

Aquí, se comienza a abandonar la idea del programa como algo normativo e instrumental y se comienza a pensar como una herramienta interpretativa y crítica de nuestra práctica docente. En este sentido, Díaz Barriga (2009) expone “Desde nuestra concepción, la estructura del programa depende de la articulación compleja, particular y contradictoria de un conjunto de elementos teórico-técnicos”.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, utilizaremos como base para la formulación de nuestra propuesta la definición proporcionada por Steiman acerca del proyecto de cátedra:

...una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la Institución. ( Steiman, 2008, pp. 3)

En primer término podemos notar que la definición va más allá de la concepción utilizada para los programas de las unidades curriculares. El proyecto de cátedra, parte de la idea de ser una herramienta y un instrumento de trabajo. Nos muestra qué vamos a hacer en nuestra intervención de enseñanza. Para el autor, el proyecto de cátedra es un organizador y una agenda de lo que vamos a realizar, constituyendo un plan de trabajo hipotético y una objetivación del contrato didáctico.

En este último sentido, la noción del contrato didáctico que se toma en esta definición es la de Yves Chevallard, que hace mención a las prácticas sociales que el contrato regula:

...Estoy utilizando la expresión ‘que puede objetivarse’ ya que tomo la noción de contrato didáctico de Yves Chevallard (1988), quien, entre otros, considera que el contrato regula nuestras acciones sin que podamos dar una vista completa de sus reglas y al que ‘entramos’ en el momento en que entramos en el tipo de relaciones sociales que el contrato regula. Así, el contrato no es algo que

puede rechazarse o aceptarse, el contrato sencillamente ‘es’. En este tipo especial de intervención en las prácticas sociales que es la enseñanza, hay de hecho un contrato didáctico que regula las acciones de los involucrados. (Steiman, 2008, pp 20)

Teniendo en cuenta esto, el contrato didáctico refiere a la enseñanza como práctica social, donde es posible regular las acciones, objetivarlas y establecer acuerdos explícitos, como puede ser, el establecimiento de contenidos, la bibliografía e inclusive el enfoque epistemológico. Sin embargo, también se incluyen los acuerdos implícitos como parte sustancial del contrato. Es en este punto, donde la reflexión sobre nuestra práctica docente es relevante como práctica social compleja (Edelstein, 2021b).

Para Gloria Edelstein (2021a) la práctica docente de enseñanza<sup>8</sup> es una práctica social históricamente determinada generada en un tiempo y espacio concreto. Estas prácticas sociales se desarrollan en instituciones y trae aparejada ciertas creencias, normas, valores, y características que matizan los procesos de construcción del conocimiento. Además, la enseñanza como propuesta de intervención<sup>9</sup> pone en juego esas relaciones históricas e institucionales haciendo visible la complejidad y reconociendo la necesidad de lo aparentemente separado en niveles, otorgándole una dimensión central y constitutiva al problema del conocimiento (Edelstein, 2011). Por consiguiente, estas múltiples determinaciones, configuran una historia social compartida que impacta en los acuerdos y determinan los contratos traspasando el acto burocrático de los programas y constituyéndose así, en una herramienta de articulación para los involucrados: docentes, alumnos e instituciones.

A continuación, expondremos los elementos esenciales del Proyecto de Cátedra, basándonos en la perspectiva propuesta por Steiman. Estos componentes conformarán la base de nuestra propuesta y establecerán nuestro marco de referencia. No obstante, cuando corresponda, se integrará al análisis las particularidades de nuestro objeto de enseñanza, la estructura conceptual controversial de la disciplina<sup>10</sup> y al sujeto en situación de apropiarse (Edelstein, 1996).

---

<sup>8</sup> Edelstein (2021) hace una distinción entre prácticas docentes y prácticas de enseñanza.

<sup>9</sup> Por otra parte, De Vincenzi (2009) que analiza las prácticas de enseñanza realiza un estudio de la enseñanza universitaria y las actuaciones docentes en el aula junto con el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza, referencia a Pérez Gómez (1992) quien realiza tres configuraciones de la práctica docente en el aula, haciendo mención en un tipo de configuración donde el intercambio producido por el docentes, alumnos e institución atraviesa tanto a la estructura de tareas académicas que se desarrollan en el aula como a la estructura social de participación, refiriéndose nuevamente a la intencionalidad de la practica en el marco de intercambios socioculturales.

<sup>10</sup> “Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concretar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. De ahí que cada disciplina nos ofrezca una imagen particular de la realidad, o sea, de aquella parte que entra en el ángulo de su objetivo” (Torres Santome, 1998)

## **4.2 Componentes del Proyecto de Cátedra (PC)**

El contenido incluido en los programas varía según el autor, solo a modo de ejemplo mencionamos a Díaz Barriga (2009) quien indica que el denominado programa docente puede contener la presentación general, la determinación de la acreditación, el establecimiento de unidades del curso, la elaboración de una propuesta metodológica global o particular y el señalamiento de una propuesta bibliográfica.

Por su parte Steiman (2008) recupera los aportes y propone un modelo de PC que contiene: Encabezamiento, marco referencial (curricular, epistemológico, didáctico, institucional), propósitos, contenido, marco metodológico, cronograma, evaluación y bibliografía.

A continuación analizaremos cada uno de los componentes desde la perspectiva del PC. En el caso que corresponda, se expondrán los aspectos que brindan una mirada particular que será parte integrante de nuestra propuesta. Es importante destacar que todas las ideas y conceptos presentados a continuación son extraídos de Steiman (2008), y constituyen la base fundamental de la propuesta.

### **1) Encabezamiento**

Este apartado reviste una relevancia formal significativa, ya que nos posibilita establecer una conexión entre la unidad curricular y el plan de estudios de manera adecuada.

### **2) Actividad académica de la cátedra**

La particularidad de la docencia universitaria es el desarrollo de investigación y extensión. Desde esta perspectiva, se enfatiza en la relevancia de detallar las actividades académicas del equipo docente debido a su interdependencia y complementariedad. Además, se plantea una sugerencia en la que cada cátedra debería diseñar e involucrarse en actividades de investigación y extensión que involucren activamente a los alumnos/as. Esta sección del trabajo refleja claramente un posicionamiento en relación a la profesión académica.

### **3) Marco referencial**

...Entiendo al marco referencial como la fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra específicamente referida a la actividad de la docencia y una primera anticipación global del proyecto de trabajo con los alumnos/as en torno al conocimiento. (Steiman, 2008 pp 29)

En este componente se aborda la idea de exponer de manera explícita los supuestos que fundamentan la propuesta del trabajo docente, así como las estructuras epistemológicas que permiten la construcción del conocimiento por parte del docente. El autor presenta cuatro sub-marcos que están interrelacionados y que se integran de manera coherente, evitando la fragmentación. Estos sub-marcos se articulan en conjunto para formar un enfoque unificado.

### 3.1 Marco Curricular

Este marco curricular podría considerarse como “bisagra” entre las exigencias formativas del plan de estudio y las que emergen de la mirada didáctica del PC. Refiere al plan de estudio<sup>11</sup> y a la coherencia que el PC debe tener en relación a este, brindándonos un criterio de organización y articulación disciplinar. Considerar este componente nos permite observar la relevancia de la unidad curricular, su organización y coherencia con el resto de las materias garantizando la formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar el título en un área de conocimiento (Barco et al., 2005).

Por su parte, Díaz Barriga (2009) reconoce del mismo modo lo conveniente de tener en vista la totalidad del plan de estudio (él lo denomina Programa del Plan de Estudio) a la hora de elaborar el programa docente, como así mismo el conjunto de los contenidos que lo integran.

### 3.2 Marco epistemológico

...Lectura y el posicionamiento que la cátedra realiza en relación con la disciplina como objeto científico y como producción de conocimiento social a partir de lo cual se desprende su núcleo duro como contenido de enseñanza. (Steiman, 2008 pp 31)

En este contexto, se hace referencia al enfoque específico que la cátedra adopta con respecto a la disciplina como objeto de enseñanza. La idea principal consiste en exponer claramente el posicionamiento respecto a la disciplina y, a partir de ahí, establecer la línea teórica que respalda el desarrollo de los contenidos (Steiman, 2008). Este punto es especialmente relevante para nuestra propuesta, dado que nos alejamos del paradigma simplificador adoptado por la corriente hegemónica en la economía, que prevalece en la enseñanza.

---

<sup>11</sup> Aquí Steiman hace una distinción entre ‘plan de estudios’, ‘diseño curricular’ o ‘currícula’ optando por la denominación de plan de estudio, referencia que seguiremos.

### 3.2.1 La noción de complejidad en la propuesta

Nuestro punto de partida, y el posicionamiento de la propuesta del PC es la complejidad de nuestro objeto de enseñanza: crecimiento y desarrollo. Así pues, asumir nuestro objeto de enseñanza como complejo es entenderlo como un tejido de elementos heterogéneos pero inseparablemente asociados. Es intentar distinguir los elementos componentes de la problemática sin desarticular y en búsqueda de una asociación dialéctica entre los múltiples factores involucrados. Según Alejo (2007), para comprender lo complejo es preciso intentar concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones del todo y de las partes.

En este sentido, del “universo” del paradigma de la complejidad, rescatamos la noción de pensamiento complejo de Edgar Morín y la noción de sistemas complejos de Rolando García, en los términos que describiremos posteriormente. Veamos:

En primer lugar, Edgar Morín<sup>12</sup> nos plantea el pensamiento complejo como una herramienta epistemológica que orienta la comprensión de diversos fenómenos sociales, económicos, y educativos entre otros (Figuerola, 2010). Así pues, Morín argumenta que para mejorar los intentos de aproximación a la realidad se requiere de un cambio en la visión del mundo. Este cambio en la visión del mundo es el paradigma de la complejidad. Su crítica, es a lo que él denomina *paradigma de la simplificación*, que está basado en los principios de *disyunción*, *reducción* y *abstracción*, paradigma que podemos identificar en la corriente hegemónica neoclásica keynesiana.

Morín plantea que, es necesario transformar los modos de pensar y principalmente de construir el conocimiento, proponiendo tres principios que caracterizan el pensamiento complejo: el principio *dialógico* elaborado sobre la recuperación y transformación de la dialéctica, asocia lo complementario<sup>13</sup> y antagónico; la

---

<sup>12</sup> En un supuesto contexto de pensamiento complejo, la vinculación entre la complejidad de Morín y la dialéctica marxista merece un comentario especial, dada su importancia dentro del campo científico de las ciencias sociales y en particular de la economía política. Loureiro y Viégas (2012) señalan que Morín representa un movimiento intelectual que ha buscado renovar el materialismo histórico dialéctico, recuperando su esencia de pensamiento no-simplificador y no-reduccionista. Sus argumentos se apoyan en citas de la obra de Lukács (2018), que precisamente señalan el carácter *complejo* del pensamiento marxista, considerando que a su concepción materialista-dialéctica de la realidad integra además una teoría del devenir histórico de la humanidad y también una relación entre teoría, pensamiento, acción y realidad, sintetizada como *praxis*. Lukács visualiza, precisamente allí, una *lógica compleja*, constituida por diversos núcleos interdependientes. Aspectos presentados por Rama & Laria (2022) en el Congreso Nacional de innovación curricular en educación superior UNRC (2022) con aclaración de que forma parte del Trabajos de Integración Final, correspondientes a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

<sup>13</sup> La complementariedad establece posibles articulaciones entre teorías heterogéneas. En un primer momento es necesario efectuar operaciones de distinción, discriminación, localización de elementos de las diferentes teorías. Luego la tarea de articulación y conjugación de las distintas teorías, es posible porque suponemos complementariedad en los elementos y las perspectivas de análisis y posibles articulaciones entre las teorías heterogéneas. Al mismo tiempo, el plano de las contradicciones entre las teorías también es abordado

*recursividad* de los fenómenos que rompe con la causa-efecto lineal de los fenómenos que son objeto de conocimiento y el principio *hologramático* según el cual cada parte contiene información completa sobre la totalidad. Estos principios nos permiten construir el conocimiento sobre la base de la contradicción, complementación, orden y desorden, de interacción y organización.

Sobre estos lineamientos Morín reconstruye la dialéctica en forma de *dialógica*, estableciendo diferencias entre ambas. Según este nuevo principio, las contradicciones no se superan en forma de síntesis sino que solamente cambian de nivel y el conocimiento humano acciona siempre en la incertidumbre, llevándolo a *dialogar antagónicamente* con el mundo (Laria & Rama, 2022)

En segundo lugar, se encuentra la concepción de sistemas complejos en los términos planteados por Rolando García (2006 y 2011), dado que la problemática socio científica del crecimiento y desarrollo presenta una realidad compleja donde confluyen múltiples factores que interactúan. La concepción de sistemas complejos propuesta por García, pone en juego la relación entre el objeto de enseñanza y las disciplinas, demostrando la imposibilidad de considerar aspectos aislados y particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica.

De esta manera, nos permite comprender que podemos realizar un recorte de la realidad para enseñar, pero conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), donde los elementos no son separables, sino interdependientes. En efecto, no se puede reducir ni el todo a las partes, ni las partes del todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso intentar concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones del todo y de la parte, de uno y de diverso (Soto, 1999 citado por Alejo, 2007).

En síntesis, consideramos que abordar la problemática del crecimiento y desarrollo requiere transformar los modos de pensar y de construir el conocimiento. Pensar de manera diferentes, frente a una realidad que requiere un análisis distinto al proveniente del paradigma de la simplificación es crucial. Como indica Ardoino

...Reconocer la complejidad en un ámbito de conocimiento dado es postular su carácter “molar”, holístico, no lineal y la imposibilidad de su reducción por recorte o descomposición en lo simple. Supone una visión sistémica, comprensiva y hermenéutica de las cosas que considera las relaciones de alteración, de interdependencia, de recurrencia, de retroacción para abarcar la complejidad. (Ardoino, 2005 pp 112).

Es a partir de definir como complejo nuestro objeto de enseñanza y reconociendo que *Enseñar lo social es enseñar complejidad* (Mendes, 2021) es que nos permitimos realizar una reorganización académica del PC orientada al pluralismo<sup>14</sup> crítico dentro de la disciplina y apostando a la producción de conocimiento en interconexión con las dimensiones reales y con un análisis diacrónico y sincrónico.

Para finalizar, y siguiendo a Coq (2005) se trata no solamente de trascender el *reduccionismo racionalista* del pensamiento predominante, consecuencia de colocar al individuo como unidad elemental de análisis y postular la racionalidad absoluta como base de la interacción entre individuos, sino también de asumir la *totalidad como no-verdad*, una suerte de hiper-complejidad en la que no es posible distinguir causa de efecto, inmediatez de rezago y alejamiento de cercanía, también reconocer la existencia de *desorden* en el sistema social, situaciones *de no-retorno*, y *causalidad caótica*. En rigor, son los rasgos distintivos de la dialógica de Morín. Se trata de un enorme y atractivo desafío. No hay todavía una respuesta clara a la pregunta de cómo construir una economía política desde la “cosmología de la complejidad” (Coq, 2005, página 32). Se trata

### 3.3 Marco didáctico

...se refiere a la disciplina como objeto de aprendizaje, a partir de lo cual se desprende su especificidad particular como objeto de enseñanza y su entidad como conocimiento comunicable. (...) se vincula con el referente teórico por el que opta la cátedra con relación a los procesos de enseñar y aprender una disciplina en particular. (Steiman, 2008 pp 32)

El autor enfatiza que esta definición debe ser realizada por los responsables de la cátedra, lo cual conduce a una construcción teórica propia de la disciplina como objeto de aprendizaje y objeto de enseñanza, la cual luego se plasmará en la metodología del curso. En el punto anterior, se explicó la posición epistemológica de nuestro objeto de enseñanza y cómo esto influye en la construcción del conocimiento. Con esta base, podemos llevar a cabo una construcción teórica original en nuestra propuesta, tomando en consideración las concepciones del aprendizaje y la enseñanza existentes en la literatura especializada.

---

<sup>14</sup> La multirreferencialidad NO ES multidimensional. Esto último, considera la posibilidad de homogeneizar las diferentes teorías. En cambio lo multirreferencial, parte de supuestos epistemológicos de la complejidad, y desde una constitución en torno a perspectivas hermenéuticas. Considera la problemática de la heterogeneidad de las miradas sobre los objetos: fenómenos, procesos, situaciones o prácticas. Esta pluralidad y heterogeneidad deben ser señalados, distinguidos, en su caso articulados y conjugados, o en todo caso planteados en las contradicciones con otros referentes y lecturas (Britos, 2007).

En efecto, pensar en el PC, como una propuesta de enseñanza donde se hacen previsiones, nos lleva a reflexionar necesariamente sobre nuestras prácticas docentes y sobre la concepción de enseñanza que tenemos como profesores universitarios. En este sentido, dentro de la disciplina encontramos perspectivas disímiles que admiten pluralizaciones en la modalidad de intervención y de prácticas docentes, como así también diferentes concepciones del profesor en términos de la enseñanza (De Vicenzi, 2009). En esta línea, De Vincenzi (2009), plantea dos dimensiones a estudiar desde el campo de la pedagogía, una es la referida a la práctica docente<sup>15</sup> y la otra al pensamiento de los profesores sobre la enseñanza<sup>16</sup>. Por su parte, Soler et al., (2018), haciendo mención a los constructos de enseñanza (luego de una revisión bibliográfica) llega a la conclusión que son dos las variables que intervienen en la caracterización de la enseñanza: las intenciones y las estrategias. Estas dos variables supeditadas a las características propias de la disciplina, al contexto, y por las características individuales del profesor y de sus estudiantes.

Es importante resaltar, que el objetivo del trabajo no es comprender, investigar ni caracterizar los enfoques de enseñanza de los profesores de las cátedras de crecimiento y desarrollo, sino observar desde que concepción de la disciplina están realizando sus PC. Esta clasificación dada por Soler nos ayuda a ver la estrategia adoptada por el profesor y a analizar los PC como se describirá en la metodología.

### 3.4 Marco Institucional

La referencia al contexto socio histórico, aquí adquiere relevancia toda vez que puede incidir y condicionar sobre el desarrollo de los contenidos y las clases. Es decir, que las particularidades del contexto, de la propia institución o del grupo de alumnos es tenido en cuenta en el PC porque puede atravesar las prácticas de enseñanzas. Esta variable también es considerada por Gloria Edelstein en la mayoría de sus trabajos.

## **4) Propósitos**

La perspectiva adoptada claramente difiere de la concepción de objetivos y expectativas de logro propuesta en la literatura especializada. En contraste, plantea que

---

<sup>15</sup> Beraza, M. A. Z., & Cerdeiriña, M. A. Z. (2019), describe los enfoques o visiones de enseñanza y hace una propuesta para cambiar la mirada

<sup>16</sup> Siguiendo la clasificación de Rodrigo y otros (1993), De Vicenzi, 2009 clasifica las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza en: dependiente; productiva; expresiva; interpretativa; emancipadora. Es importante recalcar el concepto de teorías implícitas en relación a la concepción de la enseñanza que menciona la autora, y refiere a las concepciones que el profesor tiene de la enseñanza, marcando la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

es más sensato considerar el enfoque del equipo docente, enfocándose en lo que se quiere enseñar en lugar de proponer qué es lo que los alumnos/as deben aprender o sus expectativas al respecto.

Es en este contexto que define los propósitos:

Los propósitos tratan de mostrar, desde la óptica de la enseñanza, qué dirección intenta dársele al proceso áulico o en otros términos, qué ofrece el equipo docente en términos de lo que la cátedra puede garantizar como prácticas que sucederán en el aula, ya sea por posicionamiento teórico, por concepción ideológica, por propuesta metodológica o por el uso de ciertos recursos. (Steiman, 2008, pp 42)

En esta definición dada, refiere a la acción docente con relación al núcleo central de contenidos que la cátedra definió. Entonces, el foco se modifica y pasa a ser la acción del docente la que se explicita en el verbo de formulación del hacer específico.

En este sentido, nos gustaría mencionar lo que Soler et al., (2018) llaman *El constructo del enfoque de enseñanza* porque creemos necesario conocer previamente las variables que van a influir en la construcción de nuestro propósito, y que se encuentran influenciados por la propia naturaleza de la unidad curricular, por el contexto y por las características individuales de los actores involucrados. Así, los autores diferencian dos enfoques de enseñanza en relación con la interacción entre intenciones de los docentes y sus estrategias de enseñanza: (1) Transmisión de información/enseñanza centrada en el profesor, focalizándose en los contenidos a ser enseñados, en cómo estructurarlos y organizarlos, para que al ser transmitidos se facilite su aprendizaje por parte de los estudiantes. Los conocimientos previos no tienen mayor relevancia en el contexto de este enfoque; (2) Cambio conceptual/enseñanza centrada en el alumno, donde los profesores apoyan al estudiante en su propio proceso de construcción del conocimiento. Los orientan a desarrollar procesos de autorregulación, los conocimientos previos son parte fundamental para generar el cambio conceptual deseado.

## **5) Contenidos**

De acuerdo con la perspectiva que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo, y que constituye nuestro punto de partida para la propuesta, la disciplina tiende a fragmentar la información y desarrollar modelos que simplifican la realidad a unas pocas variables. Es precisamente esta realidad la que da forma a los contenidos y

construye la estructura conceptual de la disciplina. Nuestro enfoque se centra en la construcción del pensamiento, considerando la economía como una ciencia social, y es aquí donde radica nuestra atención al presentar los contenidos, buscando abrir el debate sobre la organización del contenido en cuanto a la estructura interna de la disciplina.<sup>17</sup>

Esta manera de enseñar y de aprender, confronta y articula de manera aislada los elementos de una problemática por demás compleja, "...cayendo en el error de atender a la memorización o solución técnica de un elemento aislado de información, descuidando la posibilidad de que cada estudiante desarrolle una estructura cognoscitiva integral sobre un objeto de conocimiento y sobre una disciplina..." (Díaz Barriga, 2007).

Por el contrario, presentar el objeto de enseñanza como complejo y la organización de contenidos desde una perspectiva multirreferencial atendiendo a la interdisciplinariedad<sup>18</sup> nos posibilita proponer la construcción del conocimiento desde una visión sistémica, comprensiva y hermenéutica, recurriendo al carácter no lineal e imposibilitando su reducción por recorte o descomposición en lo simple (Arduino, 2005).

Ahora bien, la organización en unidades temáticas propicia el pensamiento proveniente de la fragmentación de la información sin profundizar cuestiones históricas que puedan ayudar a comprender los procesos reales de la problemática, tampoco considera los propósitos globales de la unidad curricular (Díaz Barriga, 2007). Siguiendo la misma línea de pensamiento, se encuentra la propuesta de Steiman (que desde mi perspectiva está enmarcada en la complejidad), la cual destaca la importancia de evitar la clasificación rígida de los contenidos debido a que "*al clasificar se disocia una totalidad indisociable como son los saberes que enseñamos*".

Por lo tanto, en primer lugar, es esencial tener en cuenta tanto el plan de estudio en su conjunto como los contenidos mínimos de la unidad curricular en particular, ya que ambos pueden ejercer restricciones o limitaciones significativas. En este sentido, creemos importante articular los contenidos de la unidad curricular con la globalidad de la formación. Así, es necesario establecer lo que Ausubel, 1983 (citado en Steiman, 2008) denomina *significatividad psicológica* y refiere poder relacionar los saberes anteriores disponibles con los nuevos contenidos de la unidad curricular para poder apropiárselos. En segundo término, consideramos relevante presentar los contenidos de

---

<sup>17</sup> Díaz Barriga, 2007 plantea como la organización del contenido refleje la estructura interna de una disciplina. Es justamente esto que ponemos en cuestionamiento

<sup>18</sup> Dentro de la disciplina e interdisciplinario en el sentido que plantea Torres Santomé, Jurjo (1998). "Las razones del curriculum integrado", en Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata, pp. 29-95

forma tal que el estudiante pueda conocer las controversias dentro de la disciplina y sus núcleos centrales sin perder de vista el análisis de la totalidad. Para ello, se plantea lo que Ausubel, 1983 (citado en Steiman, 2008) denomina *significatividad lógica*, que son contenidos que constituyen *nudos estructurales* (Bruner, 1991 citado en Steiman 2008) y permiten conocer los conceptos claves que actúan como articuladores del objeto de enseñanza.

Concretamente, cuando abordamos la organización del contenido desde la perspectiva del Proyecto de Cátedra (PC), se refiere a una estructuración que abarca distintos niveles. En nuestra propuesta, optamos por la interdisciplinariedad como orden epistemológico, que implica una aproximación multirreferencial. A nivel didáctico, nos centramos en ejes de discusión basados en problemas socio-técnicos, permitiéndonos una visión integral y sistémica. Por último, consideramos la secuenciación, la cual aborda la complejidad inherente al objeto de enseñanza.

Veamos en mayor detalle la organización secuencial de contenidos. Zabalza, 1997 (citado en Steiman 2008) organiza la secuenciación en lineales<sup>19</sup> y complejas<sup>20</sup>. En las primeras se utilizan categorías, importancia y tiempo determinado al contenido de las unidades. En él según caso, la secuenciación compleja no sigue un desarrollo de las unidades definido, sino que se puede pasar de un contenido a otro sin que sean retomados o recapitulado los anteriores. Esta secuenciación es la que refleja en mayor medida la complejidad del objeto de enseñanza, y en particular la secuenciación compleja convergente debido a que el mismo objeto de enseñanza es tomado desde distintos puntos de partida para introducir nuevos conceptos y planos de análisis.

### 5.1 El análisis multirreferencial en la propuesta

Deseamos enfocarnos en esta perspectiva de análisis, dado que nuestro objeto de enseñanza es de naturaleza compleja, lo cual justifica la importancia de llevar a cabo un análisis multirreferencial (Ardoino, 2005). Si consideramos que la realidad es compleja, resulta insuficiente confiar únicamente en una categoría para comprenderla. Incluso un sistema de categorías no es adecuado por sí solo. Es fundamental abordar y situarse en

---

<sup>19</sup> Dentro de las lineales, utiliza como categorías, la importancia y el tiempo dado a un contenido. Combinación posibles: (1) Secuencia lineal homogénea y equidistante; (2) Secuencia lineal homogénea y no equidistante; (3) Secuencia lineal heterogénea y equidistante; (4) Secuencia lineal heterogénea y no equidistante.

<sup>20</sup> Dentro de las secuencias complejas encontramos: (1) con retroactividad: se prevén saltos hacia delante o saltos hacia atrás; (2) convergente: el mismo contenido se toma desde distintos puntos de vista o bien se lo aborda desde distintos planos de análisis; (3) con alternativas: en un determinado momento del año al pasar de una unidad de contenidos a otra, aparece la posibilidad de que los alumnos/as opten por abordar temáticas diversas cada uno de ellos (o por grupos) relacionados con el nudo central de dicha unidad;

un ámbito de articulación que incluya lo epistemológico, ontológico y metodológico. Debemos tener en cuenta que parte de nuestra labor como docentes implica la construcción del objeto de enseñanza en sí mismo. En este sentido, es necesario adoptar un enfoque que abarque estas dimensiones y permita una comprensión más completa y profunda de la realidad compleja con la que trabajamos. En consecuencia, se evidencia que parte de nuestra práctica docente, consiste en tomar una posición con una determinada perspectiva para delimitar el objeto de enseñanza (Martínez, 2015).

Por ello, la propuesta de Ardoino de multirreferencialidad alude tanto al objeto como al sujeto. El objeto deriva de las diversas perspectivas sobre objetos de la realidad que hace necesario relacionar a partir del reconocimiento de heterogeneidades que son irreductibles. El sujeto debe saber “navegar” en y a través de las perspectivas realizando un trabajo de diferenciación, articulación, discriminación y conjugación de los elementos teóricos para intentar poseer un conocimiento más completo de la realidad reconocimiento lo incompleto del conocimiento (Brito, 2007).

Ardoino (2005) define la multirreferencialidad<sup>21</sup> como:

...consiste en implementar ópticas de lecturas plurales y contradictorias para entender mejor un objeto, un objeto de investigación, una dificultad, un problema...” (...) puede entonces ser entendida, como una variación, como un plural de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto sin por ello tener la ambición de un control total de este objeto...” “...se usa simplemente el choque de una cantidad de conflictos y de una cierta cantidad de puntos de vista entre sí. (Ardoino, 2005 pp. 108).

La construcción de una perspectiva de articulación multirreferencial implica ordenar y jerarquizar congruentemente diferentes aportes. Esto obliga a integrar significados de aportes provenientes de otros campos relacionados y de diversas tradiciones de pensamiento para lograr una coherencia interna, que nos permita describir

---

<sup>21</sup>Jacques Ardoino en la propuesta del modelo de análisis multirreferencial caracteriza tres multirreferencialidades, a saber:

1. Una *multirreferencialidad comprensiva* a nivel del enfoque clínico: forma de escucha destinada a la familiarización de los intervinientes con las particularidades indexicales y simbólicas, así como con las significaciones propias de los *allant-de-soi*, formas triviales puestas en marcha espontáneamente por sus colegas.
2. Una *multirreferencialidad interpretativa* ejercida igualmente a nivel de las prácticas, a partir de datos precedentes y que pretende un cierto tratamiento de este material a través de la comunicación.
3. Una *multirreferencialidad explicativa*, más interdisciplinaria y orientada hacia la producción de saber. Aquí hay una dificultad para el pensamiento: la heterogeneidad evidente entre las multirreferencialidades comprensivas e interpretativas, por un lado, ligadas a la escucha y ordenadas según la temporalidad y la multirreferencialidad explicativa —que supone referenciales heterogéneos exteriores— siempre ordenada con base en una especialización al menos ideal. (1993, p. 5)

e interpretar los fenómenos complejos que componen la parte teórico-descriptiva del objeto de enseñanza (Martínez Rosas, 2005).

Por consiguiente, observar el entrelazado, las dinámicas reconfiguradas y la propia noción del concepto nos lleva a concebir al crecimiento y desarrollo integrado a las restantes ramas del conocimiento y su análisis desde una perspectiva sincrónica y diacrónica. Con otras palabras, comprender el objeto de enseñanza, la problemática socio científica, su naturaleza y características desde una perspectiva donde las estructuras y sujetos son enfatizados en un tiempo y espacio determinado, considerando a las teorías desde las particularidades del momento en que fueron formuladas (Kicillof, 2008); pero también enfatizando las transformaciones que fueron sucediendo en el propio capitalismo.

Esta perspectiva de análisis contrasta con la concepción clásica de enseñanza del crecimiento y desarrollo, donde se busca formalizar, modelar y esquematizar el funcionamiento económico del fenómeno. Sin embargo, este enfoque puede conducir a la pérdida o desaparición de las propiedades y elementos esenciales que nos permiten comprender verdaderamente el fenómeno bajo estudio. En lugar de proporcionar una comprensión profunda, el enfoque tradicional puede llevar a la evaporación de aspectos fundamentales del fenómeno, lo que limita nuestra capacidad de obtener una visión completa y significativa de la realidad.

En resumen, nos distanciamos de la visión económica técnico-instrumental basada en la racionalidad tecnocrática, y en cambio, adoptamos una perspectiva compleja y holística, que no sigue una línea recta. Esto nos permite superar el enfoque disciplinario estrecho y considerar la complejidad como un elemento inherente a nuestra práctica docente. Al adoptar esta mirada más amplia e integradora, buscamos comprender y enseñar la economía de una manera más significativa y enriquecedora.

Una aclaración, la heterogeneidad de miradas sobre el objeto de enseñanza que deja en evidencia el análisis multirreferencial no deben ser confundidos, sino señalados, distinguidos, articulados y conjugados de manera que deje en evidencia las contradicciones y antagonismos como también las complementariedades (Britos, 2007). Es importante tener presente que, en nuestro análisis, se valora y respeta la diversidad de perspectivas y enfoques con respecto a los fenómenos, procesos, situaciones y prácticas relacionados con nuestro objeto de enseñanza. Esto se debe en gran medida a que los marcos teóricos nos permiten establecer conexiones y combinaciones temporales que están constantemente sujetas a reinterpretaciones y reevaluaciones. Al

mantener una actitud abierta y receptiva hacia la pluralidad de enfoques, enriquecemos nuestra comprensión y contribuimos a una visión más completa y dinámica de la materia que enseñamos.

## **6) Marco metodológico**

Este apartado se define como el espacio destinado a la comunicación y explicación de la secuencia didáctica elegida. Aquí se detallan las actividades propuestas de manera secuencial, teniendo en cuenta la propuesta de enseñanza, los contenidos a enseñar y el grupo-clase al que se dirige.<sup>22</sup> En esta misma línea Díaz Barriga (2007 y 2009) presenta como indisoluble el contenido y el método resultando necesario abordarlos de manera conjunta, donde la estructura se interrelaciona con diversas actividades de aprendizaje, y permite una articulación específica con los contenidos seleccionados.

La interconexión entre contenidos y estructura es fundamental en nuestra propuesta porque nos permite establecer una relación entre lo epistemológico (un campo disciplinar específico) y lo didáctico. De esta manera, construimos el objeto de enseñanza a través de una serie de pasos y lógicas que lo hacen viable. Esta dinámica implica desmontar y crear las estructuras existentes, lo que conlleva importantes implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la secuencia se propone una organización que respete tres momentos: el momento sincrético o de inicio, donde se recuperan saberes previos; el momento analítico o de desarrollo; y finalmente, el momento sintético o de finalización. Estos momentos están intrínsecamente relacionados con el contenido y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y no pueden ser considerados de forma independiente.

Autores como Rodríguez (citado por Díaz Barriga, 2007) siguen la misma línea, donde la propuesta de estructura general está determinada por los siguientes momentos de: (a) apertura, (b) desarrollo y (c) cierre dependen del proceso de pensamiento requerido. No obstante, Hilda Taba (1974) incluye otros momentos y subraya la conveniencia de propiciar procesos de pensamiento de análisis y síntesis, organizando las actividades de manera que se posibilite llevar a cabo la estructura global de la propuesta: (a) introducción, que tiene como objetivo recuperar la experiencia e información que el sujeto posee en relación a la temática a abordar; (b) desarrollo, para

---

<sup>22</sup> Steiman, no cree necesario explicitar los recursos didácticos a utilizar, pero sí el tipo de trabajo a realizarse, si es teoría o si es práctica.

que el sujeto entre en contacto con la información<sup>23</sup> (c) generalización, tendientes al proceso en donde los sujetos “construyen” los conceptos, procedimientos etc. (d) aplicación/culminación, que refiere a la organización de la información para la información y construir la síntesis.

Es importante resaltar que la concepción del PC considera lo metodológico al marco que rodea la situación didáctica de la enseñanza y el aprendizaje<sup>24</sup>, es por eso que prefiere llamar a este apartado *Marco* diferenciándose así, del término utilizado por Edelstein (1996) de *Construcción*:

Coincido plenamente con el planteo de Edelstein, pero, por un lado considero a la construcción metodológica como una decisión del ámbito de la práctica misma y prefiero el uso del término marco metodológico para una decisión del ámbito del diseño (...) le temo a la palabra ‘construcción’ por la deformación monstruosa que ha significado en las prácticas docentes el trabajo desde y en el constructivismo. (Steiman, 2008 pp 56).

Ahora bien, al planteo que se refiere el autor, es el contenido en el trabajo de Gloria Edelstein de 1996. En este trabajo, la autora realiza un recorrido para retomar el debate olvidado por el discurso tecnocrático, y recupera el aspecto metodológico como un problema de conocimiento. En particular, la definición de lo metodológico se da a través del planteo de construcción porque lo metodológico se conforma en relación al objeto de estudio de la disciplina (en su estructura conceptual) y al sujeto en situación de apropiarse de ella, es decir, es relativa y singular:

...Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica, particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. (Edelstein, 1996, pp 5)

## **7) Cronograma**

Dentro del Proyecto de Cátedra (PC), es esencial exponer claramente la distribución del tiempo, incluso si puede sufrir modificaciones. Por lo tanto, el cronograma debe ser

---

<sup>23</sup> Para Taba, su ejecución se puede acudir a las múltiples formas de acceso a la información: clase expositiva o conferencia magistral; clase interrogatorio o mayéutica, en la que se va incorporando nueva información, exposiciones hechas por grupos de estudiantes o por invitados; lectura comentada o trabajo de biblioteca; exhibición de temas que incorporen nuevas tecnologías.

<sup>24</sup> Díaz Barriga menciona el hecho que la construcción de conocimientos es diferente de una copia de información, puesto que implica la creación original de ciertas estructuras de pensamiento y que debe pensarse junto con una estructura global de las actividades de aprendizaje y enseñanza.

flexible y debe indicarse de manera explícita. Es importante que el cronograma muestre las unidades didácticas<sup>25</sup>, así como también las evaluaciones, acreditaciones, trabajos prácticos, lecturas y otras necesidades específicas de la cátedra. Al presentar esta información de manera transparente, se facilita la comprensión de la planificación y el desarrollo del curso, permitiendo una gestión más eficiente y efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **8) Evaluación**

Existe una clara distinción entre evaluación y acreditación. Para Díaz Barriga (2007 y 2009), ambas se encuentran ligadas a las prácticas de enseñanza que lleva el docente en el aula, a la propuesta metodológica y a la selección y organización de contenidos que el docente opte en el aula<sup>26</sup>. La evaluación del aprendizaje que refiere a una acción más cualitativa de comprensión que acompañan al proceso de aprendizaje y la acreditación responde más a una necesidad institucional para verificar ciertos resultados previstos curricularmente.

Para el PC, es fundamental que la evaluación esté en consonancia con los contenidos, el método y los criterios de acreditación establecidos. La evaluación debe ser explícita y abarcar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Además, es esencial que se diferencien claramente los criterios de acreditación utilizados en la evaluación. De esta manera, se garantiza una evaluación coherente y transparente que respalda el desarrollo integral del curso y permite una valoración justa y objetiva del progreso de los estudiantes.

En ambas perspectivas se destaca la importancia de que los criterios y directrices establecidos para la acreditación se ajusten al conjunto de actividades propuestas en la metodología, con el objetivo de lograr en el estudiante un proceso de síntesis de la información. Es fundamental que la evaluación refleje de manera adecuada las actividades y el enfoque pedagógico del curso, permitiendo que el estudiante integre y asimile los conocimientos de manera significativa.

---

<sup>25</sup> Aunque es necesario aclarar que si se opta por otra forma de construcción del conocimiento esto es aclarado para lograr la globalidad y coherencia de la propuesta.

<sup>26</sup> Para Díaz Barriga, las tareas que se exigen como resultado del aprendizaje, no tienen que realizarse forzosamente en el ámbito del aula, y es *“conveniente exigir algunos procesos que vayan más allá de la mera repetición de la información o de la ejercitación mecánica de la misma. Tampoco es adecuado que se limiten a una actividad (trabajo, examen) realizada sólo al final del curso”*.

## **9) Bibliografía obligatoria**

La propuesta del proyecto de cátedra debe diferenciar los tipos de bibliografías en obligatoria y de consulta. Por su parte Díaz Barriga (2009), hace precisión en torno a la bibliografía, indicando que en el nivel superior puede abrir posibilidades de investigación, promoviendo ciertos conocimientos no profundizados en la disciplina, y fomentando la incorporación de una perspectiva más amplia, donde prevalezca los planteos que provienen del campo de varias disciplinas.

Es recomendación del autor que se aborde diversidad de enfoques para enriquecer al estudiante y dar la posibilidad al estudiante que confronte la perspectiva que pueden ofrecer varios autores. Para ello, es necesario que la bibliografía se maneje con cierta flexibilidad pudiendo realizar cambios en el transcurso de la cursada. Bajo la perspectiva de la multirreferencialidad explicada anteriormente, se puede abordar las controversias existentes en la disciplina y la complejidad del objeto de enseñanza, que por su propia naturaleza, tiene pluralidad de conceptos, de perspectivas teóricas y disciplinas. Este análisis nos permite abordar el crecimiento y desarrollo desde una óptica complementaria y antagónica, en un intento de articular y conjugar los múltiples elementos que constituyen el concepto. Los hechos y fenómenos estudiados, son propuestos a través de diferentes niveles de lecturas con pluralidad de miradas, bajo diferentes ángulos sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Luego se intenta articular y conjugar (Ardoino, 1991).

## **5. LOS PROYECTOS DE CATEDRA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES**

### **5.1 Estrategia metodológica**

Se realizará una investigación del tipo cualitativa documental, utilizando el análisis cualitativo comparado (Ragin, 2007 y 2014), para poder brindar una explicación comprensiva y contextual. Los casos son los proyectos de cátedra de la unidad curricular Crecimiento y Desarrollo de universidades nacionales. Se utilizara también el análisis de contenido sobre la base de un análisis interpretativo para identificar variables, subvariables y dimensiones vinculadas a la interpretación y comprensión de los proyectos de cátedra para codificarlas y categorizarlas para su análisis.

### **5.2 Selección de casos**

Los casos, serán los proyectos de cátedra de la unidad curricular de Crecimiento y Desarrollo de las Licenciaturas en Economía de las Universidades Nacionales. Para ello, se utilizará la base de datos de las Universidades Nacionales que se encuentran en el Consejo Interuniversitario Nacional. Se seleccionaron los proyectos de cátedras de las Unidades curriculares de Crecimiento y Desarrollo de las licenciaturas en economía de las siguientes universidades, debido a que son las únicas Universidades Nacionales que poseen dicha unidad curricular: La Matanza; Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur; Rosario; Río Cuarto; Moreno y Comahue.

Se utilizaron como fuentes primarias a los programas y planes de estudio aprobados por las instituciones analizadas.

La técnica de recolección de datos será principalmente a través del análisis de documentos y materiales, en el caso de la Universidad Nacional del Comahue se realizarán entrevistas. Se utilizaron acceso a fuentes documentales (Planes de Estudio y Programas de Estudio).

### **5.3 Método de análisis**

Considerando los componentes que propone la perspectiva del proyecto de cátedra y el análisis cualitativo comparado se seleccionaron las variables y se definieron con el fin de poder analizar cada uno de los programas de las unidades curriculares de crecimiento y desarrollo de las universidades nacionales siguiendo un criterio que unifique el análisis y sistematice los contenidos organizado en una lógica estructurada y jerárquica.

VARIABLES	SUBVARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTES	
Marco Referencial	Marco Curricular	Perfil del egresado	Área de trabajo	Plan de Estudio programa	
		Unidades curriculares	Ubicación de la unidad curricular		
		Contenidos mínimos	Temas de los contenidos mínimos relacionados con Proyecto de cátedra		
	Marco Epistemológico	Corrientes teóricas del campo disciplinar	Autores y Escuelas	Programa de estudio	
			Modelos y Temas		
	Marco Didáctico	Centrada en el profesor	Clases expositivas	Programa de estudio	
			Interacción Profesor-alumno		Clases participativas
			Interacción alumno-alumno		Actividades grupales
			Perspectiva pedagógica		Organización de contenidos y secuenciación
	Marco Institucional	Contexto	Año de creación de la carrera	Web de las universidades Plan de estudio Programa	
			Localización		
	Propósitos		Orientados al aprendizaje (objetivos)	Actividades a cumplir con resultado previsto de los alumnos.	Programa de estudio
Orientados a la enseñanza (propósitos)			Acción docente en relación a los contenidos		
Contenidos	Organización	Selección	Cantidad y Profundidad	Programa de estudio	
			Prescripto/no prescripto		
			Significatividad		
		Epistemológica	única disciplina		
			disciplinas unidas		
			disciplinas autónomas		
		Didáctica	Unidades		Problemas
					Ideas ejes
					Otros
		Presentación			Sintética
					Gráfica
	Analítica				
	Codificada				
	Secuenciación	Lineal	Correlación por tiempo		
Correlación por importancia					
Compleja		Bifurcación			
		Retroactiva			
		Convergente			

<b>Marco Metodológico</b>	<b>Organización</b>	Clases teóricas	Horas	<b>Programa de estudio</b>	
		Clases prácticas	Horas		
	<b>Recursos didácticos</b>	Formato	Bibliografía		
			Audiovisual		
			Artículos periodísticos		
			Casos		
			Problemas		
			Uso del aula virtual		
Otros					
<b>Bibliografía</b>	<b>Autores</b>	Obligatoria	cantidad	<b>Programa de estudio</b>	
			Diversidad y representatividad de escuelas		
		Complementaria	cantidad		
			Diversidad y representatividad de escuelas		
<b>Evaluación y Acreditación</b>	<b>Objeto</b>	Enseñanza	Docente	<b>Programa de estudio</b>	
		Aprendizaje	Estudiantes		
	<b>Instrumentos</b>	Escrito	Parciales escritos		
		oral	Coloquios y exposiciones finales		
		Prácticos	Escritos		
		Participación	Oral y foros		
	<b>Momento</b>	Proceso	Actividades intermedias		
		Final	Actividades finales		
	<b>Criterios</b>	Epistémicos	Relación de contenidos		
		Incidencia	Encuestas		
Institucionales		Encuestas			

## 5.4 Análisis de los componentes del Proyecto de cátedra por Universidades

### 1. Encabezamiento

Si bien esta sección tiene un carácter formal, nos brinda una primera impresión y nos permite establecer conexiones entre la unidad curricular y el plan de estudios.

En el caso de la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) el nombre de la asignatura es "Tópicos de Crecimiento Económico y Desarrollo". En su encabezado, se detallan aspectos como la modalidad de cursado, la carga horaria, la modalidad de dictado y la ubicación dentro del plan de estudios. En la Universidad Nacional de Moreno (UNM), la asignatura se denomina "Crecimiento,

desarrollo y Planificación". Se menciona su ubicación dentro del trayecto curricular, la carga horaria y el área a la cual pertenece.

En cuanto a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la asignatura se titula "Teorías del Crecimiento Económico y el Desarrollo". En el caso de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR), las asignaturas se denominan "Crecimiento y Desarrollo Económico" y "Teoría del crecimiento y desarrollo económico", respectivamente. Sin embargo, en estos últimos casos no se especifica la ubicación de las asignaturas dentro del plan de estudios. Aun así, sí se mencionan la modalidad y la ubicación en el cuatrimestre correspondiente.

## **2. Actividad Académica de la cátedra**

En ninguno de los proyectos de cátedra examinados se detallan de manera explícita las actividades de investigación y extensión que lleva a cabo la cátedra.

## **3. Análisis del Marco referencial.**

En esta sección, se realizará un análisis del marco referencial, teniendo en cuenta las distintas dimensiones mencionadas anteriormente. Para ello, se abordarán de forma secuencial y detallada el marco curricular, el marco epistemológico, el marco didáctico y, por último, el marco institucional. Cabe destacar que estos análisis se basarán en los proyectos de cátedras más recientes a los que se ha tenido acceso, lo cual permitirá obtener una visión actualizada y relevante de dichos marcos.

### **a. Marco curricular Universidades Nacionales**

En relación al marco curricular, por un lado, se observa que la ubicación de la asignatura varía según la universidad: en la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) se imparte en el tercer año, mientras que en otras universidades como la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se encuentra ubicada en el cuarto ciclo de formación profesional, y en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR) se sitúa en el quinto año del ciclo superior. Por otro, se presenta el siguiente cuadro que muestra el análisis de los contenidos mínimos establecidos para cada una de las universidades y los proyectos de cátedra.

El cuadro proporciona una visión general del análisis de los contenidos mínimos y los proyectos de cátedra en las diferentes universidades, resaltando las diferencias y particularidades de cada una de ellas en relación con la ubicación de la asignatura y los temas abordados en el marco curricular.

Al realizar el análisis, se puede observar que tanto los contenidos mínimos establecidos como su relación con los proyectos de cátedras se encuentran enmarcados predominantemente en corrientes o escuelas heterodoxas dentro de la disciplina, contrastando con la hipótesis inicial en relación a la enseñanza predominantemente neoclásica. Este enfoque se caracteriza por la observación de la economía desde unas perspectivas más sistémicas y complejas, compartiendo la crítica hacia la ortodoxia económica.

Su presencia y predominancia en el ámbito académico es particularmente relevante considerando que estas universidades nacionales en las que se imparten estos contenidos son de reciente creación. Podemos inferir un creciente interés por parte de las instituciones educativas en ofrecer una formación que explique las problemáticas de países con problemáticas específicas como lo es Argentina.

En este sentido, el enfoque hacia corrientes o escuelas heterodoxas en la estructuración de los contenidos mínimos y su integración en los proyectos de cátedras refleja una voluntad de fomentar la diversidad de perspectivas y la pluralidad de ideas dentro de la disciplina.

**CUADRO N° 1: Los contenidos Mínimos y su relación con los proyectos de Cátedra**

UNIVERSIDAD	CONTENIDOS MINIMOS	ANALISIS DE CONTENIDOS MINIMOS	ANALISIS DE PROYECTO DE CÁTEDRA
<p align="center"><b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA</b></p>	<p>El problema del crecimiento en los clásicos y los modelos lineales modernos. Los hechos estilizados del crecimiento. El enfoque de Harrod Domar. El enfoque de Solow-Swan. La “contabilidad” del crecimiento. Modelos con optimización del consumo intertemporal (Ramsey) y dinero e inflación (Sidrauski). Modelos de generaciones superpuestas. El enfoque de “crecimiento endógeno”. El enfoque “evolucionista” y la “capacidad” tecnológica. Evaluación del poder explicativo de diferentes enfoques. Análisis empírico de corte transversal de países. Desarrollo económico: Concepto, objetivo e indicadores del desarrollo; diferentes perspectivas analíticas. Perspectiva histórica. Relación entre desarrollo y crecimiento; desarrollo y equidad. El enfoque del desarrollo sustentable. Los agentes del desarrollo. El papel del Estado y del mercado. El problema de la competitividad y la capacidad tecnológica. El desarrollo económico y el ajuste estructural. Los países de desarrollo temprano. La experiencia de Argentina y América Latina. Subdesarrollo y pobreza. La industrialización y las estrategias del sector externo. El caso de los países asiáticos. El caso de China. El “consenso de Washington”. El problema de la apertura comercial y financiera. El desarrollo económico y el ajuste estructural.</p>	<p>Diversidad de enfoques y escuelas. En lo que refiere al crecimiento se encuentran presentes las corrientes ortodoxas y las escuelas poskeynesianas. En relación al desarrollo se plantea una perspectiva histórica haciendo hincapié en la problemática de las economías latinoamericanas.</p>	<p>Los contenidos mínimos se encuentran contenidos en el proyecto de cátedra.</p>
<p align="center"><b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE TIERRA DEL FUEGO, ANTARTIDA E ISLAS DEL ATLANTICO SUR</b></p>	<p>La idea o concepción acerca del crecimiento económico y los determinantes del crecimiento. Hechos estilizados. Teorías de Crecimiento y Política Pública. Desarrollo Económico, concepto, medición. Desarrollo Económico y Distribución de la renta. Capital, acumulación y desarrollo.</p>	<p>No puede observarse los enfoques y escuelas dejando abierto el abordaje para cada una de las cátedras, por ejemplo en la utilización de términos como teorías de crecimiento. Sin embargo, puede inferirse un sesgo heterodoxo cuando específica temas a tratar que son del objeto de estudio de la heterodoxia económica: distribución de la renta y acumulación de capital.</p>	<p>Muestra una diversidad de enfoques y modelos. Incorpora la especificidad de lo regional y nacional, aspecto no considerado en los contenidos mínimos.</p>
<p align="center"><b>UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ROSARIO</b></p>	<p>Crecimiento Económico. Factores determinantes. Antecedentes de la teoría del crecimiento: Clásicos, Neoclásicos, Schumpeter. Modelos de Harrod y Domar. Modelo neoclásico. Incorporación del progreso técnico: Teorías del crecimiento endógeno. Teorías del desarrollo: el deterioro de los términos de inter-cambio, el Gran empuje, las Economías Duales, las Etapas del crecimiento económico, el Crecimiento desequilibrado, la Teoría de la dependencia. Evidencia empírica del crecimiento y desarrollo económico: el milagro del sudeste asiático, las economías de planificación centralizada, Latinoamérica y Argentina. Crecimiento económico en la globalización: comercio internacional, instituciones, infraestructura, desigualdad, sustentabilidad. La estrategia de desarrollo y el rol del Estado.</p>	<p>Diversidad de enfoques y escuelas. En lo que refiere al crecimiento se encuentran presentes las corrientes ortodoxas y las escuelas heterodoxas. En relación al desarrollo se diversidad e incorpora problemática específica de la heterodoxia como la globalización y sustentabilidad.</p>	<p>Los contenidos mínimos se encuentran contenidos en el proyecto de cátedra.</p>

<p align="center"><b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO</b></p>	<p>Dinámica económica mundial. Crecimiento y Desarrollo. La acumulación del capital. Tasas de crecimiento. La escuela Clásica. El pensamiento de Carlos Marx. Los modelos de crecimiento económico: Harrod, Domar, Solow, AK y Romer. Joseph Schumpeter. La teoría de la Modernización. La escuela estructuralista y la escuela de la dependencia. Las nuevas visiones del desarrollo económico. El crecimiento económico irrestricto, el desarrollo sostenible, la restricción antidesarrollo, el desarrollo humano y el desarrollo territorial endógeno. La planificación del Desarrollo. La visión institucionalista del desarrollo. Fortalecimiento institucional y crecimiento económico. El desarrollo humano. El índice de desarrollo humano. Los objetivos del milenio. La renta per cápita y el desarrollo humano. Las interpretaciones del desarrollo de la economía argentina del Siglo XX.</p>	<p>No existe tanta diversidad de enfoques y escuelas. El foco está puesto en las corrientes heterodoxas de la economía. Solo aborda un modelo correspondiente a la ortodoxia.</p>	<p>Los contenidos mínimos se encuentran contenidos en el proyecto de cátedra. Incorpora la visión ortodoxa de la economía en términos de crecimiento y especificidades de la economía argentina.</p>
<p align="center"><b>UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO</b></p>	<p>Crecimiento, desarrollo y subdesarrollo. Teorías del desarrollo económico. Los modelos de crecimiento económico: Harrod, Kaldor, Solow, modelos de crecimiento endógeno ortodoxos y heterodoxos. Enfoques convencionales sobre el desarrollo: la teoría de las etapas de Rostow, las teorías marxistas del imperialismo, la escuela estructuralista, la escuela de la dependencia. La reorganización de la acumulación de capital a partir de los 70 (expansión financiera, nuevos paradigmas tecnológicos y cambios en la reproducción social) y el nuevo debate sobre el desarrollo: el consenso de Washington, los procesos de ajuste en América Latina. El paradigma del aprendizaje y la innovación. El desarrollo "desde adentro" y la "transformación productiva con equidad". Planificación del desarrollo. Enfoque sistémico. Desarrollo humano. Desarrollo sostenible. Medio ambiente, desarrollo e indicadores de sostenibilidad. Las interpretaciones del desarrollo de la economía argentina del Siglo XX, y los primeros debates del presente siglo: sus raíces históricas, sus fuentes externas y su originalidad. Problemas y obstáculos al desarrollo. Restricción externa. Distribución del ingreso. La planificación del desarrollo. Tipos. Experiencias históricas. Debates. La planificación nacional, regional y local.</p>	<p>No existe tanta diversidad de enfoques y escuelas. El foco está puesto en las corrientes heterodoxas de la economía. Solo aborda un modelo correspondiente a la ortodoxia. Se evidencia una perspectiva histórica con foco en la problemática del desarrollo.</p>	<p>Los contenidos mínimos se encuentran contenidos en el proyecto de cátedra.</p>

## **b. Marco curricular Universidad Nacional del Comahue**

Los contenidos mínimos de la LECO (Licenciatura en Economía) de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Nacional del Comahue, (Faea-UNComa) ya que el proyecto de cátedra en el que se trabaja está destinado a la asignatura Crecimiento y Desarrollo de dicha facultad. La asignatura se encuentra en quinto año de la carrera, correspondiendo al ciclo específico, con 6 hs./semanales, totalizando 96 hs. cuatrimestrales. La materia correlativa corresponde a Macroeconomía II. Los contenidos mínimos:

*Teorías modernas del crecimiento económico: la cuestión monetaria y la teoría del ingreso y el empleo. La dinámica económica de largo plazo. Conceptos centrales del desarrollo económico. El desarrollo como procesos histórico y estructural. Los enfoques desde las distintas corrientes teóricas, el problema del método. El desarrollo económico en el pensamiento estructuralista latinoamericano. Las crisis recientes del capitalismo y las interpretaciones ortodoxas y heterodoxas. Los recursos para el desarrollo: el conocimiento, el ahorro interno, la política monetaria y las visiones acerca de la inflación, inversión extranjera y deuda externa. Desarrollo, equidad, ética y libertad. Globalización, comercio internacional, crecimiento, desarrollo y medio ambiente. La problemática del desarrollo económico argentino y latinoamericano.*

Al examinar los contenidos mínimos, se puede apreciar que en los temas no se presentan modelos, sino enfoques que se centran principalmente en las corrientes heterodoxas de la disciplina. Esto se debe a que los temas a tratar abarcan los diversos objetos de estudio de estas corrientes.

Es relevante destacar que actualmente no se dispone de un proyecto de cátedra para esta asignatura, ya que se encuentra en proceso de desarrollo por ser reciente la puesta en marcha de la LECO. Por este motivo, creemos importante aclarar algunas cuestiones mencionadas en el plan de estudio.

En el plan de estudio se pone un fuerte énfasis en la importancia de la interdisciplinariedad en el ámbito de la economía, reconociendo y valorando su condición de ciencia social. Se comprende que la economía no puede ser abordada de forma aislada, sino que debe integrar y relacionarse con otras disciplinas, como la sociología, la política, la historia, entre otras. Esta visión holística busca superar la fragmentación del conocimiento y fomentar la sinergia entre diferentes campos de estudio.

En línea con esto, se establece de manera explícita que los contenidos mínimos del plan de estudio están diseñados en consonancia con esta perspectiva interdisciplinaria. Se espera que las asignaturas y los docentes consideren y reflejen esta integralidad en sus enfoques pedagógicos y metodológicos. La intención es que los estudiantes adquieran una comprensión más completa y profunda de la economía, al ser expuestos a múltiples perspectivas y enfoques complementarios.

### **c. Marco epistémico**

En relación al marco epistémico, se pueden identificar las siguientes características en cada universidad:

- Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM): En su fundamentación, se le otorga relevancia a los procesos históricos y a los diferentes enfoques. Esto implica que se valoran tanto los antecedentes históricos como las diversas perspectivas teóricas y metodológicas que han surgido a lo largo del tiempo.
- Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF): En su fundamentación, adopta una perspectiva histórica, reconociendo la importancia de comprender los contextos históricos en los que se desarrollan las teorías y los fenómenos estudiados en la asignatura.
- Universidad Nacional de Rosario (UNR): En su fundamentación, el proyecto de cátedra brinda el contexto de las teorías, otorgando un marco teórico y conceptual que permite comprender las bases conceptuales y metodológicas de las teorías abordadas en la asignatura.
- Nacional de Río Cuarto (UNRC): presenta la asignatura de una manera inter y transdisciplinaria, promoviendo la integración de diferentes disciplinas y enfoques en el estudio y análisis de los contenidos de la asignatura.
- Universidad Nacional de Moreno (UNM): En su fundamentación, hace hincapié en el uso de modelos para la comprensión y el análisis de los fenómenos estudiados en la asignatura.

### **d. Marco institucional**

En términos de antigüedad y considerando el marco institucional, todas las universidades mencionadas son de reciente creación. La Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), establecida en 2017, es la más reciente. Le sigue la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) en 2018, la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en 2019, la Universidad Nacional de Moreno (UNM) en 2020 y, por último, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en 2021.

Referente a la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), la Licenciatura en Economía (LECO) fue creada mediante la Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Economía y Administración (FAEA) N° 188/11 y su implementación fue aprobada por la Ordenanza N° 1051/13 del Consejo Superior (CS), aclarando que hasta que no se encuentren asegurados los recursos necesarios para su puesta en marcha. Debido a esto, la implementación de la carrera se llevó a cabo en el año 2018.

Finalmente, en cuanto al marco didáctico, no se menciona de forma específica en los proyectos de cátedra dentro del marco referencial. No obstante, es posible que el marco didáctico sea tratado y detallado en otras secciones o documentos relacionados con la asignatura, como se explorará en etapas posteriores.

#### **4. Propósitos**

En esta sección se plantea la distinción entre si los proyectos de cátedra están diseñados y pensados desde la perspectiva del equipo docente y lo que se propone enseñar, o si están orientados hacia lo que el alumno debería aprender. Como se mencionó anteriormente, existe una diferencia significativa en este aspecto. A continuación, se presentan las siguientes observaciones al respecto: En la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), los propósitos están formulados desde la óptica de la enseñanza en cada unidad aunque también encuentra su objetivo general orientados al alumno al inicio del proyecto, es decir, se orientan hacia lo que el estudiante debería lograr. En la Universidad Nacional de Moreno (UNM) se plantean objetivos pedagógicos para el docente y para el alumno. En la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se presentan objetivos en sus respectivos proyectos de cátedra orientados a los alumnos. Por último, en la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), se especifican tanto objetivos generales como específicos orientados al aprendizaje.

#### **5. Contenidos**

En la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), se observa una estructura en dos partes que divide las temáticas de crecimiento y desarrollo. Cada una de estas partes, en su organización didáctica, se divide en unidades. Además, la UNRC presenta una tercera parte dedicada a la aplicación de los conocimientos adquiridos.

En cambio, tanto la Universidad Nacional de Moreno (UNM) como la Universidad Nacional de Rosario (UNR) tienen una organización didáctica basada en unidades. Sin embargo, a diferencia de la UNLaM, ambas instituciones tienen unidades comunes, lo que demuestra la relación existente entre el crecimiento y el desarrollo en sus respectivos enfoques académicos.

En todos los proyectos de cátedra, el abordaje es disciplinar siguiendo una secuencia lineal, al tiempo que incorporan elementos complejos con retroactividad, en el caso de UNLaM y UNRC, y convergentes, en el caso de UNM y UNR. En el primer caso, en la consideran los contenidos previos y posteriores. En el segundo se abordan los contenidos desde diferentes planos de análisis.

Otro aspecto a destacar es que tanto la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), como la UNM en la selección se consideran cuestiones contextuales y no solo lógicas como es en el resto de las universidades.

## 6. Marco metodológico

Solo dos universidades, la UNM y la UNR, proporcionan detalles sobre los recursos didácticos que utilizarán en sus proyectos de cátedra. En contraste, las universidades restantes, como la UNLaM, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Universidad de Tierra del Fuego, no especifican los recursos didácticos que emplearán. En cuanto a la organización de las clases en teoría y práctica, todas las universidades dividen sus clases en estas dos modalidades. Sin embargo, solo las universidades UNR y UNM especifican cómo serán las clases prácticas.

CUADRO N° 2	Marco Metodológico		
	Organización		Recursos didácticos
	Teóricas	Prácticas	
Universidad Nacional La Matanza	SI	Discusión de texto	No específica
Universidad Nacional Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	No específica		No específica
Universidad Nacional Rosario	Expositivas - Análisis crítico de artículos Control de lectura -Trabajos de aplicación integral -Exposición alumnos		Artículos de actualidad Página web universidad
Universidad Nacional Río Cuarto	SI	SI	No específica
Universidad Nacional Moreno	SI	Trabajo sobre texto, videos, audios, debate	Textos bibliográficos, videos y PPT, audios o textos breves

## **7. Cronograma**

En relación a este aspecto, se pueden destacar las siguientes observaciones:

La Universidad Nacional de Moreno (UNM) y la Universidad Nacional de Rosario (UNR) no presentan un cronograma explícito en sus proyectos de cátedra. En cambio, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) sí incluye un cronograma con fechas establecidas, unidades a trabajar y actividades a realizar. Además, se mencionan parciales, recuperatorios y días feriados. Sin embargo, no se especifican las lecturas correspondientes.

La Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) presenta un diagrama de Gantt en su proyecto de cátedra, donde se muestra la distribución temporal de los contenidos, actividades y evaluaciones. No se menciona explícitamente la bibliografía.

Por último, la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) detalla un cronograma por semanas en su proyecto de cátedra, especificando la unidad correspondiente, el tema a tratar y la bibliografía recomendada.

Estas diferencias en la presentación de la organización temporal y las lecturas sugieren distintos enfoques en la planificación y desarrollo de las asignaturas en cada universidad.

## **8. Evaluación**

En todas las asignaturas analizadas, la evaluación se centra en los estudiantes, excepto en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), donde también se lleva a cabo una evaluación del equipo de cátedra. En cuanto a la evaluación y acreditación de los estudiantes, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM): la modalidad es con dos parciales escritos y presenciales con sus respectivos recuperatorios. También considera los trabajos prácticos con fines evaluativos. Describe las características de los trabajos prácticos, la promoción y la regularidad de la asignatura.
- Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF): las actividades prácticas asincrónicas son evaluadas por los docentes. Se evalúa la asistencia a las actividades presenciales en línea, los trabajos prácticos obligatorios solicitados –individuales y/o grupales–, dos exámenes parciales y un coloquio.

- Universidad Nacional de Rosario (UNR): se evalúa con controles de lectura sobre los contenidos de las Unidades y se solicita un Trabajo de aplicación integrador, realizado individualmente o en grupos de hasta tres integrantes. Durante el cuatrimestre se requiere la entrega de un avance del trabajo. Finalmente tiene una instancia de exposición oral de los trabajos.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC): Se implementa un enfoque de evaluación y acreditación continúa e integral, que implica un seguimiento constante de la participación en clase, así como la acreditación de dos exámenes parciales y prácticos establecidos. Además, se incluyen instancias de evaluación como debates, lecturas y exposiciones individuales sobre bibliografía adicional específica para cada unidad temática. También se establecen dos parciales, con la opción de recuperatorios, y un examen final como parte del proceso de evaluación.
- Universidad Nacional de Moreno (UNM). Se consideran dos parciales y sus recuperatorios. La realización de trabajos prácticos a lo largo de la cursada, es otra forma de acreditación.

## **9. Bibliografía obligatoria**

En cuanto a este componente del proyecto, se observa que cuatro de las cinco universidades tienen una bibliografía obligatoria y de consulta, siguiendo la denominación propuesta por Steiman. Específicamente, en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) se establece una distinción entre bibliografía obligatoria y específica. En la Universidad Nacional de Rosario (UNR), se mencionan bibliografías generales y optativas. En la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se diferencia entre bibliografía principal y complementaria. En la Universidad Nacional de Moreno (UNM), se incluyen bibliografías generales y complementarias. En el caso de la Universidad de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), se específica solo bibliografía general.

### **5.5 Principales resultados**

Se presentan los resultados en la siguiente tabla, siguiendo las variables y dimensiones establecidas previamente.

CUADRO N° 3	Marco Referencial						
	Perfil del Egresado	Marco Curricular			Marco Epistemológico		
		Unidades Curriculares		Contenidos Mínimos	Corrientes Teóricas		
		Ubicación	Correlación	Temas	Autores y Escuelas	Modelos y temas	Contenidos
Universidad Nacional La Matanza	Gestión pública y privada con foco en la pública	LECO 5to año	Macroeconomía Microeconomía II Economía sectorial y del cambio tecnológico	Clásicos Harrod-Domar Solow-Swan-Ramsey Sidrauski-Romer Evolucionistas Desarrollo sustentable América Latina-Argentina Países asiáticos-China Consenso de Washington Estructuralismo Apertura comercial y financiera Perspectiva histórica	Clásicos y neoclásicos Postkeynesianos Estructuralistas Neo estructuralismo Evolucionistas T. Dependencia	Harrod-Domar Solow Romer Sistemas Nacionales de Innovación Argentina-América Latina-Sudeste Asiático-China-Japón-EEUU	Relevancia: procesos históricos y diferentes enfoques
		96 hs – 6 hs/semana					
Universidad Nacional Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	Gestión pública y privada investigación asesoramiento	LECO 3er año	Historia del pensamiento Económico I y II Macroeconomía II	No específica temas ni autores de escuelas	Clásicos y neoclásicos Neo keynesianos Evolucionistas	Smith-Ricardo-Malthus Harrod-Domar N. Kaldor Solow Romer Consenso y Post-Consenso de Washington Conocimiento y Tecnología Desarrollo y Subdesarrollo	Fundamentación: perspectiva histórica
		85 hs – 5 hs/semana					

<b>Universidad Nacional Rosario</b>	Gestión pública y privada investigación asesoramiento	LECO 5to año	Teoría Macroeconómica	Clásicos y Neoclásicos Schumpeter Harrod-Domar T. del crecimiento endógeno Teoría de la dependencia Sudeste asiático Latinoamérica y Argentina Globalización	Clásicos y Neoclásicos Postkeynesianos Neo marxistas T. Dependencia Regulacionismo Estructuralismo Neo estructuralistas	Harrod-Domar Solow Romer Shumpeter Globalización Desigualdad y equidad Consenso y Post-Consenso de Washington Argentina-América Latina Sudeste Asiático-China	Fundamentación: contexto de las teorías
		64 hs					
<b>Universidad Nacional Río Cuarto</b>	Gestión pública y privada investigación docencia	LECO 4to año	Macroeconomía II Microeconomía II	Clásicos- Marx-Harrod-Domar-Solow-AK-Romer-Schumpeter Teoría de la Modernización Estructuralista T. dependencia Desarrollo sostenible Restricción al desarrollo Planificación Institucionalista Argentina	Clásico y Neoclásico Keynesiano Schumpeter Crecimiento endógeno T. Modernización Estructuralismo Institucionalismo	Harrod-Domar Solow Romer Schumpeter Argentina-América Latina	Presentación: inter y transdisciplina
		84 hs – 6 hs/semana					
<b>Universidad Nacional Moreno</b>	Gestión pública y privada con foco en la pública	LECO 4to año	Economía Internacional	Harrod-Kaldor Solow-Rostow-Marx Estructuralista T. Dependencia Expansión financiera Consenso de Washington América Latina Restricción externa Distribución del ingreso Planificación del desarrollo.	Clásicos y Neoclásico Keynesianos y Postkeynesianos Estructuralismo T. Dependencia Neoshumpeteriana Neo institucionalista Neo marxistas Neo desarrollismo	Ricardo-Marx-Harrod-Domar-Solow-Romer-Lucas-Kaldor-Pasinetti-Thirlwall Kalecki-Prebisch-Furtado-Sweezy Carlota Pérez-Hirschman-North Rostow-Argentina-América Latina-Sudeste Asiático-Planificación	Fundamentación: uso de modelos
		96 hs – 6 hs/semana					

CUADRO N° 4	Marco Referencial						
	Marco Didáctico				Marco Institucional		
	Clases			Contenidos		Contexto	Condicionamiento
	Expositivas	Prácticas participativas	Prácticas grupales	Organización	Secuenciación	Año creación	Localización
Universidad Nacional La Matanza	SI	Discusión de texto		Parte 1	4 Unidades Crecimiento	2018	Departamento de Ciencias Económicas
				Parte 2	5 Unidades Desarrollo		
Universidad Nacional Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	No especifica			Parte 1	3 Unidades Crecimiento	2017	Instituto de Desarrollo Económico e Innovación
				Parte 2	4 Unidades Desarrollo		
Universidad Nacional Rosario	SI	Trabajos de aplicación integral		Unidades	2 Unidades Crecimiento 1 Unidades Desarrollo 3 Unidades ambas	2019	Escuela de Economía
		Análisis crítico de artículos					
Universidad Nacional Río Cuarto	SI	Prácticas		Parte 1 Parte 2 Parte 3	5 Unidades Crecimiento 3 Unidades Desarrollo Aplicación	2021	Departamento de Economía
Universidad Nacional Moreno	SI	Trabajo sobre texto, videos, audios, debate.		Unidades	2 Unidades Crecimiento 1U Desarrollo 3U ambas	2020	Departamento de Economía y administración

CUADRO N° 5	Contenidos					
	Organización				Secuenciación	
	Selección	Epistemológica	Didáctica	Presentación	Lineal	Compleja
<b>Universidad Nacional La Matanza</b>	Significación lógica y prescripto	Única disciplina	Partes y Unidades	Analítica y gráfico	SI	Retroactiva
<b>Universidad Nacional Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur</b>	Significación lógica-prescripto-contextual	Única disciplina	Partes y Unidades	Analítica	SI	NO
<b>Universidad Nacional Rosario</b>	Significación lógica - prescripto	Única disciplina	Unidades	Codificada y Analítica	SI	Convergente
<b>Universidad Nacional Río Cuarto</b>	Significación lógica-prescripto	Única disciplina	Partes y Unidades	Analítica	SI	Retroactiva
<b>Universidad Nacional Moreno</b>	Significación lógica-prescripto contextual	Única disciplina	Unidades	Analítica	SI	Convergente

CUADRO N° 6	Propósito		Marco Metodológico			Bibliografía		Evaluación y Acreditación			
	Orientados aprendizaje	Orientados enseñanza	Organización		Recursos didácticos	Obligatoria	Complementaria	Objeto	Instrumento	Momento	Criterio
			Teóricas	Prácticas							
Universidad Nacional La Matanza	SI	SI	SI	Discusión de texto	No específica	SI	SI	Enseñanza y aprendizaje	Parcial Escrito Prácticos	Proceso Final	Epistémicos incidencia
Universidad Nacional Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	SI	NO	No específica		No específica	General		Aprendizaje	Prácticos Parcial escrito Coloquio Asistencia	Proceso Final	Epistémicos
Universidad Nacional Rosario	SI	NO	Expositivas Análisis crítico de artículos Control de lectura Trabajos de aplicación integral Exposición alumnos		Artículos de actualidad Pagina web universidad	SI	SI	Aprendizaje	Exposición oral trabajos prácticos trabajo integrador	Proceso Final	Epistémicos
Universidad Nacional Río Cuarto	SI	NO	SI	SI	No específica	SI	SI	Aprendizaje	Participación en clase parciales escritos trabajos prácticos exposiciones debates	Proceso Final	Epistémicos
Universidad Nacional Moreno	SI	SI	SI	Trabajo sobre texto, videos, audios, debate	Textos bibliográficos videos y PPT, audios o textos breves	SI	SI	Aprendizaje	Parcial Escrito Prácticos	Proceso Final	Epistémicos

## **6 PROPUESTA DIDACTICA:**

### **PROYECTO DE CATEDRA DE LA UNIDAD CURRICULAR CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE**

En este apartado, se presenta la propuesta didáctica objeto del presente trabajo. Para su formulación se utilizaron los componentes del proyecto de cátedra propuestos por Steiman con el marco referencial realizado.

#### **1) Encabezamiento**

Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Economía y Administración

Licenciatura en Economía

Unidad Curricular: Crecimiento y Desarrollo

Año lectivo: 2022

Carga horaria: 6 hs.

Docente: Verónica Rama

#### **2) Actividad académica de la cátedra**

El equipo docente trabaja en el equipo de investigación cuyo tema son los régimen de crecimiento en la economía argentina.

#### **3) Marco referencial**

La materia de Crecimiento y Desarrollo se ubica en el 5to año de la Licenciatura en Economía, en el área de Crecimiento y Desarrollo del Departamento de Economía de la Facultad de Economía y Administración de la Universidad Nacional del Comahue. Es una materia específica dentro de la estructura curricular.

##### **a. Marco Curricular**

En este punto es conveniente resaltar que el presente PC tuvo en cuenta la formación teórica contenida en el plan de estudio. La génesis misma de la LECO propone que los elementos teóricos contenidos en las unidades curriculares sea considerando las diversas expresiones a lo largo de la historia, y de manera integrada con disciplinas afines como son las ciencias exactas y las ciencia sociales. Esto es así porque se busca desde el plan de estudio una comprensión integral y sin fragmentación de las cuestiones económicas.

Los contenidos mínimos contenidos en el plan de estudio de la LECO son los siguientes:

***Teorías modernas del crecimiento económico: la cuestión monetaria y la teoría del ingreso y el empleo. La dinámica económica de largo plazo. Conceptos centrales del desarrollo***

*económico. El desarrollo como proceso histórico y estructural. Los enfoques desde las distintas corrientes teóricas. El problema del método. Desarrollo económico en el pensamiento estructuralista latinoamericano. Crisis recientes del capitalismo y las interpretaciones ortodoxas y heterodoxas. Recursos para el desarrollo: el conocimiento, el ahorro interno, la política monetaria y las visiones acerca de la inflación. Inversión extranjera y deuda externa Desarrollo, equidad, ética y libertad. Globalización, comercio internacional, crecimiento, desarrollo y medio ambiente. La problemática del desarrollo económico argentino y latinoamericano.*

b. Marco epistemológico<sup>27</sup>

La filosofía positivista y el modelo mecanicista que impregnaron las ciencias sociales, forman parte de lo que Wallerstein (1996) denomina proceso de disciplinarización ubicado en el periodo que abarca desde el siglo XVII hasta la primera mitad del siglo XX. Esta particular dinámica de incorporación fue profundizando el carácter de ciencia en la economía, estableciendo leyes de validez universal. Así, la constitución de la economía como disciplina social derivó en la tríada economía - ciencias políticas - sociología que focalizaron su estudio en el mercado, el Estado y la sociedad civil, respectivamente..

Sin embargo, la fragmentación del campo social se profundizó con la consolidación del paradigma neoclásico, que fue desviando a la economía por el camino metodológico de una ciencia formal. Los economistas estuvieron convencidos, y pretendieron convencer a los demás de que su disciplina se asemejaba, antes que nada, a una ciencia “exacta” o “natural”, en donde el progreso justifica el olvido de las teorías pasadas, por anticuadas y equivocadas, e intentaron convencer y convencerse de que la economía como tal debía ser enseñada (Kiciloff, 2008). Es así que en el interior de la disciplina comenzó a distinguirse la denominada “ortodoxia”, “*mainstream*”, “corriente dominante” y otras denominaciones similares, de una supuesta “heterodoxia”.<sup>28</sup>

En este sentido, la reducción y abstracción que trajeron aparejados los modelos de la corriente dominante se tradujeron en conceptos generales que nos aproximaron a la totalidad, aunque no nos permitieron comprenderla acabadamente.

---

<sup>27</sup> Este marco se utilizó en la fundamentación del presente trabajo por ser la fundamentación epistemológica de la propuesta.

<sup>28</sup> Esta división, es objeto de controversias. Un ejemplo de esto, son los planteos de Stilwell (2019) y Sisti (2020), quienes indican que la economía política constituye el genuino “*mainstream*”. Es por ello, que en este cuestionamiento estos autores esgrimen argumentos a favor de un abordaje multiparadigmático de la economía, y plantean la necesidad de recuperar su caracterización como economía política.

Así pues, circunscriptos en el denominado paradigma de la simplificación (Morin, 2003 citado por Uribe Sánchez, 2009) la formulación de modelos del “*mainstream*”, llevaron a jerarquizar y aislar las variables del crecimiento y desarrollo, dejando fuera del análisis las interacciones con el resto del sistema económico en particular, y del resto de la sociedad en general, desarticulando, separando, y disociando la complejidad<sup>29</sup> existente en la problemática y construyendo el objeto de estudio aislado de su ambiente complejo.

Los conceptos de racionalidad, eficiencia, y *homo economics* profundizaron esta visión mecanicista y facilitaron la aplicación de las matemáticas. Sus métodos deductivos y analíticos a problemáticas complejas homogeneizaron lo heterogéneo y crearon la ilusión de comprensión. En rigor, se redujeron los fenómenos complejos de la realidad social a un simple juego entre variables y a una excesiva modelización matemática identificándolo como único método científico válido (Martínez, 2015).

En oposición a este esfuerzo por parte de la corriente hegemónica de construir el objeto de estudio extrayéndolo de su ambiente complejo, es que surge la denominada “heterodoxia económica”, en un intento de concebir la realidad en sus múltiples dimensiones, y trascender el reduccionismo racionalista del pensamiento predominante. Estudios provenientes del pensamiento de Marx y de la escuela postkeynesiana han analizado críticamente el sistema capitalista concibiendo la dinámica económica en sus múltiples dimensiones. Además de esto, encontramos las teorías tradicionales en la historia del pensamiento, que se mantienen totalmente vigentes, entre ellas mencionamos, la sobreproducción/subconsumismo de Rosa Luxemburgo, el multiplicador de la inversión y la propensión a consumir de Keynes, los salarios en sus múltiples funciones (como costo y demanda) en la obra de Kalecki, y los regímenes de crecimiento vía salarios generados por Amit Badhuri y Stephen Marglin.

Ahora bien, ambas posiciones se vuelven igualmente necesarias en la enseñanza universitaria, dado que surge la necesidad de aproximarse a la realidad recuperando sus múltiples dimensiones e integrando visiones que resultan complementarias a la vez que antagónicas.

Por todo lo expuesto, es que nuestro objetivo es apelar a métodos y recursos pedagógicos pluralistas que recuperen el carácter complejo e interdisciplinario de la economía como ciencia social.

---

<sup>29</sup> El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin, 2004).

### c. Marco didáctico

Partiendo de un *escenario propuesto* por la cátedra (problema eje) los *contenidos conceptuales* son organizados en *núcleos de discusión*, debido a que nos permite brindar una pluralidad de miradas (multirreferencialidad), realizar una dialógica entre las escuelas dentro de la disciplina, al tiempo que nos permite ubicar el objeto de enseñanza en su contexto socio-político apelando a la historia del pensamiento y las transformaciones del capitalismo (interdisciplinariedad), como alternativa frente a la presentación de modelos de crecimiento y desarrollo, donde se explica el problema desde la fragmentación del conocimiento y de la disociación del aprendizaje.

Los núcleos que se plantean son tres. El primer núcleo, busca tener el análisis de la disciplina desde el problema del método y la multiplicidad de elementos que componen a la problemática del crecimiento y desarrollo. El segundo núcleo, busca el diálogo entre paradigmas ortodoxos y heterodoxos, integrando obras trascendentales e incluyendo un análisis crítico del “pensamiento único” actualmente hegemónico. Para ello, partimos de identificar, seleccionar y ampliar la teoría de origen que refiere a la corriente hegemónica de la disciplina, la escuela neoclásica. Si bien el estudio de la problemática-objeto se remonta a tiempos previos, el modelo de Solow proveniente de la corriente ortodoxa de la economía es la que es estudiada en profundidad en las unidades curriculares. Este es un modelo que explica el crecimiento desde el lado de la oferta. Luego, la teoría marxista y pos keynesiana son consideradas para la construcción de un nuevo entramado no libre de tensiones y contradicciones. Se busca articular e integrar la problemática del crecimiento por el “lado de la oferta” y el crecimiento “por el lado de la demanda”.

Por último, el tercer núcleo, se centra en el sistema capitalista, sus transformaciones y crisis. Este núcleo de discusión busca analizar y comprender el crecimiento y desarrollo desde la evolución y formas predominantes del sistema capitalista, y las crisis inherentes. El sistema como totalidad tiende a expandirse a escala planetaria desde sus orígenes, estructurando un mundo organizado de manera desigual, con un área central y áreas periféricas.

### d. Marco Institucional

La ordenanza de creación es del año 2013 (1051/13). Sin embargo, la puesta en marcha de la LECO es del 2018, siendo en el 2022 la primera vez que se dictaba la asignatura bajo la modalidad de tutorías.

#### **4) Propósitos**

- Que los estudiantes puedan reconocer al crecimiento y desarrollo como sistema complejo, no limitados a lo específico de las escuelas que conforman la disciplina, ni a los modelos que la constituyen.
- Concebir el crecimiento y desarrollo desde el sistema capitalista como totalidad, que tiende a expandirse y transformarse generando tensiones y crisis que estructuran y organizan los procesos económicos de manera desigual, afectando la dinámica de largo plazo.
- Mostrar la dialógica entre paradigmas, inherente a la complejidad que caracteriza el campo de la unidad curricular, integrando obras trascendentales tanto “ortodoxas” como “heterodoxas”, incluyendo un análisis crítico del “pensamiento único” actualmente hegemónico, mostrando el carácter conflictivo y plural que existe al interior del campo científico de la Economía.
- Construcción desde las tensiones y contradicciones propias de la disciplina una comprensión del crecimiento por el “lado de la oferta” y el crecimiento “por el lado de la demanda”.

#### **5) Contenidos y Bibliografía**

##### **NUCLEO DE DISCUSION 1**

##### **El marco ontológico y epistemológico del crecimiento y desarrollo.**

1. El crecimiento y desarrollo como proceso histórico y cultural. Conceptos centrales
2. El problema del método: simplicidad y complejidad
3. Hechos estilizados y determinantes. La dinámica económica en el largo plazo

##### **Bibliografía de lectura obligatoria**

(T.1) Ortiz, L. E. M., Sánchez, L. M. C., Ferrer, N. J. L., & Angulo, R. C. C. (2020). Desarrollo y crecimiento económico: Análisis teórico desde un enfoque cuantitativo. *Revista de ciencias sociales*, 26(1), 233-253.

(T.1) Gudynas, E. (2019). 10. Desarrollo y límites al crecimiento económico: una polémica persistente. *En: Desarrollo, Sociedad, Alternativas*. Pascual García, Jessica Ordoñez & Ronaldo Munck, eds. UTPL & Glasnevin Publishing, Dublín.

(T.2) Enríquez, I. (2016). Las teorías del crecimiento económico: notas críticas para incursionar en un debate inconcluso. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, (25), 73-125

(T.2) Perona, E. (2005). Ciencias de la complejidad: ¿La economía del siglo XXI? *Apuntes del CENES*, 27-54.

(T.3) Keifman, Saúl, coord. (2012) *Progresos en crecimiento económico - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. pp 23 a 36*

(T.3) Chirinos, R. (2007). Determinantes del crecimiento económico: Una revisión de la literatura existente y estimaciones. *Banco Central de Reserva del Perú*. pp 1 a 16

### **Bibliografía de lectura complementaria**

(T.1) Valcárcel, M. (2006). Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo documento de investigación. *Departamento de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú*.

(T.1) Gudynas, E. (2020). El pegajoso mito del crecimiento económico y la crítica al desarrollo. *Revista nuestraAmérica*, 8(16).

(T.2) García, A., Ivarola, L., & Szybisz, M. (2018). El paradigma de la complejidad en economía: más allá de las leyes y de la causalidad lineal. *Cinta de moebio*, (61), 80-94.

(T.2) Ibáñez, D. F. Á. (2023). ¿Es la economía un sistema complejo en eterno desequilibrio?. *Ensayos de Economía*, 33(62).

(T.3) Sala-i-Martin, X. (2000). *Apuntes de crecimiento económico*. Antoni Bosch Editor. Primera parte.

## **NUCLEO DE DISCUSION 2**

### **La dialógica y las controversias del Crecimiento y Desarrollo en el interior de la disciplina económica**

1. El crecimiento en la Economía Política Clásica: Smith, Ricardo y Marx. Los aportes de M. Kalecki y J.M Keynes.
2. El modelo neoclásico de Solow-Swan.
3. Los Poskeynesianos y sus contribuciones. Harrod-Domar. Badhuri-Marglin.

### **Bibliografía de lectura obligatoria**

(T.1) Moralejo, I. A., Miguel, C. E., & Legarreta, J. M. B. (2009). El desarrollo sostenible a lo largo de la historia del pensamiento económico. *Revista de Economía*

*Mundial*, (21), 87-110.

(T.2) Serrano, F. L., & Cesaratto, S. (2002). As leis de rendimento nas teorias neoclássicas do crescimento: uma crítica sraffiana. *Ensaio FEE*, 23(2), 699-730.

(T.1 y T.2) Rosende, F. (2000). Teoría de crecimiento económico: un debate inconcluso. *Estudios de economía*, 27(1), 95-122.

(T.3) Mayoral, F. (2019). Revisión histórica de los modelos poskeynesianos de crecimiento y distribución del ingreso. *Ecuador: FLACSO Ecuador*. Capítulo 2 (pp 111 – 128)

(T.3) Lavoie, M. (2005). ¿Las teorías heterodoxas tienen algo en común? Un punto de vista postkeynesiano. *Lecturas de Economía*, (63), 51-82.

### **Bibliografía de lectura complementaria**

(T.1 y T.2) Lavoie, M. (2007). Crítica a la economía ortodoxa: la necesidad de una alternativa. *Apuntes del CENES*, 11-60.

(T.3) Bhaduri, A., & Marglin, S. (1990). Unemployment and the real wage: the economic basis for contesting political ideologies. *Cambridge journal of Economics*, 14(4), 375-393.

(T.3) Lavoie, M (2004). La economía postkeynesiana: un antídoto al pensamiento único. Barcelona Icaria editorial

(T.3) Feiwel, G. R. (1981). *Michael Kalecki: contribuciones a la teoría de la política económica* Fondo de Cultura Económica, México (No. 04; HB99. 7, F4.). Primera parte pp 39 a 107

(T.3) Bustelo, P. (1999). *Teorías contemporáneas del desarrollo económico. Parte II* (pp 47 a 99 (No. 338.9 B982t). Madrid, ES: Edit. Síntesis.

## **NUCLEO DE DISCUSION 3**

### **El sistema capitalista y sus crisis: los límites al crecimiento y Desarrollo**

1. Crisis en la economía capitalista: controversias y discusiones teóricas.
2. Globalización, Finanzas y sus vinculaciones. Inversión extranjera.
3. Desarrollo, equidad, ética y libertad. Recursos para el desarrollo.
4. Crecimiento, distribución y equilibrio externo. Comercio internacional
5. El pensamiento estructuralista latinoamericano. La problemática Argentina.

### **Bibliografía de lectura obligatoria**

(T.1) Shaikh, A. (2006); “Capítulo 1: Conceptos básicos del análisis económico marxista” pp. 71-82 y “capítulo 6: crisis económicas y tasa decreciente de ganancia”, pp 307-358, en *Valor, acumulación y crisis: ensayos de economía política*, Ed. R y R, Buenos Aires

(T.2) Levine, R. (1997). Desarrollo financiero y crecimiento económico: Enfoques y temario. *Journal of economic literature*, 35, 688-726.

(T.1 y T.2) Laria, P., & Rama, V. (2021). Las crisis permanentes de la economía capitalista. *Méropé. Revista del Centro de Estudios en Turismo, Recreación e Interpretación del Patrimonio*, (4).

(T.3) Kliksberg, B., & Rivera, M. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Buenos Aires: Temas. Primera Parte pp 17 a 65

(T.4) Brenta, N.(2008); *Argentina Atrapada. Historia de las relaciones con el FMI 1956 y 2006*. Cap. 1. Ed. Cooperativas, Buenos Aires.

(T.4) Meller, P. (1987). Revisión de los enfoques teóricos sobre ajuste externo y su relevancia para América Latina. *Revista de la CEPAL*.

(T.5) López, R. y Sevilla, E. (2010); “Los desafíos para sostener el Crecimiento: El Balance de Pagos a través de los enfoques de Restricción Externa”. Documento de Trabajo N° 32. Centro de Economía y Finanzas para el Desarrollo de la Argentina.

### **Bibliografía de lectura complementaria**

(T.1) Meireles, Monika y Maya, Claudia (2021): *Finanzas desreguladas, financiamiento y desarrollo: un balance crítico*. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. <http://ru.iiec.unam.mx/5353/>

(T.2) Mota, J. L. H. (2015). El papel del desarrollo financiero como fuente del crecimiento económico. *Revista Finanzas y Política Económica*, 7(2), 235-256.

(T.2) Villavicencio, G., & Meireles, M. (2019). Discusión teórica sobre la financiarización: marxistas, poskeynesianos y en economías subdesarrolladas. *Revista Ola Financiera*, 12(32), 1-52.

(T.2) Buchieri, F. (2011). Desarrollo del sistema financiero y crecimiento económico: Teoría y evidencia empírica hasta la presente crisis financiera internacional. *Ciencias Económicas: Publicación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral*, 1(9), 11-39.

(T.3) Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (No. 330.13/S47p). Primera Parte pg. 3 a 107

(T.4 y T.5) Abrego, E. L. (1991); “Los programas de ajuste del FMI: Contenido, bases teórico-analíticas y resultados”. Revista Realidad N° 23. Universidad Centroamericana: José Simeón Cañas.

## **6) Marco metodológico**

La unidad curricular se organiza por núcleos de discusión, donde el crecimiento y desarrollo es abordado desde la multirreferencialidad planteando problemas del mundo real, para poder integrar paulatinamente los conceptos y complejidades presentadas por la teoría, en línea con la aplicación al campo disciplinar específico.

### **6.1 Construcción Metodológica**

La unidad curricular se desarrollará a lo largo de un cuatrimestre (16 semanas). La construcción metodológica supone sesiones tutoriales partiendo de un escenario real presentado a las estudiantes que son guiados en la lectura, debate y observación. Estas sesiones constarán de sesiones (clases) sincrónicas y asincrónicas.

#### **a. Clases sincrónicas**

Cada núcleo constará de 8 clases presenciales, donde se seguirá la metodología de aprendizaje basado en problemas, en adelante ABP.

En primer lugar, se plantea el escenario para que el estudiante señale todos los elementos, datos, hechos etc. que permita obtener un diagnóstico inicial sobre la base de términos y conceptos conocidos y desconocidos. Esto nos facilita recuperar los conocimientos previos de los estudiantes, revisar conceptos propios de la disciplina y formular posibles explicaciones jerarquizadas y organizadas del problema presentado.

Luego la formulación de posibles soluciones al escenario propuesto para cada núcleo de discusión es el puente entre lo conocido y lo desconocido. Para ello, la guía en la búsqueda de información sumada a las propuestas bibliográficas de la cátedra le permitirá al estudiante abarcar todas las posibilidades, aunque sean remotas (revisando conceptos, buscando nuevos, examinando críticamente, reformulando los elementos etc.).

En tercer lugar, se realizarán sesiones de construcción de un nuevo escenario que permitirá el intercambio entre estudiantes para consensuar ideas, evaluarlas y reconocer posibles errores, dejando abierto el escenario a posibles soluciones no consideradas.

Finalmente la compilación de información y su organización, así como el análisis y la interpretación definidos se mostrarán como alternativas a las recomendaciones y a la proyección de futuro. También se considerará la aparición de una valoración crítica y comprometida con dicha realidad.

En el siguiente cuadro se propone la distribución de tareas por núcleos de discusión:

C1	1. Identifica el escenario (indicios, hechos, datos, cuestionamientos, preguntas concatenadas etc.)	C1. Preguntas Metacognitivas.
C2	1. Generación hipótesis individual 2. Preguntas más específicas	C2. Ideas - Lluvia de Ideas
C3	1. Organización/jerarquización de las ideas 2. Puesta en común	C3. Retroalimentación grupal
C4	1. Complejo 2. Estructura	C4. Hipótesis preliminares
C5	1. Lectura bibliografía 2. Búsqueda de información 3. Discusión -reuniones de trabajo	C5. Consenso - Mapa Mental
C6	1. Revisión del problema 2. Examen crítico 3. Reformular indicios: ¿se amplió? ¿Implicancias?	C6. Evaluación
C7	1. Sintetizar: mapas mentales, resumen, diagrama, 2. Buscar vínculos y asociaciones 3. Retroalimentación grupal	C7. Construcción nuevo escenario
C8	1. Comprobación de ideas 2. Rectificación 3. Nuevas ideas	C8. Categorías conceptuales

**b. Clases asincrónicas en la plataforma del campo virtual de UMComa – PEDCO**

**Teoría** bibliografía de referencia y material complementario puesto a disposición por la cátedra al iniciar el núcleo de discusión.

**Foro semanal** en la plataforma referido a vinculaciones entre las categorías conceptuales y el escenario.

**Tareas asincrónicas** semanales en la plataforma derivada de la producción de materiales que se trabaja en clase

**6.2 E-portfolio y Coloquio**

Los/as estudiantes elaborarán materiales que colocarán en un E-portafolios. Los E-portafolio se presentaran por núcleo de discusión y habrá un E-Portfolio con las recomendaciones finales. Cada E-Portfolio (que será subido a un Padlet) incorporará por núcleo de discusión la formulación de posibles explicaciones (hipótesis preliminares) para luego E-portafolio final será la validación de esas hipótesis y construcción de un escenario posible futuro.

Folio N° 1 (F 1): Marco ontológico y epistemológico del crecimiento y desarrollo.

Folio N° 2 (F 2): Dialógica y controversias del Crecimiento y Desarrollo

Folio N° 3 (F 3): Límites al Crecimiento y Desarrollo

Folio N° 4 (F 4): Recomendaciones finales y proyecciones.

## 7) Cronograma

N° DE CLASE	DIA	FECHA	CONTENIDO	ACTIVIDADES
1	Lunes	13-mar	PRESENTACION MATERIA	Presentación
2	Jueves	16-mar	ND1	C1. Preguntas Metacognitivas.
3	Lunes	20-mar	ND1	C2. Ideas - Lluvia de Ideas
4	Jueves	23-mar	ND1	C3. Retroalimentación grupal
5	Lunes	27-mar	ND1	C4. Hipótesis preliminares
6	Jueves	30-mar	ND1	C5. Consenso - Mapa Mental
7	Lunes	3-abr	ND1	C6. Evaluación
8	Jueves	6-abr	ND1	C7. Construcción nuevo escenario
9	Lunes	10-abr	ND1	C8. Categorías conceptuales
10	Jueves	13-abr	JUEVES SANTO	
11	Lunes	17-abr	ND2	C1. Preguntas Metacognitivas.
12	Jueves	20-abr	ND2	C2. Ideas - Lluvia de Ideas
13	Lunes	24-abr	ND2	C3. Retroalimentación grupal
14	Jueves	27-abr	ND2	C4. Hipótesis preliminares
15	Lunes	1-may	DIA DEL TRABAJADOR	
16	Jueves	4-may	ND2	C5. Consenso - Mapa Mental
17	Lunes	8-may	ND2	C6. Evaluación
18	Jueves	11-may	ND2	C7. Construcción nuevo escenario
19	Lunes	15-may	DIA DOCENTE UNIVERSITARIO	
20	Jueves	18-may	ND2	C8. Categorías conceptuales
21	Lunes	22-may	ND3	C1. Preguntas Metacognitivas.
22	Jueves	25-may	PRIMER GOBIERNO PATRIO	
23	Lunes	29-may	ND3	C2. Ideas - Lluvia de Ideas
24	Jueves	1-jun	ND3	C3. Retroalimentación grupal
25	Lunes	5-jun	ND3	C4. Hipótesis preliminares
26	Jueves	8-jun	ND3	C5. Consenso - Mapa Mental
27	Lunes	12-jun	ND3	C6. Evaluación
28	Jueves	15-jun	ND DE INTEGRACION	C7. Categorías conceptuales
29	Lunes	19-jun	PUENTE TURISTICO	
30	Jueves	22-jun	ND DE INTEGRACION	C1. Construcción nuevo escenario
31	Lunes	26-jun	ND DE INTEGRACION	C2. Construcción nuevo escenario
32	Jueves	29-jun	CIERRE	

## 8) Evaluación

### A. Evaluación de la enseñanza

Periódicamente se preguntará a los estudiantes sus opiniones con respecto a la

marcha de la Unidad Curricular, para obtener una retroalimentación e ir ajustando las estrategias de enseñanza, si fuese necesario. Al finalizar la unidad curricular se realizará una encuesta cerrada de opinión a través de la herramienta cuestionario brindada por la PEDCO para obtener información que servirá para ajustar la enseñanza en ediciones posteriores

## B. Acreditación

### B.1 para Regularizar

B.1.1 Haber aprobado los folios propuestos para cada núcleo de discusión según la rúbrica diseñada para tal fin

B.1.2 Haber asistido a un 80% de las clases

B.1.3 Haber participación en las clases y en el cumplimiento de las actividades propuestas

### B.2 para Promocionar

B.2.1 Haber aprobado los folios propuestos para cada núcleo de discusión

B.2.2 Aprobar el folio final y el coloquio según las rúbricas diseñada para tal fin

B.2.3 Haber asistido a un 80% de las clases

B.2.4 Haber participación en las clases y en el cumplimiento de las actividades propuestas

### B.3 Libres

Se seguirá la reglamentación vigente en la Universidad para los alumnos libres que consiste en una evaluación escrita y oral que comprende la totalidad de los temas incluidos la unidad curricular.

### B.4 Formas de acreditación

La evaluación y acreditación se realizará a través de 3 instrumentos para poder evaluar tanto el proceso como el resultado: (1) técnica de solicitud de productos: E-portfolio parciales; (2) E-portfolio final con recomendación; y (3) técnica de exposición oral (Coloquio).

Se seleccionó la técnica de solicitud de productos: E-portfolio para la compilación de documentos que los alumnos irán entregando/subiendo a un Padlet y conforman la instancia de evaluación formativa, ya que reorientaban/redirigían el análisis y la búsqueda de información. Esta instancia de evaluación formativa, será parte integrante de la acreditación final de la materia.

El Portfolio, permitirá realizar un seguimiento del proceso de enseñanza y

aprendizaje para poder reorientar/redirigir. Se solicitará un e-portfolio por núcleo de discusión en plataforma Padlet.

En el proceso de enseñanza del E-Portfolio, permitirá al docente seguir el proceso de aprendizaje que los estudiantes están realizando e ir reorientando la práctica. La articulación del escenario propuesto, la conexión con el conocimiento previo (materias correlativas) unido al conocimiento propio de la materia, es el foco principal otorgado y eje del dialogo docente y estudiante. En el proceso de aprendizaje, permitirá a los estudiantes redirigir la indagación y búsqueda de información, junto con la integración y reflexión sobre los nuevos conceptos abarcados. El sentido dado a este proceso, es que el estudiante construya el conocimiento a partir de escenarios reales, los conocimientos previos y las experiencias, que resultan fundamentales para generar la incorporación conceptual.

Asimismo, se establecerán los criterios de esta instancia evaluativa que serán socializados y puestos a intercambio con los estudiantes. Los criterios adquieren la forma de rúbricas. Cada punto de las rubricas propuestas son conversadas, con los estudiantes, estableciendo de ser necesario, tutorías para apoyar el proceso de redacción y exposición. En este punto es importante resaltar que corresponde a estudiantes de quinto año de la Licenciatura en Economía. Luego como instrumentos de evaluación sumativa y para la acreditación de la unidad curricular los estudiantes, realizaran a partir de estos documentos (parciales) unas recomendaciones finales y una exposición oral (Coloquio).

Las recomendaciones finales de los estudiantes será un escrito donde el estudiante, en base a la integración de la información obtenida de los portfolios, realice una propuesta en términos de crecimiento y desarrollo, considerando que la política económica utiliza criterios objetivos y subjetivos donde los puntos de vista del decisor (en este caso los estudiantes). Así, el estudiante puede manifestar su punto de vista.

Por último, la técnica de exposición oral (Coloquio) será la utilizada para cerrar el proceso de evaluación y acreditación, donde los estudiantes podrán organizar, relacionar y sintetiza. El objetivo es exponer el proceso llevado a cabo en el transcurso de la cursada y la integración de la teoría con la práctica realizada. Podrán utilizar el recurso que se sientan más cómodo, y se establecerá una rúbrica para tal fin.

#### B.5 Criterios de acreditación

Los criterios de evaluación como una instancia de la acreditación se realizaron a través de las siguientes Rubricas conocidas previamente por los estudiantes. Se definen niveles progresivos de dominios que refieren al proceso educativo con respecto a la parte del proceso que se está evaluando.

### B.5.1 Rúbrica para E-Portfolio por Núcleo de discusión

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
	4	3	2	1
<b>ESTRUCTURA</b>	El informe cuenta con todos los aspectos de la estructura de un informe técnico	El informe cuenta con todos los aspectos de la estructura de un informe técnico pero falla en aspectos	El informe carece de algún aspecto importante de la estructura o bien, en uno de los apartados no se desarrollan los aspectos requeridos	El informe carece de estructura de un informe técnico y/o su contenido no se ajusta a la estructura requerida.
<b>REDACCION</b>	No hay errores conceptuales y de comprensión de contenidos	Casi no hay errores conceptuales y de comprensión de contenidos	Unos pocos errores conceptuales y de comprensión de contenidos	Muchos errores conceptuales y de comprensión de contenidos
<b>CALIDAD DE INFORMACION</b>	La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además es abundante y se halla argumentada a lo largo de todo el trabajo.	La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además es abundante y se halla argumentada a lo largo de todo el informe. Falla en la presentación de datos e interpretación.	La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además es suficiente pero no se halla bien argumentada a lo largo de todo el informe. Falla en la no presentación de datos y posee interpretaciones no respaldadas	La información presentada no es rigurosa con la investigación realizada. Además no es suficiente o bien no se halla bien argumentada a lo largo de todo el informe.
<b>PARTICIPACION Y TIEMPO DE ENTREGA</b>	Participo en todas las clases e hizo sus entregas en el tiempo estipulado	No participo en todas las clases e hizo sus entregas en el tiempo estipulado	No participo en todas las clases y retraso sus entregas en el lapso de 2 días	No participo en todas las clases y retraso sus entregas por mas de 2 días

	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
	siempre	a veces	nunca
Realiza el portafolio con periodicidad			
Reflexiona sobre el trabajo realizado en el clase			
Relaciona el contenido con los conceptos y bibliografía			
Relaciona el contenido con su práctica profesional			
Amplia información y recoge otros recursos			
Revisa y comenta los portafolio de los compañeros			
Indica conclusiones y valoraciones			
Cuenta con todos los aspectos de estructura definidos previamente			
La información presentada se encuentra argumentada			
Cumple con las entregas y los tiempos			
Observaciones			
Revisión final			

### B.5.2 Rúbrica para E-Portfolio Final con recomendaciones

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
	4	3	2	1
<b>ESTRUCTURA</b>	El informe cuenta con todos los aspectos de la estructura: - Título ilustrativo. - Escenario eje del problema. - Datos e interpretación de datos - Propuesta vinculante	El informe cuenta con todos los aspectos de la estructura pero falla en aspectos como: - datos e interpretación - Propuesta vinculante	El informe carece de algún aspecto importante de la estructura o bien, en uno de los apartados no se desarrollan los aspectos requeridos.	El informe carece de estructura y/o su contenido no se ajusta a la estructura requerida.
<b>REDACCION</b>	No hay errores conceptuales y de comprensión de contenidos	Casi no hay errores conceptuales y de comprensión de contenidos	Unos pocos errores conceptuales y de comprensión de contenidos	Muchos errores conceptuales y de comprensión de contenidos
<b>CALIDAD DE INFORMACION</b>	La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además es abundante y se halla argumentada a lo largo de todo el trabajo.	La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además es abundante y se halla argumentada a lo largo de todo el informe. Falla en la presentación de datos e interpretación.	La información presentada es rigurosa con la investigación realizada. Además es suficiente pero no se halla bien argumentada a lo largo de todo el informe. Falla en la no presentación de datos y posee interpretaciones no respaldadas	La información presentada no es rigurosa con la investigación realizada. Además no es suficiente o bien no se halla bien argumentada a lo largo de todo el informe.
<b>PROPUESTA DE MEJORA</b>	Se realizan varias propuestas para mejorar la realidad. Las propuestas están fundamentadas en la investigación, se hallan bien explicadas y son realistas.	Se realiza una propuesta para mejorar la realidad. Las propuestas están fundamentadas en la investigación, aunque no están ampliamente explicadas y son realistas.	Se realiza una o varias propuestas de políticas pero no se hallan bien fundamentadas en la investigación. Las propuestas no son realistas y están bien explicadas.	No se realiza ninguna propuesta o bien es irreal, o está mal explicada. Si hay propuesta, ésta no se fundamenta en la investigación.
<b>PARTICIPACION Y TIEMPO DE ENTREGA</b>	Participo en todas las clases e hizo sus entregas en el tiempo estipulado	No participo en todas las clases e hizo sus entregas en el tiempo estipulado	No participo en todas las clases y retraso sus entregas en el lapso de 2 días	No participo en todas las clases y retraso sus entregas por más de 2 días

### B.5.3 Rúbrica para Coloquio Final

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
	4	3	2	1
<b>HABLA</b>	Habla despacio y con gran claridad.	La mayoría del tiempo, habla despacio y con claridad.	Unas veces habla despacio y con claridad, pero otras se acelera y se le entiende mal.	Habla rápido o se detiene demasiado a la hora de hablar. Además su pronunciación no es buena.
<b>VOCABULARIO</b>	Usa vocabulario técnico y específico	Usa vocabulario técnico y específico. Incluye 1-2 palabras específicas, pero no las define.	Usa vocabulario técnico. No incluye vocabulario específico.	Usa varias (5 o más) palabras específicas que no son entendidas por la audiencia.
<b>VOLUMEN</b>	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado .	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado al menos 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado.
<b>COMPRESIÓN</b>	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema .	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema .	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema .	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema .
<b>POSTURA DEL CUERPO Y CONTACTO VISUAL</b>	A la hora de hablar la postura y el gesto son seguridad y naturalidad.	A la hora de hablar la postura y el gesto son seguridad y naturalidad.	Algunas veces, mantiene la postura y el gesto adecuados, y otras no.	No mantiene la postura y gesto propios de una exposición oral y, la mayoría de las veces, no mira a sus compañeros.
<b>CONTENIDO</b>	Demuestra un completo entendimiento del tema que expone.	Demuestra un buen entendimiento del tema que expone.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema que expone.	No parece entender muy bien el tema que expone.

## 7 CONCLUSIONES

El trabajo presenta una propuesta de proyecto de cátedra para la unidad curricular Crecimiento y Desarrollo en la formación del economista. El marco referencial se basó en la integración del paradigma de la complejidad y la multirreferencialidad. Esta construcción permitió abordar la pluralidad de miradas dentro de la economía y la incorporación de elementos de otras disciplinas sociales, como así también, abordar el objeto de enseñanza como problema complejo.

La propuesta de PC se enfocó en la construcción del conocimiento a partir de escenarios reales, conocimientos previos y experiencias, y se establecieron criterios de evaluación mediante rúbricas. Se buscó promover la formulación de posibles soluciones al escenario propuesto para cada núcleo de discusión, la realización de sesiones de construcción de un nuevo escenario para el intercambio entre estudiantes y la compilación de información y su organización.

El aporte principal -en relación a los proyectos de cátedra de las universidades nacionales- de la propuesta didáctica consiste en la inclusión de elementos de otras disciplinas, fomentando la diversidad de perspectivas dentro del campo de estudio. Además, de enfocarse en la construcción del objeto de estudio a partir de escenarios reales y experiencias concretas en núcleo de discusión. Estos núcleos de discusión parten de definir el objeto de enseñanza como complejo, y abordarlo desde ese lugar. Esto implica abordar y caracterizar a las problemáticas económicas desde una perspectiva sistémica rompiendo la linealidad de los contenidos. Esta linealidad es la predominante en los PC analizados.

Otro aspecto a destacar, y en contraposición a la hipótesis inicial,<sup>30</sup> que indicaba el predominio de la escuela neoclásica en la enseñanza de la economía, se encontró que tanto los contenidos mínimos establecidos como los proyectos de cátedras analizados, se encuentran enmarcados predominantemente en escuelas heterodoxas dentro de la disciplina.

Finalmente, concluimos que considerar el objeto de enseñanza como complejo recupera a la economía como ciencia social, y la posiciona nuevamente en el campo de

---

<sup>30</sup> que encontraba respaldo en la bibliografía que analiza la enseñanza de la economía en las licenciaturas de universidades argentinas (Asain, A. et. al, 2012; Wainer, V. S., et. al., 2014; Buraschi, S. et. Al, 2015; Parnás, M., & Bolañez, Y. F., 2019; Sisti, 2020; entre otros)

sus múltiples dimensiones. Revisar aspectos epistemológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentada en el análisis crítico y en el marco referencial planteado desde el paradigma de la complejidad es avanzar en un esfuerzo de *trabajo-subterráneo* en términos de Lawson (2004), orientado a integrar las dimensiones ontológica y epistemológica a los paradigmas teóricos que caracterizan los campos de la disciplina. En última instancia, el objetivo de la propuesta es la propuesta de un cambio en el abordaje del proceso de conocimiento de la economía y de nuestra propia práctica docente.

## 8 REFERENCIAS

- Alejo, I. S. J. (2007). Reflexiones, valoraciones y posibilidades del pensamiento complejo y el abordaje multireferencial. En *Educatio*, 2, (4), 7-17.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de L'education, sciences majeures*.
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Ediciones Novedades Educativas.
- Asiain, A., López, R., & Zeolla, N. (2012). Enseñanza y ensañamiento del neoliberalismo en la FCE-UBA: análisis del plan de estudios de la carrera de economía. Historia y propuestas. V Jornadas de Economía Crítica.
- Brito, R. M. (2007). Multirreferencialidad y conocimiento. *TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (12), 101-120.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Massi, M. F., Sosa, G. O., & Viego, V. (2015). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 155-164.
- Consejo Interuniversitario Nacional. Recuperado en Octubre del 2022. <https://www.cin.edu.ar/instituciones-universitarias/>
- Coq, D. (2005). La Economía vista desde un Angulo Epistemológico: De la economía a la economía política; del estructuralismo a la complejidad. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22).
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Díaz Barriga, Ángel (2007). *Didáctica y currículum*. Paidós. Reimpresión.
- Díaz Barriga, Á. (2009). El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico. *El docente y los programas escolares*, 1-168.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. *Corrientes didácticas contemporáneas*, 75-89.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2021a). *Práctica docente*. Documento de trabajo. Seminario: Taller de Análisis de las Prácticas Docentes. Especialización en Docencia Universitaria. UNRN

- Edelstein, G. (2021b). La enseñanza como práctica socio-histórica compleja. Documento de trabajo 3. Seminario: Taller de Análisis de las Prácticas Docentes. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Negro
- Edelstein, G. (2021c). Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial. Documento de trabajo 4. Seminario: Taller de Análisis de las Prácticas Docentes. Especialización en Docencia Universitaria. UNRN
- Figuerola, F. G. (2010). Complejidad y multirreferencialidad en el contexto educativo. *Xihmai*, 10(1), 59-72.
- García, R. (2006). Sistemas complejos: conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Editorial Gedisa.
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias Sociales*, 1(1), 66-101.
- Kicillof, A. (2008). Fundamentos de la Teoría General: las consecuencias teóricas de Lord Keynes. Eudeba.
- Martínez Rosas, J. (2005). La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla. En: *Revista Red de Posgrados en Educación Teoría de la educación*. No. 2. En-jun. Guadalajara: Red de Posgrados en Educación a. c.
- Martínez Rosas, J. (2015). Complejidad, posdisciplina y articulación multirreferencial en la producción de conocimiento. RI Fontaines, RJ Martínez, & (Coords), *Complejidad, epistemología y multirreferencialidad*, 47-60.
- Mendes, JM. (2021). Presentación del taller de análisis de propuestas y diseño programático disciplinar. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Río Negro
- Lawson, T. (2004). Reorienting economics: on heterodox economics, themata and the use of mathematics in economics. *Journal of economic methodology*, 11(3), 329-340.
- Laria, P & Rama, V (2022). Perspectiva multiparadigmática en la enseñanza de la economía. Una mirada epistemológica. Ponencia presentada al I Congreso Nacional sobre Innovación Curricular en Educación Superior - III Congreso sobre Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Loureiro, C. F. B., & Viégas, A. (2012). Algunas considerações sobre as influências do marxismo na teoria da complexidade de Edgar Morin: aportes para a pesquisa em educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 17(2), 13-24.
- Parnás, M., & Bolañez, Y. F. (2019). La hegemonía de la escuela neoclásica en la enseñanza universitaria de economía en Santiago del Estero (Argentina). *Cuadernos de Economía Crítica*, 6(11), 91-114.
- Ragin, C. C. (2007). *La construcción de la investigación social: Introducción a Los Métodos Y a Su Diversidad*. Siglo del Hombre editores.
- Ragin, C. C. (2014). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Univ of California Press.
- Sánchez, J. L. E. U. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Espacios públicos*, 12(26), 229-242.
- Sisti, P. M. (2020). Reflexiones y aportes para una enseñanza multiparadigmática de la Economía. *Contribución a la crítica de la enseñanza de la economía. CÉFIRO*, (4).
- Sisti, P., Lo Cascio, J., Treacy, M., Yamili Salum, B., Doval, M. M., Leguizamón, J. M. & Arana, M. (2021). ¿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.
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24, 993-1012.
- Steiman, J. (2008). *Mas Didáctica (En La Educación Superior)* Editorial Miño Y Dávila. *Buenos Aires*.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del curriculum*. Troquel Editorial.
- Torres Santomé, Jurjo (1998). "Las razones del curriculum integrado", en *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, pp. 29-95
- Wallerstein, I., & Cubides, F. (1996). Abrir las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*, (32).
- Wainer, V. S., Cáceres, V. L., Mohr, R., Romagnoli, V., Arakaki, G. A., Rikap, C., ... & De Leone, F. (2014). La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico.

## 9 BIBLIOGRAFIA

- Barco, S., Ickowicz, M., Iuri, T., & Trincheri, A. (2005). Del orden, poderes y desórdenes curriculares. *Universidad, docentes, prácticas*, 47-71.
- Beraza, M. A. Z., & Cerdeiriña, M. A. Z. (2019). Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. *Linhas Críticas*, 25.
- Cadavid, J. H. B., Orozco, J. G. R., Tobón, Y. N. Á., Cruz, M. A. B., Giraldo, D. I. A., & Fernández, J. V. (2020). Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo: Lecturas desde la complejidad. Editorial Bonaventuriano.
- Chironi, J. M. (2020). Análisis de programas de asignaturas de sociología general/introducción a la sociología en instituciones de educación superior universitaria en la localidad de Viedma (2009-2019) desde la perspectiva de proyectos de cátedra. Trabajo Final. Especialización en Docencia Universitaria. UNRN
- Díaz Barriga, Ángel (1994). *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*, Bs. As, REI Argentina,
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nro 17. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>
- García, A. E. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 1012-1032.
- García, A., Ivarola, L., & Szybisz, M. (2018). El paradigma de la complejidad en economía: más allá de las leyes y de la causalidad lineal. *Cinta de moebio*, (61), 80-94.
- Glaría, V. (2010). Cuestionamientos a la enseñanza de la Economía desde una perspectiva compleja. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).
- Gimeno Sacristán, J. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica.
- Luis, J., & Rosas, M. (2015) Complejidad, multirreferencialidad y conocimiento sobre la educación. RI Fontaines, RJ Martínez, & (Coords), Complejidad, epistemología y multirreferencialidad, 61-76.
- Luengo González; pról. de L.G. Rodríguez Zoya (2018); Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento

- complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas /; Guadalajara, México : iteso, 220 p. (Alternativas al Desarrollo)
- Martínez, J. M. D. (2015). La enseñanza de la Economía en la Universidad: el reto de su revisión. *eXtoikos*, (16), 61-67.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20
- Pico-Bonilla, C. M., & Pérez-Rodríguez, Ó. E. (2020). ¿Qué y cómo enseñar economía? Una propuesta pedagógica para superar el pensamiento único. *Catálogo editorial*, 28-48.
- Ortiz, L. E. M., Sánchez, L. M. C., Ferrer, N. J. L., & Cartay, R. (2020). Desarrollo y crecimiento económico: Análisis teórico desde un enfoque cuantitativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(1), 233-253.
- Rodríguez, S. P., Mendoza-Lozano, F. A., & Quintero-Peña, J. W. (2020). La formación de pensamiento crítico: Reflexiones y métodos de enseñanza en economía. *Catálogo editorial*, 1-137.
- Salazar-Trujillo, B. (2019). El pluralismo en la enseñanza de la economía. *Ensayos de Economía*, 29(55), 7-9.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Bs. As., Miño y Dávila,
- Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior)* (Vol. 3. Cáp. 1). Miño y Dávila.
- Zoya, R., & Leonardo, G. (2009). Desafíos pedagógicos de la enseñanza de metodología de la investigación: hacia una reconceptualización antropológica del sujeto de aprendizaje. *Revista Integra Educativa*, 2(2), 105-126.
- Zoya, R., & Leonardo, G. (2017). Complejidad, interdisciplina y política en la teoría de los sistemas complejos, de Rolando García. *Civilizar ciencias sociales y humanas*, 17(33), 221-242
- Zoya, R., & Zoya, P. G. R. (2014). El espacio controversial de los sistemas complejos *Estudios de Filosofía*, (50), 103.

## 10. ANEXOS (EN LINEA)

Planes de estudio:

[https://drive.google.com/drive/folders/1nZQe-qtSuvAeK\\_Y1hHPvodD\\_IM6VQMe?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1nZQe-qtSuvAeK_Y1hHPvodD_IM6VQMe?usp=drive_link)

Programas:

[https://drive.google.com/drive/folders/12lKutpNh-fi6GquQIo9DP11bHaCR\\_rU-  
?usp=drive link](https://drive.google.com/drive/folders/12lKutpNh-fi6GquQIo9DP11bHaCR_rU-?usp=drive_link)