



Curso de capacitación docente en Ciencias Sociales

Reestructuración capitalista y transformaciones territoriales

Las aceleradas transformaciones del mundo contemporáneo y la renovación en las perspectivas de análisis de la Geografía iniciada en las últimas décadas del siglo XX han abierto una serie de interrogantes para la Geografía escolar: ¿cómo incorporar estas perspectivas en el trabajo en el aula? ¿cuáles son los conceptos asociados con estas nuevas miradas de la disciplina? ¿cómo se relacionan los conceptos básicos de la geografía con los conceptos compartidos con las ciencias sociales?.

Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dra. Graciela Giannettasio

Secretario de Educación
Dr. Ricardo Biazzi

Subsecretaria de Equidad y Calidad
Lic. Marta Blanco

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Prof. Mónica Farias

Autores	7
PARTE I Capítulo 1.....	8
Contenidos disciplinares Espacio y territorio, dos conceptos clave de la geografía	9
Ideas clave	10
El concepto de espacio en la geografía.....	11
Una propuesta de definición del espacio geográfico	14
Los conceptos asociados al espacio geográfico.....	17
Naturaleza, trabajo y técnicas en el espacio geográfico.....	21
Una visión histórica: del medio natural al medio técnico-científico-informacional	25
El concepto de territorio.....	30
Economía y territorio	32
Actores y escalas en la organización del territorio.....	35
Acerca de la enseñanza La didáctica en la segunda mitad el siglo XX	40
<i>Aprender a conocer</i>	42
<i>Aprender a hacer</i>	42
<i>Aprender a vivir juntos</i>	42
<i>Aprender a ser</i>	43
Una mirada desde la didáctica de la ciencias sociales Principales corrientes de la enseñanza de la geografía en nuestro país	46
El positivismo en geografía	47
La corriente regionalista.....	49
La geografía: modelos y sistemas	50
La geografía radical o crítica.....	51
Conclusiones.....	53
Actividades de autoevaluación	55
Claves de respuestas	60
Bibliografía comentada	61
Imágenes Espacio y territorio, dos conceptos clave de la geografía	63
Un final que anuncia un principio.....	65
PARTE I Capítulo 2.....	66
Contenidos disciplinares La economía como ciencia social	67
¿Cuál es el objeto de estudio de la economía?.....	69
¿Por dónde empezar? La realidad económica como producto de la acción humana.....	69
Las características distintivas de las relaciones económicas	72

Cooperación y competencia en el marco de las relaciones económicas	75
La sociedad de mercado	78
La mercancía y el bien económico.....	78
El proceso productivo.....	78
El mercado	81
Condiciones para entablar una relación económica o mercantil. ¿Qué características tienen los individuos que entablan este tipo de vínculo social?	83
La sociedad de mercado y la división del trabajo	85
El Estado y las relaciones económicas	91
La economía y el sistema jurídico.....	91
El Estado más allá del sistema jurídico; sus relaciones con el sistema económico.....	93
El hombre, la sociedad, los valores y la economía.....	97
Acerca de la enseñanza Comprensión y cooperación	99
Una mirada desde la didáctica de la ciencias sociales Las problemáticas socio-territoriales como estrategia de enseñanza de las ciencias sociales	104
Las estrategias para el trabajo con problemáticas sociales	109
El trabajo interdisciplinario con problemáticas socio-territoriales	110
<i>De la atomización a la integración</i>	110
Algunas claves para el trabajo interdisciplinario	111
Estudio de las problemáticas sociales desde los valores	118
Actividades de autoevaluación	120
Claves de respuestas	124
Bibliografía comentada	125
Un final que anuncia un principio.....	127
Bibliografía comentada	128
PARTE II Capítulo 3.....	131
Contenidos disciplinares Elementos fundamentales de la economía	132
Ideas clave	133
Retomando las consideraciones acerca del intercambio mercantil.....	134
El valor de uso y utilidad	137
El valor de cambio.....	139
El mercado, la oferta y la demanda	141
La curva de demanda y las necesidades.....	141
La curva de oferta	145

El equilibrio de mercado.....	148
La escuela clásica y la determinación del precio.....	151
Las formas de mercado; mercados imperfectos: oligopolio y monopolio.....	155
El excedente, el producto necesario y el producto total	159
Acerca de la enseñanza La enseñanza de la comprensión.....	164
Aprender para comprender	164
<i>Diferentes formas de conocimiento, inteligencia y modos de aprendizaje.....</i>	<i>165</i>
<i>El conocimiento previo.....</i>	<i>168</i>
<i>El pensamiento de orden superior.....</i>	<i>169</i>
<i>El pensamiento y el aprendizaje como fenómenos sociales</i>	<i>169</i>
<i>Hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean como la vida real</i>	<i>170</i>
<i>La evaluación como aprendizaje</i>	<i>170</i>
Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales Los alumnos y el trabajo con fuentes	172
Las fuentes bibliográficas.....	173
Las fuentes cartográficas y estadísticas	175
Acerca de los mapas.....	176
<i>El mapa en el aula</i>	<i>177</i>
Acerca de las estadísticas	179
Actividades de autoevaluación	181
Claves de respuestas	183
Bibliografía comentada	184
Un final que anuncia un principio.....	186
PARTE II Capítulo 4.....	187
Contenidos disciplinares Elementos y dinámicas de los sistemas económicos ..	188
Ideas clave	189
El sistema puro de economía de mercado o sistema capitalista puro.....	190
Los agentes económicos en un sistema puro de economía de mercado; sus diferentes roles	191
El resto del mundo como agente económico.....	192
El Estado en un sistema puro de economía de mercado	193
La economía real y la economía monetaria; el circuito económico	194
Ahorro e inversión	196
El sistema financiero	196
El sistema de economía mixta o sistema capitalista mixto.....	200

Los impuestos	201
La política monetaria	203
La política fiscal	204
Las políticas Sociales	205
Las políticas industriales y de desarrollo económico	207
Las actividades de regulación	208
Sistema de economía planificada: Breve historia de las economías socialistas	209
El funcionamiento de una economía de planificación centralizada	212
Las actividades económicas básicas	215
Las estructuras productivas y las relaciones interempresariales según el enfoque tradicional	215
El concepto de encadenamientos productivos	217
Los tipos de encadenamientos productivos	218
Las características de los vínculos intra encadenamientos productivos	219
Acerca de la enseñanza El aprendizaje cooperativo	222
El aprendizaje cooperativo. El conocimiento repartido	224
El aprendizaje cooperativo. Tipos y componentes	226
Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales El trabajo con conceptos...	229
Diferentes herramientas para trabajar con conceptos interrelacionados	231
<i>Los mapas conceptuales</i>	232
<i>Las redes conceptuales</i>	234
Actividades de autoevaluación	238
Claves de respuestas	241
Bibliografía comentada	242
Un final que anuncia un principio	244
Bibliografía comentada	245
PARTE III Capítulo 6	248
Contenidos disciplinares La reestructuración capitalista	249
Ideas Claves	249
Algunas consideraciones previas	251
Las distintas caracterizaciones de la reestructuración capitalista	253
Los cambios en el paradigma tecno-productivo: procesos de producción y trabajo y relaciones entre empresas	261
Las actividades dinámicas y los productos	261

Los procesos de producción	264
La reorganización de la empresa y de las relaciones entre empresas.....	266
Los cambios en el mercado de trabajo	270
Los cambios en la dimensión internacional: el sistema financiero, las inversiones externas directas y el comercio internacional.....	275
Los mercados financieros y su interdependencia	275
Los flujos de capital: Las inversiones externas directas	279
Reorganización del comercio internacional	282
Los cambios en el rol del Estado y las políticas económicas neoliberales.....	286
La visión objetiva y la ideológica	292
Acerca de la enseñanza Las estrategias de enseñanza	294
Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales: Los estudios de impacto territorial.....	302
Sobre el concepto de impacto.....	303
¿Qué acciones originan un impacto?.....	305
Los momentos del estudio de impacto territorial	305
a) <i>El momento de diagnóstico</i>	306
b) <i>El análisis de la acción</i>	307
c) <i>La identificación y evaluación de impactos</i>	308
Actividades de autoevaluación	312
Claves de respuestas	315
Bibliografía.....	317
Un final que anuncia un principio.....	319
Bibliografía comentada	320

Autores

Coordinador de la producción

Jorge Blanco

Autores

Jorge Blanco

Lía Bachmann

María Rosa Casanova

Colaboradores

Lidia Elisa Lemos

Ingrid Bleynat

Eduardo Crespo

Bernardino Pacciani

Diego Rodríguez

PARTE I
Capítulo 1

Contenidos disciplinares:

Espacio y territorio, dos conceptos claves de la Geografía

Acerca de la enseñanza:

La didáctica en la segunda mitad del siglo XX

Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales:

Principales corrientes de la enseñanza de la Geografía

Contenidos disciplinares

Espacio y territorio, dos conceptos clave de la geografía

Introducción

Las aceleradas transformaciones del mundo contemporáneo y la renovación en las perspectivas de análisis de la Geografía iniciada en las últimas décadas del siglo XX han abierto una serie de interrogantes para la Geografía escolar: ¿cómo incorporar estas perspectivas en el trabajo del aula? ¿cuáles son los conceptos asociados con estas nuevas miradas de la disciplina? ¿cómo se relacionan los conceptos básicos de la geografía con los conceptos compartidos con las ciencias sociales?.

En este capítulo presentaremos algunas aproximaciones a dos conceptos centrales de la disciplina, con el propósito de establecer un punto de partida común que nos acompañe a lo largo de todo el módulo. Se trata de los conceptos de espacio y de territorio que, renovados y resignificados, están en la base de las principales corrientes de la Geografía contemporánea. La revisión de estos conceptos permitirá no sólo sentar las bases para un entendimiento a lo largo del trabajo con el módulo, sino que supone la posibilidad de revisar todo el temario de la Geografía a la luz de estas perspectivas.

En primer lugar, pasaremos una breve revista al concepto de espacio para luego abordar el de territorio. En los puntos siguientes trabajaremos sobre el territorio en relación con el contenido específico de este módulo de capacitación, es decir, en relación con los procesos económicos.

Es nuestra intención que la primera aproximación que realizamos en este capítulo se enriquezca en los posteriores, de modo que al finalizar el módulo la visión sobre estos conceptos sea más compleja y abarcativa. Por ello es que algunos de los elementos enunciados en este momento se irán precisando mejor en los próximos desarrollos temáticos. Asimismo, no debería esperarse definiciones certeras y definitivas de estos conceptos, más bien se tratará de abrir el abanico de ideas que surgen e iluminan distintos aspectos, con la esperanza de que sean útiles al momento de analizar las transformaciones del mundo contemporáneo.

El capítulo, como todos los demás del módulo, se compone de dos secciones. En nuestra sección *Acerca de la Enseñanza* se tratarán los cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Adoptaremos un enfoque que trata dos procesos diferentes, claros y delimitados: el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, y sobre ello centraremos nuestras propuestas de discusión y reflexión.

Por último, presentaremos las principales corrientes que conviven en la escuela para la enseñanza de la geografía en nuestro país. Procuramos con ello promover la revisión crítica de su práctica docente a la luz de las características teóricas y

metodológicas del positivismo, el regionalismo, el neopositivismo y la geografía radical o crítica.

Ideas clave

- La primera naturaleza está formada por objetos naturales.
 - La segunda naturaleza está humanizada, modificada y transformada por la sociedad, a quien a su vez transforma.
 - El espacio puede concebirse como continente – receptáculo, reflejo, o dimensión de la totalidad social.
 - El espacio y su organización son un producto social. Los tipos de acciones fundamentales son: apropiación, explotación, ocupación, intercambio y gestión.
 - Las relaciones sociedad-espacio pueden ordenarse en el tiempo como: medio natural, medio técnico y medio técnico-científico-informacional.
 - El territorio es una porción de superficie apropiada por un grupo humano.
 - Las acciones de los actores sociales tienen un impacto y un alcance espacial que puede abordarse desde el punto de vista de los actores y desde el punto de vista de las fracciones del territorio.
 - Hay cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos.
 - La didáctica se ocupa de las prácticas de la enseñanza.
 - Aprendizaje memorístico y significativo son diferentes pero complementarios.
 - Las distintas corrientes teóricas de la geografía, entre las cuales se destacan el positivismo, el regionalismo, el neopositivismo y la geografía crítica, se encuentran presentes, aunque con diferente importancia, en la geografía escolar.
-

El concepto de espacio en la geografía

El concepto de **espacio** ocupa un lugar importante en diversas disciplinas, tanto dentro del conjunto de las ciencias sociales y humanas como en la física. En el caso particular de la geografía, si bien hay un desarrollo propio del concepto se incorporan fuertes influencias de la física (de donde proceden las nociones de espacio absoluto y espacio relativo), de la psicología (de la que se incorporan elementos para la conceptualización del espacio percibido), de la economía (el espacio económico), etcétera.

Para comenzar a profundizar en los conceptos clave que se estudian en Geografía, le proponemos que responda inicialmente a las siguientes preguntas, sobre las cuales volverá más tarde. Hágalo desde sus propios saberes previos, sin consultar ni consensuar con otras personas.



ACTIVIDAD N° 1 (complementaria)

Responda:

1. ¿Por qué se afirma en el título del capítulo que los conceptos de espacio y territorio son claves en geografía?
2. ¿Por qué estos conceptos han sido objeto de renovación y resignificación en las últimas décadas?

En un intento de sistematización de las conceptualizaciones predominantes, Hiernaux y Lindón (1993) identificaron tres visiones principales del espacio:

- espacio como continente o receptáculo
- espacio como reflejo
- espacio como una instancia o dimensión de la totalidad social

Observemos que las distintas conceptualizaciones sobre el espacio se inscriben en una cierta forma de comprensión de sus relaciones con la sociedad, es decir, que todas estas visiones suponen una determinada manera en la que se reciben, se materializan y se concretan los procesos sociales en el espacio.



APORTES Y SUGERENCIAS

Una actividad posible para relevar los saberes previos de los alumnos acerca de lo que estudia la geografía consiste en presentarles un conjunto de noticias de diarios que traten de diferentes temas (culturales, económicos, deportivos, políticos, sociales, ambientales, bélicos, etc.) y pedirles que lean las noticias, seleccionen cuáles de ellas tratan sobre algún tema que estudia la geografía y justifiquen la respuesta. Es probable que en la resolución de esta consigna no aparezcan en forma explícita los conceptos de espacio y territorio. De todos modos, en las expresiones de los alumnos acerca del estudio del medio, de las actividades económicas y/o de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, podremos encontrar nociones de los conceptos centrales que nos van a permitir elaborar un diagnóstico de sus ideas previas.

Avancemos por cada una de estas visiones.

a) El espacio como continente o receptáculo

En la visión del espacio como continente o receptáculo, los autores mencionados agrupan “aquellas conceptualizaciones que tratan del espacio como un mero soporte o sustrato sobre el cual se localizan elementos y relaciones; en otras palabras, como su nombre lo indica, **el espacio contiene objetos**. Bajo esta premisa, solo es posible plantear relaciones unidireccionales, con lo cual el espacio pierde la posibilidad de ejercer cualquier influencia sobre los elementos y relaciones que en él se manifiestan. A lo sumo, en este espacio pueden expresarse relaciones entre los elementos, tales como la *distancia*, a su turno simplificable y medible en tiempo y costo.

De esta forma, en esta postura se incluyen tanto aquellas perspectivas para las cuales el espacio es continente en sentido empírico, como también aquellas otras en las que la idea de continente estaría a nivel mental y espiritual; en consecuencia, en este mismo agrupamiento quedarían reunidas las clásicas visiones economicistas que postulan la existencia de un *espacio económico*, para las cuales el espacio es un **receptáculo** (o un plano homogéneo) en el que se implantan las relaciones económicas.” (Hiernaux y Lindón, 1993:91).

Este tipo de visiones supone el sentido de espacio absoluto, una porción delimitada de la superficie terrestre a la que suele agregarse un inventario de hechos físicos, un soporte sobre el que actúa la sociedad. El espacio es visto como pasivo frente a las acciones de la sociedad, sin más participación en ellas que recibir el resultado de estas acciones. Adicionalmente, los hechos físicos suelen ser vistos como independientes de los fenómenos sociales. En muchos de los tradicionales abordajes de las regiones suele estar materializada esta visión. Límites definidos de manera inmutable podían contener distintos elementos en diferentes momentos, los cuales eran inventariados exhaustivamente sin ninguna explicación de los procesos que los habían originado.

b) El espacio como reflejo

Existe una gran coincidencia, entre las distintas perspectivas de análisis de la geografía contemporánea, en considerar el espacio como producto social. Esta coincidencia se ve atenuada por matices ya que algunas corrientes reconocen el espacio como mero producto, como un ámbito pasivo que se adapta inmediatamente y sin mediaciones a las transformaciones de los procesos sociales, a las que no opondrían ninguna forma de condicionamiento ni de resistencia o contradicción, mientras que otros pensadores lo ven como un condicionante de la sociedad.

En este sentido es que Hiernaux y Lindón sostienen que esta visión agrupa a "aquellos enfoques para los cuales el espacio es casi un *espejo* de la sociedad y las relaciones sociales, es decir, que todo cambio social se refleja inmediatamente y en forma directa en el espacio. En consecuencia, en esta perspectiva el espacio también es visto pasivamente como algo capaz de reflejar cambios ocurridos en otras esferas de la vida social" (Hiernaux-Lindón, 1993:91). El espacio queda así subordinado a las otras instancias de la sociedad, en una relación de causalidad directa, no dialéctica.

c) El espacio como una instancia o dimensión de la totalidad social

Esta tercera línea se distingue de la anterior porque no considera el espacio como algo externo a la sociedad, que "recibe o contiene" los procesos sociales o que es "moldeado pasivamente" por estos procesos, sino como una dimensión de la propia sociedad.

"En este enfoque el espacio es entendido como una instancia o una estructura social integrante de la totalidad social, y como tal toma un carácter de estructura *subordinante-subordinada*, es *productor y producido*. Entonces, el espacio es una realidad objetiva mucho más allá de las particulares percepciones que de él puedan tener los individuos." (Hiernaux-Lindón, 1993:92).

De acuerdo con lo que hemos señalado, entonces, el espacio no reflejaría directamente las características de la sociedad actual sino que tendría acumulada la historia de la sociedad, condicionando en cada instancia la concepción y materialización de los propios procesos sociales. Al respecto Doreen Massey sostiene que "El espacio es una construcción social, sí, pero las relaciones sociales están también construidas en el espacio, lo cual marca una diferencia sustancial" (Massey, 1985). En la misma línea, Hiernaux y Lindón recuerdan que " (...) por su misma naturaleza material y, en consecuencia, con capacidad de perdurar más que la sociedad que produce las formas espaciales, [el espacio] tiene la posibilidad de influir sobre la totalidad social.

Esto hace que el espacio pase a ser *condicionante* de los procesos sociales, lo cual no es contradictorio con la *esencia social* de la instancia espacial, ya que no se está pensando en un espacio sinónimo de naturaleza primera". (Hiernaux y Lindón, 1993:104). Este condicionamiento no debe ser confundido con las posiciones del determinismo geográfico; difieren tanto la calidad de la relación (condicionante versus

determinante) como el hecho de considerar el espacio con las transformaciones incorporadas a lo largo de la historia, que lo alejan de la naturaleza primera ("natural").

En la actividad que sigue, usted podrá comprobar el grado de comprensión de los temas tratados. Si tiene dificultades relea el texto.



ACTIVIDAD N°2 (central)

- Escriba un texto donde explique las principales diferencias que encuentra entre las tres visiones del espacio que proponen Hiernaux y Lindón.
- Responda:
 - ¿Qué referencias a otras ciencias contiene la construcción del concepto de espacio en cada una de la visiones?
 - ¿Cómo influyen las demás ciencias en la construcción de cada una de las concepciones de espacio?
- Revise el texto sobre didáctica disciplinar de la sección ubicada al final del capítulo y responda: ¿es posible relacionar estas visiones del espacio con las corrientes de enseñanza de la geografía? Justifique su respuesta.

Veamos a continuación una definición sencilla de espacio geográfico, para luego identificar una serie de conceptos asociados que nos ayuden a ilustrar mejor estas ideas.

Una propuesta de definición del espacio geográfico

En un diccionario de términos geográficos, Brunet, Ferras y Théry, desarrollaron la siguiente definición de espacio geográfico:

"El espacio geográfico es la extensión terrestre utilizada y ordenada por las sociedades en vista de su reproducción –en sentido amplio: no solamente para alimentarse y abrigarse, sino para toda la complejidad de los actos sociales. Comprende el conjunto de lugares y de sus relaciones. Este es el espacio que estudian los geógrafos.

El espacio geográfico tiene dos aspectos. Es un sistema de relaciones y un producto social organizado, uno de los numerosos productos de la actividad social. Incorpora las herencias, las huellas naturales y las artificiales. Tiene actores, que son los individuos, los grupos, las empresas, las colectividades territoriales, los Estados. Tiene sus leyes y reglas de organización y diferenciación, universales pero expresadas de maneras más o menos diferentes según los sistemas sociales. (...) Es fundamentalmente discontinuo y anisotrópico; es diferenciado, con puntos y redes.

Producto social, el espacio geográfico es, igualmente, un medio y un ambiente de la actividad social. Tiene, en todo momento, su propia memoria y constriñe, por su organización y sus diferencias, las acciones que sobre él se despliegan. En ciertos aspectos se puede considerar, al menos en su ordenamiento, como un medio de producción. Así, el espacio y su organización son, en conjunto, un producto social, un medio de reproducción social y un medio de producción cuyas cualidades pueden apreciarse en la eficacia de la división espacial del trabajo y sus interconexiones con los lugares.

Podemos reconocer cinco tipos de acciones fundamentales: **apropiación**, **explotación** (o puesta en valor), **ocupación**, **intercambio** (o comunicación) y **gestión**. Desde un punto de vista analítico, el espacio geográfico comprende todo lo que hace a la singularidad de los lugares y la amplitud de sus relaciones: la población y las ciudades, con todas sus características (formaciones y relaciones sociales, comportamientos demográficos, educación y calificaciones, jerarquías y divisiones), consideradas en su distribución espacial; cultivos, bosques, espacios de reserva; usinas, comercios, servicios, construcciones, equipamientos, infraestructura, minas; ecosistemas naturales, bien o mal utilizados por las sociedades; relaciones materiales e inmateriales entre las personas, pueblos y lugares; y también los lugares simbólicos, de las representaciones, de los paisajes; así como la organización de todos estos elementos, las relaciones entre ellos, las redes que los ligan, las prácticas espaciales de la población. En resumen, el conjunto de la humanidad, con la extensión de que dispone, los productos y las redes que distribuye sobre la superficie de la Tierra y que sirven para su reproducción (o que la comprometen); así como los elementos naturales, más o menos transformados, que las sociedades utilizan para este fin.

El espacio geográfico no se limita, por lo tanto, a la distribución de lo visible, elementos a los cuales se lo reduce, a veces. (...) Su apariencia local es el paisaje. El espacio geográfico es fuente de representaciones y objeto de estrategias, que son parcialmente funciones de esas representaciones. Los mismos geógrafos se basan en esas representaciones y trabajan sobre ellas. Por su parte, las diferentes sociedades tienen maneras distintas de gerenciar el espacio, al punto que cuando se desplazan transportan sus propias reglas, y las aplican a los otros lugares."

Bunet, Ferras, Théry, 1992:194.

En este punto se sintetiza gran cantidad de elementos de una propuesta de definición de **espacio geográfico**. La siguiente actividad apunta a que profundice algunos de los conocimientos sobre este concepto.



ACTIVIDAD N° 3a (complementaria)

1. Identifique las palabras clave del texto.
2. Clasifique las palabras en los siguientes grupos de términos:

Objetos	Relaciones	Procesos	Acciones sociales	Productos

3. Analice la clasificación obtenida:
 - a) ¿qué cuestiones le clarifica?
 - b) ¿qué dudas le genera?
 - c) Comparta este ejercicio con un grupo de colegas. Analicen las coincidencias y las divergencias y construyan entre todos una conclusión.



ACTIVIDAD N° 3b (central)

1. Podemos, aún al costo de sintetizar demasiado, considerar que existen básicamente dos nociones de tiempo:
 - aquella que se refiere al tiempo histórico como un **instrumento de medición**, que permite **ordenar y exponer** en forma coherente (cronológica) los hechos históricos; esta idea propone como tarea de la historia la ubicación de los hechos en el tiempo, y es compatible con la idea de la tarea de la geografía ubicando los hechos en el espacio.
 - aquella que involucra conceptos tales como **duración, relación temporal, cambio y continuidad**, es decir, que considera las relaciones existentes entre las diferentes acciones de las personas en el pasado que permiten comprender la organización de cada sociedad. Los hechos se entienden, así, como parte de un proceso histórico.
 - ¿Cuál es la noción de tiempo que está presente en la definición de espacio propuesta?

- ¿Qué aspectos del espacio geográfico le permite comprender esta visión?
2. ¿Cuál es el rol de los **actores sociales** en esta concepción del espacio?
 3. Defina con sus palabras en qué consisten las acciones de **apropiación, explotación, ocupación, intercambio y gestión** del espacio geográfico. Seleccione ejemplos de cada una de estas acciones.
 4. Amplíe con sus propias palabras las diferencias entre el concepto de **espacio geográfico** y el concepto de **paisaje**.



APORTES Y SUGERENCIAS

Una estrategia adecuada para la construcción por parte de los alumnos de los conceptos de **paisaje** y **espacio geográfico** es el análisis de imágenes. Es conveniente organizar tareas en las que se parta del análisis visual para luego confrontar el resultado con el contenido de una fuente bibliográfica, a fin de que los alumnos puedan establecer por sí mismos las diferencias entre los conceptos de paisaje y espacio geográfico. Es muy importante la elección de las imágenes apropiadas para realizar el trabajo. Se sugiere tener en cuenta la escala representada ya que para trabajar la noción de paisaje se utilizan vistas panorámicas y no fotografía de primeros planos, con pocos objetos de gran tamaño. Conviene además que los elementos que aparezcan en esa fotografía sean tanto elementos naturales como contruidos por la sociedad (ciudades, edificios, rutas, infraestructura eléctrica, automóviles, etcétera), para dar cuenta de la diversidad de componentes del espacio geográfico. Puede resultar útil considerar distintos momentos: descripción de lo que se ve, elaboración de definiciones provisionarias, búsqueda de explicaciones, contraste con definiciones de paisaje y de espacio geográfico. Es conveniente cerrar la actividad de manera tal que se reflexione acerca de la tarea de reconstrucción que realizaron, partiendo de lo visual y llegando a la indagación de procesos implícitos en la construcción de ese paisaje.

Los conceptos asociados al espacio geográfico

Algunas de las ideas complementarias nos ayudarán a avanzar en la línea propuesta por la visión del **espacio**, en la que se lo considera como una **instancia o dimensión de la totalidad** social, de modo de precisar mejor las relaciones entre la sociedad y el espacio.

En sucesivas aproximaciones Milton Santos ofreció tres definiciones de espacio geográfico. En un primer momento, trabajó con la idea de espacio como un **conjunto de elementos fijados y de flujos**. Se destacan así dos cuestiones centrales: el carácter localizado de los objetos, que son fijados en los lugares, y el movimiento, ambos resultados de acciones de la sociedad. Elementos fijados y flujos cambian a lo largo de la historia, al punto que los elementos fijados son cada vez más artificiales y los flujos son cada vez más diversos y rápidos.

Los constructos fijados (edificios, infraestructura energética y de circulación, equipamiento industrial, patrimonio cultural, etcétera) son expresiones de las relaciones sociales que les dieron origen, aunque sobreviven a esos procesos y son refuncionalizados en cada momento. De allí que la historia de los lugares esté presente sincrónicamente y que estos objetos agregados vayan volviéndose una cualidad del espacio. Estos constructos fijados pueden ser tipificados a partir de un abordaje tecnológico, arquitectónico, de las edades de los objetos y, especialmente, desde el punto de vista funcional (Moraes, 1998).

En un segundo momento, se propone utilizar la categoría de **forma-contenido**, que da cuenta de los objetos que contienen fracciones de la sociedad. Los procesos que los animan, las relaciones sociales, el contexto histórico, quedan cristalizados en formas-contenido que sirven a funciones específicas en el momento de su concreción. Es el uso social el que atribuye un contenido a las formas espaciales. "En otras palabras, es el consumo del espacio creado el que lo califica como una forma-contenido" (Moraes, 1998:150). Y esta calificación es la que permite considerarla también como **forma-momento**, incorporándole más claramente su **dimensión temporal**, ya que ante cada evento las formas son recreadas. "(...) el evento, para realizarse, se encaja en la forma disponible más adecuada [o crea nuevas formas] para que se realicen las funciones de las que ese evento es portador. (...) Los movimientos de la sociedad, atribuyendo nuevas funciones a las formas geográficas, transforman la organización del espacio, crean nuevas situaciones de equilibrio y al mismo tiempo nuevos puntos de partida para un nuevo movimiento. Para adquirir una vida, siempre renovada por el movimiento social, las formas -vueltas así formas-contenido- pueden participar de una **dialéctica** con la propia sociedad y así formar parte de la propia **evolución del espacio**." (Santos, 1996:83-86)

La permanencia de estas formas construidas es denominada por Castells como "persistencia de formas espaciales ecológicas, suscitadas por las estructuras sociales anteriores", concepto asimilable al de **rugosidades**, entendidas como formas durables o efímeras, naturales y sociales, es decir, introducidas por el hombre. Las rugosidades son " lo que queda del pasado como forma, espacio construido, paisaje, lo que resta del proceso de supresión, acumulación, superposición, con el que las cosas se sustituyen y acumulan en todos los lugares. Las rugosidades se presentan como formas aisladas o como conjuntos" (Santos, 1996:113)

En un tercer momento, se propone considerar que "El espacio está formado por un conjunto indisociable, solidario y también contradictorio, de **sistemas de objetos y sistemas de acciones**, no considerados aisladamente, sino como el marco unificado en el cual se desarrolla la historia. En el comienzo era la naturaleza salvaje, formada por objetos naturales, que a lo largo de la historia van siendo sustituidos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados y, después cibernéticos, haciendo que la naturaleza artificial tienda a funcionar como una máquina. A través de la presencia de esos objetos: hidroeléctricas, fábricas, haciendas modernas, puertos, carreteras, vías de ferrocarril, ciudades, el espacio está marcado por esos incrementos, que le dan un contenido extremadamente técnico.

El espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más artificiales, poblado por sistemas de acciones igualmente imbuidos de artificialidad, y cada vez mas tendientes a fines extraños al lugar y a sus habitantes.

Los objetos no tienen realidad filosófica, esto es, no nos permiten el conocimiento, si los vemos separados de los sistemas de acciones. Los sistemas de acciones tampoco se dan sin los sistemas de objetos.

Sistemas de objetos y sistemas de acciones interactúan. De un lado, los sistemas de objetos condicionan la forma en que se dan las acciones y, de otro lado, los sistemas de acciones llevan a la creación de objetos nuevos o se realiza sobre objetos preexistentes. Es así que el espacio encuentra su dinámica y se transforma." (Santos, 1996: 51-52)

La idea de sistema incorporada en estas definiciones no debe ser confundida con el enfoque sistémico que será tratado en las cuestiones de didáctica de este mismo capítulo. Las expresiones "sistemas de objetos" y "de acciones" se refieren a que ningún objeto ni ninguna acción se presentan solos ni funcionan aisladamente, sino en un conjunto integrado.

En esta definición se hace referencia a la visión de la naturaleza, el tiempo histórico, los procesos sociales, los actores que los impulsan y las escalas. En los puntos siguientes intentaremos precisar estos aspectos.

Uno de los aspectos más dinámicos y, quizás al que menor importancia se le otorga en el análisis de los cambios operados en los espacios, es el de los **flujos**, el de la circulación. Por eso creemos conveniente acercarle una propuesta para revalorizar este tema. La próxima actividad le propone un trabajo de integración entre la búsqueda independiente y los contenidos presentados. Le sugerimos que la realice cuidadosamente y que analice las relaciones que va encontrando. Consideramos que esta actividad también es adecuada para que la realicen sus alumnos, a partir de algunos ajustes que usted crea conveniente incorporar.



ACTIVIDAD N° 4 (complementaria)

1. Observe los Mapas N° 1: Exportaciones a países ricos, y N° 2: Exportaciones a países pobres (páginas 63 y 64, respectivamente).
2. Responda: ¿Qué tipo de flujos están representados en estos mapas?
3. Busque en libros de geografía, periódicos, Internet u otras fuentes, información sobre otros tipos de flujos. Por ejemplo: de capital, de población, etc.
4. Para estudiar las diferentes formas en que los flujos cambian, y las consecuencias de esos cambios en los “constructos fijados”, le proponemos analizar los siguientes casos y responder:
 - a. ¿Qué tipos de flujos son los que aparecen como centrales en cada caso?
 - b. ¿Qué sucede con la dinámica de los flujos analizados?
 - c. ¿Qué tipo de cambios genera en los objetos fijos la modificación en la dinámica de los flujos?
 - d. ¿Qué otros flujos se ven afectados a partir de esos cambios?

Caso 1: “Todo cambió, hasta la forma de encarar la vida cotidiana”

Los 80.000 habitantes de Laguna Paiva, Tostado, San Cristóbal, Pozo Borrado, Villa Minetti, Santa Margarita y El Nochero, en la provincia de Santa Fe y Añatuya, Icaño y Herrera, en Santiago del Estero, mantienen una estrecha relación con el ferrocarril.

Una cuarta parte de ellos depende directamente de él y la mitad de estos pueblos, más tarde o más temprano, serán borrados de los mapas. (...)

La ausencia del servicio regular de trenes, en realidad, no aparece como única causa del deterioro de muchos de estos pueblos y su previsible final. En verdad, en el renglón de calamidades hay que anotar, también, la falta de agua potable, el precario servicio eléctrico (...); caminos de tierra que desaparecen bajo el agua (no, cuando llueve mucho: simplemente cuando llueve), un ineficaz servicio de colectivos hacia las ciudades más importantes (en algunos pueblos, uno por semana, con suerte) y la inexistencia de fuentes de trabajo alternativos o industrias menores. (...)

Asintiendo con su cabeza mientras cerdos y cabras disfrutan de brotes, cardos raíces y otras yerbas que empiezan a cubrir los durmientes de la estación Herrera, José Luis Silvestre, un ex jefe ferroviario con 45 años de servicio, explica que “la ausencia del tren hace que la gente pague hasta tres veces el precio del boleto cuando viaja en colectivo a Buenos Aires, por ejemplo. El pasaje en La Estrella del Norte cuesta 24 pesos; el ómnibus está cobrando entre 50 y 60 pesos”. (La Nación, 10 de abril de 1993)

Caso 2: “En Rosario apuestan a la integración”

(...) Anhelada desde hace cuarenta años, la obra [el puente Rosario-Victoria, que unirá las provincias de Entre Ríos y Santa Fe] no sólo tendrá un fuerte impacto económico en la región litoraleña, sino que definirá un nuevo perfil para la ciudad de Rosario que, merced a su estratégica localización geográfica, se erigirá como centro neurálgico de las operaciones comerciales del Mercosur.

El emprendimiento facilitará la integración este-oeste a través del corredor bioceánico San Pablo-Valparaíso, mediante el que ganarán los puertos chilenos y, desde allí, los mercados del Pacífico, los productos originados en el sur de Brasil y el centro-este de la República Argentina. (...)

Sumada al dragado y balizamiento del río Paraná, a la construcción de la autopista Rosario-Córdoba y a la privatización del aeropuerto y del puerto de Rosario, la iniciativa ayudará a canalizar el flujo de tráfico terrestre, marítimo y aéreo por la zona y, por lo tanto, traerá aparejado el tan ansiado desarrollo regional.

En la actualidad, para llegar por vía terrestre de Rosario a Victoria hay que viajar a Santa Fe, luego cruzar el túnel subfluvial hasta Paraná y desde allí emprender una larga marcha por las rutas de Entre Ríos. El trayecto supera los 450 km, distancia que una vez construido el puente se reducirá a 60 km. (Clarín, 1 de julio de 1997)

Naturaleza, trabajo y técnicas en el espacio geográfico

Los conceptos anteriormente presentados nos llevan a otros complementarios: naturaleza, trabajo y técnicas. De acuerdo con la perspectiva en la que nos hemos inscripto, la **naturaleza** es vista en una perspectiva histórica, con la acción humana incorporada en su seno, transformada en sucesivas naturalezas diferentes. Los objetos de la naturaleza son componentes esenciales del espacio geográfico pero, como quedó remarcado en las definiciones previas, no son los únicos objetos geográficos.

Desde el momento inicial en el que la diversificación de la naturaleza obedecía al movimiento propio de intercambio perpetuo de energía, se pasa a sucesivos estadios de **artificialización creciente de la naturaleza**, en instancias que pueden periodizarse, tal como veremos más adelante. Es decir, que se superan las visiones de la naturaleza como inventario de recursos para incorporarla en la perspectiva más compleja de sostener los propios procesos naturales articulados con la creciente artificialización y creación de una **segunda naturaleza**. En cada una de las etapas sucesivas, la naturaleza aparece apropiada y transformada.

¿Cuáles son los elementos que median en ese proceso de transformación constante de la naturaleza? El punto de partida son las necesidades sociales,

entendidas en el sentido más amplio, y su satisfacción a través del proceso de trabajo. Necesidades materiales, inmateriales, económicas, sociales, culturales, morales y afectivas son las que impulsan a los hombres a la acción. En lugar de considerar a la Naturaleza como un depósito de objetos y fuerzas naturales, se pasa a verla como objeto del trabajo humano, con una doble relación: el hombre al satisfacer sus necesidades modifica la naturaleza y al mismo tiempo se transforma a sí mismo (Trinca, 1994).

Es en este marco en el que "como consecuencia inevitable de la apropiación creciente de los recursos naturales, se acentúa el proceso de modificación de la propia naturaleza. Se hace cada vez más difícil hablar de "marcos naturales en su forma pura", debido a que se intensificó la producción de **valores de cambio**, teniendo como fuente primaria los productos obtenidos junto a esos marcos naturales. Las consecuencias más visibles son la desaparición creciente de las cubiertas forestales, la canalización de los ríos, la nivelación de los terrenos, la modificación del suelo a lo largo de años de prácticas agrícolas. La propia urbanización aparece como un gran agente de alteración del medio (...). Las áreas todavía "vírgenes", bajo cierto aspecto, no escapan a esa socialización general por la que pasa la naturaleza. Como excepciones, representan para la sociedad en general y para el capital en particular, reservas territoriales (con todos los recursos allí contenidos) estratégicas para valorización futura, o reservas naturales bajo la tutela del Estado que trata de preservarles su aspecto natural primitivo.

Como consecuencia general de ese proceso, se puede hablar, por lo tanto, de una **segunda naturaleza**, de una naturaleza humanizada, modificada y transformada en objeto general, no sólo del trabajo sino en particular de la producción capitalista (...). Por eso mismo, esta segunda naturaleza se contrapone históricamente a aquella de los tiempos remotos -la primera naturaleza." (Moraes-da Costa, 1987:88-89)

En términos parecidos, Soja afirma que "El espacio socialmente producido es una estructura creada, comparable a otras construcciones sociales resultantes de la transformación de determinadas condiciones inherentes al ser vivo, exactamente de la misma manera que la historia humana representa una transformación social del tiempo. Siguiendo una línea semejante, Lefebvre establece una distinción entre la Naturaleza como un contexto ingenuamente dado y aquello que se puede denominar de 'segunda naturaleza', la espacialidad transformada y socialmente concretizada que emerge de la aplicación del trabajo humano deliberado." (Soja, 1993:101-102)



APORTES Y SUGERENCIAS

A veces los adultos y los alumnos tenemos algunos preconceptos que nos llevan a asociar lo "verde" con lo "natural" y lo construido con lo artificial. Sin embargo, si sumamos algunos elementos teóricos a nuestro análisis, podemos extraer resultados diferentes. Se sugiere realizar el análisis visual de un paisaje rural que muestre

múltiples elementos, naturales y artificiales o técnicos y trabajar con los alumnos estas distinciones. Algunas nociones del texto explicativo (tales como **objeto, forma-contenido y segunda naturaleza**) pueden enriquecer el análisis visual.

Creemos que es conveniente que el profesor o profesora guíe en forma constante a los alumnos en la tarea. Por ejemplo, para la diferenciación entre objeto natural (plantas) y forma-contenido técnico o artificial (que se trate de especies implantadas, la distribución del cultivo, etc.)

El trabajo aparece, entonces, como el proceso necesario para la satisfacción de las necesidades sociales y para la transformación de la Naturaleza. En el proceso de trabajo los hombres no sólo se relacionan con la Naturaleza sino que se relacionan entre sí, en relaciones de producción que varían históricamente y que son decisivas a la hora de caracterizar a las sociedades. Así por ejemplo, el espacio en el marco de sociedades feudales es particular y bien diferenciado del que resulta de la sociedad capitalista.

Por otro lado, los trabajos pasados se acumulan en el espacio, tanto en forma de nuevas condiciones de la naturaleza (como la resultante de siglos de prácticas agrícolas) como de la fijación de edificios, equipamientos e infraestructuras que valorizan el espacio otorgándole nuevas cualidades (Moraes-da Costa, 1987).

La materialización del trabajo en el espacio geográfico se realiza a través de las técnicas, entendidas como un conjunto de conocimientos e instrumentos utilizados durante el proceso de trabajo. "El trabajo, no siendo más que una mediación entre el hombre y la naturaleza, se constituye en una práctica creadora de objetos, cuyo contenido existencial estaría definido por lo social y, en consecuencia, por las técnicas que el hombre ha creado, producido. Con esto queremos significar que las técnicas no pueden separarse, desligarse del contexto social e histórico del cual son parte esencial, puesto que éste a la vez que las determina, es determinado por ellas. De allí que cada época, cada momento de la historia tenga la impronta de sus técnicas." (Trinca, 1994:196).

La misma autora sostiene que el término técnica es utilizado "en tanto que *medio* para alcanzar un resultado, con la pretensión de que éste sea más eficaz. Por tal motivo, la técnica tiende a asociarse, de manera creciente, con la razón, con lo cual se pasa, progresivamente, del mundo experimental y espontáneo (inconsciente), al de las ideas razonables y conscientes, impulsando con ello a la eficacia." (Trinca, 1994:196).

La impronta de las técnicas queda materializada en los objetos, cuya creación y fijación en el espacio responde a condiciones sociales y técnicas presentes en un dado momento histórico. Y lo mismo sucede con su adopción, reproducción y difusión.

La convivencia en el espacio de objetos datados en diferentes momentos históricos se traduce en la coexistencia de técnicas también de diferentes edades. Se

puede hablar así de anacronismo, modernismo y de situaciones intermedias. Por otro lado, la idea anticipada de sistema como conjunto indisociable también se puede aplicar a las técnicas: "conjuntos de técnicas aparecen en un momento dado, se mantienen como hegemónicos durante cierto período, constituyendo la base material de la vida de la sociedad, hasta que otro sistema de técnicas tome el lugar. Es esa la lógica de su existencia y de su evolución." (Santos, 1996:140-141).

El concepto de naturaleza es, actualmente, un concepto controvertido. Se lo utiliza asiduamente, y con muy diversos significados. También es un concepto clave en geografía ya que es muy generalizada la idea de que esta ciencia estudia las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Pero, ¿de qué naturaleza hablamos?

Para profundizar sobre este concepto le proponemos una actividad en la cual nuevamente deberá relacionar la búsqueda de materiales con sus propios aprendizajes.



ACTIVIDAD N° 5 (central)

1. Indague en libros de ciencias naturales, biología y geografía qué definición del concepto de naturaleza está presente en cada uno de ellos.
2. Anote esas concepciones, y compárelas con la noción de naturaleza que se presentó en el texto que acaba de leer.
3. ¿Qué coincidencias y diferencias encuentra?
4. ¿Qué ventajas y desventajas le ofrecen estas definiciones para trabajar con sus alumnos la noción de espacio geográfico?

Mediación en el proceso de trabajo, contexto social e histórico, relación con la ciencia para la transformación de la naturaleza, son las bases para una periodización de las relaciones sociedad-naturaleza que presentaremos a continuación.

Una visión histórica: del medio natural al medio técnico-científico-informacional

La transformación sucesiva de la naturaleza a lo largo de la historia puede periodizarse tomando como ejes los procesos de sustitución del medio natural por un medio cada vez más artificializado. Estos procesos de sustitución y artificialización se dan de manera particular en distintas porciones de la superficie terrestre.

La periodización propuesta por Milton Santos (1996) considera tres grandes etapas:

- El medio natural
- El medio técnico
- El medio técnico-científico-informacional

Sin delimitaciones precisas sobre el alcance temporal de cada período, los medios coexisten en los distintos momentos. Más que esa delimitación temporal acotada, interesa la idea de transformación sucesiva dirigida por la incorporación de objetos técnicos a una naturaleza crecientemente artificializada.

A continuación, veremos tres momentos en la evolución del concepto de espacio geográfico.

1. El medio natural

"Cuando todo era **medio natural**, el hombre escogía de la naturaleza aquellas partes o aspectos considerados fundamentales para el ejercicio de la vida, valorizando diferentemente, según los lugares y las culturas, esas condiciones naturales que constituían la base material de la existencia del grupo." (Santos, 1996:187).

Las transformaciones que los hombres imprimían a ese medio natural eran mínimas, pero ya había una imposición de modificaciones técnicas, en particular a partir de la domesticación de plantas y animales que implica un cambio en la naturaleza. Pero aún antes, en el Paleolítico superior, la satisfacción de las necesidades de alimentación, alojamiento, defensa, vestimenta y culto involucraban técnicas complejas, aunque sin la fijación de objetos técnicos complejos.

De todos modos, estas técnicas estaban en simbiosis con la naturaleza y las posibilidades de creación estaban fuertemente influidas por el determinismo del funcionamiento de las leyes de la naturaleza. "Cuando la naturaleza era enteramente natural teníamos, en verdad, una diversificación de la naturaleza en estado puro. El movimiento de las partes, causa y consecuencia de su metamorfosis, deriva de un proceso debido únicamente a las energías naturales desencadenadas. La primera presencia del hombre es un factor nuevo en la diversificación de la naturaleza, pues el hombre le atribuye a las cosas un valor, agregando al proceso de cambio un dato

social. En un primer momento, todavía no dotado de instrumentos que aumenten su poder transformador y su movilidad, el hombre es creador, pero subordinado. Después las invenciones técnicas van aumentando el poder de intervención y la autonomía relativa del hombre, al mismo tiempo que se va ampliando la parte de la "diversificación de la naturaleza" socialmente construida" (Santos, 1996:106)

Las acciones, surgidas de las necesidades de una sociedad local, se limitaban al ámbito más inmediato, aunque comenzaran a aparecer los intercambios. "La sociedad local era, al mismo tiempo, creadora de las técnicas utilizadas, directora de los tiempos sociales y de los límites de su utilización." (Santos, 1996:188)

Este es el primero de una serie de períodos propuesto por M. Santos acerca de la evolución de las transformaciones de las acciones humanas sobre el medio.

Le proponemos una secuencia de actividades que comienzan en este período, con el fin de elaborar conclusiones a partir de la comparación de los resultados de las distintas producciones realizadas para cada período.



ACTIVIDAD N°6 (complementaria)

1. Seleccione un texto que describa las actividades y las relaciones humanas en el período "El medio natural".
2. Explique con sus palabras el efecto de estas acciones sobre la naturaleza.
3. Con los elementos que le aporta el texto seleccionado, la respuesta de la consigna 2 y el texto correspondiente al punto "El medio natural", elabore un mapa-esquema de dos o más asentamientos correspondientes al período estudiado y sus relaciones entre ellos, de modo tal de elaborar una síntesis de lo trabajado. Acompañe el mapa-esquema con imágenes que manifiesten las relaciones humanas con la naturaleza.

2. El medio técnico

Este período se manifiesta por la emergencia de un espacio en el que los componentes materiales crecen de manera tal que ya es necesario hablar de lo natural y lo artificial, o de una segunda naturaleza, en los términos que planteamos anteriormente, al que se denomina **medio técnico**.

Los objetos técnicos incorporados a la naturaleza habilitan para hablar de un espacio mecanizado, en el que las acciones se superponen a las fuerzas naturales. "Tales acciones son, también, consideradas superiores por la creencia de que le atribuyen nuevos poderes a los hombres -el mayor de los cuales viene de la prerrogativa de enfrentar a la Naturaleza, natural o ya socializada, proveniente del período anterior, con instrumentos que ya no son la extensión de su cuerpo, sino que

representan la extensión del territorio, verdaderas prótesis." (Santos, 1996:189). El tiempo que rige las acciones no es ya el tiempo de la naturaleza sino el **tiempo social**, que resulta del trabajo, del intercambio, de la vida en el hogar.

Las acciones y las motivaciones dejan de tener carácter estrictamente local, con la importancia creciente de los intercambios asociados con una división del trabajo a escala internacional. Son estos intercambios comerciales los que rigen las lógicas que marcan la instalación de los objetos técnicos, y no las razones de la naturaleza. El período de la primera expansión ultramarina europea iniciado a partir del siglo XV marca algunos hitos de esta lógica de ocupación.

Sin embargo, "eran pocos los países y regiones en los que el progreso técnico podía instalarse. Y, aún en estos pocos lugares, los sistemas técnicos vigentes estaban circunscriptos geográficamente, de modo que tanto sus efectos estaban lejos de ser generalizados, como su visión de esos efectos era igualmente limitada." (Santos, 1996:190).

Continuando la secuencia iniciada con la actividad correspondiente al medio natural, le proponemos que realice la siguiente, relacionada con el medio técnico.



ACTIVIDAD N° 7 (complementaria)

1. En libros de historia, busque y seleccione mapas que presenten algunas características correspondientes al período técnico relacionadas con los intercambios.
2. Justifique en un texto la selección.
3. Busque imágenes que ejemplifiquen las transformaciones del medio en este período (segunda naturaleza, diferenciación entre lo natural y lo artificial, etc.). Un buen ejemplo lo pueden constituir las imágenes de ciudades de esta época, de los transportes, etc..
4. Justifique en un texto la selección.
5. Elabore un texto que presente las principales vinculaciones entre las conclusiones obtenidas del análisis de los mapas y las imágenes.
6. Relea los puntos "El medio natural" y "El medio técnico", y responda: ¿considera que durante el período del medio técnico coexistieron en el mundo características de ambos períodos?
7. Justifique su respuesta.

3. El medio técnico-científico-informacional

El **medio técnico-científico-informacional** es, según Milton Santos, el medio geográfico del período actual. La característica central de este período es la profunda interacción entre la ciencia y la técnica. Diversos autores coinciden en señalar el inicio de esta etapa después de la Segunda Guerra Mundial, con una afirmación creciente a partir de la década de 1970.

"En este período, los objetos técnicos tienden a ser, al mismo tiempo, técnicos e informacionales, ya que gracias a la extrema intencionalidad de su producción y de su localización, surgen como información; y, en verdad, la energía principal de su funcionamiento es también la información. Hoy, cuando nos referimos a las manifestaciones geográficas devenidas de los nuevos progresos, no es más del medio técnico del que hablamos. Estamos ante la producción de algo nuevo que llamamos *medio técnico-científico-informacional*. (...) El objeto es científico gracias a la naturaleza de su concepción, es técnico por su estructura interna, es científico-técnico porque su producción y funcionamiento no separan técnica y ciencia. Y es también, informacional porque, de un lado, está llamado a producir un trabajo preciso -que es una información- y, de otro lado, funciona a partir de informaciones." (Santos, 1996:190).

Este mundo artificial no se limita a las grandes ciudades, sino que incluye, de manera creciente, el mundo rural, en el que los organismos genéticamente modificados y los paquetes de agroquímicos utilizados son sólo un ejemplo de objetos técnico-científico-informacionales. La información, bajo sus diversas formas, es el vector fundamental de esta artificialización y los territorios son acondicionados para facilitar su circulación.

Los espacios son recalificados atendiendo a los intereses de actores de escala planetaria, hegemónicos en la economía, la cultura y la política. El autor que tomamos como referencia sostiene que "el medio técnico-científico-informacional es la cara geográfica de la globalización. La diferencia, frente a las formas anteriores del medio geográfico, viene de la lógica global que acaba por imponerse a todos los territorios y a cada territorio como un todo." (Santos, 1996:191).

No es ocioso señalar que, al igual que en los períodos anteriores, el medio técnico-científico-informacional no está difundido de modo generalizado, pero sus objetos característicos marcan la totalidad del espacio.

Más allá de los debates que pueden abrirse en torno a la calificación precisa del medio geográfico en el período actual, esta presentación preliminar sirve como primera aproximación hacia uno de los objetivos centrales de este módulo: la caracterización del espacio geográfico mundial contemporáneo. A esta tarea están dedicados varios de los capítulos del módulo, por lo que aspiramos que estos primeros lineamientos se vean enriquecidos a lo largo del desarrollo del mismo.



APORTES Y SUGERENCIAS

Puede ser interesante pedirle a los alumnos que busquen y seleccionen imágenes o relatos y películas de ciencia ficción, y/o historietas situadas en "mundos del futuro" para trabajar las características del medio técnico-científico-informacional. Por ejemplo, que constituyan fuentes para identificar elementos naturales en el contexto de medios técnicos "puros o casi puros".

También es posible organizar trabajos de campo a escala local para abordar las ideas de coexistencia de objetos materiales producidos en diferentes momentos históricos, forma y función, rugosidades. Es importante enmarcar esos objetos en los procesos más generales que les dieron origen. Esta puede ser una buena oportunidad para trabajar con distintos tipos de registros (orales, gráficos, bibliográficos, etcétera).

Hasta aquí hemos planteado los tres momentos de la conceptualización del espacio geográfico. Seguidamente le ofrecemos una actividad para evaluar su comprensión del tema.



ACTIVIDAD N° 8 (central)

1. Busque al menos tres ejemplos de cada momento y justifique su elección.
2. Busque imágenes que expresen las características del medio técnico-científico-informacional (paisajes, tipos de productos, circulación de la información, etc.).
3. Justifique sus elecciones.
4. Fundamente su opinión sobre la siguiente afirmación: "(...) no conocemos, aún en los centros más urbanizados, medio técnico "puro", del cual esté excluida cualquier acción de elementos naturales (si bien en última instancia esto se puede concebir)" (Friedmann, 1966).

Vamos a abordar a continuación el segundo concepto estructurador que planteamos para este capítulo: el concepto de territorio, lo que nos permitirá incorporar otras dimensiones de la sociedad en nuestros análisis.

El concepto de territorio

Comenzaremos señalando que el concepto de territorio es empleado con sentidos diferentes del de espacio e, inclusive, con distintas acepciones dentro de la bibliografía. En principio, la idea de territorio es introducida en el ámbito de la geografía política y lleva implícita la noción de apropiación de una porción de la superficie terrestre. Después de realizar un análisis etimológico del término y de su uso en la literatura geográfica, Escolar concluye que en su uso actual se "recalca las características sociales de esa tierra delimitada en su dimensión jurisdiccional de efectivo dominio. De tal manera que "territorio" terminaría significando un ámbito terrestre delimitado de ejercicio excluyente del poder" (Escolar, 1993:88).

El ejercicio excluyente del poder remite al Estado y el territorio es destacado habitualmente como uno de los elementos constitutivos del Estado. Esta asociación entre territorio y poder se mantiene en todos los usos que se hacen del término, aunque se incorporan otras dimensiones. Las lógicas que subyacen en los sistemas de acciones y en la implantación de objetos en el espacio geográfico se sitúan en la dimensión de lo político, pero también en lo económico y en lo cultural. De modo que en la construcción del territorio estas tres dimensiones se encuentran presentes.

En cuanto a la relación entre espacio y territorio hemos seleccionado tres autores que dan cuenta de la identificación de planos diferentes para ambos conceptos, siendo que el concepto de territorio concreta en porciones de la superficie terrestre que han sido apropiadas, los procesos y elementos definidos en el espacio geográfico.

Según Brunet, "La noción de territorio es a la vez jurídica, social y cultural, y también afectiva. El territorio implica siempre una **apropiación del espacio**. El territorio no se reduce a una entidad jurídica (algunas de entre ellas nunca dan lugar a un sentimiento de identidad colectiva), y tampoco puede ser asimilado a una serie de espacios vividos, sin existencia política o administrativa reconocida (...). El territorio tiende a la proyección sobre un espacio dado de las estructuras específicas de un grupo humano, que incluyen el modo de división y de gestión del espacio, el ordenamiento de ese espacio." (Brunet, Ferras, Théry, 1993:480).

La palabra clave aquí es apropiación, que da cuenta de la transformación de un espacio dado en el ámbito de ejercicio de poder por parte de una sociedad. A partir de la apropiación es que se construyen los sentimientos de pertenencia y se produce el ejercicio del poder en la gestión y ordenamiento del espacio apropiado.

Según Raffestin, "Es esencial comprender bien que el espacio es anterior al territorio. El territorio se forma a partir del espacio, es el resultado de una acción conducida por un actor que realiza un programa en cualquier nivel. Al apropiarse de un espacio, concreta o abstractamente (por ejemplo, por la representación), el actor "territorializa" el espacio. (...) El territorio, en esta perspectiva, es un espacio donde se

proyectó un trabajo, sea energía e información, y que, en consecuencia, revela relaciones marcadas por el poder" (Raffestin, 1993:143-144).

Por su parte da Costa sostiene que "En cualquier tiempo y lugar, los grupos sociales, desde los estadios más primitivos hasta las modernas sociedades capitalistas industriales, por ejemplo, establecen determinados modos de relación con su espacio; en otras palabras, lo valorizan a su modo. En el interior de ese proceso, podemos identificar relaciones culturales con el espacio, en sentido estricto. Un grupo social primitivo, por ejemplo, aunque con una tenue y provisoria fijación en un determinado espacio expresará, a partir de esa relación, una serie de manifestaciones: mitos, ritos, cultos, sacralizaciones, etcétera. Del mismo modo, expresará con su trabajo y sus técnicas, formas de apropiación y explotación de ese espacio, marcándolo con sus necesidades y su modo de producir y, por que no, impregnándolo con su cultura.

En este sentido, su espacio posee límites cuyo trazado no está constituido por líneas rígidas sino por zonas que se destinan a delimitar el espacio de recursos necesarios a la reproducción biológica y cultural de ese grupo. Es importante destacar que cuando un grupo proyecta sobre el espacio sus necesidades, la organización para el trabajo y la cultura, en general proyecta igualmente las relaciones de poder que se desarrollan en su interior.

Por eso, toda sociedad que delimita un espacio de vivencia y producción y se organiza para dominarlo, lo transforma en su territorio." (da Costa, 1995:18).

Este uso más complejo del vocablo territorio es el que emplearemos a lo largo del módulo, destacando la idea de espacio apropiado por la sociedad y construido por esa sociedad en el cruce de lógicas políticas, económicas y culturales.

Luego de haber recorrido los contenidos de casi todo el capítulo le proponemos que revise las respuestas que elaboró en la primera actividad, acerca de las relaciones entre los conceptos de geografía, espacio y territorio.



ACTIVIDAD N° 9 (complementaria)

1. Rehaga las respuestas a las mismas preguntas presentadas en la Actividad N°1.
2. ¿Qué respuestas o parte de las respuestas cambió?
3. ¿Por qué?
4. ¿Qué conceptos e ideas nuevos pudo incorporar en las nuevas respuestas?
5. Registre todo su trabajo por escrito e incorpórelo a la carpeta de actividades.

Economía y territorio

Ya hemos abordado la especificidad de la noción de territorio. Ahora bien ¿cuáles son las relaciones entre economía y territorio? Tal vez sea un ejercicio interesante repasar el componente económico que tienen muchas de las consideraciones que hemos realizado acerca de las características del espacio geográfico.

Cuando señalamos que el espacio es una instancia o dimensión de la totalidad social estamos pensando que en la base del funcionamiento de esa totalidad social se encuentran los procesos de producción y de reproducción. Ambos pueden entenderse como formados por diversos planos: producción y reproducción material, ideológica y de las relaciones sociales, en los que se articulan economía, política y cultura.

De un modo general, Santos sostiene que “(...) el espacio humano, tal como es, se reconoce en cualquier período histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es asimismo un acto de producir espacio. (...) Cada actividad tiene un lugar propio en el tiempo y un lugar propio en el espacio. Este orden espacio-temporal no es aleatorio sino el resultado de las necesidades propias de la producción. Esto explica el que el uso del tiempo y del espacio no se lleve a cabo jamás de la misma manera, según los períodos históricos y según los lugares y que cambie igualmente con los tipos de producción.” (Santos, 1990:178).

A pesar de que la dimensión política también es básica en la conformación del territorio: “al final es la economía la que da sus directrices, ya que una vez creado el espacio político social nuevo, las relaciones del hombre con la naturaleza transformada son, por último, un hecho productivo.” (Santos, 1990: 186).

Sánchez aporta otra visión similar ya que destaca que la relación entre los procesos económicos con la articulación, transformación y organización del territorio se realiza mediante el agregado de trabajo humano a los recursos productivos (generación de valor) y mediante la circulación, apropiación y reparto social de ese valor creado. Propone que “(...) el estudio de la articulación del espacio social debe iniciarse por la proyección espacial de la producción de valor y de las relaciones económicas, ya que son los efectos de sus dinámicas los que consideramos que configuran los diversos factores espaciales, tanto en su localización y movilidad, como en el grado de fijación y jerarquización en el propio territorio. (...) en la medida en que el asentamiento y la articulación de la población en el espacio se halla fundamentalmente subordinada al proceso productivo, los cambios en éste –sea por las variaciones en los procesos de producción, en la organización del trabajo, en la división técnica del trabajo, en los productos- serán los que guiarán las transformaciones en la articulación territorial y, concretamente del asentamiento humano.” (Sánchez, 1991:100-102).

Méndez (1997) presenta un cuadro que ayuda a identificar las múltiples relaciones entre economía y territorio:

Las relaciones entre economía y territorio



Fuente: Mendez, 1997:6

Analicemos la información que nos ofrece el esquema. Por un lado, el esquema recoge la influencia del territorio sobre el funcionamiento económico. Algunas de las formas bajo las cuales se manifiesta esa influencia son: como fuente de recursos, como obstáculo a los desplazamientos y como soporte de la actividad. A estas influencias debe agregarse que las características complejas de un territorio (los

objetos técnicos fijados, las capacidades de sus habitantes, su posición y accesibilidad, etcétera) inciden sobre la eficiencia, rentabilidad y organización de las empresas y actividades económicas. Estos elementos, a su vez, son factores de localización para las empresas.

Por otro lado, los procesos productivos son centrales para la organización del territorio, manifestándose sus consecuencias a través de las condiciones de "la movilidad, el crecimiento y las características de su población, la composición y problemas de sus mercados de trabajo, los procesos de urbanización y la estructura interna de las ciudades, la delimitación de áreas dinámicas y en declive, el establecimiento de relaciones de dominación o dependencia con el exterior, o las condiciones medioambientales y la calidad de vida" (Mendez, 1997:5).

Esta perspectiva simplificada de las relaciones entre economía y territorio aporta un temario de la geografía económica que puede ser mirado desde las perspectivas teóricas que presentamos en este capítulo. Así por ejemplo, cuando hablamos de los factores de localización sabemos que estamos aludiendo a las rugosidades (a los agregados materializados de trabajo humano fijados a lo largo del tiempo), a las capacidades técnicas e intelectuales de una cierta porción de la sociedad nacional (la situada en una ciudad, por ejemplo), a una cierta regulación del funcionamiento (por medio de la intervención del Estado), etcétera, que configuran un lugar en el que los procesos económicos se realizan con ventajas para las empresas.

Así como ha habido numerosos cambios y cuestionamientos acerca del objeto de estudio de la geografía, y en particular en lo referente a su enseñanza escolar en todos sus niveles, cuestiones similares han ocurrido con la economía.

Si bien las consideraciones sobre esta ciencia serán tratadas en profundidad en el próximo capítulo, le sugerimos un ejercicio de revisión de materiales que puede comenzar a generar algunas preguntas y disparar algunos temas que serán retomados más adelante.

Habiendo tratado las relaciones entre economía y territorio le sugerimos la siguiente actividad en la cual una vez más tendrá que conjugar el trabajo independiente con la apropiación de la nueva información.



ACTIVIDAD N° 10 (central)

1. Revise los libros y manuales sobre economía con los cuales usted estudió durante su profesorado.
2. Haga una evaluación del material:
 - a. ¿Qué temas se desarrollan allí?
 - b. ¿Cómo están estructurados?

- c. ¿Existe alguna relación entre los temas y el estudio del territorio?
 - d. ¿Cuál? ¿Por qué?
 - e. Si la respuesta a la consigna c. fue positiva, ¿existe alguna otra relación con contenidos de geografía? ¿Cuál?
- 3. Realice el mismo ejercicio, pero con manuales y libros de texto actualizados, y compare los resultados.
 - 4. Revise el texto de la sección (La didáctica en la segunda mitad del siglo XX). Allí se presentan las principales corrientes existentes en la enseñanza de la geografía. Sin embargo, esa secuencia también es representativa de lo que sucedió y sucede en el plano de las ciencias sociales. Encuentre en este texto algunas causas de las diferencias encontradas en la comparación realizada en el punto anterior.

Actores y escalas en la organización del territorio

Aquí nos dedicaremos a actores y escalas en la organización del territorio. Comenzaremos por recordar que las acciones son procesos dotados de un propósito, de una intención, de un objetivo, perfeccionados por un agente, en un contexto regulado por normas. Este agente puede ser tanto un individuo, como un grupo de individuos, el Estado, una empresa o una institución, aunque siempre son individuos los que toman las decisiones que sustentan una acción. Sánchez insiste en que “es de la mayor importancia huir de personalizar las áreas territoriales –de atribuirles en cuanto territorio la capacidad de decisión- como si fuesen agentes actuantes autónomos ya que esta mistificación ideológica esconde la verdadera esencia de las relaciones sociales –de quien es la responsabilidad de los actos, cuando en realidad son individuos y grupos de individuos los que asumen las funciones y las decisiones dominantes.” (Sánchez, 1991:147). Esta postura de negarse a asignarle al territorio o a fragmentos del territorio un poder de decisión del que carecen es central en una visión que englobe la sociedad como totalidad y en toda su complejidad. Representa un cambio significativo en el tratamiento del temario de la geografía, en el que eran habituales expresiones que asignaban la pobreza, la producción o la vocación productiva, por ejemplo, a los países, regiones y provincias, sin dar cuenta de que esos son atributos de las sociedades y no de unidades territoriales y que son consecuencia de decisiones tomadas en el seno de esas sociedades. Las acciones de los agentes tienen impacto y alcance espacial que pueden analizarse en términos de relaciones entre actores y escalas. Tal análisis puede abordarse desde **dos perspectivas complementarias**: desde el punto de vista de los **actores** y desde el punto de vista de las **fracciones del territorio**.

Primero veamos el tema desde el punto de vista de los actores. En relación con la escala de las acciones, una primera aproximación se refiere al alcance espacial, pudiendo identificarse así acciones cuyos efectos o agentes se restringen a un ámbito local, o a sucesivos contextos espaciales (regionales, nacionales, globales).

Puede ser útil en este sentido la diferenciación entre escala de origen y escala de impacto o realización de los eventos. "En cuanto a la escala de las fuerzas operantes, debemos tener en cuenta el lugar geográfico o económico o político de donde actúan las variables. Por ejemplo, un evento mundial se origina en una empresa multinacional, en un banco transnacional, en una institución supranacional. El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional crean eventos mundiales. Y en las respectivas dimensiones territoriales, hay eventos nacionales, regionales, locales." (Santos, 1996:121).

Este autor avanza aún más allá desarrollando una idea que ya estaba expuesta en la cita de Sánchez, a partir de la distinción entre las funciones de las acciones y su escala: "las acciones son cada vez más extrañas a los fines propios del hombre y del lugar. De allí la necesidad de operar una distinción entre la escala de realización de las acciones y la de su comando. Esta distinción se vuelve fundamental en el mundo de hoy: muchas de las acciones que se ejercen en un lugar son el producto de necesidades ajenas, de funciones cuya generación es lejana y de las cuales sólo la respuesta está localizada en aquel punto preciso de la superficie terrestre." (Santos, 1996:65).

Esta distinción entre comando y realización (que tiene una traducción importante en una nueva división internacional del trabajo o en las llamadas "regiones de hacer" y "regiones de mandar") da pie también para la diferenciación de los actores. "Se impone distinguir entre actores que deciden y los otros. Un decisor es aquel que puede escoger lo que va a ser difundido y, mucho más, aquel capaz de escoger la acción que, en ese sentido, se va a realizar. Esa idea es desarrollada por J. Masini (1988: 112-113) que incluye, entre los grandes decisores, los gobiernos, las empresas multinacionales, las organizaciones internacionales, las grandes agencias de noticias, los jefes religiosos... La elección del hombre común, en muchas de las acciones que emprende, es limitada." (Santos, 1996: 65).

En términos similares, Sánchez sostiene que la intencionalidad (y las distintas lógicas) de los actores tiene distintas escalas que sirven para comprender la organización del territorio. Es decir, el poder de decisión y de actuación sobre el territorio que tienen los distintos actores es diferencial y sus escalas pueden variar desde el mundo entero (para el caso de una gran empresa multinacional), un país (un Estado nacional), o un ámbito infinitamente más pequeño para un individuo común.

Finalmente, invirtiendo la mirada para situarla desde el punto de vista del territorio o de fracciones de territorio, una primera cuestión es que "las acciones no son indiferentes a la realidad del espacio, pues la propia localización de los eventos está condicionada por la estructura del lugar" (Santos, 1996:127-128), es decir que

desde la perspectiva que venimos desarrollando del espacio como una dimensión de la totalidad social, tenemos una nueva visión del espacio como subordinante-subordinado, producido-productor, en los términos propuestos por Hiernaux y Lindón y que señalamos al inicio del capítulo.

En cada porción del territorio confluyen acciones y procesos encarnadas por actores de múltiples escalas. Está claro que esta confluencia ha variado a lo largo de la historia, como ya vimos al describir algunas de las características del medio técnico-científico-informacional. Sánchez afirma que “a excepción, y aún de forma no absoluta, del estudio del territorio global del planeta como conjunto, el resto de las unidades territoriales constituyen sistemas abiertos en tanto que subsistemas del anterior. Como tales se interrelacionan con unidades de ámbito superior.” Y agrega que “la actuación territorial de la economía de un país actual es impensable sin englobarla dentro del contexto económico mundial ya que no sólo se trata de una cuestión de relaciones e intercambios económicos internacionales, sino también de una problemática de dependencia económica y de dominio desde el exterior por corporaciones internacionales y empresas transnacionales – multinacionales.” (Sánchez, 1991:141-142).

Las cuestiones desarrolladas en este apartado tienen una importancia crucial en la búsqueda de explicaciones y relaciones para varios de los temas centrales de la geografía. El carácter que adopta la explicación de lo local, la evaluación de qué es lo cercano y qué es lo lejano y la idea de región como ámbito que contiene en sí mismo las razones que explican su situación, son algunos de los temas puestos en cuestionamiento y que pueden ser reexaminados a la luz de las perspectivas esbozadas en este capítulo.

Uno de los elementos clave para comprender la organización del territorio es la acción de los actores sociales operando e impactando desde diversas posturas (vinculadas a intereses e intencionalidades), escalas y posibilidades de acceso a algún grado de poder.

Para acercarse un poco más a la complejidad de estas múltiples relaciones, le proponemos la actividad que presentamos a continuación.



ACTIVIDAD N° 11 (central)

1. Lea el siguiente fragmento periodístico.

Un callejón sin salida en Bolivia

Sólo la hoja de coca puede ser almacenada (si está seca) durante varias semanas y meses sin que le pase nada. Todos los cultivos alternativos a los que fueron empujados los cocaleros por autoridades bolivianas y organismos internacionales fracasaron debido a la falta de carreteras para sacar las cosechas a los mercados de consumo.

Esta es la síntesis de gran parte de la tragedia de los campesinos bolivianos que ahora han vuelto a salir en protesta. Detrás de aquel fracaso, hay una retahíla de intentos que jamás pudieron servir para que esta gente logre sobrevivir con una producción alternativa.

Organizados en sindicatos de producción, cientos de campesinos del Chapare, por ejemplo, se dedicaron a cultivar ananás. Con la asistencia de organismos internacionales financiaron los trabajos previos, la compra de semillas y la preparación de los campos. Pero cuando llegó el momento de la cosecha y enviaron la producción con destino a la Argentina, coincidió con un brote de cólera y la frontera fue cerrada. Millones de ananás se pudrieron y los cocaleros recibieron una dura y frustrante lección.

Para peor el clima húmedo y caluroso del Chapare es apto para pocos cultivos, pero su mayor problema es que los caminos que se han hecho para llegar hasta allí se han mostrado muy inestables. (...)

Agricultores de la zona que intentaron con el cultivo de bananas protestaron este año porque la cosecha se perdió debido a que los 170 km. que dividen el Chapare de Santa Cruz estaban intransitables y eran necesarias doce horas de viaje.

La mayoría de los campesinos que se dedican a la coca en el Chapare trabajaban como mineros hasta principios de la década de los setenta, cuando el precio del estaño hizo quebrar a las empresas estatales y privadas que explotaban el metal.

Ahora que son expulsados del Chapare encuentran que en las ciudades la vida se ha hecho muy difícil para personas sin una profesión. (...)

Miles de comerciantes que vivían de vender productos de terceros a países a los clientes argentinos en la región de Yacuiba, fronteriza con Salta, han debido emigrar desde hace un año y medio debido a las prohibiciones argentinas y a la nueva ley boliviana contra el contrabando.

La desesperación que produce este callejón sin salida ha provocado la llegada de una de las épocas de mayor éxodo de los bolivianos hacia países vecinos, sobre todo la Argentina y Brasil.

Los profesionales optan cada vez en mayores cantidades por irse a EE.UU.

Es este trasfondo el que hizo que los productores de coca le pidieran ayer al gobierno del general Hugo Banzer que negocie con los Estados Unidos y la comunidad internacional para que ellos puedan seguir cultivando la hoja, en vista de que ningún otro cultivo les permite tener ingresos. (...)

El pedido [del diputado Evo Morales] es para que cada una de las familias de campesinos del Chapare sea autorizada a cultivar coca en 1.600 metros cuadrados. Eso, según dijo, permitiría a esas familias afrontar la situación económica difícil en la que se encuentran.

Pero el pedido tiene poco futuro. El ministro de Agricultura, Oswaldo Antezana, dijo que eso significaría que se permita el cultivo de coca en un total de 6.500 hectáreas. La

producción que se obtendría de esa zona (tres cosechas al año) podría servir para fabricar 25 toneladas de droga.

Antezana apuntó además a otro ángulo sensible del gobierno. La comunidad internacional, remarcó, no aceptaría que Bolivia, que estaba tan cerca de lograr la erradicación total de cocaleros del Chapare, dé marcha atrás en esta tarea. El compromiso del Estado boliviano, dijo, es que en el Chapare no debe existir ni una sola hectárea dedicada al cultivo de coca. (...)

Los únicos cultivos autorizados, recordó Antezana, son los de los Yungas de La Paz, pero sólo en 1.200 hectáreas. Esos cultivos sirven para proporcionar coca al consumo legal, compuesto por usos tradicionales (las exportaciones de hojas de coca al norte argentino son considerables, aunque no se conoce el volumen exacto). Para la elaboración de algunas bebidas, ya para usos medicinales.

(Clarín, 28 de septiembre de 2000).

2. Organice en el cuadro la información que le brinda el artículo periodístico en función de los siguientes ítems (agregue algún ítem más, si lo considera pertinente):

Actores sociales	Intereses	Acciones	Escala de acción	Escala de impacto de las acciones

3. Ahora analice:

- la influencia de las características de los cultivos y de las condiciones naturales del territorio del Chapare
- el estado de la infraestructura vial (características de los constructos) y su influencia en el flujo comercial
- las dinámicas cambiantes de los diferentes flujos
- la influencia en la actualidad de procesos económicos anteriores

4. Tomando en cuenta la información que les brindó el artículo periodístico, redacte un texto que recoja las consideraciones del punto 3 y las acciones de los diferentes actores sociales involucrados.

Acerca de la enseñanza

La didáctica en la segunda mitad del siglo XX

“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido...”

Gilles Ferry

En este apartado nos ocuparemos de las corrientes de la didáctica que han influido en las prácticas docentes a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Lo haremos a modo de presentación de un marco teórico conceptual sobre el que iremos construyendo las propuestas para el aula que desarrollaremos en el resto de los capítulos.

Antes de comenzar, le proponemos que realice esta actividad:



ACTIVIDAD N° 12 (complementaria)

1. ¿Con qué asocia usted las siguientes palabras?

- Educación: construcción de sentido subjetivamente.
- didáctica,
- enseñanza,
- aprendizaje.

Escriba todas las ideas que se le ocurran en relación con cada término.

2. ¿Qué relaciones puede establecer entre ellos? Fundamente.

3. Comparta sus respuestas con otros compañeros y luego reflexionen acerca de los diferentes puntos de vista adoptados. Registren sus conclusiones.

Ahora, continuaremos refiriéndonos al **proceso de aprendizaje** y al **proceso de enseñanza**. Adoptaremos el enfoque que acepta que se trata de dos procesos diferentes, claros y delimitados (Camilloni, 1996).

Sobre el **aprendizaje** diremos que se trata de un proceso interno de los sujetos que les permite ampliar, cambiar, reorganizar sus capacidades y, en consecuencia, sus conductas en los planos del pensar, del hacer y del sentir en contextos específicos con cierta estabilidad en el tiempo. Las concepciones más recientes sobre aprendizaje destacan su carácter activo y constructivo.

Respecto de la **enseñanza**, es preciso reconocer que se trata de un proceso que tiene la intencionalidad de promover aprendizajes. Supone la conformación de ambientes que permitan a los sujetos aprender. “Enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocar dinámicas y situaciones en los que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos”. (Contreras: 79). Sin embargo, la enseñanza no asegura que se produzca aprendizaje ni todos los aprendizajes se producen porque ha habido enseñanza. Lo que sí es necesario para que una persona aprenda es su intención de aprender independientemente de que se haya estructurado una situación de enseñanza.

Pensemos, por ejemplo, en los casos en que los docentes planifican y desarrollan cuidadosamente una actividad para que sus alumnos aprendan un determinado contenido y algunos de ellos no alcanzan los logros esperados.

El otro ejemplo, relativo a los aprendizajes espontáneos o informales, podemos encontrarlo en los casos de habilidades que se adquieren en situaciones laborales o por la lectura de libros o por estar las personas expuestas a un determinado ambiente. Concretamente, podemos señalar el caso del aprendizaje de una lengua extranjera logrado por participar en un ambiente en el que se habla esa lengua.

El hecho de que gran cantidad de aprendizajes se realizan en forma espontánea y de que no toda enseñanza termina generando aprendizaje no invalida el sentido de ésta.

Antes de seguir adelante, le sugerimos la realización de un actividad que indaga en su propia experiencia.



ACTIVIDAD N° 13 (complementaria)

Busque ejemplos en su experiencia docente que apoyen o contradigan lo que acabamos de exponer acerca de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Discuta con sus colegas sus diferentes puntos de vista. Registren sus reflexiones.

Históricamente, la enseñanza ha sido patrimonio casi exclusivo del sistema educativo y, dentro de éste, de la organización escolar. Esto ha determinado que en gran medida la investigación sobre la enseñanza se haya concentrado en la educación escolar.

En los últimos años del siglo XX, frente a los grandes cambios que afrontan la economía y las sociedades basadas en el salario, se le ha pedido a la educación que la enseñanza se ocupe de desarrollar **cuatro aprendizajes básicos** (Delors, 1997):

- aprender a conocer,
- aprender a hacer,

- aprender a ser,
- aprender a vivir juntos.

Describiremos brevemente cada uno:

Aprender a conocer

Consiste en la adquisición de instrumentos del saber: aquellos que sirven para comprender el mundo que nos rodea. La enseñanza en este dominio debe proporcionar instrumentos, conceptos y procedimientos para acceder al conocimiento y al progreso científico y a los paradigmas de la época. Incluye el aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

Promueve, asimismo, el placer de comprender, de conocer, de descubrir y conjugua la especialización con la cultura general. Esta última permite al especialista una apertura a otros campos del saber que contribuye a crear fecundas relaciones entre diversas disciplinas, lo cual entraña un gran valor, habida cuenta de que los conocimientos se producen, en muchos casos, en el punto en el que confluyen diversas disciplinas. Por otro lado, esta referencia a otros campos del conocimiento es necesaria para promover la cooperación.

Aprender a hacer

Este aprendizaje consiste en la posibilidad de modificar el propio entorno y está relacionado con el mundo del trabajo.

Es interesante señalar la particularidad de que los empleadores cada vez más requieren un conjunto de capacidades o competencias que abarcan no solamente destrezas físicas sino también la posibilidad de realizar tareas de producción más cerebrales “a medida que las máquinas se vuelven más *inteligentes* y el trabajo se *desmaterializa*” (Delors, 1997:100). El trabajo se vuelve cada vez más inmaterial y se acentúa el carácter cognitivo de las tareas; se observa que el futuro de las economías está supeditado a su capacidad para transformar los conocimientos en innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas. Se requieren la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos.

Aprender a vivir juntos

Este aprendizaje es uno de los principales desafíos de la educación contemporánea. Por un lado, la educación deberá ayudar a las personas a aprender a evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y de su espiritualidad. Por otro lado, la educación deberá dar herramientas para que las personas puedan formular objetivos y proyectos

comunes, sobreponiéndose a los prejuicios, a la hostilidad y a la falta de confianza entre diferentes grupos sociales.

Entonces, hay dos orientaciones complementarias en este tipo de aprendizaje: el descubrimiento del otro y la participación en proyectos comunes.

El descubrimiento del otro implica enseñar la diversidad de lo humano y promover la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Pasa por el conocimiento de uno mismo, por lo cual es necesario que el sujeto de la educación aprenda a descubrir quién es en las dimensiones cognitiva, afectiva y social. Supone promover el desarrollo de la empatía, poder sentir y ponerse en el lugar del otro promoviendo el pasaje de posiciones realistas a posiciones perspectivistas.

La otra faceta del descubrimiento del otro es el de aprender a construir objetivos comunes y a trabajar cooperativamente. Así, otro de los desafíos de la educación consiste en enseñar a participar, a trabajar en proyectos compartidos, a resolver los conflictos en forma no violenta y utilizando el diálogo.

Aprender a ser

El cuarto pilar de la educación comprende el desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Supone que los sujetos adquieran un pensamiento autónomo y crítico que les permita elaborar un juicio propio a fin de determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (Delors).

El aprender a ser implica también la posibilidad de desplegar la imaginación y la creatividad, la capacidad de comprometerse, de construir proyectos y concretarlos, de producir, de vivir con uno mismo y con los demás, en familia y en comunidad.

Estos cuatro pilares de la educación son susceptibles de enseñarse desde todas las disciplinas que integran el curriculum de la educación polimodal y plantea interesantes desafíos a la enseñanza. Sus componentes han formado parte de los problemas estudiados por la didáctica y la psicología de la educación, que han tomado como objeto de estudio los fenómenos y procesos de la enseñanza y del aprendizaje haciendo difícil el establecimiento de límites o fronteras entre ellos.

La actividad que sigue le ayudará a reconocer la presencia o ausencia de estos aprendizajes en su práctica docente.



ACTIVIDAD N° 14 (central)

1. Tome el programa de alguna de las materias que usted enseña y observe detenidamente los objetivos y contenidos propuestos.

2. Ahora, agrúpelos según los cuatro aprendizajes básicos. Le ofrecemos el siguiente cuadro como guía para la elaboración de su respuesta.

	Objetivos/Propósitos expectativas de logro	Contenidos
Aprender a conocer		
Aprender a hacer		
Aprender a ser		
Aprender a vivir juntos		

3. ¿Qué conclusiones puede extraer? ¿Cuál aprendizaje está más fortalecido? ¿cuál menos? ¿A qué lo atribuye? ¿cómo podría hacer para mejorar los pilares más débiles?

Ahora pasemos a los temas de la didáctica como disciplina. Actualmente se acepta que la **didáctica es una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza** que se nutre de las producciones de variados campos disciplinares, tales como la psicología, la sociología, la psicología social, la lingüística, entre otros.

En virtud de estas relaciones con otras disciplinas, las corrientes o escuelas de la didáctica han estado asociadas particularmente con las que prevalecieron en el ámbito de la psicología, también con el campo de la sociología.

Así, las líneas vinculadas con el **conductismo** en psicología se ocuparon más de las condiciones que promueven el aprendizaje como los estímulos, la motivación, el refuerzo, destacando las relaciones de causalidad entre enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, las prescripciones para la enseñanza estuvieron dirigidas a desarrollar tecnologías de planificación y tuvieron un marcado sesgo instrumentalista.

Las líneas vinculadas con posiciones **constructivistas** señalan el papel activo del sujeto en el proceso de aprendizaje y se interesan por la forma en que éste se produce, avanzando desde esquemas más simples hacia otros de alto grado de complejidad. Si bien valorizan la importancia de la memoria y la atención, a diferencia del conductismo, destacan la posibilidad de memorizar comprensivamente, basándose en el establecimiento de relaciones significativas entre hechos, datos y conceptos y también distinguen posiciones constructivistas entre el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo. Para Ausubel, estas dos clases de aprendizaje no están radicalmente contrapuestas sino que constituyen un continuo. Ambos son necesarios en el aprendizaje escolar pero el aprendizaje significativo es más eficaz.

El **aprendizaje memorístico** se basa en el recuerdo de hechos, definiciones y datos pero sin integrarlos a los conocimientos previos ni relacionarlos con otras experiencias, hechos y conceptos. Tampoco se observa implicación afectiva del sujeto para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

El **aprendizaje significativo** supone un esfuerzo deliberado por relacionar los conocimientos nuevos con otros ya existentes en la estructura cognitiva, como así también la implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores. De ahí que el aprendizaje significativo sea más eficaz.

Finalmente, y a modo de resumen, recordemos que una perspectiva constructivista del aprendizaje considera:

- la importancia de los conocimientos previos que tiene el alumno,
- la actividad constructiva de aprendizajes significativos,
- al educando como responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje,
- que el aprendizaje no excluye la necesidad de ayuda externa por parte de los educadores y de otros compañeros.

Asimismo, posiciones más cercanas a la sociología se ocupan de la **dimensión social del aprendizaje**, es decir conciben el aprendizaje como un hecho social en el que se inscriben determinaciones socioculturales que condicionan los procesos de pensamiento.

Hasta aquí, hemos presentado los cuatro aprendizajes fundamentales que es necesario que desarrolle la educación y hemos señalado cómo los componentes o dimensiones de estos aprendizajes constituyen temas de la agenda de la didáctica. Nos hemos referido a la corriente conductista y a las corrientes constructivistas y hemos señalado que otras disciplinas sociales han influido sobre la didáctica.

En el próximo capítulo nos ocuparemos de las vertientes más actuales de los modelos constructivistas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y las posibles consecuencias que pueden extraerse para el trabajo en el aula.



ACTIVIDAD N° 15 (complementaria)

1. Retome sus respuestas a las actividades que presentamos al iniciar este apartado y analícelas. ¿qué modificaciones les haría? ¿Por qué?
2. Elabore un gráfico mostrando las relaciones entre los términos planteados e introduciendo los conceptos que se han visto en este apartado.

Una mirada desde la didáctica de la ciencias sociales

Principales corrientes de la enseñanza de la geografía en nuestro país

Así como la enseñanza y el aprendizaje son objeto de diferentes explicaciones y conceptualizaciones según las distintas corrientes de la didáctica o de la psicología, la enseñanza de la geografía como disciplina también reconoce distintas aproximaciones.

Le proponemos una actividad inicial para registrar sus conocimientos previos.



ACTIVIDAD N° 16 (central)

Antes de comenzar con el tratamiento del tema, y para activar los conocimientos que usted tiene sobre el mismo, le solicitamos que:

1. Identifique las corrientes de la enseñanza de la geografía que usted conozca, ya sea por su formación o por su experiencia.
2. Consulte con otros profesores y, si es posible, registren todas las corrientes que lograron identificar con sus características principales.

Veamos ahora cómo la enseñanza de la geografía ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Como acabamos de mencionar, al igual que en otras disciplinas existe una sucesión de paradigmas que presentan diferencias en sus objetos de estudio y sus metodologías de trabajo y que surgen en distintos contextos históricos.

A su vez, cada paradigma no desaparece con la irrupción del siguiente sino que ellos coexisten un largo tiempo en el cual se desarrolla un proceso de construcción y deconstrucción de ideas, conceptos, metodologías y técnicas.

En el caso de nuestro país, en la escuela conviven, aunque con distintos niveles de raigambre, corrientes del siglo XIX con corrientes mucho más actualizadas.

En el compromiso de crecer profesionalmente y mejorar nuestra tarea docente, se torna necesario revisar continuamente los supuestos teóricos que guían nuestro trabajo. Por eso les proponemos repasar las principales características teóricas y metodológicas de las corrientes de la geografía que han sido trasladadas al ámbito escolar en nuestro país, con el fin de reconocer elementos de tales corrientes en nuestra propia práctica, tanto a la hora de elaborar ejes de trabajo, seleccionar bibliografía u otras fuentes, elegir estrategias o diagramar actividades. Este ejercicio constituye un aporte importante para poder revisar y fundamentar nuestras elecciones.

Las siguientes páginas incluyen una síntesis de las diferentes corrientes geográficas escolares y una reflexión sobre las ventajas y dificultades que presentan para encarar el estudio de las problemáticas territoriales, considerando éstas como una de las manifestaciones de la conflictividad social.

El positivismo en geografía

Esta corriente surge durante la mitad del siglo XIX, época en la cual los efectos de la Revolución Industrial en la economía exigían la ampliación de los mercados productores de materia prima y consumidores de las manufacturas que se producían en Gran Bretaña.

El desarrollo de la ciencia y de la técnica, impulsado por el proceso de industrialización, resultó funcional a la expansión del capitalismo sobre otros territorios.

Para este fin se tornaba necesario ampliar rápidamente los conocimientos sobre otras áreas del planeta. Es así que la geografía se inserta en este proyecto a través de las exploraciones y las descripciones pormenorizadas de la superficie terrestre, logradas en las numerosas expediciones que se realizaron en el siglo XIX. Estos conocimientos brindaron gran cantidad de datos útiles para la toma de decisiones en el marco de expansión imperialista, favoreciendo la ocupación de zonas pobladas o despobladas de continentes no europeos, que presentaran condiciones naturales propicias para la producción de las materias primas necesarias en la metrópolis.

La formación de este esquema estuvo apoyada en el afianzamiento del **paradigma positivista**, que se basó fuertemente en la idea de la existencia de un **orden natural preestablecido**, que rige los fenómenos que acontecen en el mundo. La teoría del conocimiento asociada a esta idea era la de la captación de los datos a partir de la observación, dejando al investigador la función de receptor pasivo, negando cualquier tipo de intervención en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, no existía otra posibilidad que la de “aceptar” esa realidad observada.

El conocimiento era algo externo a la persona, que sólo podía descubrir, conocer, aceptar, registrar y describir cuidadosa y detalladamente. Este método, surgido en el campo de la biología, era considerado como el único a través del cual era posible captar regularidades y encadenamientos causales y establecer leyes universales que permitieran la predicción en todos los campos del conocimiento.

La biología fue considerada durante mucho tiempo como ciencia “modelo” por lo revolucionario de sus descubrimientos y su rigurosidad, características de las que carecían, según se afirmaba en esa época, las áreas del conocimiento que estudiaban la sociedad.

Es así que, en geografía, se adoptaron los métodos de la biología al estudio de la superficie terrestre. A través de la supuesta neutralidad y rigor científico que se les

atribuye en esa época a la observación y la descripción, se comenzó a construir un conocimiento geográfico inventarial, que contribuyó fuertemente al enciclopedismo.

Uno de los conceptos representativos de la geografía positivista fue el *determinismo geográfico*, según el cual la naturaleza ejerce influencias sobre las actividades de los hombres. Basado en el postulado biológico de la causalidad lineal, postula que los fenómenos humanos son consecuencia de los fenómenos físicos; así, las condiciones ambientales determinan diferentes grados de evolución humana, justificándose de este modo la idea de la existencia de culturas superiores e inferiores.

En consecuencia, se carece de elementos para cuestionar el orden natural establecido e inmutable: “La ideología engendrada por el capitalismo para su implantación tenía que adecuarse a sus necesidades de expansión en los países centrales y la periferia. Aquél era un momento crucial en el que convenía remediar, al mismo tiempo, el exceso de producción y el exceso de capital, así como reducir las crisis sociales y económicas que sacudían a los países interesados. Era necesario, por lo tanto, crear las condiciones para la expansión del comercio. (...) nacida tardíamente como ciencia oficial, la geografía tuvo dificultades para separarse, desde la cuna, de los grandes intereses; éstos terminarán por llevarla consigo. Uno de los grandes objetivos conceptuales de la geografía era exactamente ocultar el papel del Estado así como el de las clases en la organización de la sociedad y del espacio. Otro aspecto del mismo programa era dar justificación a la obra colonial.” (Santos, 1990: 31-32).

Con respecto a la geografía y su enseñanza, es también durante el siglo XIX cuando se institucionaliza en la universidades y en los colegios. Los contenidos a enseñar que predominan son la localización y los correspondientes a la geografía física, que aparecen agrupados por temas: climas, relieve, vegetación, etc.. Más adelante, este esquema se repetirá para aquellos contenidos relativos a lo humano: forma de gobierno, población o actividades económicas (agricultura, ganadería, minería ...) serán nombres de conjuntos de datos aislados y estadísticas, presentados sin marco de reflexión alguno: “... dentro de lo perceptible cobrará particular relevancia aquello que tienda a ser inmutable, esto es, lo estrictamente físico-natural. Lo físico servirá de marco para que se incorporen sobre él las variables que cambian, es decir, las humanas. Ahora bien, estas variables sociales son encajonadas en un conjunto de tablas, que son inmutables en su estructura; sólo cambia el valor de los números que están dentro de ellas.” (Gurevich y otros, 1995; p.16). El concepto de espacio resultante es el de un espacio físico “contenedor” de las actividades humanas.

La forma que la enseñanza de esta geografía adoptó en las aulas fue básicamente la de la memorización de los datos que eran sucesivamente acumulados a partir de la observación. Esta corriente perdura en el ámbito escolar, en nuestro país, hasta la actualidad.

La corriente regionalista

Hacia fines del siglo XIX, se produce en Europa y en los Estados Unidos una serie de crisis económicas que ponen en duda la capacidad de las leyes universales para explicar la totalidad de los fenómenos. Ciertos países se desarrollaban según lo establecido por las leyes generales, pero había otras naciones que tomaban otros rumbos, o se desarrollaban a ritmos diferentes. “Este planteamiento, que supone afirmar la existencia de una normalidad histórica -una ley evolutiva universal-uniformemente actuante en todas las sociedades, encontró serias y crecientes dificultades al ser contrastado con los cada vez más detallados resultados de las investigaciones empíricas que menudearon precisamente durante los años próximos al cambio de siglo” (Gómez Mendoza y otros, 1982; p. 50).

Así surgió la posibilidad de considerar la particularidad de cada caso, es decir, la existencia de fenómenos únicos, irrepetibles, explicados a través de la variable histórica. Las ciencias humanas poseen ahora un carácter específico, ocupándose de lo referente a la libertad y de lo que posee historia.

Desprovista de los postulados positivistas que le daban rango de ciencia, y en una posición endeble frente al gradual afianzamiento de **ciencias afines**, como la **antropología** y la **geología**, la geografía encuentra en el **historicismo** una forma de insertarse como ciencia en este nuevo contexto. La geografía se encarga ahora de analizar las consecuencias de las acciones humanas sobre la superficie terrestre a lo largo del tiempo, acciones que ejercen una impronta única en cada lugar, generándose así el estudio del paisaje y las regiones.

De esta manera se cuestiona así el determinismo geográfico, ya que carece ahora de sentido hablar de leyes universales: las diferentes acciones humanas con respecto al medio irán creando paisajes singulares, únicos e irrepetibles. También se sostiene ahora la existencia de una oferta de posibilidades por parte del medio, las cuales pueden ser tomadas o no por el hombre quien posee libertad de elección y se admite la posibilidad de superar algunos condicionantes naturales. Esta nueva perspectiva es conocida como **posibilismo**.

Si bien esta corriente conlleva una renuncia de los principales postulados positivistas, el biologicismo aún perdurará en la idea de la tarea pasiva del investigador como mero observador del paisaje, en el cual hay que distinguir las regiones existentes. Al mismo tiempo, se sigue priorizando el estudio del medio físico, y se concibe al ser humano como un factor modificador más, al mismo nivel que los agentes erosivos geomorfológicos: “La noción de **región** ha sido frecuentemente considerada, dentro y fuera de la escuela francesa, como el ingrediente primordial- y preferentemente definitorio- del pensamiento geográfico clásico. Se ha pretendido ver en el estudio regional, en la geografía regional, la quintaesencia y la definitiva culminación del trabajo geográfico (...). El estudio regional pretende así «descubrir la

verdadera vida de la región, relacionando constantemente los hechos físicos y los hechos humanos" (Gómez Mendoza y otros, 1982: 64).

Llevado al ámbito escolar, el estudio regional se limita a transmitir a los alumnos los conocimientos observados por los geógrafos acerca de las regiones y sus características: largos listados de datos sobre clima, relieve, hidrología, población y actividades económicas, no ya de todo el planeta, sino de las regiones que existen independientemente del hombre. Aún no hay lugar para interpretaciones.

La geografía: modelos y sistemas

A partir del importante intercambio generado entre profesionales de diversos campos del conocimiento, durante la segunda guerra mundial se produce una nueva revolución científica que conllevó un conjunto de transformaciones que afectaron amplios sectores del ámbito de las ciencias.

Nuevos planteos conceptuales y metodológicos impulsan la vieja idea de lograr una uniformización del saber y de construir leyes universales que permitieran la predicción. Desplazando a la biología, protagonista durante el positivismo, las ciencias que ahora se constituirán en modelos para proveer teorías y métodos científicos rigurosos serán la física y la matemática. También se hace énfasis en el carácter objetivo y neutral del trabajo científico y se adopta un lenguaje lógico y estadístico. Al igual que en el siglo XIX, este cambio afectó profundamente el conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

En geografía, este neopositivismo cuestiona el estudio regional ya que, a partir del estudio de lo particular y lo único, era imposible realizar generalizaciones. Se vuelve así a **la geografía general**, en búsqueda de aquellas **leyes universales** que rigen las características de la superficie terrestre.

Con respecto al panorama del pensamiento geográfico neopositivista, observemos que es complejo y variado. Pero, en cuanto a la transferencia al ámbito escolar, **la noción de espacio geográfico** como sistema es la que más ha tenido aceptación.

Así, se hace referencia a un espacio que es visto como un conjunto de elementos y de relaciones entre dichos elementos y sus respectivos atributos o, en otras palabras, grupos de estructuras unidas por determinadas reglas que las relacionan.

Esta visión es utilizada con mucha frecuencia para el estudio del medio físico: si en el positivismo se presentaba en grandes grupos de datos agrupados temáticamente, la geografía neopositivista plantea un análisis conjunto de suelo, clima, vegetación y sus interacciones en detalle, a partir de la existencia de subsistemas regionales más que de escala planetaria. Luego se busca la elaboración de modelos dinámicos sobre las características del planeta.

Pero era necesario contar con teorías que explicaran no sólo las **regularidades** del medio físico sino también las **de la sociedad**. Así se construye una **física social**, adoptándose conceptos de la biología y las ciencias físicas.

En este marco, resulta de gran relevancia la utilización del concepto de ecosistema ya que “La noción de ecosistema debía permitir la incorporación concomitante al análisis espacial de los subsistemas históricos y de los subsistemas naturales, en la medida en que, por un lado, las condiciones naturales se utilizan de manera diferente por las sociedades humanas en cada período histórico y, por otro, por la propia naturaleza que está transformada por el hombre; a medida que la historia se desarrolla, los grupos humanos se relacionan en un cuadro natural ya modificado.” (Santos, 1990: 74-75).

Como se ve, estas ideas neopositivistas continúan, al igual que las anteriores corrientes, en líneas de trabajo que carecen de elementos teóricos y metodológicos para explicar procesos a través de los cuales se produjeron las estructuras territoriales. “Para ello, el método debía tener en cuenta la naturaleza de las propias variables y la tendencia que tienen para entrar en combinación bajo condiciones precisas de tiempo y espacio” (Santos, 1990: 76).

La geografía radical o crítica

A partir de 1960 se conforma un contexto social y político complejo y conflictivo: hechos como el Mayo Francés, el surgimiento de movimientos de defensa de los derechos civiles, las movilizaciones pacifistas frente a la guerra de Vietnam, las primeras manifestaciones ecologistas, el declive de la etapa de bienestar de la posguerra y la aparición de importantes bolsones de pobreza en Estados Unidos, son ejemplos que apuntan al cuestionamiento de la ideología liberal de la época de la Guerra Fría y del conservadurismo reinante.

En consecuencia con este marco aparece una fuerte crítica en el ámbito científico de las ciencias sociales: “Algunos trabajos radicales se han preocupado de sistematizar las deficiencias de la práctica analítica. Slater resume en los siguientes puntos el «fracaso» de la aproximación empirista anglosajona: en primer lugar, el haber invertido la metodología, al haber acumulado información en forma desproporcionada con el desarrollo de la teoría explicativa; en segundo lugar, el realizar abstracciones mecanicistas de la realidad socioeconómica, incapaces de explicar problemas tales como el subdesarrollo; tercero, el concentrar su atención sobre la descripción formal y no sobre las explicaciones subyacentes; también, en cuarto lugar, el limitarse a formulaciones teóricas primarias, derivadas y no críticas; por fin, y en último término, el ignorar la función crucial de la política económica y de la estructura y conflictos de clase en la estructuración del espacio” (Gómez Mendoza y otros, 1982: 144).

A partir del rechazo de la transferencia de las teorías y conceptos de las ciencias naturales a las sociales y de una adhesión al existencialismo y la fenomenología (relación de la cual deriva la geografía humanista) se busca ahora intentar un acercamiento a la realidad social y sus problemas reinantes desde marcos explicativos comprometidos, para lo cual la geografía incorpora elementos y conceptos de otras ciencias sociales, especialmente de la historia. Por ello se tornan centrales conceptos tales como los de **multicausalidad** y **racionalidad**.

Se cuestiona fuertemente la pretensión de los geógrafos cuantitativos de querer describir el mundo ya que en realidad lo que han hecho es mostrar de manera sesgada aspectos no conflictivos de la sociedad. Se trata ahora de cuestionar el orden social y espacial reinantes desde un marco teórico que permite pensar nuevos ordenamientos espaciales acordes con la justicia social, y de pasar de las supuestas objetividad y neutralidad de las ciencias al estudio comprometido que acepta la **intuición** como facultad **válida en el proceso de conocimiento**.

La **noción de espacio geográfico** es vista ahora como el **producto histórico de las relaciones sociales en un determinado territorio**: “... si el espacio es la proyección de la sociedad, sólo podrá ser explicado (...) desentrañando en primer lugar la estructura y el funcionamiento de la sociedad o la formación social que lo ha producido.” (Gómez Mendoza y otros, 1982: 150).

En la escuela se introduce ahora el estudio de problemas tales como la pobreza, la marginalidad, el desarrollo desigual o el imperialismo. La sola inclusión de estos problemas no resuelve la necesidad de un cambio escolar, porque bien podrían ser tratados descriptivamente. Se trata de abordados desde marcos explicativos cuestionadores del orden establecido.

Antes de finalizar, le proponemos terminar la actividad iniciada al comienzo del apartado y luego, algunas conclusiones derivadas del análisis de las distintas corrientes de la enseñanza de la geografía.



ACTIVIDAD N° 17 (central)

Retome las respuestas a la actividad introductoria a este apartado revíselas a la luz de las corrientes presentadas.

1. Responda las siguientes preguntas: ¿qué conclusiones puede extraer? ¿Qué corrientes usted ya conocía? ¿Cuáles no? ¿De qué manera se amplió o enriqueció su conocimiento sobre las corrientes de la enseñanza de la geografía?

Conclusiones

De la revisión acerca de las principales corrientes de la geografía surge que existe una variedad de líneas teóricas y metodológicas que responden a sus respectivos contextos históricos.

A efectos de analizarlas en función de los objetivos de esta sección, resaltamos que, si bien presentan diferencias, las tres primeras corrientes analizadas poseen en común la falta de herramientas para dar explicación a los problemas socio-territoriales. Le otorgan prioridad a los datos, no avanzan más allá de la descripción o de un conocimiento simple del espacio, no a través del análisis de procesos, sino solamente de las relaciones, sean éstas unilineales, como en el positivismo, o multidireccionales, como en la geografía de los sistemas.

Desde este lugar resulta imposible dar explicación a los conflictos sociales y sus consecuencias en la sociedad y en el territorio.

Por ejemplo, frente al problema de la pobreza y sus manifestaciones espaciales existen, aún hoy, explicaciones sistémicas que encuentran las causas de dicho problema en la presión demográfica, que a su vez es causa del crecimiento demográfico. Corrientes más actualizadas, desde otra perspectiva, apuntan a la causa basada en el patrón de distribución de la riqueza, que genera desigualdades tales que hace que la mayor parte de la población no pueda satisfacer sus necesidades básicas.

También queremos resaltar que en nuestro país coexisten elementos de las cuatro corrientes desarrolladas, presentando un panorama heterogéneo y diverso según la formación de los profesores o la jurisdicción de la que se trate, entre otras causas.

La existencia de numerosos diagnósticos que advierten sobre la persistencia de enfoques positivistas y posibilistas: “En la *Geografía escolar* se tendió a descansar sobre lo que otorgaba ciertas seguridades. Si la Geografía, desde varios siglos antes de Cristo se encargó de observar y registrar lo que había sobre la Tierra, ¿por qué no seguir con esas certezas, más aún teniendo en cuenta que su objeto de estudio está salvaguardado? El pasto es el pasto, la atmósfera es la atmósfera y una vaca siempre fue una vaca.. A la Geografía lo único que supuestamente debía importarle era saber dónde estaba cada una de esas cosas y registrarlas rápidamente. Con esa información se actualizan los inventarios. Se intenta una descripción. Pero la vaca a veces cambia de lugar o, lo que es más complicado, la cambian de lugar. Algún motivo debe haber para tal movimiento. La *Geografía escolar* intentó dar un por qué; por lo tanto parece que pretende abandonar la postura descriptiva e intentar una explicación. Esto último tiende a resultar engorroso porque puede haber distintos motivos para el desplazamiento de la vaca. Si se trata de movimientos por acción de alguna tormenta no es tan complicado, pero si se trata de fluctuaciones de precios en los mercados, las cosas se complejizan ya en demasía.” (Gurevich y otros, 1995; p. 16-17).

Estas ideas nos obligan a ejercitar la reflexión continua sobre qué geografía queremos enseñar, y cómo lograrlo.

Para cerrar este apartado, le pedimos que realice esta actividad que le permitirá reconocer en la práctica algunas de las corrientes que hemos visto.



ACTIVIDAD N° 18a (central)

Revise en tres o cuatro libros de texto de geografía los capítulos referidos a temas urbanos. Analícelos e indique a partir de cuál o cuáles corrientes estudiadas cree que se elaboró cada uno. Justifique la respuesta.



ACTIVIDAD N° 18b (complementaria)

Realice el mismo ejercicio analizando diferentes programas de Geografía junto con sus colegas y directivos de la o las instituciones donde trabaja. Para enriquecer este ejercicio, puede resultar muy interesante rescatar de los archivos programas elaborados hace muchos años atrás, y confrontarlos con programas más actuales. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentran? ¿A qué se deben? ¿Replantearían alguna parte de sus programas actuales? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

I. Propósitos

Esta actividad se propone que usted:

- a) Utilice los conceptos presentados en el capítulo para analizar los textos que verá a continuación.
- b) Reflexione acerca de las diferentes aproximaciones sobre el espacio geográfico, relación espacio-territorio; relación territorio-economía, etc.
- c) Reflexione sobre las posibilidades que los conocimientos generales de didáctica y particulares de la didáctica de la disciplina pueden aportar para la enseñanza.
- d) Identifique posibilidades de transferencia al aula de los contenidos y las actividades presentados en este capítulo.

II. Recomendaciones para la realización de la actividad

- a) Lea el texto del capítulo detenidamente y vuelva sobre las ideas que le resultan más complejas.
- b) Revise los contenidos del capítulo que considere pertinentes para la resolución de la actividad.
- c) A medida que vaya leyendo, tome notas sobre las relaciones que establece, las dudas que le surgen y las posibilidades que encuentra para sus prácticas de enseñanza. Anote también las dificultades y los logros que va teniendo en la resolución de esta actividad..
- d) No dude en revisar el texto cuantas veces lo considere necesario como así también las carpetas de actividades de aprendizaje y de transferencia al aula. Encontrará que estos elementos constituirán un aporte importante para la resolución de la actividad.
- e) Comparta la resolución de la actividad con sus colegas e intercambien información, criterios, puntos de vista, propuestas.

III. Consignas

- 1) Lea atentamente los textos que figuran a continuación.
- 2) Registre los conceptos que considera que se relacionan con cada uno de los textos y con los contenidos del capítulo.
- 3) Responda las siguientes preguntas:
 - 3.a. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra entre los tres textos, teniendo en cuenta los conceptos trabajados en el capítulo? Justifique su respuesta.
 - 3.b. ¿Cómo emplearía alguno de estos textos para su trabajo en clase? Fundamente su respuesta con la información que maneja sobre la didáctica general, la didáctica disciplinar y los pilares de la educación.
 - 3.c. En el segundo párrafo del artículo de Wacquant pueden identificarse los orígenes del proceso de marginalidad urbana. Reconózcalos y vincúlelos a los conceptos desarrollados en el apartado *El territorio y la economía* de este capítulo.
 - 3.d. Según su entender y la lectura del contenido del capítulo: ¿cuáles son los procesos de artificialización de la naturaleza que influyen en la aparición de la marginalidad urbana?
- 4) Escriba una carta de aproximadamente 20 renglones a un colega y amigo en la que le cuente cuáles han sido sus logros en este capítulo y que espera de los próximos.

Texto 1

EI LUGAR

(Fragmento del estudio preliminar de María Elba Foix a *La novela de un novelista*, de Armando Palacio Valdés, Buenos Aires, Kapelusz, 1966).

Los primeros años de Palacio Valdés transcurrieron en Entralgo, Avilés y Oviedo. Federico Onís describe toda la belleza de la región:

“Asturias es una región montañosa y húmeda, de eterno verdor, en cuyos valles sinuosos y recónditos crece el maíz, y en cuyas laderas, cubiertas a trechos de pomaradas, pacen mansas vacas rojas. Son altas montañas, de grandiosidad abrupta, encierran y aíslan a sus habitante en los valles; por tortuosos caminos se va siempre descendiendo al mar, a un

mar agresivo cuyas olas chocan contra los macizos montañosos que parecen oponérsele como un dique. Una mezcla de grandeza y de suavidad forma al alma del paisaje asturiano, menos blando y más dramático que el de Galicia, región a la que Asturias se parece en sus notas fundamentales, así como a las demás de la zona cantábrica, aunque cada una tiene su propia personalidad.” (Federico de Onís)

Este lugar influye de manera muy especial en el carácter y la educación de Palacio Valdés, su regionalismo en literatura es la consecuencia natural de esa impresión profunda que ha dejado en su espíritu el paisaje asturiano. Entralgo, su aldea natal, desfila ante sus ojos, unido a anécdotas risueñas.

Texto 2

BELLA Y LEJANA

(Fragmentos extraídos del Suplemento *Viajes y Turismo* de Clarín, 1 de abril del 2001, p.6.)

Ubicada en el extremo oeste de Australia, la ciudad de Perth parece estar remotamente aislada. A orillas del río Swan, Perth se deja conocer amablemente y, pese a su excesiva modernización, conserva un encanto único y antiguo.

A decir verdad, toda la región de Australia Occidental ofrece una asombrosa variedad de paisajes, climas, flora, fauna, gastronomía, vinos y gente. Cubre zonas tan disímiles, desde el vaporoso norte tropical hasta el delicioso y templado sur. Eso sin contar sus miles de kilómetros de costa...

Perth fue establecida en 1869 y aún hoy es una mezcla de hierro forjado –muy bien preservados- y deslumbrantes rascacielos lustrosos. Los cielos apenas conocen a las nubes y el clima es relajante, “balsámico”. Como Perth tiene más horas de sol que cualquier otra ciudad australiana y los restaurantes proponen cenar al aire libre.

No debe dejar Perth sin hacer una excursión al puerto de Fremantle. Conocido entre los nativos como *Fre-o*, se la define como una bulliciosa ciudad portuaria junto al océano Índico...

Fremantle es la puerta de entrada a la reserva natural de Rottnest Island, un paraíso a 17 kilómetros en ferry de la costa, con playas y sitios ideales para snorkel. Se puede pescar y avistar ballenas.

Perth tiene su propia playa, la popular Cottesloe, buena para nadar y practicar surf casi todo el año. Aquí, en agosto el tiempo es fresco, con picos de 18 grados. Febrero es el mes más caluroso y puede llegar a hacer 31 grados...

A 48 kilómetros de Perth está el distrito de Yanchep, donde hay un parque nacional que garantiza fascinar a los visitantes. Las tierras del parque y del lago son sitios sagrados, con gran significado para los aborígenes locales. Justamente la mayor parte del staff del

parque es aborígen: gente calma que explican su modo de vida, muestran cómo construyen sus casas y cómo utilizan sus herramientas...

Texto 3

LOS PARIAS DE LAS CIUDADES

(Fragmentos de una entrevista a Frances Loic Wacquant, publicada en el suplemento Cultura y Nación de Clarín, el 1 de abril del 2001, p.6-7

Desde *Blade Runner* para acá, se ha vuelto cada vez más habitual la idea de que las grandes urbes se dirigen, de manera más o menos inexorable, hacia ese modelo que Manuel Castells bautizó "ciudad dual": lo que era un espacio común se fractura en dos territorios polarizados —opulentas zonas residenciales; miserables enclaves de pobreza y marginalidad— cada vez más distantes entre sí.

Lejos de aceptar esta imagen como el único futuro posible, el sociólogo francés Loïc Wacquant se propuso demostrar que tal proceso no tiene nada de natural o irrefrenable. En su libro **Parias urbanos**, recién editado en castellano por Manantial, este investigador del Collège de France y docente de la Universidad de Berkeley rastrea los orígenes de la concentración espacial de la miseria —la retracción del Estado social, la desregulación de la economía, la precarización del empleo— y busca alternativas para frenar ese movimiento.

Reconocido discípulo de Pierre Bourdieu —con quien escribió **Respuestas por una antropología reflexiva**—, hace rato que Wacquant viene trabajando en estos temas. Su recorrido incluye estudios comparativos sobre la desigualdad urbana; la dominación racial; las políticas de criminalidad; la teoría sociológica.

Además, traza una comparación entre un gueto norteamericano, un barrio periférico de París y una villa miseria. Explica por qué en los últimos años se desarrolló un "nuevo régimen de marginalidad" que nos convierte a todos en potenciales parias urbanos. Y contra el prejuicio que opone "crítica teórica" a "práctica política", defiende la capacidad creativa de la teoría social para intervenir y modificar la realidad.

Luego vino el segundo shock: a comienzos de los 90 se produjo una epidemia de pánico en Europa por el eventual desarrollo de "guetos de inmigrantes". Se temía una "americanización" de las metrópolis europeas, caracterizada por un círculo de pobreza, desesperación y violencia racial. Recuerdo en especial un artículo de Alain Touraine publicado en *Le Figaro*, donde decía que las ciudades francesas estaban tomando "el camino de Chicago". Esta afirmación, basada en vagas impresiones personales e imágenes mediáticas, me pareció científicamente inaceptable y políticamente irresponsable.

—¿Esa diferencia en el origen es lo que impide hablar de una "americanización" de la pobreza en las ciudades europeas?

—Exacto. Un segundo resultado de mi estudio consiste en mostrar que, contra la percepción media y los fáciles eslóganes políticos, las ciudades europeas —y agregaría aquí también las ciudades argentinas— no están desarrollando "guetos": sí es cierto que la miseria está creciendo en las periferias urbanas, se concentra cada vez más, se volvió más sistemática y amenazante. Y allí también una causa básica es la degradación del trabajo asalariado y el crecimiento del desempleo y el subempleo. Pero los "barrios de exiliados" en Europa no tienen la misma composición y función que el gueto norteamericano.

—**¿Cuál es la principal diferencia?**

- Primero, en estos barrios se mezclan nativos y extranjeros de los más diversos orígenes, de modo que son étnicamente heterogéneos, en tanto el gueto es homogéneo. Segundo, no albergan una red de instituciones paralelas que organizan las vidas cotidianas de sus residentes al margen de las instituciones de la sociedad que los rodea. Tercero, las personas son expulsadas hacia esos barrios debido sobre todo a su posición de clase, no tanto por razones de color o etnia. Es decir: esos barrios son antiguetos. Lo que no implica que sean mejores que los guetos: simplemente son diferentes y deben ser entendidos según su propia lógica.

Claves de respuestas

En la resolución de esta actividad se espera que usted haya alcanzado los propósitos enunciados al comienzo. Asimismo, le ofrecemos algunas orientaciones más precisas para que usted pueda “chequear” su grado de aprovechamiento.

1. Es importante que en su producción aparezcan los conceptos del capítulo y las relaciones entre ellos como categorías de análisis los diferentes textos. Le sugerimos algunas nociones:
 - Espacio geográfico
 - Territorio
 - Medio natural
 - Medio técnico
 - Medio tecnológico-científico-informacional
 - 2ª naturaleza
2. En cuanto a las líneas propuestas para la enseñanza se espera que usted haya podido integrar los contenidos de actualización disciplinar con los de orientación didáctica.
3. Es deseable que haya compartido este trabajo con sus colegas y que la producción dé cuenta de esto.
4. En cuanto al trabajo de análisis del propio proceso de aprendizaje se espera que usted haya planteado sus logros y dificultades y una reflexión acerca de cómo van evolucionando sus conocimientos de la disciplina a partir del contacto con este material.

Bibliografía comentada

Brunet, R.; R. Ferras; H. Théry, *Les mots de la Géographie, dictionnaire critique*. París, Reclus-La Documentation Française, 1992.

Camilloni, A., "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en Camilloni, A.; otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Aique, 1996.

Capel, H., *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*, Barcelona, Barcanova, 1983.

--- y L. Urteaga, *Las nuevas geografías*. Barcelona, Salvat Editores, 1984.

da Costa, W., *O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil*. San Pablo, Editora da Universidade de Sao Paulo, 1995.

Delors, J., *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1997

Escolar, M., "Territórios de dominação estatal e fronteiras nacionais: a mediação geográfica da representação e da soberania política." En Santos, M y otros (comp.) *O novo mapa do mundo*. San Pablo, Hucitec, 1993.

Gómez Mendoza, J. y otros, *El pensamiento geográfico*. Madrid, Alianza Universidad, 1982.

Gurevich, R. y otros, *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires, Aique, 1995.

Hiernaux Nicolás, D.; A. Lindón, "El concepto de espacio y el análisis regional". En: *Revista Secuencia*, N°25. México, Instituto Mora, enero-abril de 1993.

Litwin, E., "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en: Camilloni, A.; otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Aique, 1996.

Massey, D., "Nuevas direcciones en el espacio". En Gregory, D.-Urry, J. *Social Relations and Spatial Structures*. Londres, Mac Millan, 1985.

Méndez, R., *Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Barcelona, Ariel, 1997.

Moraes, A., "Fixação do valor e capital fixo", en Escolar, M.; A. Moraes. (comp.), *Nuevos roles del Estado en el reordenamiento del territorio: Aportes teóricos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 1998.

--- y W. da Costa, *A Valorização do Espaço*. San Pablo, Hucitec, 1987.

Raffestin, C., *Por uma geografia do poder*. San Pablo, Atica, 1993.

Reboratti, C., "La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión", en *Geographikós*, año 3, nº 4, Buenos Aires, 2º semestre de 1993.

Sánchez, J., *Espacio, economía y sociedad*. Madrid, Siglo XXI, 1991.

Santos, M., *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. San Pablo, Hucitec, 1996.

---, *Por una geografía nueva*. Madrid, Espasa Calpe, 1990.

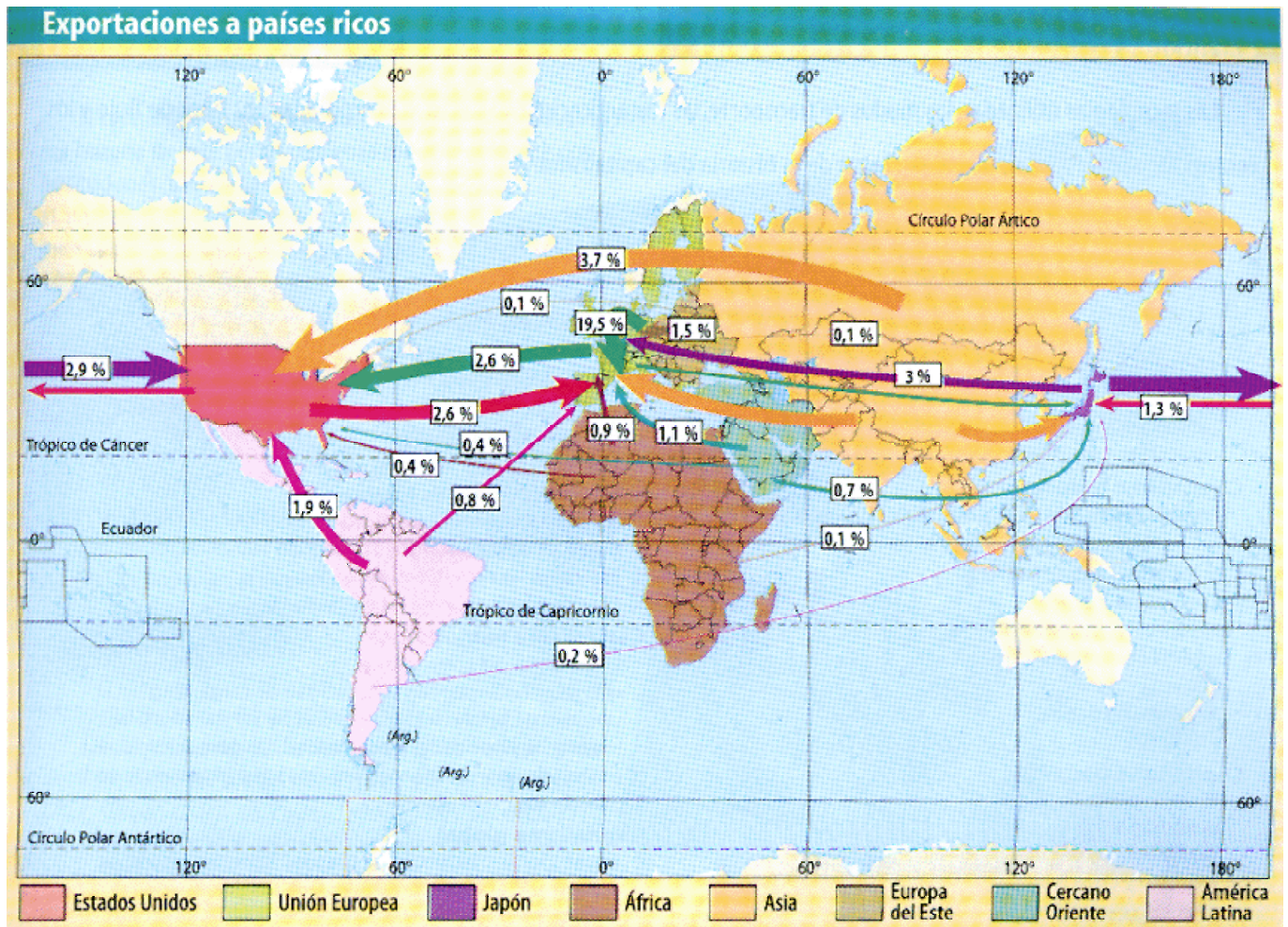
---, *Técnica, Espaço, Tempo*. San Pablo, Hucitec, 1994.

Soja, E., *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social*. Río de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1993.

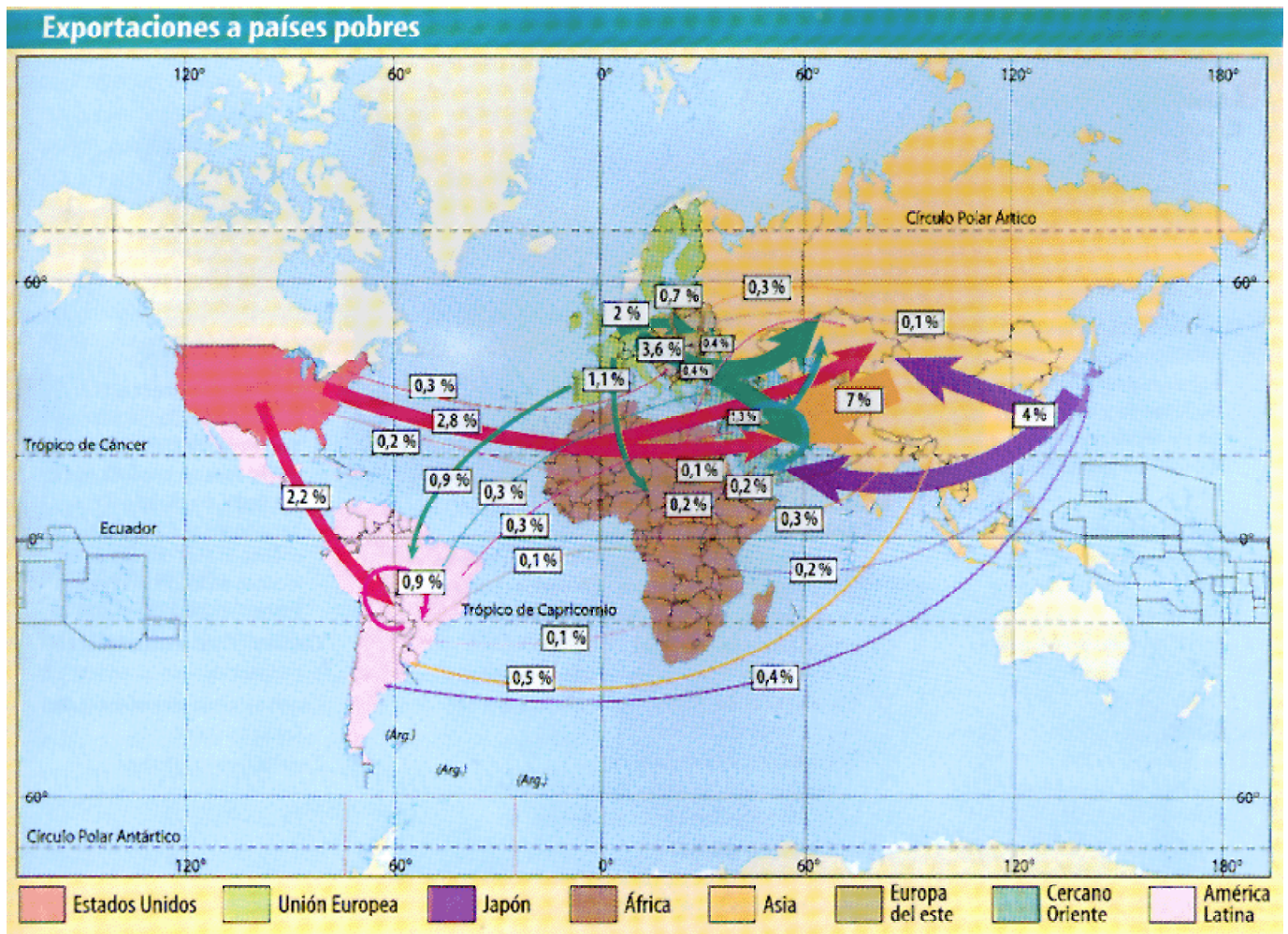
Trinca, D., "Espacio, Técnica y Geografía". En *Jornadas Platenses de Geografía*. La Plata, 1994.

Imágenes

Espacio y territorio, dos conceptos clave de la geografía



Mapa 1: Exportaciones a países ricos. Alvarado Quetgles, R. y otros. Geografía. La organización del espacio mundial. Buenos Aires, Estrada, 1999, página 171.



Mapa 2: Exportaciones a países pobres. Alvarado Quetgles, R. y otros. Geografía. La organización del espacio mundial. Buenos Aires, Estrada, 1999, página 171

Un final que anuncia un principio

En este capítulo hemos abordado conceptos centrales de la geografía: espacio y territorio y sus relaciones.

Con respecto al espacio, hemos presentado tres visiones: el espacio como continente, el espacio como reflejo y el espacio como instancia de la totalidad social.

Hemos visto también que el espacio geográfico es la extensión terrestre utilizada y ordenada por las sociedades y es entendido en tanto sistema de relaciones y producto social organizado. Desde esta perspectiva, el espacio social no se limita a la distribución de lo visible sino que es fuente de representaciones y objeto de estrategias. Hay tres aproximaciones para delimitar el concepto: como conjunto de elementos fijados y flujos, como relación forma-contenido y como sistema de objetos y de acciones.

La naturaleza, el trabajo y las técnicas en el espacio geográfico se ven también desde una perspectiva histórica y social que subraya la noción de medio científico-técnico-informacional. Este es el estado de mayor evolución, lo anteceden el medio natural y el medio técnico.

El territorio es otra noción complementaria que lleva implícita la idea de apropiación de una porción de la superficie terrestre cuya expresión máxima es el Estado.

Las relaciones entre espacio y territorio pueden verse desde la influencia del territorio en el funcionamiento de la actividad económica y desde la organización territorial como reflejo de la actividad económica.

Ya en el siguiente capítulo nos introduciremos en temas específicos de economía y en algunas relaciones con la geografía como ciencia social.

Estos temas, que constituyen los contenidos de su actualización disciplinar se complementan, en el campo educativo, con las nociones de enseñanza y aprendizaje y con las corrientes de la didáctica. En cuanto a la didáctica de la disciplina, diferentes aproximaciones han tratado el tema del conocimiento geográfico y de cómo enseñarlo. En el segundo capítulo veremos más detenidamente las versiones más actuales de la didáctica constructivista: la enseñanza para la comprensión y la evolución de los conocimientos previos hacia los conocimientos escolares. Solidaria con esta visión, comenzaremos a tratar el tema del aprendizaje cooperativo. Acompañando el trabajo de trasladar las problemáticas de la enseñanza en general a la enseñanza de la disciplina, encontraremos el abordaje de las problemáticas socio-territoriales como estrategia integradora y superadora de visiones atomizadas.

PARTE I
Capítulo 2

Contenidos disciplinares:

La economía como ciencia social

Acerca de la enseñanza:

Comprensión y cooperación

Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales:

Las problemáticas socio-territoriales como estrategia de enseñanza de las ciencias sociales

Contenidos disciplinares

La economía como ciencia social

Introducción

Este segundo capítulo tiene como objetivo principal comenzar a identificar los conceptos básicos de la economía. En él nos proponemos abordar una serie de cuestiones relacionadas con las características básicas de la economía como ciencia social. En primer lugar, analizamos el objeto de estudio de la economía como disciplina abocada al análisis de un conjunto específico de acciones y relaciones interhumanas. A continuación, tomamos en cuenta las características básicas de las relaciones económicas y destacamos su singularidad respecto de otro tipo de relaciones interindividuales, para luego trasladar el énfasis a dos tipos de vínculos que tienen lugar cuando se establecen relaciones económicas en la sociedad moderna: los de cooperación y los de competencia. Proseguimos el análisis con el abordaje de las categorías “mercancía” y “bien económico” en función de su inserción en dos procesos inescindibles: el específicamente productivo y el que se vincula estrictamente con la dinámica del mercado. En el punto siguiente resumimos los requisitos fundamentales para el establecimiento de una relación mercantil y los caracteres principales de la sociedad de mercado, así como el papel del Estado y el del sistema jurídico en las relaciones económicas de este tipo de sociedades.

Posteriormente haremos una breve referencia a la problemática de los valores ético-morales en una sociedad de mercado, así como a la falta de un abordaje de estas cuestiones por parte de la ciencia económica. La sección de contenidos disciplinares se cierra con una conclusión que recapitula los contenidos desarrollados y al mismo tiempo explica la necesidad de encarar nuevos problemas en los capítulos siguientes.

En *Acerca de la enseñanza* se abordan la enseñanza para la comprensión, los procesos de evolución de los conocimientos previos de los alumnos hacia los nuevos conocimientos y el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza.

Para finalizar, se presentan algunas consideraciones sobre el trabajo con problemáticas sociales como estrategia para el abordaje de los contenidos. Asimismo, se presentan algunas reflexiones sobre el trabajo interdisciplinario con problemáticas socio-territoriales.

- La economía estudia el intercambio de bienes y servicios entre las personas.
- Los bienes económicos se elaboran mediante un proceso productivo en el que intervienen bienes de capital, materias primas e insumos y el trabajo humano.
- El mercado es el ámbito social donde se realizan las transacciones comerciales.

- La sociedad de mercado esta organizada sobre la base de la compraventa y la división del trabajo.
- En una sociedad de mercado el Estado debe garantizar el derecho individual a la propiedad privada, al trabajo y a la libertad de empresa.
- Un Estado democrático y republicano interviene para asegurar la redistribución de la riqueza y la lucha contra la pobreza.
- “Educar bien” requiere de una escuela informada, reflexiva y dinámica.
- El estudio de las “problemáticas sociales” permite un trabajo interdisciplinario en el aula y facilita aprendizajes integradores en los planos del pensar, del hacer y del sentir.

¿Cuál es el objeto de estudio de la economía?

Cuando pensamos en la economía, inmediatamente vienen a nuestra mente un sinnúmero de imágenes: un montón de personas operando en la bolsa de valores, lo que escuchamos en la radio o leemos en el diario sobre la tasa de interés o el “riesgo país”, los informes acerca de las exportaciones y las importaciones, los impuestos, la cotización de nuestra moneda nacional con respecto al dólar estadounidense, el problema del desempleo, la producción industrial, la distribución del ingreso, la pobreza y la riqueza, etcétera. Indudablemente, todos estos temas se relacionan con la problemática económica pero si los encontramos expuestos de este modo nos resultan inabordables e incomprensibles.

Una forma de pensar y estudiar el mundo de los fenómenos económicos es tratar de encontrar aquello que tienen en común todos los temas presentados en el párrafo anterior y, más particularmente, qué los distingue de otros que no integran el campo de lo que llamamos **economía**.

La palabra “economía” pareciera ser la clave para encontrar el origen de todos los problemas de nuestro país. Por eso creemos que es importante realizar la siguiente actividad que le propone relevar los conocimientos previos sobre los contenidos del capítulo.



ACTIVIDAD N° 1 (complementaria)

1. Escriba qué entiende usted por **economía**. Guarde su propia definición para volver sobre ella más adelante.
2. Usted mantiene relaciones de una muy variada naturaleza con otras personas: miembros de su familia, sus compañeros de trabajo, sus amigos. Posiblemente estas relaciones se caracterizan por ser afectuosas, íntimas, basadas en la confianza, el cuidado, la solidaridad, etc. ¿Cuáles son a su entender los aspectos que **caracterizan a las relaciones económicas interhumanas**?

¿Por dónde empezar? La realidad económica como producto de la acción humana

Podríamos comenzar reconociendo que detrás de todos los elementos mencionados hay relaciones humanas, esto es, relaciones entre personas. Tal es el caso de los agentes de bolsa que se reúnen a diario para operar desde un mismo sitio

o el de los habitantes de distintos países que se relacionan mediante el comercio internacional.

Sin embargo, no caracterizaríamos de manera apropiada la economía si dijéramos que esta disciplina estudia las relaciones humanas en general. Cuando hablamos de economía no nos referimos a cualquier tipo de relación entre individuos o grupos de individuos sino que dejamos de lado tanto las relaciones políticas como las afectivas, educativas, religiosas, etcétera. Cuando una madre amamanta a su hijo establece una relación humana, pero a nadie se le ocurriría afirmar que ésta tiene una finalidad económica ni que el vínculo que existe entre ellos sea parte del objeto de estudio de los economistas. Lo mismo ocurre con las relaciones de pareja, que si bien son relaciones humanas, no necesariamente son relaciones económicas como tampoco lo es la amistad. Del mismo modo, cuando en el marco de un sistema republicano y representativo los habitantes de un país eligen un representante se establece una relación interhumana entre éste y sus representados sin que la misma pertenezca al campo de lo económico.

Cuando tratamos de relaciones propiamente económicas, en general estamos considerando situaciones en las que existe alguna forma de **intercambio**, en las cuales las personas que participan en dicha relación dan algo y reciben otra cosa a cambio. Si bien esto es cierto, la afirmación de que toda forma de intercambio es necesariamente económica no es correcta. De hecho, en las relaciones no económicas mencionadas más arriba, la madre recibe a cambio de su cuidado la sonrisa de su hijo lactante, la amistad supone intercambios de regalos en los días de cumpleaños mientras que las parejas intercambian caricias... La forma más cotidiana de intercambio en toda sociedad humana es el diálogo, el uso del lenguaje, que también es ajeno a toda relación económica.

Para que usted pueda ir diseñando su propuesta de transferencia al aula, a continuación encontrará una actividad que puede realizarse para indagar las ideas previas de los alumnos acerca de las relaciones económicas. Recuerde la conveniencia de registrar sus producciones en la carpeta de actividades para la transferencia.



ACTIVIDAD N° 2 (complementaria)

Solicite a sus alumnos que:

- a) Observen detenidamente las imágenes que se presentan a continuación:

Figura 1:



Figura 2:

Cal. 1.7. 30-6284679-7 (Ministerio de Educación)
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
 Dirección de Contabilidad y Finanzas
 Cal. 1.7. 27-5973183-7 (Escuela)

APELLIDO Y NOMBRES Horacio Godino		RECIBO Nº 2043	MES/AÑO 2/2002
DOCUMENTO Nº/TIPO LC 0303500	CLAVE	DEPENDENCIA 010101030000	CATEGORIA B/1

CODIGO	CONCEPTO	IMPORTE
101	SUELDO BASICO	462.84
104	DEDICACION FUNCIONAL	852.60
117	ASIGNACION POR GRADO	133.98
500	JUBILACION	- 72.47
501	LEY 19032	- 43.48
502	O.S.P.C.N.	- 43.48
509	SEGURO OBLIGATORIO	- 3.80

PARA EL INTERESADO

Unos dieciocho mil ochenta y seis con diecinueve centavos
 1286.19

Figura 3



b) Respondan las siguientes preguntas:

- Las relaciones entre las personas que se muestran en cada uno de los materiales: ¿pueden considerarse relaciones económicas? ¿Por qué?
- ¿En qué momento de la historia creen que se iniciaron las relaciones económicas? ¿Por qué?

c) Según su opinión: ¿qué ventajas y desventajas encuentra para la realización de esta actividad? ¿Por qué? ¿Cómo se podrían superar las desventajas? ¿Qué adaptaciones le haría a esta actividad?

Las características distintivas de las relaciones económicas

Retomemos el abordaje de los intercambios. ¿Cuál sería, entonces, la particularidad de los **intercambios económicos**? Podemos encontrar una pista formulando otras preguntas: para entablar una relación económica, ¿necesitamos conocer a la persona o personas que practican el cambio con nosotros? Para realizar un intercambio económico ¿es preciso tener un vínculo personal estrecho o, al menos, conocer la identidad de aquellos con quienes se establece la relación?, ¿es condición necesaria estar cerca, en términos geográficos, de las personas con quienes nos relacionamos? Es evidente que en nuestra sociedad todos los días realizamos innumerables transacciones económicas sin conocer a las personas que se relacionan con nosotros. Cuando sacamos el boleto del colectivo, cuando compramos algo en un supermercado o cuando vendemos un inmueble no necesitamos ser amigos, parientes ni conocidos de la contraparte. Cuando compramos y vendemos establecemos un vínculo social que no nos exige conocer de antemano a las personas involucradas. Tampoco estamos obligados a continuar en contacto con los protagonistas del cambio una vez finalizada la operación.

En consecuencia, al igual que las otras relaciones mencionadas, las **relaciones económicas** son efectivamente **relaciones humanas** e implican una determinada **forma de intercambio**, pero entre éstas y aquéllas existen diferencias fundamentales.

Veamos algunos elementos distintivos o diferenciadores. El contraste entre las relaciones humanas y de intercambio en general y las relaciones específicamente económicas puede explicarse a partir de los tres elementos que caracterizan a estas últimas:

1. Impersonalidad
2. Condicionalidad

3. Universalidad

Veamos qué significan estos términos.

1) Las relaciones económicas son **impersonales** porque no precisamos conocer a la otra parte, porque podemos relacionarnos con personas totalmente desconocidas para nosotros.

¡Cuán distinto es el trato con parientes o amigos! Cuando nos relacionamos con ellos casi siempre tenemos propósitos afectivos. En este tipo de vínculo es imposible preservar el anonimato, es decir, sería una contradicción insuperable pretender tener amigos o hijos desconocidos. En cambio, cuando compramos o vendemos un producto, normalmente no tenemos ni la menor idea de quiénes son las personas que produjeron los bienes que se dan a cambio de los nuestros. Cuando colocamos una moneda en un expendedor automático de bebidas somos protagonistas de una relación social pero no estamos enterados de la identidad de las personas con quienes nos hemos relacionado como tampoco ellos saben nada de nosotros. El anonimato de la relación económica contrasta con el conocimiento recíproco que implica una relación afectiva.

2) Son **condicionales** porque se pueden concretar o no; en otras palabras, cuando una persona concurre al mercado para **ofrecer** un producto, nadie le puede garantizar que vaya a encontrar un comprador.

Cuando se ofrece un producto en el mercado, este bien puede venderse o no venderse y esto dependerá de la voluntad de un tercero, el comprador, sobre el que no se tiene control directo. Sólo indirectamente -por medio de la publicidad, por ejemplo- podemos inducir al otro a comprar el producto que queremos vender. De todos modos, los eventuales compradores, en todos los casos, son **libres** de comprar o no comprar. En otros términos, no están obligados por ninguna autoridad. Si se fuerza a alguien a comprar o vender un determinado bien, no estamos realmente ante una compraventa. La compraventa exige que dos voluntades independientes coincidan. Tanto el propietario del producto ofrecido como el demandante que entrega su dinero a cambio deben tener el deseo de realizar la transacción. La voluntad del primero es evidente cuando ofrece su producto. Si no quisiera desprenderse de él no lo hubiera ofrecido en el mercado. En cambio, la voluntad de adquirir este producto por parte del comprador puede existir o no. Como la compraventa necesita que ambas voluntades confluyan, las transacciones de mercado son contingentes. Al no depender de una única voluntad no tenemos ninguna certeza de que los bienes ofrecidos se intercambien, de que encuentren a sus respectivos compradores. Cuando un panadero abre su panadería por la mañana no sabe a ciencia cierta si va a vender todo el pan que elaboró por la noche. Otro ejemplo de notable actualidad en nuestro país y en muchas partes del mundo es el desempleo: millones de personas ofrecen su capacidad de trabajo a cambio de un salario pero no encuentran a nadie que los quiera contratar.

3) Son **universales** porque la relación no se limita a las personas cercanas o próximas sino que a través del mercado, normalmente, nos relacionamos con gente distante.

Cuando vamos al supermercado podemos adquirir chocolates suizos, ropa “made in China”, electrodomésticos japoneses o películas estadounidenses. Estos productos han sido elaborados por personas que en general se encuentran alejadas en el espacio y a veces en el tiempo, por gente que habla otros idiomas, que tiene otras costumbres, otras religiones, etcétera. En cierto sentido, cuando practicamos el comercio con seres lejanos estamos intercambiando el producto de nuestro trabajo por el de éstos y, por ello, podemos aprovechar sus habilidades y conocimientos.

Estas características: impersonalidad, condicionalidad y universalidad remiten a otro aspecto de las relaciones económicas que trataremos a continuación: cooperación y competencia.

En la siguiente actividad trabajaremos sobre las características de las relaciones económicas.



ACTIVIDAD N° 3 (central)

1. Lea el siguiente texto e identifique en el relato las tres características distintivas de las relaciones económicas y subraye la frase y/o párrafo en el que encuentre cada una.

“...Hoy, al abrir mi correo electrónico me encontré con una insólita sorpresa. Una agencia de viajes venezolana me ofrecía un tour de una semana por la Amazonia. La promoción incluía traslado aéreo desde la ciudad de Córdoba hasta Caracas y de allí un vuelo doméstico a Puerto Ayacucho. A partir de ese destino, el viaje proseguía en barco por el río Orinoco hasta llegar a una pequeña comunidad yanomani. El alojamiento previsto era en cabañas para cuatro personas e incluía pensión completa.

Las excursiones para internarse en plena selva eran por tierra o agua con guías aborígenes. Me fascinó esta posibilidad de turismo alternativo y comencé a rastrear otras ofertas semejantes pues el costo de la agencia venezolana era de 2.300 dólares. ¡Imposible afrontarlo con mis ingresos actuales!”

2. Describa situaciones cotidianas en las que se manifiesten esas características de las relaciones económicas

Cooperación y competencia en el marco de las relaciones económicas

La posibilidad de relacionarse con personas ajenas y distantes implica una gran ventaja para quienes concurren al mercado. Mediante el comercio podemos obtener una gran cantidad de bienes que nosotros no sabemos hacer o que nos costaría mucho esfuerzo elaborar. Algo similar ocurre con quien establece una relación de intercambio para obtener bienes o servicios producidos por nosotros. Conocemos este fenómeno con el nombre de **cooperación económica**. A diferencia de las relaciones sociales que no sobrepasan los vínculos entre seres conocidos o próximos, la relación económica, al ser una relación impersonal y universal, nos pone en contacto con una cantidad asombrosa de gente. Comparemos la cantidad de amigos que podemos llegar a tener a lo largo de nuestra vida con la cantidad de gente con la que nos relacionamos al comprar los bienes que tenemos en nuestro hogar. Probablemente, nuestros amigos no lleguen a ser más que unas pocas decenas mientras que miles de personas trabajaron para producir aquello que utilizamos en nuestra vida cotidiana. De este modo, la variedad de bienes a los que podemos acceder está estrechamente vinculada con la cantidad de individuos con los que nos relacionamos. Como a través del comercio podemos intercambiar el producto de nuestro trabajo con un número ilimitado de personas, el conjunto de bienes (de tipos de productos de distintos trabajos) a los que tenemos acceso es mayor que si tratáramos de valernos por nosotros mismos o limitásemos nuestros contactos sociales a aquellos con nuestros conocidos.

Ahora bien, pese a los beneficios que se derivan del comercio y de la cooperación económica no son pocos los que sienten un sabor amargo cuando hablan del mercado o piensan en él. Algunos sostienen que sus virtudes son también sus defectos: al implicar un trato entre individuos en general desconocidos y distantes, el intercambio mercantil aparece como una relación fría y deshumanizada, marcada por un espíritu egoísta e individualista. ¿A qué se debe esta sensación? Indudablemente, son las personas quienes compran y venden. Son ellas las que se relacionan socialmente. Sin embargo, a pesar de lo anterior, son también ellas las que experimentan el vínculo que establecen como algo extraño e independiente de sí mismas. En efecto, no son los principios de solidaridad los que guían el comportamiento del individuo en el mercado. Al contrario, normalmente, debido a la influencia de las relaciones comerciales, las personas se ven obligadas a asumir frente a sus semejantes una actitud competitiva. Por un lado, las relaciones económicas permiten la cooperación entre quienes realizan trabajos distintos y por otro promueven la competencia entre quienes hacen el mismo tipo de trabajo. Por ejemplo, cuando un panadero compra harina está cooperando con el harinero; le entrega una cierta suma de dinero que obtuvo por vender el pan el día anterior y adquiere una materia prima imprescindible para volver a producir su pan y venderlo al día siguiente. Pero, ¿cuál es la relación entre este panadero y los demás productores de pan? ¿Cuál sería su opinión si mañana descubriera que se está abriendo otra panadería frente a la suya?

Indudablemente mantiene con los demás panaderos una relación que damos en llamar **competencia económica**. Desde un punto de vista estrictamente económico, sería más conveniente para él la ausencia de otros productores de pan, al menos en su barrio, de modo que todas las personas que desearan comprar pan tuvieran que comprárselo a él. Lo contrario ocurre con sus clientes y proveedores, quienes, al tener otras opciones, encontrarían provechosa la presencia de otras panaderías, porque de ese modo podrían “cooperar” en mejores condiciones con los panaderos. En otras palabras, cuantos más panaderos haya en el barrio, los clientes y proveedores se encontrarán en una posición más favorable para “cooperar” con ellos y, a la inversa, un panadero cualquiera se verá en una peor situación.

De acuerdo con lo que hemos venido exponiendo, las relaciones económicas son a un tiempo **relaciones cooperativas y competitivas**. Es esperable que los individuos apoyen la competencia en todos los mercados menos en el suyo. El sueño de todo individuo es que la competencia entre quienes suministran bienes distintos sea intensa, e inexistente entre los que ofrecen lo mismo que él. Vemos así que en el marco de las relaciones de mercado, lo que es favorable para unos no necesariamente lo es también para los demás, sino que a menudo ocurre más bien todo lo contrario.

A su vez, el carácter condicional del vínculo económico, lo vuelve un tanto azaroso e inseguro; esto se refleja en que quien vende algo normalmente se encuentra a “disposición” y “al servicio” del cliente o comprador. El que vende un producto percibe que el resultado de su esfuerzo -de su trabajo- depende de circunstancias que no controla y que son por completo ajenas a su entorno inmediato. Por ejemplo, si somos productores de sillas y las vendemos en otro país nos veremos perjudicados si allí aumentan los impuestos ya que los compradores dispondrían de una parte menor de su ingreso para demandar sillas. Del mismo modo, nuestro panadero puede sufrir una caída de sus ventas -y por lo tanto, de sus ganancias- si se reduce el poder adquisitivo de los clientes habituales de la panadería. La incapacidad de los individuos para asegurarse la venta del producto de su esfuerzo o trabajo suele ser motivo de inseguridad y produce la sensación de que el vínculo entablado está cargado de desventajas.

Al inicio de este capítulo, usted realizó una serie de actividades. Ahora vamos a volver sobre ellas. Por favor, siga las siguientes consignas y recuerde que lo enriquecerá hacerlo conjuntamente con un grupo de colegas.



ACTIVIDAD N° 4 (complementaria)

- Compare la definición de **economía** que usted elaboró en la actividad 1, con los elementos brindados en la conceptualización del objeto de estudio presentada en este capítulo. Señale las semejanzas y diferencias que encuentre y reescriba su nueva definición del concepto de economía.

- Vuelva a su **caracterización de las relaciones económicas interhumanas** y rehaga el mismo proceso que el indicado en la actividad anterior.
- Responda: ¿Qué conclusiones puede extraer acerca de su proceso de aprendizaje? ¿Tiene que revisar algún punto del material? Si es así, no deje de hacerlo; es parte del proceso y ahorrará tiempo.

La sociedad de mercado

La mercancía y el bien económico

En este apartado nos ocuparemos de desarrollar conceptos que entran dentro del campo de la teoría económica. Es interesante prestar atención a la explicación de los mismos ya que algunos de ellos difieren del sentido que les da el conocimiento cotidiano.

Observemos que cuando compramos o vendemos un bien, esto es, cuando entablamos una relación económica con las características descritas hasta aquí, entre nosotros y aquellos que venden o compran se estableció un vínculo social que llamamos **mercancía**. Al objeto que se intercambia le damos el nombre de **bien económico**. Si bien mercancía y bien económico no son exactamente lo mismo, muchas veces en la vida cotidiana utilizamos el término mercancía para referirnos al bien intercambiado, confundiendo este último con la relación que establecemos. No obstante, no debemos perder de vista que el bien económico es aquello de lo que nos valemos y es absolutamente necesario para entablar la relación económica.

Cuando compramos tazas en un bazar, las tazas constituyen el bien económico que intercambiamos. Nos vinculamos socialmente con quien nos las vende y/o con quienes las produjeron bajo la forma mercantil. Denominamos **mercancía** a esta relación social mediada por el bien económico.

El proceso productivo

Ahora bien, con anterioridad a que un bien económico cualquiera sea vendido o comprado en un mercado, o sea, antes de que entablemos la relación llamada mercancía es necesario **producirlo** o **elaborarlo**. El proceso de producción supone la elaboración física del bien, donde éste toma una forma material definida.

En una economía se producen innumerables bienes diferentes y se utilizan para ello materias primas, maquinarias y herramientas de lo más diversas. Para facilitar el análisis podemos agrupar todos los elementos necesarios para la elaboración de los distintos productos en las siguientes categorías: bienes de capital y materias primas.

1) **Bienes de capital**: bajo este rótulo incluimos tanto las máquinas como los edificios y todas las demás cosas **duraderas** necesarias para el proceso de producción.

Pertenecen a este grupo todos aquellos elementos que empleamos en la producción de un bien pero que no se agotan totalmente en su primera utilización. De todas formas, cuando utilizamos los bienes de capital estos experimentan un desgaste pero sólo se consumen en su totalidad con el paso del tiempo. A este desgaste lo

llamamos **depreciación**. En el caso de los vehículos o rodados que se utilizan en la producción, se estima que los mismos se deprecian en cinco años, lo que implica que cada año se desgastan en un veinte por ciento. De la misma manera, a los edificios se les asigna una **vida útil** de cincuenta años, por lo que se deprecian a una tasa del dos por ciento anual.

2) **Materias primas**: son los elementos empleados que se gastan íntegramente en un proceso productivo.

Por ejemplo, la cantidad determinada de algodón que transformamos en una remera es una materia prima en el proceso de elaboración de esta última como también lo es el combustible que un taxista utiliza para producir su bien económico, el servicio de transporte de personas, o bien las naranjas necesarias para que en un bar nos vendan un jugo exprimido.

Veamos un ejemplo que ilustra los términos anteriores. Tomemos nuevamente el caso de un panadero que produce pan durante la noche y para hacerlo necesita un edificio (la cocina), un horno, una pala, una mesada, utensilios, recipientes para mezclar, harina, sal, levadura, agua, manteca, combustible para encender el horno, electricidad, etcétera.

A continuación le proponemos la realización de una actividad de comprensión de los temas que acabamos de desarrollar.



ACTIVIDAD N° 5 (complementaria)

- Tome los elementos del ejemplo anterior y clasifíquelos en bienes de capital y materias primas.
- Revise sus respuestas a la luz de la siguiente clasificación:

Bienes de capital: edificio, pala, mesada, utensilios, horno, recipientes para mezclar.

Materias primas: harina, sal, levadura, agua, manteca, etc.

Le sugerimos realizar esta actividad también con sus alumnos.

La clasificación anterior no es válida sólo para el estudio del proceso de elaboración de pan y otros bienes que compran las personas para su consumo hogareño, sino que lo podemos extender para intentar comprender la producción de las materias primas y los bienes de capital. Por ejemplo, para la construcción de la cocina en la que trabaja el panadero se necesitan materias primas tales como cemento, arena, cal, azulejos, ladrillos, vigas, etcétera y bienes de capital tales como picos, palas, fratachos, máquinas mezcladoras, etcétera. A su vez, para producir las

palas se necesitan materias primas, entre ellas el hierro y la madera y bienes de capital como máquinas especiales para fundir el metal y moldes.

De este modo vemos cómo para elaborar todos los productos que una sociedad precisa son necesarias materias primas y bienes de capital.

Ahora bien, además de necesitar materias primas y bienes de capital, la sociedad necesita que la gente trabaje. Es casi imposible pensar en algún producto que no contenga trabajo, esto es, que no requiera **trabajo humano** para su elaboración o producción, y esto incluye las materias primas y los bienes de capital, que son también producto del trabajo.

En el **proceso de trabajo**, la persona trabaja sola o en colaboración con otras y, valiéndose de bienes de capital, transforma las materias primas y conforma el producto que luego será llevado al mercado. La persona puede trabajar sola, como ocurre en el caso del panadero de nuestro ejemplo, o bien puede trabajar en grupo, como sería el caso de un panadero que trabajara con un repostero o, en términos generales, de cualesquiera personas distintas que se reúnan para trabajar conjuntamente. En nuestra sociedad, el proceso de trabajo bien puede ser realizado por trabajadores autónomos o independientes, que trabajan por cuenta propia (principalmente en la producción de servicios) pero, generalmente, es llevado a cabo por dos grupos diferenciados de personas que actúan en colaboración. Por un lado encontramos a los **empresarios** y por otro, a las personas que trabajan a cambio de un salario o sueldo y que llamamos trabajadores asalariados o simplemente **trabajadores**.

Los empresarios son los dueños de los bienes de capital, esto es, de las fábricas, las herramientas, etcétera y quienes adquieren las materias primas. Los trabajadores, por su parte, son los propietarios de las capacidades laborales y son quienes las venden a los empresarios. El proceso de compraventa de capacidades laborales conforma lo que llamamos el **mercado laboral**. Este mercado es el ámbito social en el que se reúnen los trabajadores que ofrecen sus capacidades laborales y los empresarios que las demandan. Como todo vendedor, el trabajador no tiene garantizada la realización de la transacción, lo que como vimos antes, implica que ésta puede concretarse o no. Como en todo mercado, es el cliente o comprador el que siempre tiene la palabra final acerca del trato. A su vez, esto se intensifica en el caso del mercado de capacidades laborales, dada la posibilidad de los empresarios de despedir trabajadores y la imposibilidad de estos últimos de trabajar independientemente ya que no poseen los medios para hacerlo. Esta asimetría entre las partes, que se manifiesta en una importante diferencia en el poder de negociación de los contratos, puede generar conflicto entre empresarios y trabajadores.

Sin embargo, es de importancia fundamental tener en cuenta que todo producto requiere para su elaboración tanto bienes de capital y materias primas como trabajo, por lo que trabajadores y empresarios deben necesariamente relacionarse en el proceso de producción. Retomando el ejemplo del panadero, puede ocurrir que éste

sea un empleado contratado por el dueño de la panadería. En este caso, el propietario de la panadería necesita de las capacidades laborales del panadero para que los bienes de capital que posee sean utilizados productivamente, mientras que el panadero asalariado no podría realizar sus capacidades sin bienes de capital y materias primas.

En los últimos años el índice de desempleo ha ido aumentando paulatinamente y ha habido algunas transformaciones en los tipos de empleos demandados y en las capacidades requeridas. La siguiente actividad pretende articular el tema con las condiciones del mercado laboral en Argentina.



ACTIVIDAD N°6 (central)

En los avisos clasificados de cualquier diario, seguramente, usted encontrará un rubro "empleos" pedidos y ofrecidos.

- Observe cómo opera a través de la prensa el mercado laboral e identifique aquellas profesiones y oficios más demandados y las capacidades que se requieren para cada tipo de empleo.
- Regístrelos y formule sus propias hipótesis explicativas respecto de la situación observada.

El mercado

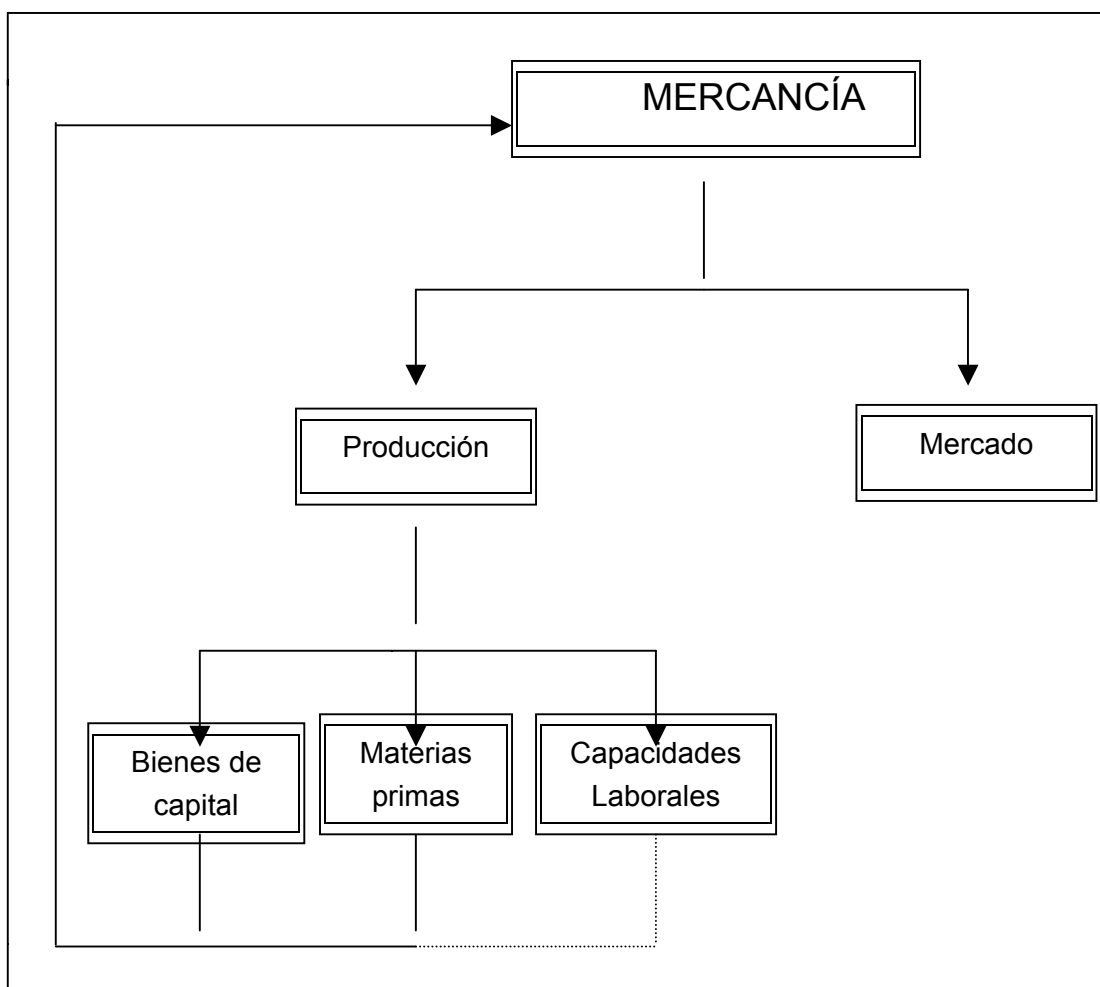
Una vez elaborado el producto, ya sea por personas que trabajan solas o por grupos que se reúnen para hacerlo, si se desea venderlo éste debe ser llevado al **mercado**. El mercado no necesariamente es un lugar físico, sino que es el ámbito social donde se realizan las transacciones. Por ejemplo si adquirimos un producto por teléfono o internet, el mercado -aunque exista- no está localizado en un lugar específico. Tampoco el mercado laboral es un lugar físico definido. En cambio un supermercado, un almacén o la panadería de nuestro ejemplo actúan como mercados y se pueden identificar geográficamente.

En caso de que un bien o un servicio no sea producido para destinarlo a la compraventa, no estaríamos ante una relación económica. Pensemos en el asado que preparamos para agasajar a nuestros amigos. Las características del proceso de elaboración del mismo no difieren en lo fundamental de las que dan cuenta de la forma en que un chef de un restaurante produce una comida similar. Pese a estas coincidencias, compartir un asado con amigos en nuestras casas no constituye una relación económica, mientras que hacerlo en un restaurante sí. De este modo vemos

que la **mercancía es la unidad indisoluble de los procesos de producción o trabajo y de compraventa o mercado.**

Podemos representar gráficamente la relación entre los procesos de producción y de mercado mediante el siguiente cuadro:

La producción y el mercado



Este cuadro nos permite destacar que toda mercancía implica tanto la producción como el mercado. Asimismo vemos como cada uno de los elementos necesarios para producir un bien económico -bienes de capital, materias primas y capacidades laborales- son a su vez bienes económicos y, en tanto tales, presentan las mismas características. El horno, los recipientes, los utensilios, etcétera, que utiliza el panadero para elaborar el pan fueron objeto de los mismos procesos de producción y compraventa que el pan. Lo mismo se aplica a la harina, la manteca, etcétera. La situación de las capacidades laborales es en cierto modo distinta. Bien puede ser que el panadero trabaje por cuenta propia, es decir, que sea él mismo el dueño de la panadería, por lo que sus capacidades laborales no serían ofrecidas en el mercado laboral o, puede darse el caso de que éste trabaje para otra persona a cambio de un

salario. En ambos casos, el panadero debe producir sus capacidades laborales ya que son éstas las que le permiten elaborar el pan. De todas formas, es preciso aclarar que si bien las capacidades laborales son producidas -se vendan en el mercado o no- su producción no tiene lugar en el mismo ámbito en que se elaboran los demás bienes económicos sino en el del consumo privado. Esta producción implica procesos de trabajo situados en los hogares, que incluyen no sólo el de la reproducción biológica sino también de la alimentación, el cuidado, la formación y las demás tareas que conforman la educación de los hijos y la vida familiar. No sólo se alimenta y cuida a los niños sino también a los adultos: cuando preparamos una comida, comemos y descansamos después de un día de trabajo estamos reponiendo nuestra energía y manteniendo nuestra capacidad para volver a trabajar el día siguiente. No obstante, los alimentos, la vivienda, etcétera, que un individuo necesita para producir sus capacidades laborales son adquiridos en el mercado y a su turno fueron producidos.

Condiciones para entablar una relación económica o mercantil. ¿Qué características tienen los individuos que entablan este tipo de vínculo social?

Ya hemos tratado las características de las relaciones económicas, la cooperación y la competencia como dos formas de esta relación; hemos visto los factores que intervienen en el proceso productivo y hemos conceptualizado al mercado como un espacio social. Ahora veremos que para entablar una relación mercantil deben estar presentes determinadas condiciones.

1. En primer lugar, quienes entablan una relación mercantil son **propietarios** que actúan **voluntariamente**. Si no fueran propietarios no podrían enajenar sus mercancías. Es decir, cuando compramos o vendemos un producto, en forma tácita estamos reconociendo al vendedor como dueño de éste. Por otra parte, quien compra o vende lo hace por propia voluntad; si una persona es forzada a entregar un bien, calificamos este cambio de propiedad como un robo y nunca como una compraventa. Como contraejemplos históricos podemos mencionar la esclavitud o la servidumbre; en ambos casos los individuos no eran libres de vender sus capacidades laborales según su propia voluntad sino que estaban obligados por la fuerza a hacerlo a la vez que encontraban restricciones a su libertad de movimiento o traslado.

2. Los individuos gozan de **libre movilidad**, lo que les permite desplazarse de una actividad a otra si lo encuentran conveniente. En este sentido, los individuos no sólo son libres, sino que, además, poseen la libertad de producir y vender lo que desean. Si un productor de cuadernos encuentra más rentable producir lápices, debe tener la capacidad de trasladarse de una rama de la producción a la otra, o sea, tiene que tener la posibilidad de dejar de producir cuadernos para comenzar a producir lápices. Comparemos la situación de este productor con la de los productores de los gremios medievales que producían bienes suntuarios. La reglamentación de estos

gremios limitaba la posibilidad de producir cada bien a los miembros de la corporación; a la vez, prohibía a sus miembros modificar la forma en la que los bienes eran producidos, introduciendo nuevas herramientas o materias primas. Asimismo, los gremios reglamentaban rígidamente el aprendizaje del oficio que pasaba de generación en generación mediante un largo proceso de entrenamiento que llevaba al aspirante de aprendiz a maestro, limitando el acceso a la cofradía a los descendientes de los antiguos maestros.

3. Uno de los supuestos fundamentales de la teoría economía es el de la **racionalidad individual**. Se asume que los individuos saben distinguir lo que más les conviene y son siempre capaces de elegir las mejores opciones. El productor de cuadernos del párrafo anterior debe poder saber con certeza si su situación económica mejoraría si deja de producir cuadernos y comienza a producir lápices y debe, además, actuar en consecuencia. Muchas veces este supuesto de racionalidad es extendido hasta asumir que los individuos no sólo pueden reconocer lo que más les conviene en el aquí y ahora, sino que también pueden formular expectativas correctas sobre toda clase de acontecimientos futuros. Esto último genera controversias ya que muchos autores creen identificar en este supuesto un alejamiento de la ciencia económica de la realidad social.

4. Otro supuesto importante es que el individuo sólo se preocupa de su **interés personal**, es decir, se supone un individuo esencialmente **egoísta**. La solidaridad, el amor, los cargos de conciencia y las preocupaciones morales, están excluidos de los principios que, se supone, guían el comportamiento económico. No es la bondad del almacenero la que lo hace vendernos sus frutas y verduras. Tampoco cuando nosotros le compramos sus productos prestamos atención a sus rasgos morales, a si es una buena o una mala persona. Tanto cuando ofrecemos como cuando adquirimos un bien económico cualquiera estamos movidos por nuestro interés propio y sólo por él. En palabras de Adam Smith:

“(…)Quien propone a otro un trato le está haciendo una de estas proposiciones. Dame lo que necesito y tendrás lo que deseas, es el sentido de cualquier clase de oferta, y así obtenemos de los demás la mayor parte de los servicios que necesitamos. No es la benevolencia del carnicero, del cervecero o del panadero la que nos procura el alimento, sino la consideración de su propio interés. No invocamos sus sentimientos humanitarios sino su egoísmo; ni les hablamos de nuestras necesidades sino de sus ventajas.(…)”

Smith, A., 1997:17

En la actividad siguiente le proponemos asociar esta cita con los contenidos que hemos venido presentando.



ACTIVIDAD N° 7 (central)

Relea la cita anterior y responda las siguientes consignas:

- a) ¿Cuál es la idea central del texto?
- b) ¿Qué relaciones puede establecer entre esa idea y los contenidos desarrollados en el apartado anterior?
- c) ¿Considera que las definiciones de Adam Smith son generalizables a todos los tipos de intercambios económicos? ¿Por qué?
- d) ¿Encuentra objeciones al contenido de la cita? Fundamente su respuesta.

La sociedad de mercado y la división del trabajo

Luego de haber tratado las condiciones que permiten entablar una relación mercantil nos referiremos a las sociedades en las que la mercancía es la relación fundamental que produce numerosos y diversos efectos sobre las personas. Ahora bien, la complejidad del análisis de este tema nos remite nuevamente al objeto de estudio de la economía. Para quien se detiene a estudiar el funcionamiento de este tipo de sociedad, normalmente resulta difícil comprender la naturaleza de los distintos factores actuantes e identificar su impacto particular sobre cada uno de los fenómenos que en ella se observan. Por ejemplo, cuando se busca explicar ciertos hechos considerados "económicos" como el desempleo, la inflación, la pobreza o las crisis financieras, ¿es acaso posible reconocer con exactitud cuáles son sus verdaderas causas, cuando en toda sociedad simultáneamente interactúan las motivaciones económicas, las decisiones gubernamentales, las características idiosincrásicas y culturales de la población, las tradiciones familiares y religiosas, los rasgos geográficos del territorio, etcétera? Aunque nunca resulta fácil distinguir y separar todas estas características y ponderar su exacta influencia sobre los fenómenos que se quieren estudiar, para iniciar cualquier investigación es preciso identificar algunas diferencias fundamentales y separarlas analíticamente, simulando de esta forma condiciones de laboratorio. Al menos en nuestras mentes tenemos que estar en condiciones de entender cuál es la **diferencia**, por ejemplo, entre lo que llamamos "**político**" y lo que entendemos como propiamente "**económico**". Es necesario realizar tal esfuerzo analítico y simplificador si pretendemos estudiar la realidad económica, a pesar de que en la vida real no sea tan sencillo establecer esta separación, dado que ambos ámbitos –el de lo político y el de lo económico– suelen aparecer yuxtapuestos y confundidos.

Así, la teoría económica procura explicar el funcionamiento de la sociedad aislando sus aspectos esencialmente económicos. Es necesario comprender que este

recorte del objeto de estudio sólo sucede en la cabeza del economista y de ningún modo en la realidad. Es evidente que este procedimiento nos ofrece únicamente una visión parcial e incompleta de la sociedad, pero debemos tener presente que este no es más que el primer paso para llegar a una comprensión más rica e integral. Además, es este el modo en que se han desarrollado todas las disciplinas científicas desde la antigüedad: cuando un físico trata de analizar el recorrido de una piedra a partir de la ley de la gravedad, hace abstracción de otros elementos ajenos al problema como podría ser, por ejemplo, la influencia del viento. Con esto no está afirmando que el viento no exista en la realidad ni que carezca de la capacidad de modificar los cálculos que dedujo con el lápiz y el papel. Pero si el investigador no hiciera dichos cálculos, no podría distinguir cual es, por un lado, el impacto del viento y, por otro, el de la ley de la gravedad. Sólo sabría que la piedra efectivamente cayó, conocimiento para el cual no se necesita estudiar física, y de esta manera, no podría ni siquiera reconocer las causas que dan cuenta de su observación. Tendría únicamente lo que puede denominarse una "miscelánea de explicaciones", en donde todas las causas se encuentran mezcladas y enredadas.

El economista tiene que estudiar, pongamos por caso, qué ocurre en un mercado cuando se reduce la demanda en condiciones de competencia. Por el momento deja de lado la cuestión de si los mercados reales son efectivamente competitivos, o la de si el Estado ha promovido la existencia de monopolios o, si mediante la sanción de algún impuesto se modifica el resultado del análisis realizado con "el lápiz y el papel". Sólo se trata de saber qué es lo que ocurre en el caso puro de un mercado competitivo ajeno a otras influencias para, solo entonces, enriquecer el estudio mediante la inclusión de las variables recién mencionadas.

El concepto fundamental que permite diferenciar el terreno propio de la teoría económica moderna es la **compraventa**, en la cual **la relación social fundamental es la mercancía**. El desarrollo de la mercancía conlleva el abandono de la autosuficiencia, por lo que las personas se vuelven interdependientes.

En toda sociedad moderna, los individuos se especializan en la producción de unos pocos bienes económicos cuando no en la de uno solo. Unos producen zapatillas, otros trabajan en la generación de electricidad o gas, otros cocinan los alimentos o se dedican al transporte de cosas o personas. Nadie produce el conjunto acabado de todo lo que se necesita para vivir. Además, en su mayoría, las personas producen o ayudan a producir una cantidad de un bien económico superior a la que quieren o pueden consumir por sí solas. Así pues, los bienes producidos se distribuyen entre los que conforman una sociedad mediante procesos de intercambio mercantil.

La sociedad de mercado se constituye, de este modo, como una amplia **división del trabajo**. Cualquier individuo contemporáneo normalmente se limita a realizar unos pocos trabajos y luego satisface el resto de sus necesidades a través del mercado. Para que eso sea posible es necesario que, a su vez, otros individuos realicen el resto de las tareas.

La actividad siguiente trata de articular los contenidos desarrollados sobre la sociedad de mercado con el material presentado en el capítulo 1.



ACTIVIDAD N° 8 (central)

En el material que venimos presentando cuenta con numerosos elementos que describen la composición, las características y las relaciones de los procesos productivos y la sociedad de mercado actuales. Le proponemos que retome los elementos presentes en el texto anterior y que los vincule con la periodización presentada en el capítulo 1 en el punto "Una visión histórica: del medio natural al medio técnico-científico-informacional":

- a) Caracterice los procesos productivos en cada una de las etapas consideradas por Milton Santos. Sugerimos que consulte bibliografía histórica para resolver en forma más completa esta consigna.
- b) Explique de qué manera el proceso de trabajo influyó en la conformación de cada uno de los tres medios de los que habla Milton Santos.

Sin embargo, la división del trabajo no solamente está presente en las sociedades de mercado, toda sociedad humana de una forma u otra ha tenido alguna división de las tareas. En las sociedades primitivas la división del trabajo habitualmente se verificaba en relación con el sexo y la edad. Ciertas tareas como la caza eran en general realizadas por los hombres, mientras que otras como la confección de la rudimentaria vestimenta eran llevadas a cabo por las mujeres. En otras sociedades la división del trabajo obedece a la estructura de castas, a criterios raciales, religiosos, culturales, etc.

En la sociedad de mercado, en cambio, la división del trabajo toma dos formas fácilmente diferenciables: a) mercantil, b) técnica.

En primer lugar es evidente que la sola existencia del mercado presupone una división del trabajo. Cuando realizamos un intercambio mercantil estamos intercambiando bienes, productos o servicios distintos. Cuando el vendedor de un determinado producto o servicio obtiene dinero al enajenarlo en el mercado y luego con ese dinero adquiere otro producto o servicio, se supone que este último no es igual al primero. La operación no tendría sentido si con el dinero decidiera adquirir algo igual a lo que vendió. Nos resultaría extraño que el panadero de nuestro ejemplo utilizara el dinero que obtiene por la venta de pan para comprar el pan que elabora otro panadero. En consecuencia, el mercado presupone una división del trabajo, vendemos para comprar cosas distintas de las que hemos producido y llevado al mercado. Como se dijo más arriba, el intercambio de mercado es en el fondo un intercambio de trabajos y, para que esto suceda, es necesario que los trabajos estén

divididos. Esta es la **división mercantil** del trabajo que se extiende a toda la sociedad y por eso tiene un carácter anónimo e impersonal.

Esta división del trabajo se complementa con la división que existe en el seno un mismo establecimiento productivo. Si ingresamos a una fábrica del tipo que fuere podemos comprobar que los trabajadores normalmente realizan distintos tipos de trabajo. Por ejemplo, en una industria automotriz la carrocería del futuro auto pasa por distintos procesos y cada trabajador realiza una operación en la cadena de montaje. ¿Cuál es la diferencia entre este tipo de división del trabajo y la que hemos denominado división mercantil?

Se intuye la respuesta si se formula otra pregunta: ¿dentro de la fábrica hay alguna forma de intercambio? ¿Cuándo la carrocería pasa de un proceso de trabajo al otro, el segundo trabajador debe dar algo a cambio al primero? No, dentro de la fábrica no hay intercambios mercantiles. Ésta es la denominada **división técnica** de las tareas. El intercambio ocurre de la fábrica hacia fuera, una vez que ha finalizado el proceso de trabajo.

De este modo, la división mercantil y técnica del trabajo supone una gran interdependencia entre los individuos que, en ciertos casos, toma formas sumamente complejas. Si nos detenemos a considerar el modo en que se producen hoy la gran mayoría de los productos de consumo doméstico, podemos comprobar la presencia de una enorme y sofisticada interdependencia entre las partes involucradas. Incluso la división del trabajo dentro de un mismo establecimiento productivo suele involucrar las actividades de una enorme cantidad de personas ubicadas en distintas partes del mundo. Este es el caso de las empresas transnacionales. Aquí, si bien la división del trabajo no alcanza a sobrepasar los límites del “establecimiento”, para funcionar con éxito, dada su complejidad y tremenda envergadura, debe estar sujeta a planes de acción cuidadosamente diseñados a tal fin. A medida que se desarrolla este tipo de división del trabajo, el cual abarca los más recónditos lugares del planeta, se crea una dependencia cada vez más estrecha entre los participantes. Si alguna parte de todo el engranaje no cumple en tiempo y forma, toda la organización sufre las consecuencias.

En esta sociedad, en la que rige una amplia división del trabajo, los individuos ya no pueden vivir sin comprar y vender. Sus vidas no pueden desenvolverse al margen del mercado. En palabras del padre de la teoría económica moderna, Adam Smith:

“Tan pronto como se hubo establecido la división del trabajo sólo una pequeña parte de las necesidades de cada hombre se pudo satisfacer con el producto de su propia labor. El hombre subviene así a la mayor parte de sus necesidades cambiando el remanente del producto de su esfuerzo, el exceso de lo que consume, por otras porciones del producto ajeno, que él necesita. El hombre vive así, gracias al intercambio, convirtiéndose, en cierto modo, en un mercader y la sociedad misma deviene propiamente una sociedad mercantil.”

Smith, A. 1997:24

En la siguiente actividad trataremos de relacionar las ideas de la cita anterior con situaciones de la vida cotidiana actual.



ACTIVIDAD N° 9 (complementaria)

- a) Reconozca en la cita anterior las maneras en que el hombre moderno busca satisfacer sus necesidades materiales.
- b) Reflexione sobre su vida cotidiana e identifique situaciones en las cuales usted cumple con el rol de “mercader”.

Quizás se comprenda el verdadero significado de esta circunstancia si nos preguntarnos qué le sucedería a una persona que de repente decidiera sustraerse de la compraventa, si un día se despierta con los tantos cambios y dice “de ahora en más voy a dejar tanto de comprar como de vender; la compraventa, dada mi concepción de vida, es un hecho inaceptable”. Es fácil darse cuenta que desde ese momento este individuo se encontrará ante serios problemas para seguir viviendo en esta sociedad si pretende cumplir con su objetivo. En la actualidad sólo en muy reducidos espacios del planeta, normalmente alejados de la vida urbana, subsisten ciertas personas completamente al margen de las relaciones de mercado. Son los restos de antiguas comunidades de especial importancia antropológica que aún hoy existen en zonas relativamente inaccesibles como selvas, altas montañas, bosques, etcétera.

La circunstancia de que los hombres no puedan vivir al margen del mercado puede parecernos hoy un hecho normal y cotidiano. Sin embargo, la mayoría de las sociedades que han existido a lo largo de la historia humana no presentaron esta característica. Sólo en los últimos siglos, la mercancía se impuso como condición indispensable para la vida. Incluso muchas sociedades han conocido las relaciones de mercado sin que éstas se convirtiesen en una realidad ineludible. Por ejemplo, el comercio medieval se limitaba principalmente a los bienes de lujo, nunca llegó a incluir la compraventa generalizada de alimentos, vestimenta y de bienes imprescindibles para la vida. De este modo, lo que realmente distingue a una sociedad de mercado es que los hombres han perdido la capacidad de vivir sin comprar y vender.

Una vez establecido el concepto de sociedad de mercado es necesario conocer su modo de funcionamiento, sus leyes económicas y su dinámica de largo plazo. En el capítulo siguiente analizaremos las principales leyes y tendencias que rigen dicha evolución. Por ahora sólo tenemos la idea de que una sociedad de mercado está constituida por un conjunto de individuos libres que se relacionan y se reconocen mutuamente como propietarios de algo.

La actividad que le presentamos continuación le permitirá integrar conceptos e ideas desarrollados en el capítulo 1 con otros que se abordan en este capítulo. Si necesita recurrir a los contenidos del primer capítulo, retome su lectura y revise los aspectos que considere necesarios.



ACTIVIDAD N° 10 (complementaria)

- a) Elija cuatro frases que vinculen las características de la sociedad del mercado con las del medio técnico-científico-informacional. Justifique brevemente la selección realizada.
- b) Extraiga conclusiones a partir de las relaciones que haya podido establecer. Reúnase con sus colegas y compartan estas conclusiones.
- c) Establezcan semejanzas y diferencias entre las respuestas individuales. Observen si, además del contenido de las respuestas existieron diferencias en cuanto a las perspectivas de análisis.
- d) Registre los puntos más significativos del análisis grupal. Conserve estas notas para más adelante.
- e) Explique con sus propias palabras el significado de la frase “La sociedad de mercado se constituye, de este modo, como una amplia división del trabajo”. Seleccione del texto todos los conceptos que considere relevantes para construir dicha explicación, y luego relaciónelos.

El Estado y las relaciones económicas

Tal como vimos en el apartado anterior, una sociedad de mercado tiene como condición necesaria que las personas respeten la propiedad de los demás, incluida aquella “sobre el propio cuerpo”. Ahora bien, parece imposible que en una sociedad en la cual se han roto los lazos comunitarios y donde casi siempre nos relacionamos con individuos ajenos y distantes, la mayoría de la gente respete sin contemplaciones la propiedad y los derechos de los demás, sobre todo si se reconoce que dichos derechos sólo tienen vigencia y pueden ser cabalmente reconocidos cuando el conjunto de la sociedad los establece como tales. No resulta del todo claro, ni inmediatamente evidente para todos, hasta dónde llegan los derechos de unos ni dónde empiezan los derechos de los demás.

Puede argumentarse, quizás, que ciertos derechos, como el de disponer libremente del propio cuerpo, son fácilmente reconocidos por los individuos. Pero en la generalidad de los casos el reconocimiento no puede ocurrir de manera espontánea. Como consecuencia de esto, en el marco de la teoría económica, en forma expresa o velada, se supone la existencia de un “tercero imparcial” que se encarga de establecer el orden legal y de velar por su estricto cumplimiento. De esta forma el Estado, el poder político, aparece como un requisito indispensable para que pueda existir una sociedad de mercado. Por ejemplo, los autores contractualistas de los siglos XVI al XVIII explicaban y justificaban su existencia a partir de la necesidad de reconocer los derechos individuales y en particular el derecho de propiedad. Sin el Estado, la propiedad no sería universalmente reconocida como tal y la compraventa tendría más bien un carácter extraordinario y fortuito. En otras palabras, la sociedad de mercado precisa de un Estado que garantice la justicia, y disponga de una fuerza pública indiscutida, un verdadero “monopolio de la fuerza”, que vele por su vigencia. Instituciones como la justicia, el ejército, y la policía, son imprescindibles en una sociedad de mercado. Este es el papel mínimo e indispensable que debe desempeñar el Estado para que esta sociedad sea posible.

La economía y el sistema jurídico

La función del Estado como garante y guardián del orden jurídico se pone de manifiesto con gran claridad en la legislación de casi todas las sociedades de mercado. Sobre este particular, el sistema jurídico tiene una vinculación especialmente estrecha con el sistema económico de mercado ya que es el que posibilita su armónico funcionamiento. A continuación, detallamos algunos casos considerados representativos de legislaciones que amparan los derechos individuales y, en particular, el derecho de propiedad.

Constitución de la República Argentina

En relación con los derechos individuales, el artículo 14 de nuestra constitución nacional sostiene: “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino, de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles, de profesar libremente su culto, de enseñar y aprender”.

Sobre el derecho a la “propiedad sobre el propio cuerpo” el artículo 15 de nuestra carta magna dice: “En la Nación Argentina no hay esclavos: los pocos que hoy existen quedan libres desde la jura de esta Constitución (...) Todo contrato de compra y venta de personas es un crimen del que serán responsables los que lo celebrasen, y el escribano o funcionario que lo autorice (...)”.

Y sobre el derecho de propiedad el artículo 17 afirma: “La propiedad es inviolable, y ningún habitante de la Nación puede ser privado de ella, sino en virtud de sentencia fundada en ley. (...) La confiscación de bienes queda borrada para siempre del Código Penal argentino. Ningún cuerpo armado puede hacer requisiciones, ni exigir auxilios de ninguna especie”.

En este punto vale la pena destacar que todos los artículos mencionados en este apartado, si bien corresponden a nuestra constitución nacional hoy vigente (esto es, luego de la reforma de 1994), pertenecen a la versión original de 1853.

Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica

La constitución de los Estados Unidos de Norteamérica afirma, en su artículo 5 (enmienda) que a “(...) nadie se le privará de la vida, la libertad o la propiedad sin el debido proceso legal; ni se ocupará la propiedad privada para uso público sin una justa indemnización (...)”. El artículo 14 sostiene que “Ningún Estado podrá dictar ni ejecutar una ley que limite los privilegios o inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos; tampoco podrá Estado alguno privar a nadie de la vida, la libertad o la propiedad sin el debido proceso legal; ni negar a cualquier persona que se encuentre dentro de sus límites jurisdiccionales la protección de las leyes, igual para todos”.

Constitución de la República Italiana de 1946

Ciertas legislaciones, sobre todo luego de la segunda guerra mundial, como es el caso de la constitución italiana de 1946, si bien protegen la propiedad privada, lo hacen con ciertas restricciones y controles. En el artículo 41 de esta constitución nacional podemos leer que “(...) la iniciativa económica privada es libre (...)”. Pero más adelante declara que “(...) la ley determina los programas y los controles oportunos para que la actividad económica pública o privada pueda ser orientada y coordinada a los fines sociales (...)”. En el artículo 42 puede leerse “La propiedad es pública o privada. Los bienes económicos pertenecen al Estado, a entidades o a particulares. La propiedad privada es reconocida y garantizada por la ley, que determina los modos de

adquisición, disfrute y los límites con el fin de asegurar su función social y hacerla accesible para todos. La propiedad privada puede ser, en los casos previstos por la ley, y mediante indemnización, expropiada por motivos de Interés general. La ley establecerá las normas y los límites de la sucesión legítima y testamentaria y los derechos del Estado sobre las herencias.”

Constitución Española de 1978

El artículo 33 de la constitución española de 1978 declara que a los habitantes “(...) se les reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia (...)”. Luego sostiene que “(...) nadie podrá ser privado de sus bienes y derechos sino por causa justificada de utilidad pública o interés social, mediante la correspondiente indemnización y de conformidad con lo dispuesto por las leyes (...)”. El artículo 38 afirma que “(...) se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio (...)”.

En la siguiente actividad le proponemos sintetizar y comparar los elementos de las citas precedentes.



ACTIVIDAD N° 11 (central)

Elabore un cuadro comparativo de las garantías que cada constitución establece para preservar una sociedad de mercado.

El Estado más allá del sistema jurídico; sus relaciones con el sistema económico

Como vimos, el Estado garantiza el funcionamiento de la sociedad de mercado. No obstante, esta no es su única función. Veamos otras.

En ningún caso el Estado se limita en forma exclusiva a proteger la propiedad privada y los derechos individuales. En toda sociedad de mercado, el Estado también asume un conjunto más amplio de obligaciones y compromisos.

Se ocupa, por ejemplo, de que la sociedad cuente con los bienes y servicios que necesita pero que no pueden surgir como resultado de decisiones privadas aisladas. Tal es el caso de las calles de una ciudad, una plaza pública o el alumbrado y la limpieza de los espacios públicos. Si fuera así, ¿quiénes afrontarían el costo de hacerlo? Nadie pensaría en restringir el acceso a quienes aportaron recursos para la producción de bienes tales como calles, plazas, etcétera y de servicios tales como alumbrado o limpieza de las calles, así como también es impensable poder cobrarle a todo aquel que se beneficie con su disfrute. Los bienes que reúnen estas características se denominan **bienes públicos**. De aquí se deduce que la intervención estatal es imprescindible a la hora de proveerlos.

El Estado también cumple una serie de funciones asociadas con la **redistribución de la riqueza y la lucha contra la pobreza**. En este marco, una de las funciones más importantes de las que debería desempeñar el Estado es la de asegurar condiciones de vida aceptables para todos los sectores de población que no pueden procurárselas por medio de los ingresos que obtienen en la actividad económica privada. Aquí el Estado se ocupa de la construcción de hospitales públicos y de la provisión de un servicio de salud en los mismos, de la construcción de viviendas populares, del otorgamiento de pensiones a grupos vulnerables de la población o del establecimiento de un seguro de desempleo.

El Estado también cumple un papel muy importante en el diseño y la implementación de la **política económica**. Por ejemplo, cuando se elige el nivel de impuestos se determina un nivel de costos que el sector privado deberá afrontar para sostener el funcionamiento del Estado, y también se establecen incentivos para la realización de ciertas actividades, al tiempo que se desalienta la realización de otras. Cuando se grava la producción de un bien económico o su consumo, es esperable que los individuos encuentren menos conveniente en términos económicos producirlo o consumirlo; mientras que cuando se exime del pago de impuestos a otros bienes, ocurre lo contrario.

El **nivel y la distribución del gasto público** también son componentes fundamentales de la política económica. En el primer caso, el del nivel del gasto, porque influye sobre la demanda de productos y de capacidades laborales y, por lo tanto, incide sobre el nivel de la actividad económica. Es más, muchas veces esta variable es utilizada para contrarrestar los ciclos económicos. En épocas de recesión se aumenta el gasto con el fin de estimular la actividad y se lo disminuye en épocas de crecimiento acelerado, cuando hay riesgos de aumento de los precios. En el segundo caso, el de la asignación del gasto público, constituye una variable relevante de la política económica porque, por medio de subsidios o de decisiones de contratar empleados, se pueden estimular ciertas actividades económicas e influir sobre el nivel de empleo de la economía.

Para financiar estas actividades de redistribución de la riqueza y la lucha contra la pobreza, así como para proveer los bienes públicos a los que nos referimos con anterioridad, el Estado debe obtener recursos e intenta alcanzar este objetivo mediante su **política impositiva**. Y esta es en sí misma, además de una forma de financiamiento del gasto público, una forma típica de redistribución del ingreso. Hay impuestos que gravan mayormente a los sectores de más altos ingresos, como los impuestos a las ganancias y los impuestos al patrimonio. Los economistas denominan “progresivo” a este tipo de gravamen. A su vez, hay impuestos que tienen un impacto proporcionalmente mayor sobre los sectores de menores ingresos, como los impuestos al consumo, puesto que estos grupos sociales tienen menor capacidad de ahorro y dedican al consumo una proporción de su ingreso que es proporcionalmente mayor que la dedicada por los sectores de ingresos más altos. Habitualmente se

califica como “regresivos” a estos últimos, y “progresivos” a los anteriores. De acuerdo al tipo de impuestos con el que elija financiarse, el Estado estará redistribuyendo el ingreso a favor de uno o de otro de estos grupos.

Hasta ahora hemos repasado ciertos medios que tiene el Estado para reasignar los resultados del proceso económico, de modo de equiparlos, ya que éste no siempre garantiza una asignación óptima en términos sociales. Pero las acciones igualitarias pueden seguir otro enfoque: el de la igualdad no sólo de resultados sino también de oportunidades. En este campo, la función central del Estado es la de proveer una educación de calidad (en cada uno de sus niveles) que esté al alcance de todos los individuos y que permita a cada uno de ellos desarrollar al máximo sus capacidades, de tal forma que puedan luego insertarse con éxito en la vida económica. Esto incluye no sólo la tarea de brindarles una formación general adecuada, sino también la de ayudarlos a incorporar las habilidades que suelen requerirse en los distintos ambientes laborales. Por otra parte, un adecuado servicio de salud y de asistencia social en las etapas de la niñez y la adolescencia es esencial para la formación de jóvenes que puedan enfrentar exitosamente los desafíos del mercado. Es muy difícil que un niño enfermo o que debe salir a trabajar para sostener un hogar pueda, en el futuro, transformarse en un individuo que cumpla los requisitos hoy indispensables para insertarse en una economía de mercado. A esta preocupación estrictamente económica se suman habitualmente consideraciones morales y sociales sobre la necesidad de garantizar la salud, la educación y la igualdad de oportunidades a los jóvenes.

Otro campo de la política económica es el de la **política monetaria**. Bajo la mayoría de los regímenes monetarios, el Estado tiene el monopolio de la emisión de moneda de curso legal. En este aspecto, el Estado debe cumplir con dos funciones principales: por un lado, asegurar la estabilidad de los precios y defender el valor de la moneda y, por otro lado, realizar una política monetaria anti-cíclica. Esto es, el Estado tiende a aumentar la cantidad de dinero en circulación en épocas de depresión económica, de modo de brindarle a los individuos mayores medios para llevar adelante sus transacciones, del mismo modo que procura retirar dinero de la circulación en épocas de sobre expansión económica, cuando la demanda excede el producto de la economía y ejerce una presión ascendente sobre el nivel de los precios.

Finalmente, el Estado se ocupa de la **regulación** de ciertas actividades económicas que cumplen ciertas características particulares. Fundamentalmente, se trata de actividades en que una de las partes, generalmente la empresa vendedora, cuenta con una posición dominante en el mercado. El caso más usual es el de los mercados en los que existe un único oferente, o unos pocos. Ejemplos de estos mercados son buena parte de los servicios públicos como los subterráneos, trenes y colectivos, y los servicios de electricidad, gas y teléfonos. En estos casos, lo que suele hacer el Estado es intervenir para moderar la posición dominante de las empresas en relación con la fijación de las tarifas y con las condiciones de los servicios, con miras a

garantizar condiciones de acceso a estos bienes que resulten apropiadas para todos los sectores de la población.

En los párrafos anteriores hemos visto que el Estado ya no es un “tercero imparcial”, un “actor neutro” sino que actúa como un agente económico de especial relevancia que toma en cuenta factores que exceden lo puramente económico. Nos referiremos a este tipo de funciones en los próximos capítulos.



APORTES Y SUGERENCIAS

Se sugiere trabajar con los alumnos el tema de la intervención estatal en la economía a través de recortes periodísticos. A partir de ellos se puede analizar dicha intervención y sus posibles consecuencias utilizando los conceptos de sociedad de mercado, política económica, etcétera.

A fin de analizar el papel del Estado en las relaciones económicas en una sociedad de mercado le proponemos trabajar a través de problemáticas actuales. Si bien más adelante desarrollaremos con profundidad los modelos de Estado, creemos conveniente reflexionar aquí sobre el modelo que acabamos de describir.



ACTIVIDAD N° 12 (central)

1. Justifique, a partir de lo leído sobre el Estado y las relaciones económicas, por qué se afirma que “el Estado debe cumplir un papel mínimo e indispensable para que esta sociedad sea posible”.
2. Busque ejemplos de la vida cotidiana en los cuales el Estado ejerza funciones de un “tercero imparcial”.
3. Ahora, busque ejemplos en los cuales el Estado no ejerza alguna función de “tercero imparcial”.

Responda:

4. ¿Qué semejanzas y diferencias observa entre las distintas situaciones encontradas?
5. ¿Qué reflexiones le surgieron durante la realización de esta actividad?
6. Reúnase con sus colegas y comparen sus respuestas. Registre los puntos centrales de la discusión.

El hombre, la sociedad, los valores y la economía

A la mayoría de la gente le interesa saber cómo funciona la economía mundial de su país, de su región, de su ciudad, etcétera. Asimismo, además del ansia por comprender, muchos pretenden poder afirmar que determinado comportamiento económico es bueno o malo. Esto último genera actualmente bastante polémica. Permanentemente en la televisión o en los diarios aparecen personas con opiniones diferentes y hasta opuestas acerca de lo que debería hacerse o dejarse de hacer en materia económica.

Sin embargo, a los economistas pareciera no importarles cómo debería funcionar la economía, sino que más bien centran su atención en cómo funciona. En otros términos: en lugar de referirse a lo que debería ser, se dedican al estudio de lo que en efecto es.

Cada vez que surge un debate de teoría económica, sus protagonistas intentan evitar entrar en el terreno de lo que debería ser la economía, o lo que es lo mismo, evaden la problemática relacionada con los valores. A pesar de sus intentos esto resulta imposible, ya que todos los enfoques teóricos para el estudio de la economía contienen valores y estos ejercen gran influencia tanto en los aspectos que las teorías resaltan como fundamentales, como en los resultados a los que llegan. Por ejemplo, la teoría económica convencional centra su interés en la problemática del mercado y presta menor atención al proceso de trabajo, por lo que resalta implícitamente los valores de la libertad de las partes que compran y venden y la igualdad de poder entre ellas. De modo contrario, la teoría económica marxista reivindica la necesidad de abordar la problemática que se da en el seno del proceso del trabajo, en el cual, como dijimos antes, se relacionan trabajadores y empresarios y, por lo tanto, hace hincapié en los conflictos existentes entre éstos y en su desigual poder de negociación.

Asimismo, la teoría económica liberal suele dejar de lado la preocupación por las consecuencias que las relaciones de mercado tienen en las demás relaciones de los individuos. Las relaciones de mercado siempre representaron un peligro para el resto de las relaciones humanas como la familia y la amistad. Es fácil advertir la inconveniencia de que las relaciones de mercado se introduzcan al interior de la familia o de la amistad. Frases como “las cuentas claras preservan la amistad” ponen en evidencia la real contradicción entre el mercado y aquellas relaciones que se sostienen por medio del afecto. Es muy frecuente que los intereses económicos se confundan con otras relaciones y terminen disolviendo o entrando en contradicción con ellas.

En términos históricos, el desarrollo de las relaciones mercantiles tiende a debilitar y a disolver los ámbitos comunitarios. En una genuina comunidad las personas se conocen y relacionan mediante el afecto y la proximidad. Por eso el desarrollo de la relación mercantil al ser impersonal, universal y condicional, compromete la subsistencia de los lazos comunitarios. Casi todas las concepciones

religiosas o tradicionales que procuran proteger a la comunidad han tratado las relaciones de mercado con obsesivo recelo, como fue el caso de la teología cristiana durante la Edad Media. Sin necesidad de remontarnos tan atrás en el tiempo, nuestro código civil expresamente prohíbe la compraventa entre quienes integran un mismo grupo familiar. En el artículo 1358, para el caso, puede leerse: “El contrato de venta no puede tener lugar entre marido y mujer aunque hubiere separación judicial de los bienes de ellos”.

Ahora bien, ninguna de estas cuestiones constituye una preocupación habitual para los economistas quienes pretenden erradicarlas de la discusión teórica. Sin embargo, no debemos perder de vista que todos los aspectos mencionados conforman la realidad económica y social del mundo en el que vivimos y, por lo tanto, no podemos permanecer ajenos a ninguno de ellos.

Acerca de la enseñanza

Comprensión y cooperación

“Enseñar es... aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro”.

Edith Litwin

Hasta aquí nos hemos ocupado de los contenidos relacionados con la actualización disciplinar. Al igual que en el capítulo anterior, seguidamente nos referiremos al marco conceptual del campo de la didáctica que sustenta las propuestas para el aula.

Creemos conveniente recordar que en una sociedad de conocimiento como en la que vivimos, cuanto más sepamos sobre el saber y el aprendizaje, más herramientas tendremos para desempeñarnos eficazmente, poder participar de manera activa y construir un proyecto personal.

En el capítulo 1 nos referimos a dos grandes corrientes de la didáctica: la conductista y la constructivista. En este capítulo haremos foco en esta última y nos referiremos brevemente al aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza válida en este marco.

En sus versiones más actuales, las corrientes constructivistas del aprendizaje estudian los procesos de pensamiento, la evolución de los conocimientos previos, la incidencia de las teorías implícitas de los alumnos sobre el aprendizaje.

En este marco, y desde la **enseñanza de la comprensión**, David Perkins (1995) señala que hacen falta escuelas que pongan en práctica lo que llama **"educar bien"** y las denomina escuelas inteligentes: son las que se mantienen atentas a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje y poseen estas tres características.

- **Informadas:** en este tipo de escuelas, los directores, los docentes y los alumnos saben mucho sobre el pensamiento y el aprendizaje humanos y sobre el funcionamiento óptimo de la estructura y de la cooperación escolar.
- **Dinámicas:** estas escuelas necesitan información y también espíritu enérgico. Las medidas que se toman tienen por objeto generar energía positiva en la estructura escolar, en la dirección y en el trato dispensado a maestros y alumnos.
- **Reflexivas:** la escuela inteligente es un lugar de reflexión. Hay atención y cuidado. Quienes la integran son sensibles a las necesidades del otro y lo tratan con deferencia y respeto. Además, la enseñanza, el aprendizaje y la toma de decisiones giran en torno del pensamiento, es decir, el pensamiento está en el centro de la actividad escolar.

El camino propuesto es el del aprendizaje reflexivo, en el cual predomina el pensamiento y no sólo la memoria; un marco pedagógico donde los alumnos aprenden reflexionando sobre lo que aprenden.

El conocimiento no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Este **conocimiento generador** se logra a través de tres metas que apuntan fundamentalmente a la acción:

- **retención del conocimiento:** es necesario lograr que los alumnos retengan el conocimiento para poder usarlo cuando sea necesario y no solamente para cumplir con las rutinas escolares y la evaluación;
- **comprensión del conocimiento:** es necesario que los conocimientos se entiendan, que puedan establecerse relaciones entre ellos, reconocer para qué sirven y cuáles son sus contextos de utilización, qué causalidades pueden establecerse;
- **uso activo del conocimiento:** no reporta ningún beneficio recordar y comprender lo estudiado en la escuela si los conocimientos no se aplican en situaciones de la vida cotidiana: analizar un tema público, manejar las relaciones laborales, hacer las compras en el supermercado.

Nos parece posible establecer líneas de relación entre la perspectiva de la escuela inteligente y de la enseñanza de la comprensión con los cuatro pilares básicos de la educación.

La comprensión y la retención del conocimiento se vinculan con el aprender a conocer y con el aprender a hacer, dado que la memorización, la atención y el pensamiento pueden trabajarse en el aula a través de las tres metas del conocimiento generador.

Perkins señala el valor del aprendizaje cooperativo y de la colaboración entre pares para promover el aprendizaje reflexivo, para esto se basa en investigaciones que demuestran que los niños aprenden mucho mejor en grupos que en soledad. El trabajo grupal promueve la socialización, favorece el desarrollo de actitudes de solidaridad, de responsabilidad individual y colectiva, y familiariza con la fijación de objetivos y realización de proyectos comunes. El trabajo en equipo, el conocimiento de sí mismo y el descubrimiento del otro integran el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, teniendo en cuenta los cambios en el mundo y la particularidad de que las situaciones laborales exigen cada vez más un conjunto de competencias que integren el pensar, el sentir y el actuar.

Veamos ahora otros dos temas que se incluyen en la agenda de la didáctica contemporánea, aquellos vinculados con los procesos de evolución de los conocimientos previos de los alumnos hacia los nuevos conocimientos y la metacognición, es decir, el conocimiento sobre los propios procesos de conocimiento y

aprendizaje. Encontramos que estos temas también guardan relación con los cuatro pilares de la educación. Analicemos por qué.

Dentro de los trabajos que abordan las concepciones previas sobre el mundo físico y social que los alumnos llevan al aula y la evolución entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar, destacamos el enfoque que considera el cambio en el conocimiento como **un cambio en la complejidad conceptual del contenido** (Rodrigo y Correa, 1999) Este enfoque identifica las siguientes dimensiones del cambio conceptual:

- **simple-complejo:** los cambios afectan fundamentalmente a los conceptos y a su estructura organizativa (enriquecimiento o incremento de los conocimientos, basado en aprendizaje asociativo; diferenciación e integración conceptual con ajustes en el campo semántico de una disciplina; modificación sustancial de la estructura conceptual descomponiendo el concepto en partes, diferenciando entre conceptos que antes se consideraban similares o integrando conceptos dispares);
- **implícito-explicito:** considera la adquisición de un concepto como un proceso gradual que comprende desde las primeras manifestaciones implícitas hasta las formas más explícitas que llegan a constituir su verbalización. Cuando se progresa a lo largo de esta dimensión, los contenidos del conocimiento se hacen accesibles, lo que mejora su memorabilidad y eficiencia de uso;
- **realismo-perspectivismo:** en esta dimensión, el progreso va desde concebir lo que se sabe como una proyección directa y única de lo real hasta reconocer una pluralidad de puntos de vista alternativos sobre las cosas. Esta dimensión es muy compleja y los logros se concretan en diferentes momentos evolutivos. En el caso del adolescente, representa una importante dimensión para el trabajo en el aula, teniendo en cuenta las características del pensamiento formal: probabilístico, combinatorio y proposicional. Pueden reconocerse diferentes tipos de perspectivismo: emocional (capacidad de ponerse en el punto de vista emocional del otro o empatía); espacial (ponerse en la perspectiva espacial del otro); situacional (ponerse en el punto de vista de lo que el otro sabe en una situación) y conceptual (ponerse en el punto de vista de lo que otro opina o cree sobre un dominio de la realidad).

Es interesante reflexionar acerca de las consecuencias que estos temas teóricos, abstractos puedan tener para la práctica de la enseñanza. Recuerde cuántas veces escuchó decir o se escuchó a sí mismo decir “así lo veo yo”, “para mí las cosas son así”, “es mi punto de vista”.



ACTIVIDAD N° 13 (complementaria)

1. Responda: ¿Qué relación guardan estos dichos con el cambio en la dimensión realismo-perspectivismo?
2. Anote estas ideas en la carpeta de actividades para el aula.

Nosotros compartimos con los autores que los cambios en cada una de las dimensiones plantean desafíos para el trabajo en el aula. Veamos algunos logros que serían deseables en el ámbito de la educación media.

En la dimensión *simple-complejo*: avanzar desde un esquema causal simple y unidireccional hacia un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidireccionales.

En la dimensión *implícito-explicito*: los alumnos tienen que poder acceder a los contenidos de la mente y también verbalizarlos. Deben aprender a describir y a exponer las ideas y conceptos que forman parte de los contenidos escolares como así también a observar, clasificar, analizar, comprobar, etc. y a reconocer y verbalizar los procesos recorridos para realizar estas operaciones del pensamiento.

En la dimensión *realismo-perspectivismo*: el cambio requiere pasar de “una posición realista del mundo, en la que la realidad tiene una sola voz, a la voz plural de los ‘otros’ cotidianos incluida la del propio yo, hasta poder alcanzar las voces plurales de la ciencia” (Rodrigo y Correa, 1999:84) Por ejemplo, formular explicaciones alternativas, argumentar, detectar contradicciones entre los argumentos.

Es interesante observar que los cambios en las tres dimensiones no solamente pueden afectar a los contenidos conceptuales. También pueden y es deseable que así suceda, extenderse a contenidos procedimentales. En cuanto a la dimensión implícito-explicito, debería promoverse un mayor acceso a los procesos cognitivos y a las estrategias que se aplican para trabajar los contenidos conceptuales (metacognición) En lo referente a la evolución del realismo al perspectivismo, las situaciones de aprendizaje cooperativo serían las más indicadas para promover un progreso en esta dimensión, ya que en ellas los alumnos deben ajustar puntos de vista sobre los procedimientos para la resolución de la tarea.

A continuación nos referiremos al **aprendizaje cooperativo** como estrategia de enseñanza. Comenzaremos señalando que el aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y otros, 1999).

Según estos autores, el trabajo cooperativo permite que los esfuerzos individuales estén al servicio del beneficio mutuo, que los alumnos puedan reconocer que todos los miembros del grupo comparten un proyecto o meta común, la aceptación

de que el desempeño individual depende tanto de uno mismo como de los compañeros y la posibilidad de valorar y disfrutar dentro del grupo los logros y éxitos individuales.

A continuación le proponemos una actividad para sintetizar los contenidos que hemos desarrollado en esta sección.



ACTIVIDAD N° 14 (central)

1. Busque los conceptos centrales de este apartado y establezca relaciones entre ellos.
2. Elabore un gráfico que represente las relaciones establecidas.

Hasta aquí hemos presentado un recorrido que abarca las nociones de enseñanza y de aprendizaje y la referencia a dos perspectivas –conductista y constructivista– en el campo de la didáctica y de la psicología (capítulo 1) Hemos señalado un conjunto de relaciones que encontramos entre los cuatro aprendizajes fundamentales –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos– y algunas líneas de los enfoques más actuales de las corrientes constructivistas: enseñanza para la comprensión, la metacognición, el estudio de la evolución de las concepciones previas de los alumnos hacia los conocimientos escolares. Asimismo, hemos presentado al aprendizaje cooperativo como una estrategia que promueve el aprendizaje para la cooperación y la solidaridad a la vez que desarrolla habilidades de pensamiento, y promueve la evolución desde posiciones realistas hacia posiciones perspectivistas.

En el próximo capítulo abordaremos con mayor detenimiento la enseñanza para la comprensión, la enseñanza de las habilidades metacognitivas y el aprendizaje cooperativo.

Una mirada desde la didáctica de la ciencias sociales

Las problemáticas socio-territoriales como estrategia de enseñanza de las ciencias sociales

En los últimos años se han puesto muchos esfuerzos en replantear el estudio de las ciencias sociales en las aulas, buscando nuevos contenidos y nuevas formas de enseñanza. Sin embargo, el diseño de programas y de estrategias aún están muy sujetos al saber ofrecido por los manuales escolares, estructurados rígidamente, se genera así una gran distancia entre lo que se pretende enseñar y el mundo donde viven los alumnos y los mismos docentes.

De este modo, muchas veces los chicos pasan por la escuela sin inmutarse frente a la realidad que los rodea sin aprender a hacerse preguntas y mucho menos a dar respuestas. En numerosas ocasiones los docentes nos quejamos por la “apatía” y el desinterés de nuestros alumnos. No nos cabe duda acerca de que ciertas particularidades de los adolescentes, especialmente en el contexto social actual, construido en gran parte por los adultos y poco cuestionador, dificultan algunos procesos de aprendizaje. Pero, ¿qué herramientas les estamos ofreciendo desde nuestro lugar de profesores de ciencias sociales? Ya vimos en el capítulo 1 que aún persiste una enseñanza tradicional en las aulas de nuestro país. Por eso, se torna necesario partir de un enfoque de las ciencias sociales que proponga el estudio de la producción histórica y social del espacio y de la economía.

Esta perspectiva de la enseñanza trata de recuperar las ideas centrales de la pedagogía de la comprensión y del aprendizaje cooperativo.

De este modo, planteamos en las siguientes páginas algunas herramientas teórico-metodológicas para encarar junto con los alumnos el análisis de situaciones sociales y económicas conflictivas y promover el desarrollo de actitudes solidarias, el progreso de la complejidad del contenido a adquirir como así también el conocimiento de sí mismo

Proponemos el trabajo con los alumnos sobre problemáticas sociales entendiéndolas como aquellas situaciones conflictivas que se generan por la existencia de intereses diferentes y contrapuestos en una sociedad.

Fundamentamos esta propuesta en:

- Las problemáticas como nexo entre las ciencias sociales y el análisis de la realidad social.
- La problematización de los contenidos.

Las problemáticas como nexo

Por un lado, consideramos los problemas un núcleo fundamental que da entidad propia a la enseñanza de una geografía, una historia, una economía actualizadas. Si, por ejemplo, el objeto de estudio de esta geografía es el espacio socialmente construido, el centro de atención debe estar ubicado en los procesos de construcción de dicho espacio en íntima relación con los procesos históricos vinculados. Partimos de un concepto de sociedad según el cual esta se reproduce a través de relaciones conflictivas. Para que los alumnos logren comprender y explicar críticamente algún aspecto de la realidad en la que viven, el trabajo debe apuntar al análisis de dicha realidad.

Como planteamos en el capítulo anterior difícilmente los paradigmas positivistas, posibilistas o sistémicos, permitan poner en práctica una enseñanza comprensiva dado que sus listados de datos y las relaciones unilineales que sostienen no dan cuenta de la naturaleza problemática de la sociedad.

A continuación le presentamos un gráfico en el que aparece un recorte de contenidos de la geografía.



ACTIVIDAD N° 15 (central)

1. Observe detenidamente el gráfico y responda:
 3. ¿Qué tipo de explicación pueden ofrecer estos conocimientos así presentados?
 4. ¿Qué posibilidades y limitaciones ofrecen para una enseñanza comprensiva e interdisciplinaria?

CLIMA	RELIEVE
Divisiones de la atmósfera	La Litosfera
Meteorología	Rocas ígneas
Elementos meteorológicos	Rocas sedimentarias
Temperatura	Rocas metamórficas
Presión atmosférica	Suelos
Vientos	Agentes modificadores de la corteza terrestre
Masas de aire	Agentes internos o endógenos
Humedad	Tectonismo
Nubes	Movimientos tectónicos orogénicos
Precipitaciones	

	Plegamientos Fallas Movimientos tectónicos epirogénicos Vulcanismo Sismicidad El relieve de Asia El relieve de África
ACTIVIDADES ECONÓMICAS EN EUROPA Las actividades primarias: agricultura, ganadería, minería, pesca Localización y cifras de la producción Las actividades secundarias: industrias Localización y cifras de la producción Las actividades terciarias: transportes, bancos, energía y otros servicios Localización y cifras de la producción	POBLACIÓN DE AMÉRICA Movimientos naturales de la población Tasas de natalidad y mortalidad Crecimiento vegetativo y saldo migratorio Composición por sexo y edad Pirámides de población Las ciudades
LA TIERRA Forma y dimensiones Principales puntos, círculos y líneas de la esfera terrestre Orientación Coordenadas geográficas Latitud Longitud Cartografía Escalas Signos cartográficos Sistemas de proyección Movimientos de la tierra Husos horarios	

Seguramente usted habrá advertido que algunos de estos conceptos son necesarios para explicar determinados problemas de la realidad pero que deben existir ejes que les den algún sentido. Por lo tanto proponemos que se consideren dos cuestiones:

- a) Incorporar conceptos clave como los de intencionalidad, racionalidad, actor social, espacio geográfico, proceso y multicausalidad, ya que permiten realizar comprensiones y explicaciones desde un marco teórico acorde con el tipo de problema elegido para analizar.
- b) Revisar los listados de los conceptos o contenidos enseñados tradicionalmente como los que planteamos más arriba. El recorte de los contenidos que queremos enseñar debe estar guiado por la selección de problemáticas. Esto no significa que debamos abandonar ninguno de los contenidos enseñados en ciencias sociales aunque incorporemos un nuevo marco conceptual. Se trata de seleccionar contenidos tradicionales que resultan necesarios para dar una explicación de la problemática estudiada, resignificándolos en función de la explicación que se necesita construir.

“Se trata, entonces, de seleccionar de los largos listados de contenidos tradicionales de la geografía, la historia y la economía aquellos que constituyen un aporte para el análisis de una problemática elegida, mientras que otros quedarán descartados porque no resultan útiles para la explicación de esa problemática (pero sí pueden ser aportes para la explicación de otra). Por lo tanto, ya no es necesario enseñar todos los contenidos sino seleccionar aquellos que se relacionan con la problemática, y jerarquizarlos para brindar una posible explicación; es decir, se los resignifica, ya que pasan de ser contenidos abstractos y acabados para cobrar sentido social y didáctico en la interpretación de algún aspecto de la realidad.” (Bachmann y Trigo, 1996: 4).

Organizar la planificación anual a través del estudio de problemáticas contribuye a la construcción de nuevos ejes de trabajo en ciencias sociales y reemplaza el propósito que tanto nos preocupó a los profesores; dar “todo” el programa. Para el caso de la geografía: partir de localización, pasar por relieve, clima, hidrografía, etc., hasta llegar -cuando era posible- a la unidad de población y actividades económicas, o a Oceanía después de Europa. Esta nueva forma de planificar los contenidos permite romper con un esquema de trabajo estático e impuesto por la historia de la geografía y también permite brindar a nuestros alumnos capacidades y herramientas para que puedan transferirlas al análisis de otras problemáticas, y así poder mejorar su comprensión de la realidad en que viven.

En este sentido, consideramos oportuno señalar que las capacidades de transferencia constituyen uno de los núcleos de la enseñanza de la comprensión. Más adelante nos aproximaremos a propuestas superadoras de una visión conductista de la transferencia. Por ahora adelantamos que la capacidad de transferir es necesaria

para utilizar los conocimientos dentro del contexto de la disciplina y en otros contextos disciplinares como así también de la vida cotidiana del alumno.

- **La problematización de los contenidos**

La problematización de los contenidos favorece un aprendizaje duradero, cargado de significados atribuidos por los propios alumnos.

En el ámbito escolar todavía son frecuentes algunas formas de enseñanza basadas únicamente en exposiciones verbales del profesor, estudio memorístico de textos o la elaboración de guías de estudio que llevan a la simple repetición de datos e ideas ajenas. Estas prácticas responden a los ya mencionados marcos teóricos tradicionales que surgen de una concepción según la cual el docente es "el que sabe", "el dueño de una verdad absoluta", que debe transmitir un conocimiento terminado a alguien que no sabe. El alumno se concibe, por tanto, como un sujeto pasivo, receptáculo de los conocimientos construidos por otros.

El resultado más generalizado consiste en el desinterés de los alumnos y los consecuentes problemas en el aprendizaje. Como se vio en el capítulo 1, no se trata solamente de qué se enseña sino también de cómo se enseñan determinados contenidos. Desde la concepción de aprendizaje significativo y desde el enfoque centrado en el pensamiento del alumno, este construye activamente su propio conocimiento a partir de las ideas previas que posee sobre la realidad y que deben evolucionar hacia el conocimiento disciplinar. Por lo tanto, es necesario que el profesor considere las siguientes cuestiones básicas: **la lógica del alumno, sus tramas cognitivas y la confrontación de las mismas con la lógica disciplinar.**

Este proceso exige la problematización de los conocimientos previos del alumno para lograr la reconstrucción de significados, lo cual implica el progreso del cambio conceptual en las dimensiones simple-complejo, implícito-explicito, realismo-perspectivismo.

Al hablar de problematización nos referimos a un proceso que parte de una situación inicial ante la cual el alumno no puede dar respuestas válidas desde el conocimiento científico y se acude a la **lógica disciplinar** para confrontar y reelaborar las hipótesis explicativas iniciales.

Surgen así nuevas explicaciones, que pueden constituirse en nuevos puntos de partida.

Cabe aclarar que esta visión se diferencia de otra muy común entre los docentes: la creencia de que al incluir problemáticas actuales en sus clases, automáticamente, se genera el interés de los alumnos.

La problematización a la cual nos referimos es la que surge de la **confrontación de las ideas previas con un nuevo contenido**, es decir, un **conflicto cognitivo**. Éste es el que debe movilizar al alumno para lograr nuevos aprendizajes, más allá de la sensibilidad que el alumno posea frente a un problema social.

A continuación nos ocuparemos de estrategias que permitan trabajar en el aula con problemáticas sociales, de manera de transferir las herramientas teóricas presentadas hasta aquí al trabajo de aula.

Las estrategias para el trabajo con problemáticas sociales

El diseño de las estrategias de trabajo con los alumnos debe estar en sintonía con el marco teórico adoptado para el análisis del problema seleccionado. Además, debemos cuidar que guíen el trabajo hacia los propósitos y los objetivos previstos. Por eso, cuando seleccionamos las estrategias y los instrumentos no debemos perder de vista preguntas clave como:

1. ¿Qué queremos que aprendan los alumnos?
2. ¿Qué resultados esperamos que logren los alumnos?
3. ¿Qué expectativas de logro tenemos?
4. ¿Quiénes son y cómo son los sujetos de aprendizaje?
5. ¿Cuáles son los saberes y habilidades con que cuentan los alumnos?
6. ¿Qué dimensiones del cambio conceptual deseo promover?
7. ¿Qué pilares de la educación se pueden trabajar con estos temas y actividades?
8. ¿Con qué recursos materiales contamos?
9. ¿Por qué elegimos un instrumento y no otro?

También tenemos que tener en cuenta que, cuando trabajamos con problemáticas sociales no estamos proponiendo sólo partir de una situación-problema inicial, de un ejemplo o ilustración para entrar a un tema más abstracto. Estamos concibiendo la problemática como objeto de estudio en sí mismo, instando a los alumnos a hurgar en la realidad, haciéndose preguntas sobre el presente y el pasado y construyendo explicaciones críticas.

Para ello consideramos que, en este proceso, no pueden faltar los siguientes pasos:

1. definición del problema,
2. identificación de los componentes del problema y de sus relaciones principales,
3. reconocimiento de los actores sociales involucrados en la problemática,
4. caracterización de las racionalidades e intereses de cada actor social,

5. identificación de las causas del problema,
6. análisis de las consecuencias diferenciales para cada actor social,
7. reconocimiento de las responsabilidades diferenciales de cada actor social y
8. evaluación de los efectos espaciales de la problemática.

El trabajo interdisciplinario con problemáticas socio-territoriales

De la atomización a la integración

Vamos a introducirnos en el tema del trabajo interdisciplinario. Por eso, es conveniente que usted reflexione sobre las experiencias de trabajo integrado con los docentes de otras disciplinas en las que haya participado. Luego, siga las consignas que le presentamos.



ACTIVIDAD N° 16 (complementaria)

- Lea la siguiente frase:

“No falta quien irónicamente declare que lo único que sirve de conexión entre las distintas clases en un centro escolar son las cañerías de la calefacción o el tendido eléctrico.” (J. Torres Santomé, 1994: 29)

1. Manifieste su acuerdo o su desacuerdo con el contenido de la frase, teniendo en cuenta la observación de la realidad escolar y en especial, la propia experiencia de trabajo interdisciplinario.
2. Reflexione sobre las principales dificultades que se presentan en las escuelas para trabajar interdisciplinariamente. Haga una lista y agrúpelas según se trate de dificultades originadas en:
 - Causas estructurales del sistema educativo actual (organización de los currículos, organización institucional, situación salarial, etc.)
 - Las relaciones interpersonales con otros colegas.
 - La no disponibilidad de materiales bibliográficos acordes con los objetivos de interdisciplinariedad.
 - La falta de elementos teóricos y metodológicos para encarar un trabajo interdisciplinario.
3. ¿Cuáles de estas dificultades considera usted que puede intentar superar?
¿Por qué? ¿Cómo?

La idea del trabajo interdisciplinario surge con mucha insistencia en los últimos años. Este fenómeno reconoce diferentes orígenes. Entre los principales encontramos las transformaciones en el ámbito educativo tendientes a una actualización que lo aleje de décadas de aislamiento de la realidad y pueda dar cuenta de algunos aspectos de los procesos sociales recientes.

Otras explicaciones remiten a las relaciones directas entre las características del mundo de la producción y las de los sistemas educativos. Así, los procesos de descualificación y de fragmentación de las tareas en el ámbito de la producción industrial en el taylorismo se traducen en una educación que apunta a la adquisición de destrezas ligadas a la obediencia y al no cuestionamiento crítico de lo enseñado. De allí que la fragmentación en múltiples disciplinas aisladas unas de otras constituyera el modelo ideal del cuerpo de conocimientos a enseñar. Estos eran objeto de repetición por parte de los alumnos, quienes memorizaban datos inconexos y abstractos y anécdotas que carecían de significado para sus vivencias.

Los cambios ocurridos en los años '80 llevan a un mundo diferente: economías y países intercomunicados e interdependientes. Fuertes relaciones de competitividad, nuevos modelos empresariales y de producción y comercialización sostienen un nuevo modelo mundial. El ámbito educativo recibe el impacto de estas transformaciones a través de tendencias relacionadas con diferentes aspectos de la flexibilización. Por un lado, la generación de nuevas organizaciones institucionales, carreras, currículos y modalidades de cursado que van reemplazando a los rígidos modelos tradicionales; por otro, la demanda de un perfil laboral de docente "flexibilizado", con aptitudes para cambiar de especialidad o de ámbitos laborales. Por último, los límites entre las fronteras disciplinares se relajan para dar lugar a un mayor intercambio entre ellas, proponiéndose desde diferentes lugares, en especial desde las nuevas leyes educativas, las relaciones de cooperación e intercambio entre docentes de distintas disciplinas. Sin embargo, aún aceptando estas necesidades, debemos reconocer que la implementación del trabajo organizado entre disciplinas es un proceso complicado, al que es posible aproximarse gradualmente.

Algunas claves para el trabajo interdisciplinario

Volviendo al eje de este capítulo, recordamos que las **problemáticas sociales** forman parte del amplio objeto de estudio de las ciencias sociales, a partir de las cuales los alumnos se acercan paulatinamente a los diferentes aspectos de la sociedad, en la actualidad y en el pasado.

La complejidad de la realidad social hace que sea necesario abordarla desde múltiples dimensiones pero con teorías y objetivos comunes. Para esto se requiere que las disciplinas involucradas compartan un mismo enfoque, acuerden sobre las definiciones de los conceptos básicos a trabajar y tengan una concepción similar sobre la producción de conocimiento y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante la idea de integrar conocimientos entre disciplinas, uno de los mayores temores en los profesores es que su materia pierda contenido, pierda identidad. Esto puede ser cierto si lo que se hace es recortar y ensamblar como un rompecabezas los contenidos de dos o más disciplinas: así podemos lograr un bonito collage de diversos temas de distintas materias, pero difícilmente construyamos un cuerpo de conocimientos integrado.

Por ejemplo, es clásica la supuesta cooperación entre historia y geografía, en la que la primera aporta la descripción de los acontecimientos a lo largo del tiempo y la segunda se ocupa de localizar esos acontecimientos en un territorio. Según M. Santos, esta idea se remonta al pensamiento de Kant a principios del siglo XIX: “Tal opinión de Kant creó escuela durante un largo tiempo y todavía hoy se repite como postulado, como si después de Einstein todavía se pudiese adoptar esta separación entre el tiempo y el espacio, santificada por Newton y responsable del considerable atraso de la geografía en la progresión teórica y metodológica” (Santos, 1990: 121).

En la integración entre disciplinas, la tarea consiste en realizar los aportes desde los marcos teóricos y las metodologías específicas pero partiendo de una concepción compartida acerca de la sociedad. De ese modo, los recortes conceptuales y procedimentales de una disciplina, al integrarse a los de otras disciplinas permiten construir y generar marcos interpretativos y explicativos del problema estudiado.

A continuación, les presentamos algunas definiciones que pueden constituir un aporte conceptual para definir distintas formas de trabajo conjunto:

- **Multidisciplinariedad.** El nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. Suele ser la primera fase de la constitución de equipos de trabajo interdisciplinar, pero no implica que necesariamente haya de superarse y pasar a niveles de mayor cooperación.
- **Interdisciplinariedad.** Segundo nivel de asociación en el cual la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.
- **Transdisciplinariedad.** Es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas, o sea, una teoría general de sistemas o de estructuras, que incluyera estructuras operativas, estructuras regulatorias y sistemas probabilísticos, y que uniría estas diversas posibilidades por medio de transformaciones reguladas y definidas” (Torres Santomé, J., 1994: 72).

Cabe aclarar que resulta muy difícil alcanzar los dos últimos niveles de cooperación, aún en el caso de equipos de investigadores consolidados. Por tanto, concebimos a la integración como producto de establecer relaciones complejas construidas a través de un proceso.

Para ello, algunos especialistas advierten, entre otras cuestiones, la importancia de generar un clima de trabajo cooperativo, con logros y dificultades compartidos, y de llevar adelante la cantidad de negociaciones que sean necesarias entre las personas que componen el equipo de trabajo. Estas tienen que estar dispuestas a facilitar todo tipo de aclaraciones que se les solicite, debatir aspectos conceptuales, metodológicos e ideológicos.

Para clarificar algunas de las cuestiones expuestas le presentamos dos ejemplos de trabajo integrado entre dos disciplinas.



ACTIVIDAD N° 17 (central)

1. Lea el siguiente texto:

La construcción didáctica del conocimiento histórico y geográfico: una propuesta de trabajo conjunto.

(...) Pensar en la construcción del conocimiento histórico y geográfico desde una perspectiva interdisciplinar supone acordar sobre los supuestos anteriormente planteados, es decir una teoría social y propósitos comunes para la enseñanza de la Historia y la Geografía como Ciencias Sociales y también compartir una concepción de aprendizaje y enseñanza. (...) Si se parte de la concepción de enseñanza como una intervención didáctica problematizadora, las decisiones que docentes de Historia y Geografía deben tomar conjuntamente para llevar a cabo esta construcción están en relación con los siguientes momentos metodológicos:

- definir una instancia de problematización que confronte el qué y cómo explican los alumnos la cuestión a abordar y desde el qué y cómo lo explican la Historia y la Geografía.
- definir las respuestas explicativas con las que el conocimiento disciplinar enriquece, contradice o modifica de alguna manera las respuestas de los saberes previos de los alumnos

A continuación ejemplificaremos en una propuesta concreta los conceptos planteados. La misma consiste en el diseño de una unidad de trabajo por proyectos. (...) La situación a pensar gira en torno a una cuestión de actualidad: la integración económica en el Mercosur. (...). La construcción didáctica en este caso implicó:

a) Definir situaciones que permitan trabajar sobre las ideas previas de los alumnos en relación al concepto de integración económica en el Mercosur, especialmente en relación a las causas y las consecuencias. Se sugiere que los alumnos registren y sistematicen las ideas expresadas a partir de las situaciones propuestas y elaboren las conclusiones correspondientes, a modo de hipótesis explicativas provisorias. (...)

b) Definir una hipótesis básica o eje para explicar el proceso de integración económica en bloques regionales (...). En el caso que nos ocupa:

La mundialización define un espacio macroscópico, un orden global donde la formación de bloques regionales jerarquizados puede comprenderse como respuesta a una economía migrante: régimen económico específico de la fase actual del capitalismo, donde los participantes de redes transnacionales desterritorializadas compiten entre sí por la búsqueda de mayores beneficios. De este modo el espacio de los Estados Nacionales está sometido a fenómenos de tensión y desmembramiento entre <lo local> y <lo mundial> que lo afectan como espacio de articulación de actores y acciones.

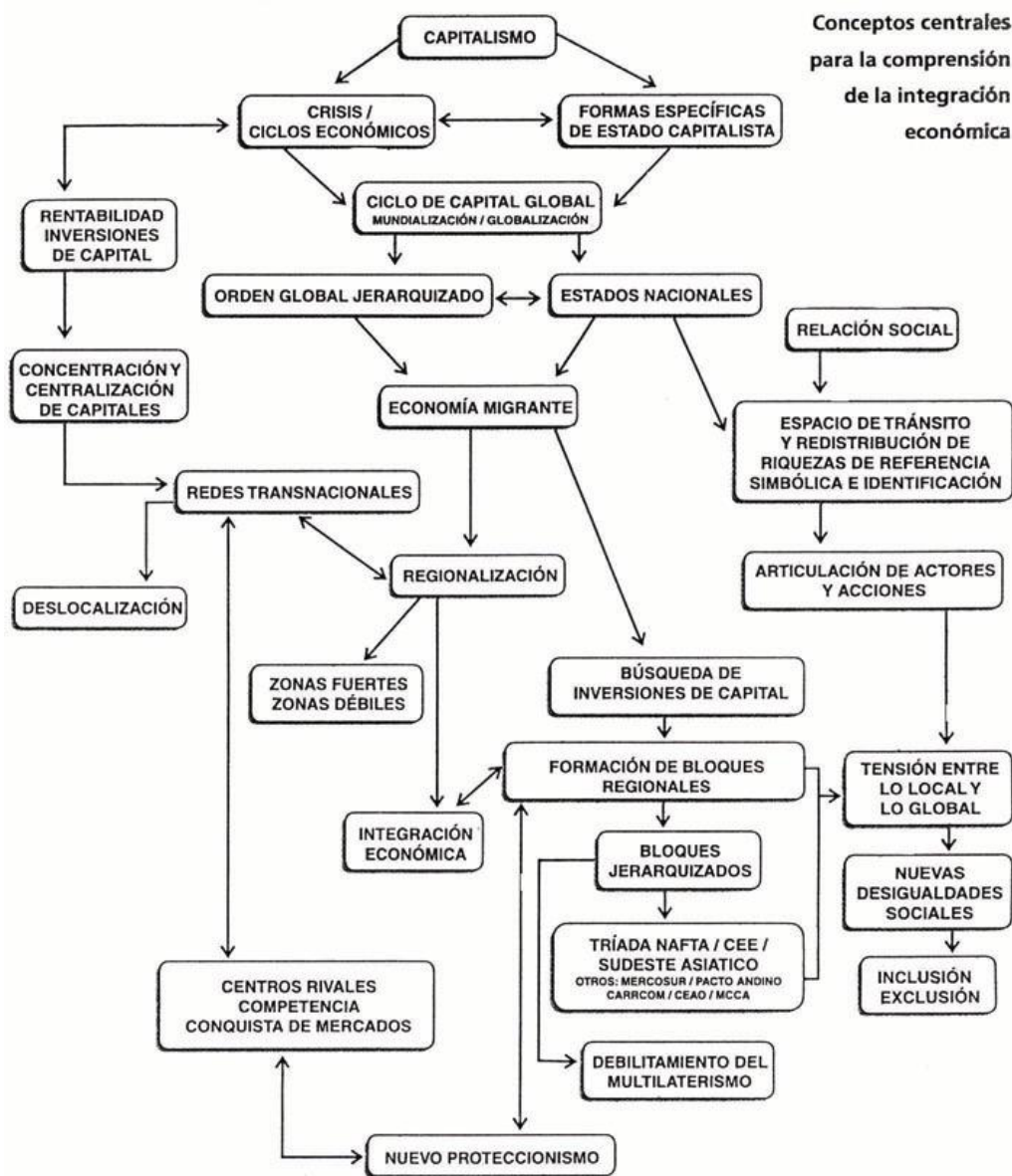
c) Definir ideas centrales implícitas en el eje, necesarias para la comprensión de la hipótesis básica o eje. En este caso, algunas ideas básicas son:

- La globalización puede ser entendida como una nueva fase de expansión en el desarrollo del capitalismo con características propias. La mundialización puede definirse entonces como un espacio-tiempo en el cual se juntan y con respecto al cual se identifican actores individuales u organizados en red y no como el único espacio-tiempo que pondría fin a las dispersiones y desigualdades del planeta. (...)
- El proceso de globalización conlleva tendencias a la regionalización, es decir, a la formación de grandes espacios económicos articulados en términos de relaciones interbloques e intrabloques. La regionalización puede ser entendida como la mediatización entre lo global y lo nacional (...)
- Los gobiernos nacionales, las ciudades globales y sobre todo los capitanes de industrias transnacionales representan las cartas ganadoras que necesitan los Estados para hacer de sus territorios las zonas fuertes del sistema planetario de interacción (...)

d) Definir un esquema conceptual que desarrolle las interrelaciones entre los conceptos centrales que se juegan en la explicación (...)

Figura 8

Red conceptual



Moglia, P. y Trigo, L., "La construcción didáctica del conocimiento geográfico e histórico desde una perspectiva interdisciplinar: un caso concreto", En *Educación en Ciencias Sociales*, vol. I, Nº2, Universidad Nacional de General San Martín, 1999.

A partir del caso propuesto, podemos afirmar, en una primera aproximación, que la 'lista de temas' [usada tradicionalmente para presentar los contenidos a enseñar] debería ser reemplazada por un instrumento que represente una estructura conceptual consensuada del conocimiento a enseñar. (...)"

La región de Cuyo en el marco de un proyecto interdisciplinario

Gabriela Ambroggio y otros, en Boletín de Estudios geográficos, Tomo I. VII Jornadas Cuyanas de Geografía, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, 1994.

... Las ciencias sociales, por su naturaleza y amplitud, ofrecen muchas oportunidades para establecer correlaciones entre sí o con otras áreas y ofrecen la posibilidad de abordar el estudio del hombre desde varios puntos de vista para enriquecer la idea de unidad y la diversidad humanas.. (...) [Se presenta a continuación] una propuesta de correlación disciplinaria Geografía-Literatura. (...)

Objetivos del proyecto interdisciplinario

1. Brindar una visión más integradora de la realidad nacional argentina
2. Humanizar los contenidos de la geografía
3. Hacer más íntima la relación del educando con lo estudiado
4. Sensibilizar al adolescente ante las distintas idiosincrasias regionales (...)

Actividad integradora de Geografía y Literatura. Ejemplo:

Tema: región cuyana

Material: “La venganza del Aconcagua”, de “Tradiciones, leyendas y cuentos argentinos”, de J.P. Echagüe. (ob. cit.)

Guía de análisis literario-geográfico

Hermosas páginas, ¿verdad? ¡Cuánto contenido sobre nuestro Cuyo! Comenzarás por:

- a) extraer todos los giros con los que se designa a la cumbre más alta de América y todos los adjetivos con los que se califica.
- b) Vos sabés que las leyendas son historias míticas. Relata la del Aconcagua.
- c) Muchos conceptos se dan por comparación. Tierra de contrastes, San Juan es descripta en todos sus excesos. Deseo que elabores una enumeración con todo lo destructivo que provoca el río que nace en el Aconcagua.
- d) Las cosas se animizan. Toman vida. Extrae las más bellas personificaciones del texto.
- e) Sabes que algunos términos merecen el nombre de regionalismos. ¿Cuáles conoces? ¿Cómo los explicas?
- f) Reconoce y enumera los núcleos temáticos del relato.

Para Geografía:

- 1) Comienza por ubicar al “gran viejo de los Andes” que menciona Echagüe, y también al encadenamiento que pertenece. Haz luego una breve historia geológica de la región.

- 2) “Nada de mediocre”. Bajo este título y en base al cuento, describe el paisaje regional.
- 3) Enumera las especies vegetales que aparecen en el relato.
- 4) Sólo una frase define el clima cuyano. Transcríbela y luego recurre a registros meteorológicos y/o climogramas que te permitan comprobar a la misma.
- 5) Del Zonda sí hace una hermosa descripción. ¿Cómo es este viento? ¿Qué consecuencias produce? ¿Qué explicación intenta míticamente el autor? Tú, investigando puedes dar la explicación científica de ese viento.
- 6) Respecto a la hidrografía:
- 7) ¿Qué río nace en el Aconcagua?
- 8) Ubica cartográficamente al mismo así como lugares que atraviesa y la cuenca hidrográfica a la que pertenece.
- 9) El comportamiento de los ríos está muy claro en el texto. Rescata citas que muestren lo positivo y lo negativo de ese comportamiento.
- 10) Echagüe sólo menciona un dique. ¿Cuál? Investiga y completa sobre el aprovechamiento hidrológico de la región y ubica a los otros diques.
- 11) Establece características del grupo indígena que habitó la región y dí cómo interpretas las palabras de Cochagual dice a los suyos: “La tierra del huarpe ... tributos de sangre volverá a exigirle a sus hijos”.
- 12) La economía cuyana históricamente es sinónimo de vid. Localiza en el texto el párrafo que habla de su importancia y del paisaje que conforma. Investiga y di qué otras especies se cultivan.
- 13) Las diferencias cromáticas de las rocas son un preanuncio de la riqueza minera cuyana. ¿A qué minerales pertenecen cada uno de esos colores? Investiga y di qué utilidad económica se les da. (...)

Evalúe en ambas propuestas la coherencia entre:

- los marcos teóricos explicitados,
- los objetivos,
- las estrategias de trabajo y, cuando estén presentes,
- las consignas propuestas a los alumnos.

Responda:

- a) ¿Cuál de los niveles de cooperación entre disciplinas cree que implica cada una de las propuestas?
- b) ¿Qué aportes considera que genera cada propuesta como trabajo cooperativo?

- c) ¿Qué conceptos y habilidades diferentes a las que se enseñan en cada disciplina por separado considera que propone cada uno de los proyectos?
- d) ¿Qué elementos de estos ejemplos le parecen útiles para rescatar y aplicar en sus propias experiencias? ¿Por qué?

Estudio de las problemáticas sociales desde los valores

Muchas veces, frente a problemas y temas económicos actuales, como el aumento de tarifas, el bloqueo económico a Cuba, las privatizaciones, el incremento de créditos para la clase media, el despido masivo de trabajadores o la vigencia de subsidios agropecuarios en los países desarrollados, nuestros alumnos reaccionan manifestando generalmente dos opciones posibles: “está bien” o “está mal”, basadas en la creencia de “lo que debe ser”. Esta reacción no es indiferente a los saberes que circulan por nuestra sociedad, es característica de la adopción de un juicio moral definido por alguien externo y obedece a determinadas posturas ideológicas y valorativas.

Al respecto, retomamos la idea expuesta hacia el final del apartado sobre los contenidos disciplinares acerca de los valores implícitos en las diferentes posturas teóricas que avalan o rechazan decisiones como las que ejemplificamos más arriba. Frente a esta concepción simplista y generalizada de definir “lo que está bien” y lo que “está mal” proponemos una visión más compleja, que intenta lograr con los alumnos la construcción de su propio proyecto de vida y felicidad en el marco de su comunidad y en la formación de un juicio moral autónomo. Es decir, promover el aprender a ser y el aprender a vivir juntos. Esto implica construir con ellos los criterios que hacen que una acción sea buena y justa, a partir del análisis y reflexión sobre sus experiencias cotidianas en la familia, la escuela, la comunidad en la que viven, los amigos y la sociedad, confrontándolas con la historia y los conocimientos construidos por las ciencias.

Por esto, una de las bases fundamentales del trabajo con los alumnos es:

1. La presentación de un conjunto de valores universalmente deseables, tales como:
 - la vida humana y su desarrollo en condiciones dignas,
 - la libertad,
 - la justicia y
 - la paz.

2. La reflexión sobre los principios orientadores de la vida práctica que se relacionan con dichos valores:
 - la defensa de la vida humana y de la justicia que garantiza el desarrollo de la vida en condiciones de dignidad;
 - la aceptación e integración de las diferencias culturales e ideológicas;
 - la resolución pacífica de los conflictos;
 - la solidaridad y la cooperación con todas las personas que luchan por concretar la vigencia efectiva de los valores universalmente deseables.” (Alonso M. y otros, 1997; 23).
3. En el aula, estos principios orientadores pueden ser trabajados a partir de estrategias y actividades que contemplen:
 - el diálogo, para el logro de acuerdos convergentes o divergentes,
 - la participación responsable,
 - el reconocimiento de “los otros” como ciudadanos con igualdad de derechos y como “otros concretos, con necesidades, talentos y capacidades específicas”,
 - la comprensión de la noción de paz positiva, que no define a la paz - simplemente- como ausencia de guerra sino que considera el conflicto como un elemento permanente de la vida social,
 - el trabajo con los contextos de realidad (el entorno del alumno: la escuela, el barrio, la familia, el país),
 - el análisis y discusión de situaciones dilemáticas (plantearles a los alumnos un dilema moral y pedirles que decidan fundamentadamente, mediante razonamientos válidos, cuál sería la mejor solución).

En el desarrollo de estos procedimientos se debe evitar contar con visiones parciales o simplistas. Para ello es necesario que los alumnos confronten informaciones y puntos de vista diversos; a través de esto se torna posible impulsar el debate, la crítica y la autocrítica y, al mismo tiempo, favorecer las actitudes de respeto y diálogo entre quienes sostienen diferentes posiciones y puntos de vista.

Con respecto a las estrategias válidas para la enseñanza de contenidos actitudinales en general y de valores en particular, nos ocuparemos en los próximos capítulos, ofreciéndole orientaciones y actividades que le permitan reformular su práctica docente a la luz de su propia actualización disciplinar y didáctica. La estrategia que utilizaremos está orientada a que usted pueda experimentar en su relación con el material y con su propio aprendizaje aquellos procesos que luego pueda utilizar para transferir al aula.

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

I. Propósitos

Esta actividad se propone que usted:

- a) Reconozca la información que maneja sobre las temáticas del capítulo.
- b) Utilice la nueva información en el análisis de un texto complejo vinculado con la economía como ciencia social.
- c) Reflexione acerca de los distintos perspectivas desarrolladas en el texto.
- d) Seleccione algunos conceptos trabajados en el capítulo y en el artículo periodístico que puedan enseñarse desde la perspectiva de las problemáticas socio territoriales y la enseñanza para la comprensión.
- e) Establezca algunas líneas de acción para llevar al aula estos temas en el marco del aprendizaje cooperativo y la enseñanza de los valores.
- f) Revise su propio proceso de aprendizaje.

II. Recomendaciones para la realización de la actividad

- a) Lea el texto detenidamente y vuelva sobre las ideas que le resultan más complejas.
- b) Revise los contenidos del capítulo que considere pertinentes para la resolución de la actividad.
- c) A medida que vaya leyendo, tome notas sobre las relaciones que establece, las dudas que le surgen y las posibilidades que encuentra para sus prácticas de enseñanza. Anote también las dificultades y los logros que va teniendo en la resolución de esta actividad.
- d) No dude en revisar el capítulo cuantas veces lo considere necesario como así también las carpetas de actividades de aprendizaje y de transferencia al aula. Encontrará que estos elementos constituirán un aporte importante para la resolución de la actividad.
- e) En la medida de sus posibilidades, resuelva la actividad con sus colegas e intercambien información, criterios, puntos de vista, propuestas.

III. Consignas

1. Lea atentamente el artículo periodístico que figura a continuación.

“Apenas asumió, en marzo de 1976, la Junta Militar subordinó la Constitución Nacional a un Estatuto, suspendió el derecho de huelga, el funcionamiento de las 62 Organizaciones y agrupaciones políticas, la actividad de los partidos políticos, el fuero sindical e intervino la CGT y la CGE. Suprimir el poder sindical y político de los trabajadores con el argumento de violar el juego libre de las fuerzas de mercado **anuló una de las fuerzas de la pugna distributiva**, adversa a la ganancia empresarial. Tal estreno revelaba el firme propósito de **alentar al capital a expensas del trabajo**; era una política redistributiva de ingresos, de signo inverso al intentado por el gobierno popular. (...) Dos principios eran rectores: **subsidiariedad del Estado** (la actividad productiva correspondía a los particulares por naturaleza; el Estado productor era una malformación a corregir) y **apertura económica** (quitar protección a la industria nacional, liberar importaciones y obligar al productor local a competir con gigantes foráneos). (...) **Esta "liberación" fulminó la actividad productiva**. Nada rendía tanto como el dinero a interés. Se liquidaron empresas para incorporar su capital al circuito financiero. La reforma, combinada con la indexación de los préstamos (Circular 1050, del BCRA), hundió a economías familiares y PyMEs. El interés pasivo apenas alcanzaba a cubrir la inflación, pero la tasa activa era fuertemente positiva.(...) ”

La política aperturista inundó el mercado con copiosas importaciones de bienes de consumo y puso en marcha un mecanismo de ajuste que consolidó la exportación primaria: muchas industrias locales cerraron y echaron a su personal, sin que éste quedase amparado por red protectora alguna. La baja salarial no halló oposición del poder sindical o político, y operó sin fricción vía mercado, sin violar el principio del Estado prescindente.

El Estado comenzó a desertar de su papel equilibrador de las necesidades sociales, regionales y sectoriales, convirtiéndolas en fuentes de lucro para la actividad privada. Frente a esa nueva orientación de la política, se alzó en 1979 la voz experimentada de Francisco Valsecchi: "El Estado —decía— no puede autoexcluirse de ciertas acciones, ni excluir de sus beneficios a clases sociales, sectores productivos o regiones geográficas. El Estado debe ordenar la organización económica para asegurar los valores humanos. Las fuerzas ciegas del mercado no llevan la economía al servicio del hombre: 1º) por ser un modelo excluyente, en que la producción no se realiza en beneficio de la gran masa de los consumidores; 2º) por su falla congénita, la inestabilidad; 3º) por conducir a pronunciadas y crecientes desigualdades; y 4º) por excluir del goce de la libertad a los económicamente débiles o a los que no tienen las mismas oportunidades en los puntos de partida. Debe el poder público actuar para prevenir y corregir deficiencias y excesos de la libre iniciativa privada, y asistir y promover ciertas actividades, para hacerlas más eficientes o hacerlas surgir donde no existen. No puede renunciar, en el campo de la producción, a fomentar ciertos ramos, fijar determinados precios, regular algunos cultivos, proteger a industrias incipientes, dar créditos de fomento; en el consumo, a

proteger a las clases populares, fijando precios de bienes y servicios indispensables del presupuesto familiar; en la distribución, a beneficiar a los trabajadores en relación de dependencia, para que se verifique la justicia social."

(...) ¿Cómo quedó el país? **Robusto el sector financiero, frágil la estructura productiva.** La industria, como porcentaje del PBI, había retrocedido en 1980 a cifras de la década de 1960. El salario real era menor en un 25%. El PBI por habitante en 1982 era inferior al de 1975. El consumo por habitante era 10% menor para el conjunto de la población y, a raíz de la redistribución regresiva de ingresos, mucho menor aun entre asalariados —acaso un 30 por ciento menos—. Y una deuda externa total de 45.068 millones de dólares que, sin resolverse, representaba un punto de arranque tan alto para el nuevo gobierno como para generar un crecimiento exponencial de la deuda pública externa imposible de frenar, que a la larga se intentaría resolver —sin éxito— liquidando masivamente los recursos productivos en manos del Estado."

Fernández López, Manuel. "Proceso: el legado económico". En *Clarín*, 22 de marzo de 2001.

2. Registre los conceptos que aparecen en el artículo y las relaciones que encuentra entre ellos y con los contenidos del capítulo. Establezca semejanzas y diferencias en cuanto a las perspectivas de análisis, a las conclusiones que se pueden extraer de los distintos puntos de vista.
3. Ahora, construya su propuesta de transferencia para el aula:
 - 3.a. ¿Qué temas tomaría para la enseñanza? ¿Por qué?
 - 3.b. Explique si pueden enseñarse desde la enseñanza de la comprensión y desde la perspectiva de las problemáticas socio territoriales.
 - 3.c. En el último apartado de este capítulo se propone la resolución pacífica de los conflictos como un principio orientador para la vida en función de los valores universales. ¿De que manera trabajaría este principio con sus alumnos en relación con la política económica criticada por el autor de la nota periodística?
4. Describa el proceso que siguió para resolver esta actividad. ¿Cuáles fueron las dificultades? ¿Cómo las resolvió? ¿Qué partes de la actividad le resultaron más placenteras, llevaderas e interesantes? ¿Cuáles las menos?
5. Revise la resolución de las actividades del capítulo y compare sus respuestas con las que está construyendo en esta actividad. ¿Qué conclusiones puede extraer? ¿Cómo han cambiado sus saberes sobre la disciplina? ¿Se ampliaron? ¿Cambiaron algunos enfoques? ¿Qué ideas modificó respecto de la enseñanza de la disciplina?

6. Si consultó con sus colegas, ¿cómo se dio el proceso de intercambio? ¿Qué dudas compartieron? ¿Hubo acuerdo inmediato o fue difícil construirlo?

Claves de respuestas

En la resolución de esta actividad se espera que usted haya alcanzado los propósitos enunciados. Asimismo, le ofrecemos algunas orientaciones más precisas para que usted pueda chequear su grado de aprovechamiento.

1. Es importante que en su producción aparezcan los conceptos del capítulo y las relaciones entre ellos empleados en el análisis del texto periodístico.

A continuación le recordamos algunos conceptos que pueden relacionarse con el artículo:

- objeto de estudio de la economía,
 - características de las relaciones económicas: impersonalidad, condicionalidad y universalidad, otras,
 - mercado,
 - componentes del proceso productivo,
 - sociedad de mercado,
 - roles del Estado en la economía,
 - política económica (monetaria, impositiva, arancelaria, de precios, empleo, seguridad social, etc.),
2. En cuanto a las líneas propuestas para la enseñanza se espera que usted haya podido integrar los contenidos de actualización disciplinar con los de orientación didáctica que mencionamos a continuación:
 - problemáticas socio territoriales,
 - enseñanza para la comprensión,
 - niveles de integración disciplinar,
 - aprendizaje cooperativo.
 3. Es deseable que haya compartido este trabajo con sus colegas y que la producción dé cuenta de esto.
 4. En cuanto al trabajo de análisis del propio proceso de aprendizaje se espera que usted haya planteado sus logros y dificultades y una reflexión acerca de cómo van evolucionando sus conocimientos de la disciplina a partir del contacto con este material. Para comprobar este progreso vuelva a los propósitos enunciados para el capítulo.

Bibliografía comentada

Alonso M. E. y otros, *Educación Ética*. Buenos Aires, Editorial Troquel. 1997.

Bachmann, L. y Trigo, L. *Los problemas ambientales y la Geografía en la escuela media. Principales dificultades para su enseñanza desde una perspectiva actualizada*. Ponencia en VI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Instituto de Geografía, FFyL, UBA, Buenos Aires, 1997.

Camilloni, A., “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en Camilloni y otras *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Camps, V., *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya, 1994.

Cortina, A., *La ética de la sociedad civil*. Madrid, Anaya, 1994

Finocchio, S., *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1997.

Giroux, H., *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México, 1993.

González Lucini, F., *Temas transversales y educación en los valores*. Madrid, Anaya, 1994.

Hegel, G. W. F., *Principios de la Filosofía del Derecho*, (1821). Barcelona, Edhasa, 1988.

Hobbes, T., *Leviatán*, (1651). Madrid, Sarpe, 1983.

Höffe, O. (Ed.), *Diccionario de Ética Crítica*. Barcelona, Grigalbo-Mondadori. 1000994.

Johnson, D.; otros, *Los nuevos círculos de aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999.

Levín, P., *El capital tecnológico*. Buenos Aires, Catálogos, 1997.

Marx, K., *El Capital* (1867). Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

Mauss, M., *Ensayo sobre el Don* (1950). Nueva York, Norton & Company, 1990.

Moglia, P. y Trigo, L. “La construcción didáctica del conocimiento histórico y geográfico: una propuesta de trabajo conjunto”, en *Educación en Ciencias Sociales*, revista de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, volumen 1, N° 2, mayo-agosto de 1999.

Perkins, D., *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995.

Quesnay, F., *Tableau économique*, (1759), en *Francois Quesnay y la Fisiocracia*. París, INED, 1958.

Rodrigo, M. J. y Correa, N., “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo, J. I. y Monereo, C.(comp.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana, 1999.

Rousseau, J. J., *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, (1755). Madrid, Alba, 1996.

Sahlins, M., *La economía de la Edad de Piedra*, (1974). Madrid, Akal, 1983.

Santos, M., *Por una Geografía nueva*. Madrid, Espasa Calpe, 1990.

Shumpeter, J. A., *Capitalismo, socialismo y democracia*, (1950). Buenos Aires, Hispamérica, 1983.

Smith, A., *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, (1776). México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Torres Santomé, J., *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 1994.

Weber, M., *Economía y Sociedad*, (1922). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1992.

Un final que anuncia un principio

En este capítulo hemos abordado los temas vinculados con el objeto de estudio de la economía y estamos en condiciones de concluir que la economía estudia cómo los individuos que conforman una determinada sociedad trabajan, qué tipo de trabajo realizan, qué relaciones establecen entre sí para efectuarlos y cómo circulan los productos resultantes (cómo hacen los individuos para obtenerlos), haciendo abstracción de otros factores que conforman la trama social. En nuestra sociedad, como en la mayoría de las sociedades actuales, los productos se intercambian a través del mercado. El conjunto de las relaciones de producción y de intercambio mercantil es lo que constituye el problema económico y por lo tanto el objeto de estudio de la ciencia económica. Ahora bien, dado que las relaciones económicas son relaciones sociales, la economía conforma una ciencia social. Sin embargo, debemos tener presente que al ser las relaciones económicas un tipo especial de relaciones interindividuales, la ciencia que las estudia se ocupa de una parte limitada de la realidad social. Junto a la ciencia económica existen otras ciencias sociales tales como la historia, la geografía, la sociología y la ciencia política. Para enriquecer nuestra comprensión del mundo en el que vivimos los enfoques interdisciplinarios pueden aportarnos mejores herramientas, pero sin perder de vista que el enfoque parcial es una condición fundamental para el desarrollo de uno global y que el proceso de trabajo entre disciplinas enfrenta numerosas dificultades en su realización concreta. En el próximo capítulo abordaremos los elementos principales que dan cuenta de las leyes y la dinámica económica. Estas leyes nos abrirán las puertas a la comprensión de los procesos de cambio económico y, más adelante, nos permitirán introducirnos en el estudio de otros aspectos sociales.

Estos contenidos están al servicio de la actualización disciplinar y se complementan con temas pedagógicos. Así, hemos focalizado en algunas versiones actualizadas de las corrientes constructivistas y en sus consecuencias para la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinaria y, dentro de ésta, las problemáticas socio territoriales como una estrategia válida.

En los capítulos siguientes continuaremos profundizando en la enseñanza para la comprensión y en las estrategias para el aprendizaje cooperativo. Desarrollaremos también pautas para elaborar un proyecto de investigación escolar en forma completa.

Bibliografía comentada

Marx, K., *El Capital* (1867), Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

Carlos Marx es el autor del *El Capital* y uno de los fundadores del pensamiento socialista. En este libro procura encontrar las leyes que rigen el funcionamiento de la sociedad capitalista al tiempo que intenta descubrir en ésta claves de su propia superación histórica. Su método de exposición es minucioso y exhaustivo: comienza con un análisis de la mercancía, prosigue con una novedosa teoría del dinero, expone el concepto de capital y pasa a desarrollar las relaciones de clase que caracterizan a esta sociedad. Una tesis central de su obra es que la dinámica de los conflictos sociales esta regida por la lucha entre los capitalistas quienes son los dueños de los medios de producción y los trabajadores los cuales no tienen otra alternativa que vender su fuerza de trabajo. Según el autor el trabajador recibe un salario a cambio de su trabajo, pero cuando trabaja realiza un aporte que resulta superior a dicho salario. A la diferencia entre lo que el trabajador aporta y lo que recibe en concepto de salario la denomina "plusvalía". A lo largo de *El Capital* explica las condiciones del desarrollo económico capitalista y explica las causas de las crisis cíclicas que continuamente lo afectan. Trata de comprender las distintas circunstancias que afectan al proceso de circulación y los principios que explican la lógica interna del capital financiero y comercial.

Quesnay, F., *Tableau économique*, (1759), en Francois Quesnay y la Fisiocracia, París, INED, 1958.

Francois Quesnay es el principal autor de la escuela que da en llamarse fisiocracia. Su trabajo principal es el llamado *Tableau Economique*. La tesis central de su trabajo es que la tierra es la verdadera fuente de donde surge la riqueza. Pese a que la mayoría de las teorías fisiócratas fueron luego refutadas o abandonadas, estos autores tuvieron el mérito de haber sido los primeros en delimitar el terreno de lo que propiamente se llamaría "economía" y de considerarse a sí mismos "economistas". Pensaban que la sociedad estaba dividida en clases sociales y que cada una de ellas se definía en función del lugar que cada individuo ocupaba en el proceso de reproducción económica. La clase de los propietarios comprendía a los dueños de la tierra, la clase productiva abarcaba a quienes se dedicaban a trabajar con la tierra y la clases

improductivas estaban integradas por quienes se dedicaban al comercio y las actividades manufactureras. Un rasgo distintivo es que el autor se negó a admitir el carácter productivo de cualquier otra actividad que no fuera estrictamente agrícola. Quesnay elaboró una representación de la sociedad como un auténtico sistema de mercado y se encargó de representarlo mediante un sofisticado esquema de intercambios entre las distintas clases sociales.

Santos, M., *A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. San Pablo, Hucitec, 1996

En este libro, Milton Santos presenta una visión propia del objeto de estudio de la Geografía, incorporando aportes de pensadores, filósofos y científicos sociales en un esquema original. El trabajo consta de cuatro partes. La primera se titula "Una ontología del espacio: nociones fundadoras" y en ella se presentan los componentes básicos de su propuesta: la definición de espacio geográfico como un sistema de objetos y un sistema de acciones y la relación entre espacio geográfico y técnicas. En la segunda parte, llamada "La producción de formas-contenido", el análisis se centra en las nociones de totalidad y de tiempo (eventos) siempre en relación con el espacio geográfico. En la tercera parte, titulada "Por una geografía del presente" se sitúan los conceptos en el contexto del medio técnico-científico-informacional, el espacio geográfico de hoy, según Milton Santos. En la última parte ("La fuerza del lugar"), el foco está puesto en la relación entre el lugar y el mundo, lo local y lo global. *A Natureza do Espaço* fue publicado en 1996 en portugués y aún no cuenta con una traducción al castellano. Entre las obras de Milton Santos disponibles en castellano se destacan "De la totalidad al lugar" y "Por una geografía nueva", en las que se anticipan muchos de los conceptos que posteriormente se consolidan y amplían en "A Natureza do Espaço".

Smith, A., *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, (1776), México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

En 1776 la gran obra de Smith, *Investigación sobre la Naturaleza y Causas de la Riqueza de las Naciones*, fue presentada al mundo; se ganó la aclamación universal y abrió una nueva era en la historia del pensamiento económico.

El libro de Smith debió su inmenso éxito por un lado a la calidad de su generalización teórica y por otro a la elocuencia con la cual argumentó sobre las ideas del libre comercio. La pelea a favor y en contra de la política mercantilista se daba en aquel entonces a nivel más bien práctico, lo que no le permitía a Smith el lujo de una investigación puramente teórica. De los cinco libros de La riqueza de las Naciones sólo los dos primeros están dedicados a cuestiones teóricas mientras que el material descriptivo y los problemas de política económica predominan en los otros tres libros, en los que se presta atención especial a la polémica contra el mercantilismo. Hoy esas secciones de la obra de Smith tienen meramente un interés histórico; a diferencia de éstas, los dos primeros libros formaron la base del desarrollo teórico futuro de la economía.

PARTE II
Capítulo 3

Contenidos disciplinares:

Elementos fundamentales de la economía

Acerca de la enseñanza:

La enseñanza de la comprensión

Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales:

Los alumnos y el trabajo con fuentes

Contenidos disciplinares

Elementos fundamentales de la economía

Introducción

En el presente capítulo continuamos el intento de abordar la problemática económica a partir de la delimitación de algunas categorías analíticas fundamentales de la ciencia económica, cuyo desarrollo ya ha sido esbozado en el capítulo anterior. En algún momento el lector encontrará que los conceptos aparecen tratados con cierto grado de abstracción, fuera de contextos de saberes más complejos. La finalidad es poder disponer de esos conceptos como instrumentos que nos permitan una mejor comprensión de las situaciones complejas. Por ello, retomando las consideraciones sobre el intercambio mercantil realizadas en el capítulo precedente, establecemos una distinción entre valor de uso y valor de cambio o precio, para luego abocarnos a la formalización del comportamiento de los demandantes o compradores y de los oferentes o vendedores de un determinado bien económico en un mercado dado. En este marco vemos cómo esa interacción mercantil permite alcanzar la noción de equilibrio de mercado. A continuación estudiamos cómo se determina qué producen los individuos mediante el concepto de ventajas comparativas. Observaremos, asimismo, cómo se alteran los resultados obtenidos en los análisis recién esbozados cuando se abandona el supuesto de competencia perfecta entre quienes participan de estas relaciones en el mercado (lo que da lugar a una breve descripción de las categorías de monopolio, oligopolio y monopsonio). Finalmente nos apartamos del estudio del mercado en sí mismo para comenzar a analizar el modo en que la sociedad decide quién produce y cómo se produce, así como para dar cuenta de las relaciones que se establecen entre quienes llevan a cabo el proceso productivo. Para ello introducimos los conceptos de producto total, producto excedente y producto necesario, al tiempo que comparamos la forma en que estos se articulan en la moderna sociedad mercantil.

Con respecto a la enseñanza, presentaremos las piezas fundamentales del aprendizaje para la comprensión: diferentes formas de inteligencia y estilos de aprendizaje, los conocimientos previos, el pensamiento acerca del conocimiento y del aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos sociales y en relación con la vida real, y la evaluación como aprendizaje.

En el Capítulo 3 les brindaremos herramientas conceptuales y prácticas que permitan emplear una amplia gama de fuentes de información para que desarrollen criterios utilizables en la tarea del aula.

Por último, los invitamos a vincular los conceptos centrales de los dos capítulos anteriores para establecer nuevas relaciones entre la geografía, la economía y la didáctica general y la disciplinar.

Ideas clave

- El **valor de uso** de un bien o servicio depende de la utilidad que alguien les asigna.
 - El **valor de cambio** es el **precio** de un bien o servicio con respecto a la moneda o dinero.
 - La **demand**a es la cantidad de un bien que los compradores pueden y están dispuestos a comprar.
 - La **oferta** resulta de la disponibilidad y voluntad de vender bienes o servicios por parte de sus productores y /o comercializadores.
 - El mercado está en equilibrio cuando los compradores desean adquirir igual cantidad de bienes o servicios que la que los vendedores están dispuestos a enajenar.
 - Los productores se especializarán en aquellas actividades para las que tengan **ventajas comparativas**.
 - Existe **competencia perfecta** cuando ningún comprador ni vendedor puede determinar por sí sólo un precio.
 - Las **formas imperfectas de mercado** son: monopolio y oligopolio; monopsonio y oligopsonio.
 - El **producto total** es la cantidad de bienes y servicios que una economía produce en un período de tiempo dado.
 - El **aprendizaje para la comprensión** exige una manera diferente de enseñar en la que se articulen diferentes piezas, entre las cuales la **reflexión** ocupa un lugar central.
 - El uso adecuado de las diversas **fuentes de información** enriquece el proceso de enseñanza a la vez que favorece la apropiación de los contenidos, permitiendo poner en acto los distintos tipos de inteligencia.
-

Retomando las consideraciones acerca del intercambio mercantil

Como ya vimos, la economía estudia tanto el conjunto de los procesos de trabajo que permiten a una sociedad producir los bienes y servicios que necesita como los mecanismos mediante los cuales estos productos circulan y se consumen. Los bienes económicos producidos en una fábrica situada en un lugar suelen ser utilizados en otro lugar diferente, ya sea en otra fábrica o en un hogar. Las personas se desplazan diariamente para trabajar en establecimientos fabriles u oficinas. La economía busca explicar los movimientos de personas y de bienes entre un lugar y otro, por lo que intenta responder a los siguientes interrogantes: ¿Por qué ciertas personas trabajan en unos puestos de trabajo y otras en otros? ¿Cómo se determina quién produce los distintos bienes y cuántas personas se dedican a cada una de estas actividades? ¿Por qué los productos resultantes de un proceso de producción son utilizados en otro proceso como materias primas o bienes de capital?

Antes de entrar en el desarrollo de los temas de este capítulo, analicemos los saberes previos sobre las ideas y los conceptos fundamentales de economía para poder avanzar hacia una conceptualización precisa.



ACTIVIDAD N° 1 (complementaria)

1. Explique qué diferencia existe, para usted, entre los conceptos de valor de uso y valor de cambio.
2. Señale cuál es, a su entender, la definición correcta de equilibrio de mercado entre las siguientes opciones:
 - Existe cuando los precios de los productos se mantienen durante al menos un año
 - Existe cuando no hay exceso de oferta ni exceso de demanda
 - Existe cuando las cuentas fiscales de un país están equilibradas
 - Existe cuando el valor de las exportaciones es igual al de las importaciones
3. Vincule con flechas los conceptos de la primer columna con las definiciones de la segunda columna, según corresponda:

Monopsonio	• Un solo agente produce u oferta en el mercado.
Monopolio	• Cantidad de bienes y servicios que una economía produce en un período de tiempo determinado.
Oligopolio	• Porción del producto total destinada a la reproducción de las capacidades laborales de los productores y a la reposición de las materias primas y bienes de capital consumidos en el proceso productivo.
Producto total	• Sólo algunas empresas tienen la oportunidad de ofertar en un determinado mercado.
Producto necesario	• Fracción del producto total remanente una vez deducido el producto necesario.
Excedente	• Presencia de un único demandante en el mercado, quien tiene la posibilidad de determinar los precios en función de la oferta realizada por los múltiples productores.

En los distintos tipos de sociedades humanas que han existido a lo largo de la historia, las preguntas básicas de la economía encuentran diversas respuestas. Si nos detenemos a analizar el caso de una familia que vive en una granja autosuficiente, vemos que los distintos procesos de trabajo se llevan a cabo en el marco de una única economía. Si bien este tipo de organización del trabajo no es muy frecuente en la actualidad, lo fue en el pasado. Bien podríamos caracterizar el feudalismo de la alta Edad Media como una sociedad atomizada en unidades productivas autosuficientes llamadas “feudos”. Sin embargo, ninguno de estos feudos se hallaba completamente aislado del resto de los feudos o ciudades circundantes. Cuando los distintos grupos que conforman una sociedad no producen todo lo que utilizan sus miembros, los individuos se especializan en la producción de determinados bienes. En el capítulo anterior, a este hecho lo denominamos **división del trabajo**. Vimos, a su vez, cómo la especialización productiva o división del trabajo trae aparejada la necesidad del **intercambio**. En algunas sociedades, las ocupaciones de los individuos vienen determinadas por el nacimiento en el marco de sistemas de castas y los bienes producidos son intercambiados de acuerdo con reglas consuetudinarias. Esto ocurre,

por ejemplo, en algunas regiones de la India. En Cuba, es el gobierno el que determina un plan de producción muy detallado y el que decide cómo se distribuye el producto entre las personas. En otras sociedades las donaciones y los tributos son fundamentales a la hora de la circulación de los productos. Sin embargo, tanto en nuestra sociedad como en gran parte del mundo, el factor más importante al momento de elegir qué trabajo realizar y qué producto consumir es resultado **del proceso de intercambio de mercado**.

Estamos ante la presencia de un intercambio de mercado cuando el propietario de un bien o servicio se lo vende voluntariamente a alguna otra persona. Por lo general, no consideramos el trueque (el intercambio de un producto por otro producto) sino que asociamos el intercambio de mercado con el hecho de que **el propietario de dicho bien o servicio lo cambia por una suma determinada de dinero**. De esta forma, se realiza el traspaso de propiedad. Quien poseía el bien económico cede su propiedad a otro, quien a su turno, deja de poseer el dinero que entrega. A este lo llamamos comprador y a aquel, vendedor. A continuación, el vendedor, que luego del cambio es poseedor de dinero, puede disponer de él para adquirir otro bien o servicio que considere de su utilidad. Los individuos encuentran más fácil cambiar su producto por dinero para luego comprar otros productos en lugar de cambiar directamente un producto por otro. De este modo, el intercambio de mercado mediado por dinero simplifica las relaciones de compraventa entre los individuos, volviendo mucho más flexibles las condiciones para su realización, al tiempo que hace posible la generalización de este tipo de vínculo social.

En la siguiente actividad le pedimos una comparación a fin de que usted pueda reflexionar sobre semejanzas y/ o diferencias entre los distintos sistemas mencionados y además analizar la posibilidad de transferirla al aula.



ACTIVIDAD N° 2 (complementaria)

1. Compare en los casos de la sociedad feudal, de Cuba y de la sociedad capitalista las diferentes formas en que se decide: qué, cómo y quién produce los bienes económicos.
2. ¿De qué manera presentaría esta actividad a sus alumnos? ¿Con qué información deberían contar para poder fundamentar la comparación realizada?

Ahora bien, antes de proseguir el análisis, necesitamos profundizar en la descripción de las categorías relacionadas con la mercancía y los bienes económicos.

El valor de uso y utilidad

En el capítulo anterior, hemos visto que la mercancía es la unidad de los procesos de producción y circulación. Decíamos que el proceso de transformación material o producción era el ámbito en el cual el bien a intercambiarse tomaba una forma física determinada. Ese ámbito es, propiamente, el contexto en donde se elabora lo que se denomina el **valor de uso**. En cambio en el proceso de circulación, los productos se intercambian de acuerdo con su **valor de cambio**. A continuación procederemos a analizar estas dos categorías pertenecientes a la teoría económica.

Ya dijimos que antes de llevar un producto al mercado es necesario producirlo, se tiene que realizar un trabajo previo, al que denominamos proceso de producción. Para que podamos intercambiar dicho producto es necesario que éste tenga un valor de uso, es decir, es preciso que al menos alguien lo considere útil. Como la mercancía es una relación social en la cual los individuos se vinculan en forma libre y voluntaria, es preciso que los mismos estén de acuerdo y conformes con la transacción. Por eso se precisa que los bienes económicos tengan un valor de uso, que alguien los estime necesarios. Los productos que toman una forma mercantil satisfacen alguna necesidad. Esto significa que alguien los considera útiles para algo, con total independencia del tipo de necesidad que estemos considerando.

Para los fines de la ciencia económica no es relevante establecer distinciones entre las distintas y complejas formas de la necesidad humana. Normalmente suele clasificarse a las necesidades humanas en primarias o básicas y secundarias o suntuarias. Se acostumbra hacer el corte entre ambos tipos mediante la diferenciación de las necesidades de índole biológica como las de alimentación, abrigo o vivienda, de las culturales o sociales como las de información, cultura, arte, etcétera. Se puede agregar que las personas también tienen necesidades afectivas como las de amor y amistad. Pese a que la teoría económica tradicional lo ignore, nosotros no podemos dejar de aclarar que las necesidades de las que estamos hablando están determinadas históricamente. El desarrollo del sistema económico y social en el que vivimos nos impone necesidades otrora impensables. En lo que respecta a la teoría económica sólo interesa averiguar acerca de aquellas necesidades que se satisfacen a través del mercado. En otros términos, se trata de analizar las necesidades sólo en su relación con la compraventa. A través del mercado podemos satisfacer una necesidad primaria, por ejemplo cuando adquirimos alimentos en un supermercado, o secundarias, cuando compramos un libro o sacamos una entrada para el cine o la ópera.

Otra distinción habitual es la clasificación de los bienes económicos en bienes y servicios. En ciertos trabajos suele decirse que la economía estudia la distribución, la circulación y la producción de bienes y servicios, siendo la diferencia entre unos y otros el carácter tangible y acumulable de los primeros en contraposición a los segundos. En principio, lo único que interesa saber es que son productos que tienen

un valor de uso, que satisfacen alguna necesidad sin importar si son bienes o servicios.

Ahora le proponemos realizar una actividad para que pueda organizar la información que estamos presentando hasta el momento.



ACTIVIDAD N° 3 (central)

Para ordenar las principales ideas de estos párrafos le sugerimos elaborar un esquema que presente las relaciones entre los siguientes conceptos: valor de uso, valor de cambio, necesidades biológicas, necesidades sociales, mercado, mercancía, bien y servicio. Incluya una breve definición para cada uno.

Volvamos al tema que veníamos tratando. En el siglo XIX muchos autores trataron de encontrar algún método para calcular el placer y la felicidad, el sacrificio y el dolor. Se los conoce como **“utilitaristas”**. Los principales representantes de esta corriente de pensamiento son **Jeremy Bentham, John Stuart Mill, y Wilfredo Pareto**. Su idea básica es que los individuos permanentemente tratan de maximizar su utilidad individual y que, entre dos alternativas, las personas escogerán aquella opción que les otorgue la mayor utilidad. La unidad de medida para medir la satisfacción son los llamados **“útiles”**. Las utilidades individuales no sólo se pretendían medir en cantidades de útiles, sino que se suponía que existía la posibilidad de comparar las utilidades de individuos distintos. Algunos autores llegaron más lejos y consideraron que las técnicas utilitaristas eran apropiadas para evaluar las opciones públicas como es el caso de las decisiones gubernamentales o políticas. La política óptima sería aquella que maximizara la utilidad social. Esta versión de la teoría utilitarista se conoce como **teoría cardinal de la utilidad**. El adjetivo cardinal alude a la creencia de que las satisfacciones individuales son cuantificables y comparables entre sí.

En las primeras décadas del siglo XX, muchos autores cuestionaron severamente esta forma de proceder, afirmaron que las utilidades de los distintos individuos no se podían comparar entre sí y llegaron a plantear el absurdo de buscar una función de utilidad social. La teoría cardinal de la utilidad fue abandonada y se la reemplazó por la denominada **teoría ordinal de la utilidad**. Según esta última, no es necesario medir la utilidad sino que es suficiente contar con que los individuos puedan determinar qué opción les satisface más que otra. Es decir, se parte del supuesto de que las personas pueden ordenar un conjunto de opciones y están en condiciones de decir, por ejemplo, “yo prefiero la opción A a la opción B y esta última a la opción C”, etc. Lo único que se exige es que dichas alternativas individuales respeten ciertos principios de racionalidad como es el caso del principio de transitividad: si una persona prefiere la opción A a la B y ésta a la C, debería preferir A a C. Hoy en día, el consenso entre los economistas ha logrado desplazar del centro de la escena las

cuestiones relacionadas con la disputa por la utilidad cardinal para dar por hecho la realidad de la utilidad ordinal.

El valor de cambio

Unos de los puntos más polémicos de la historia del pensamiento económico ha sido la discusión sobre las causas que explican y dan cuenta de la determinación del valor de cambio de los bienes económicos. Por **valor de cambio** se entiende la cantidad que es necesario dar de un determinado bien en el mercado a cambio de otro, es la **proporción de cambio entre dos productos**. Por ejemplo, si tenemos un producto llamado “A” que se cambia por otro que denominamos “B” en la proporción x de A por y de B (x de A = y de B), decimos que y de B es el valor de cambio de x de A. **El precio es el valor de cambio de un bien económico cualquiera con respecto a la moneda o dinero**. En consecuencia la discusión acerca del valor de cambio trata acerca de la naturaleza de los precios de mercado.

¿Qué significa, entonces, preguntarse por los precios o el valor de cambio? En primer lugar implica preguntarse por qué razón en un determinado momento los bienes económicos son caros o baratos, por qué motivos un producto tiene un precio mayor o menor en el mercado. Para responder a estas preguntas es necesario averiguar cuál es el tipo de comportamiento que asumen las personas que entablan las relaciones mercantiles, puesto que son las personas quienes compran o venden a un determinado precio. Tenemos entonces que responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es el comportamiento individual que hace que en un determinado momento un producto se venda a un precio y en otro momento a otro?

Para que estos razonamientos sean más familiares a nuestra experiencia diaria supongamos que tenemos dos tipos de individuos: quienes demandan y quienes ofrecen. Los primeros dan dinero a cambio de los bienes económicos, mientras que los segundos dan sus productos a cambio de dinero. En principio es evidente que ambos deben estar de acuerdo con el precio al que se lleva a cabo la transacción. Sin embargo la mayoría de los individuos suelen comprobar que los precios no dependen directamente de sus voluntades, sino que más bien se comportan como “tomadores de precio”.

Una peculiaridad del mercado es que los precios se determinan según la totalidad de los bienes económicos idénticos o similares ofrecidos y demandados en un momento dado. Si en determinada circunstancia la oferta total de un determinado tipo de producto aumenta, es muy probable que disminuya el precio de los productos idénticos que se ofrecen en ese momento en el mercado, aunque los ejemplares producidos anteriormente no hubieran sufrido ninguna modificación durante ese periodo.

El precio se determina de este modo por la totalidad de los productos ofrecidos y comprados en un momento determinado. Además, el carácter mercantil del

intercambio hace que el valor de cambio de cualquier bien económico esté sujeto a múltiples influencias de todo tipo.

¿A qué se debe esta imposibilidad de los individuos para determinar los precios según su voluntad? ¿Cuál es el motivo de la dependencia de dicho precio en relación con tantas otras circunstancias? La razón está en el hecho de que el proceso económico esta sujeto a una división social del trabajo. Las personas o empresas producen aisladamente unas de otras e intercambian según sus necesidades y los precios. Como estamos inmersos en relaciones de este tipo, nos sumergimos en una red de influencias e interdependencias sobre las que no tenemos un control directo. Los resultados particulares dependen de las circunstancias generales y la desgracia o la fortuna de cada cual dependen en parte de su comportamiento personal pero también de lo que puedan hacer los demás individuos.

Seguidamente encontrará una actividad cuyo propósito es que utilice los conceptos presentados hasta aquí para aplicarlos al análisis de situaciones sencillas. También podrá evaluar la aplicabilidad de este trabajo para el aula.



ACTIVIDAD N°4 (central)

- a) A partir de la lectura de este último punto, resuelva:
- ¿Qué relación existe entre el valor de cambio de un bien y su precio?
 - ¿Por qué es imposible para los individuos determinar los precios según su voluntad?
 - ¿Se puede equiparar esta situación para el caso de un país? ¿Existe algún caso en el que la Argentina tenga capacidad para determinar los precios en el mercado mundial?
- b) Organice una actividad con sus alumnos para trabajar estas ideas. Sugerimos que a partir del precio de un bien en el mercado, les solicite que reconstruyan “hacia atrás” el camino para la formación de dicho precio.

A continuación abordaremos el tema del mercado y el comportamiento de la oferta y la demanda.

El mercado, la oferta y la demanda

Recordemos que cuando nos referimos al mercado estamos hablando de las operaciones de compraventa de todos aquellos que desean comprar o vender un determinado bien económico. No es necesario que el mercado presente una determinación geográfica visible. **Los mercados** no son siempre lugares físicos sino que son más bien un conjunto de actividades llevadas a cabo por las personas o, lo que es lo mismo, **el ámbito en el que éstas entablan el vínculo social que llamamos mercancia**. En todo mercado interactúan dos tipos de individuos: los **demandantes**, quienes desean comprar cierto bien o servicio y los **oferentes**, quienes desean venderlo. En los apartados siguientes veremos cómo el proceso de mercado de un determinado bien económico arroja dos resultados fundamentales: el **precio o valor de cambio** al que se intercambia el bien económico y la **cantidad** de este que es **comprada y vendida**.

La curva de demanda y las necesidades

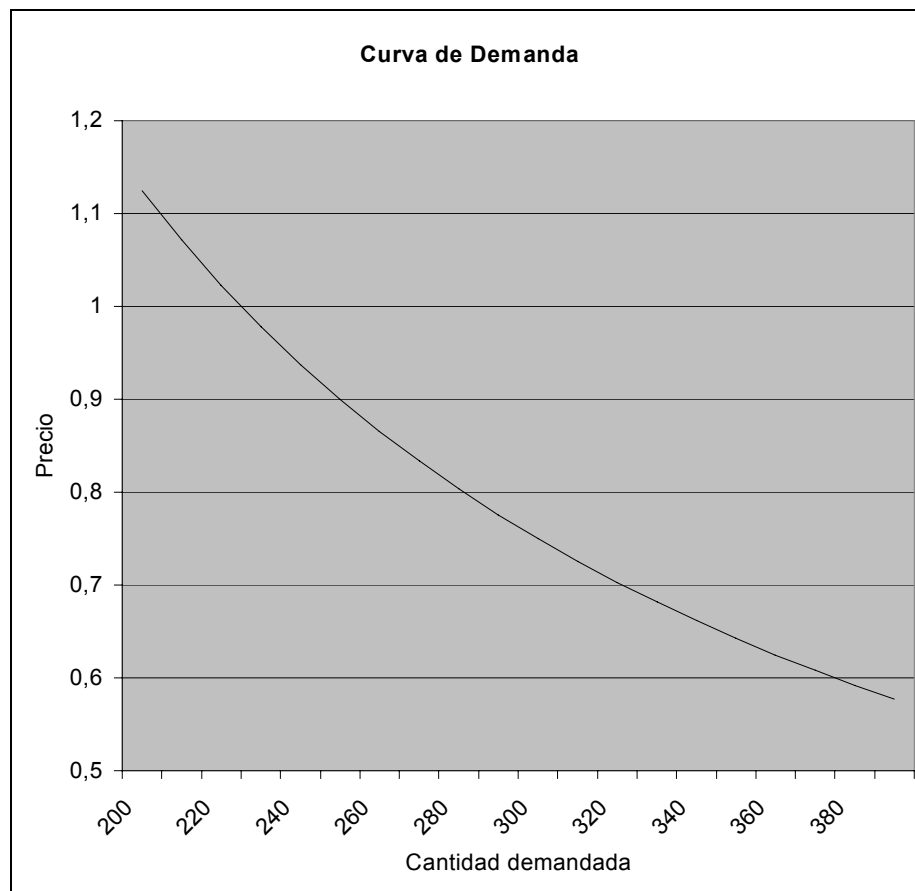
Primeramente nos abocaremos a la definición de la categoría **demanda**. Intentaremos construir una curva que describa el comportamiento en un mercado de todos los demandantes de un determinado bien económico ante las distintas configuraciones de precios posibles.

Consideremos el mercado de un bien, por ejemplo, el mercado de gaseosas cola de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Imaginemos que le preguntamos a todas las personas que viven en Rosario y a todas las que se encuentran en Rosario en este preciso momento cuántas latas de gaseosa cola estarían dispuestas a comprar el día de hoy si el precio fuera de 1 peso por lata. Supongamos que la sumatoria de las respuestas individuales obtenidas es de 225 latas. Este ejercicio nos proporciona un punto de la curva de demanda: si el precio fuera de un peso, los compradores demandarían 225 latas de bebida cola. Podríamos repetir a continuación la encuesta, preguntando a los compradores cuántas latas estarían dispuestos a comprar, en primer lugar, si el precio fuera de 80 centavos y, en segundo lugar, si fuera de 75 centavos. Supongamos que las respuestas que obtuviéramos dieran un total de 280 latas para el precio de 80 centavos y de 300 para el de 75 centavos. De esta forma tenemos otros dos puntos de la curva de demanda. Estos resultados se encuentran resumidos en el GRAFICO 1. En este cuadro veremos la curva de demanda que representa la demanda de latas de gaseosa cola por parte de todos los compradores a todos los precios posibles.

La curva de demanda nos proporciona la siguiente información: si el precio de la lata de gaseosa cola, en un día determinado es de p pesos, la cantidad demandada por los consumidores en ese día será de q latas.

En general se piensa que todas las curvas de demanda tienen pendiente negativa, como es el caso de la curva de nuestro ejemplo.

GRÁFICO 1



Este hecho indica que a mayor precio, los demandantes están dispuestos a adquirir una cantidad menor del bien en cuestión. A la inversa, a un precio menor, la demanda sería mayor. A aquellos bienes cuya demanda se comporta de este modo, los llamamos **bienes ordinarios**. Sin embargo, no es cierto que esto se verifique para todos los bienes económicos. Aunque a primera vista resulte extraño, podemos pensar en bienes para los cuales la demanda aumenta cuando aumenta el precio, o lo que es lo mismo, que presentan una curva de demanda con pendiente positiva. A este tipo de bienes económicos, los llamamos **bienes Giffen**. Este sería el caso de cualquier bien suntuario cuyo aumento de precio indujera un aumento en la demanda debido, entre otras cosas, al estatus que su posesión implica. Cuadros famosos y obras de arte en general son los ejemplos comúnmente mencionados en los libros.

Debemos realizar una observación: la curva de demanda no representa **las necesidades** de los compradores sino lo que estos **pueden y están dispuestos a comprar**. Demandar, en términos económicos, significa sólo la expresión de un deseo respaldado en dinero.

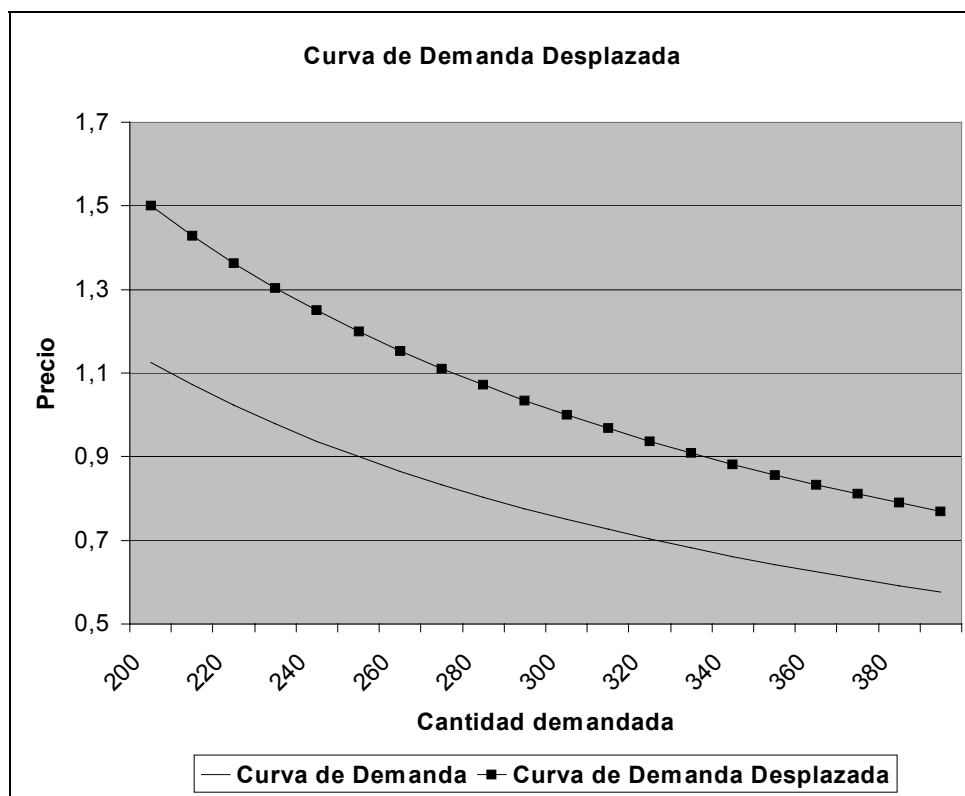
Siguiendo con nuestro ejemplo, la cantidad de latas de bebida cola que las personas quieren comprar depende de muchas otras circunstancias además del precio. Es probable que la demanda de gaseosas dependa del nivel de ingreso de los individuos de forma que, si todo el mundo viera incrementado su salario, dedicaría una proporción de este aumento a demandar una cantidad mayor de gaseosas cola. A los bienes cuya demanda aumenta cuando aumenta el ingreso de los individuos, los llamamos **bienes normales**.

En cambio, a los bienes cuya demanda disminuye cuando aumenta el ingreso de los compradores los llamamos **bienes inferiores**. Un ejemplo de este tipo de bien económico podría ser el de los jugos de frutas concentrados. Cuando aumenta el ingreso de las personas, éstas tienden a disminuir la demanda de estos jugos para empezar a demandar bebidas gaseosas, o bien para aumentar su consumo de éstas.

Del mismo modo, si aumenta la población de la ciudad de Rosario es esperable que la demanda de gaseosas cola también aumente. Asimismo, quizás la demanda de este bien económico posea un **componente estacional** por lo que sería previsible que disminuyera en otoño e invierno debido al frío y aumentara en primavera y verano debido al calor.

De esta manera, todas estas determinaciones sólo están presentes implícitamente. De producirse cambio alguno en cualquiera de estas circunstancias, lo que ocurriría sería un **desplazamiento de la curva de demanda**. Por ejemplo, es de esperarse que si el análisis lo realizamos para un momento cualquiera del invierno, cuando lleguen los días cálidos de la primavera los individuos estén dispuestos a demandar más latas de gaseosa cola a todos los precios. Esto alteraría los resultados obtenidos con anterioridad al cambio de estación. Lo mismo ocurriría si el ingreso de todos los demandantes aumentara proporcionalmente. En el Gráfico 2 podemos percibir cómo afectarían a la demanda los factores recién mencionados.

GRÁFICO 2



La comparación de la curva de demanda original con la curva de demanda desplazada nos enseña que dado el aumento del ingreso o el cambio de estación, para un precio de 1 peso, los individuos pasan de demandar 225 latas a demandar 300 latas. Del mismo modo, para un precio de 90 centavos, los individuos aumentan su demanda desde 255 a aproximadamente 335 latas.

Otros factores que pueden incidir en la demanda de un determinado bien económico son los precios de los llamados **bienes complementarios** y **bienes sustitutos**. Llamamos **bienes complementarios** a todos los bienes que se utilizan en forma conjunta y por lo tanto, el comportamiento de la demanda de uno de ellos está inversamente relacionado con el precio del otro. Un ejemplo de bienes complementarios pueden ser los automóviles y el combustible. Cuando el precio del combustible experimenta un incremento, es de esperarse que la demanda de automóviles disminuya. Llamamos **bienes sustitutos** a aquellos bienes que pueden reemplazarse entre sí en su utilización, por lo que la demanda de uno está directamente relacionada con el precio del otro. Por ejemplo, como bienes sustitutos podemos mencionar los automóviles que utilizan la nafta como combustible y los que utilizan el gasoil. Cuando aumenta el precio de estos últimos, es previsible que la demanda de los primeros experimente un incremento.

Le proponemos que realice la siguiente actividad y luego analice la viabilidad de trasladarla al trabajo en el aula.



ACTIVIDAD N° 5 (complementaria)

- a) Busque distintos artículos de periódicos que traten sobre variaciones en los precios de diversos bienes económicos.
- b) Identifique en cada caso si se trata de bienes normales o bienes inferiores, o si están relacionados con variaciones de bienes complementarios o bienes sustitutos.
- c) Justifique la respuesta anterior.
- d) ¿Es trasladable al aula esta actividad? ¿Por qué? ¿Cómo trabajaría la puesta en común de las búsquedas realizadas por los alumnos? ¿A qué resultados espera llegar?

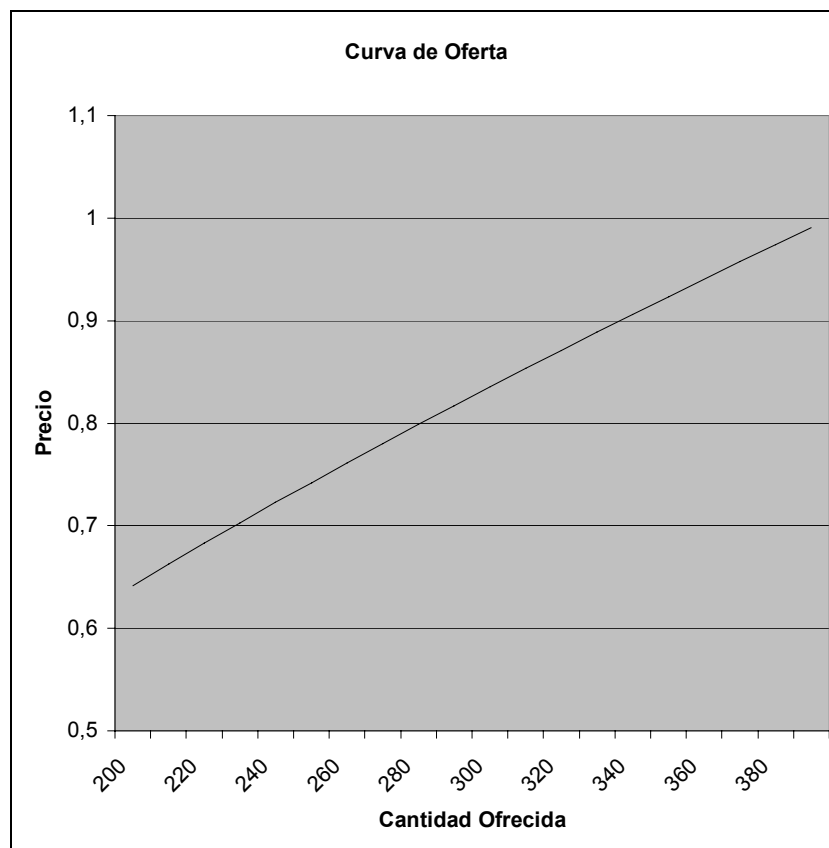
Ahora veamos cómo se construye la curva de oferta.

La curva de oferta

Esta curva representa la voluntad de los oferentes de enajenar el bien económico de su propiedad. Siguiendo con el ejemplo del mercado de gaseosas cola de la ciudad de Rosario, nos proponemos representar gráficamente la disposición de los vendedores según el precio o valor de cambio. Con esta finalidad, imaginemos que les preguntamos a todos los vendedores de bebidas cola cuántas latas están dispuestos a vender a distintos precios. Supongamos que la respuesta, para un precio de 0,7 pesos fuera de 230 latas, que para un precio de 0,9 pesos fuera de 340 latas y, así con los distintos precios posibles.

El Gráfico 3 nos muestra que si el precio es p pesos por lata, los oferentes llevarán al mercado q latas de bebida. A su vez, la curva de oferta nos dice cuánto variará la cantidad ofrecida cuando cambia el precio. Si por ejemplo, el precio sube de 0,80 pesos a 0,90 pesos, es previsible que la oferta aumente de 290 latas a 340 latas.

GRÁFICO 3



Las curvas de oferta tienen pendiente positiva. Esto significa que cuando los precios son altos, los oferentes estarán dispuestos a ofrecer una cantidad mayor del bien económico que si los precios fueran bajos y que, cuando los precios son bajos, los vendedores intentarán vender una cantidad menor que a precios mayores.

En este punto tenemos que hacer una aclaración relacionada con el tiempo en el cual realizamos el análisis. En un plazo muy corto de tiempo, la oferta resulta insensible al precio, es decir que, sin importar el precio, la cantidad que pueden ofrecer es invariable.

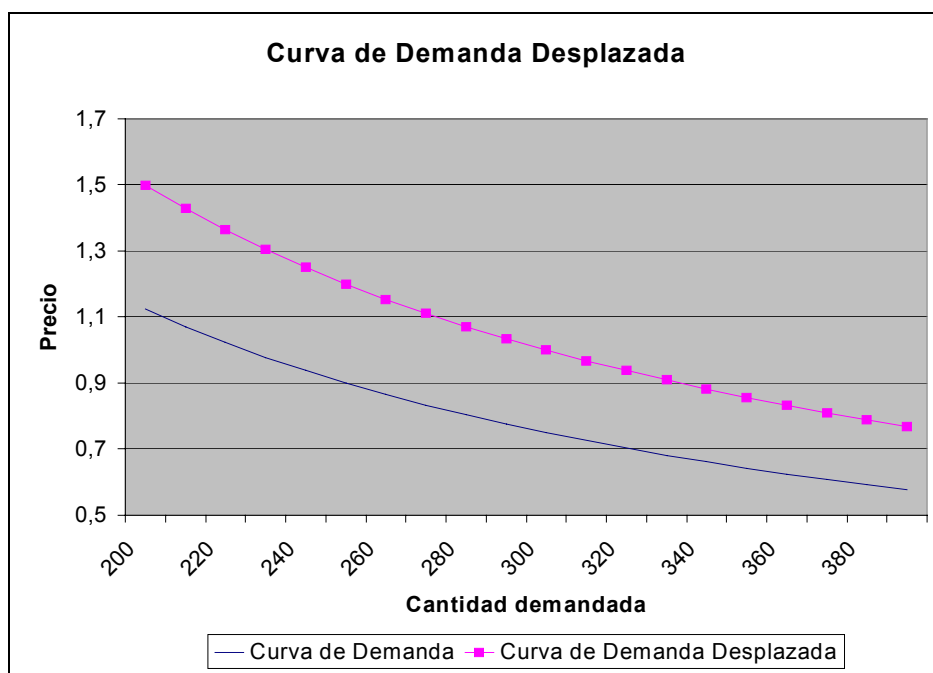
Sin embargo la curva de oferta se puede desplazar, por dos motivos. Por un lado, podríamos pensar que dado un precio elevado, es esperable que nuevos oferentes se vean atraídos al mercado de gaseosas cola de la ciudad de Rosario. Así obtendríamos una curva de oferta con pendiente positiva dado el mayor número de oferentes. Por otro lado, podríamos realizar el análisis teniendo en cuenta un plazo mayor, por lo que los oferentes estarían posibilitados de responder a los estímulos del precio ajustando su producción en consecuencia. O, lo que lleva el mismo resultado, individuos que producían otros bienes económicos materialmente diferentes, empezarán a producir gaseosas cola. Esta circunstancia también nos permitiría obtener una curva de oferta sensible al precio. Como ocurría en el caso de la curva de demanda, **hay diversos factores además del precio que influyen en las decisiones de los individuos.**

El costo de producir un bien económico y las ganancias que se podrían obtener por la venta de este son factores que afectan a la disposición a vender. Cabe destacar, que no sólo los costos de producción de gaseosas cola y las ganancias esperadas de su realización o venta influyen sobre la oferta de este bien económico. También lo hace el costo de producir otros bienes y las ganancias esperadas derivadas de su comercialización. Esto ocurre ya que si un productor y oferente de gaseosas cola espera que sus ganancias sean mayores si produce y lleva al mercado zapatillas, este individuo debe dejar de producir gaseosas cola para comenzar a producir zapatillas.

Cuando se producen cambios en estas circunstancias, la curva de oferta se desplaza. Por ejemplo, si disminuyen los costos de producir gaseosas cola, es esperable que los productores deseen vender una cantidad mayor de latas para cada precio posible.

En el Gráfico 4 representamos esta situación.

GRÁFICO 4



En el apartado tratamos sobre las diversas fuentes de información, entre ellas los gráficos y las estadísticas. La siguiente actividad lo invita a que usted pueda reconocer en los gráficos que hemos presentado hasta aquí algunos de los desarrollos de esa sección.



ACTIVIDAD N° 6 (central)

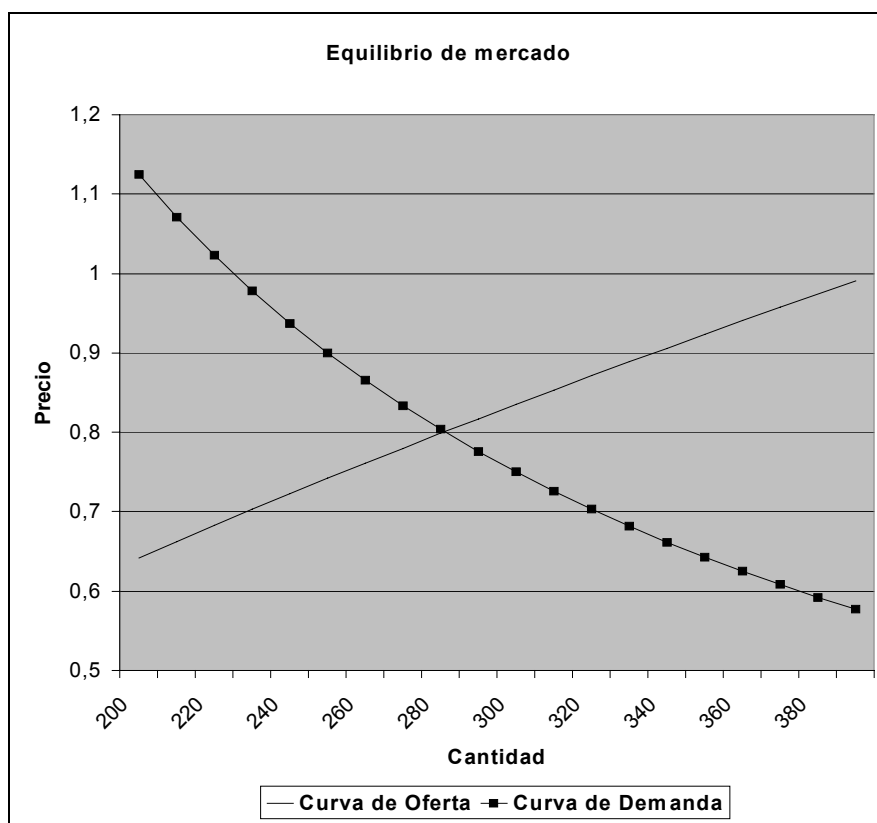
Le solicitamos que sobre la base de la lectura del apartado , observe y analice los gráficos anteriores y responda:

1. ¿Qué representa cada uno?
2. ¿Con qué objetivos fueron elaborados?
 - representar información estadística,
 - ilustrar el desarrollo de un tema o
 - presentar gráficamente conceptos teóricos.
3. Justifique la respuesta anterior.

El equilibrio de mercado

Luego del estudio de la curva de oferta y la curva de demanda estamos en condiciones de ver cómo oferta y demanda interactúan en el proceso de determinación del precio y de la cantidad comprada y vendida. Como primer paso, coloquemos en un mismo gráfico ambas curvas de modo de construir analíticamente el mercado de gaseosas cola de la ciudad de Rosario. La curva de pendiente positiva es la curva de oferta mientras que la curva de pendiente negativa es la curva de demanda.

GRÁFICO 5



En primer lugar, debemos observar que la competencia tiende a generar un precio uniforme tanto para este bien económico en particular como para cualquier otro. Esto implica que, en Rosario, las gaseosas cola de las mismas características materiales tenderán a venderse y comprarse a un mismo precio. Si esto no resultara una verdad inmediata, bien podríamos razonar qué ocurriría en caso contrario. Supongamos que en un negocio las bebidas cola son vendidas a un precio más bajo que en el resto. Muy probablemente, todos los demandantes concurrirán allí en busca de este bien económico y nadie querrá adquirirlo en otro sitio. Este comportamiento de la demanda obligará a los demás vendedores a disminuir su precio ya que de lo contrario no podrán enajenar su producto. Podemos realizar el mismo razonamiento para una situación en la que un grupo de oferentes cobra un precio más alto que el resto. Si dado lo anterior, los demandantes siguen adquiriendo bebidas cola en los establecimientos donde el precio es mayor, el resto de los vendedores se sentirán tentados a elevar sus precios. Por lo tanto, gracias al arbitraje de la demanda, tenderá a haber un único precio para un determinado bien económico en un lugar y momento dados.

En segundo lugar, podemos ver cómo este precio uniforme está condicionado por la interacción de los oferentes y los demandantes. Supongamos que el precio de la lata de gaseosa cola fuera en Rosario de 90 centavos por lata. ¿Qué sucedería en este caso?

Al precio vigente de 0,9 pesos, los oferentes desearían vender 340 latas de gaseosa cola (como se deduce de la curva de oferta) mientras que los demandantes querrían adquirir solamente 255 latas. La diferencia de 85 latas entre la cantidad ofrecida y la cantidad demandada al precio de 90 centavos, es un **exceso de oferta**. Esta situación es tal que mientras que los demandantes pueden realizar sus deseos de compra de 255 latas, los oferentes no estarían satisfechos ya que nadie estará dispuesto a comprar el excedente de 255 latas. Mientras perdurara el exceso de oferta, los vendedores intentarían rebajar el precio de su bien económico con el fin de encontrar compradores. En este punto es necesario hacer explícito que, por motivos analíticos, suponemos que no se realizan transacciones bajo situaciones de exceso de oferta, o lo que es lo mismo, que no se producen intercambios bajo condiciones de desequilibrio de mercado. Anulamos la posibilidad de que algunos vendedores vendan al precio de 0,9 pesos y que por lo tanto, otros no puedan colocar su producto. Así, son los vendedores como grupo los que reducirían el precio hasta un punto en el que la oferta y la demanda pudieran igualarse. Cuando el precio descendiera hasta 80 centavos, la cantidad ofrecida y la cantidad demandada serían ambas de 290 latas. De esta forma desaparecería el exceso de oferta ya que la cantidad que los vendedores pretenderían vender sería exactamente igual a la cantidad que los compradores desearían adquirir y el mercado estaría en equilibrio.

De la misma manera, en el caso de que nos encontráramos con un precio de mercado inicial de 70 centavos, estaríamos en presencia de un **exceso de demanda**

ya que para dicho precio, la cantidad de latas de gaseosa cola demandada sería 325 mientras que la cantidad ofrecida sería de 230 latas. Esto implicaría un exceso de demanda de 95 latas.

Bajo estas condiciones, los compradores encontrarían serias dificultades para dar con vendedores dispuestos a negociar su producto a ese precio. Si descartamos la posibilidad de que se realicen transacciones a precios que no satisfagan simultáneamente los deseos de los oferentes y los demandantes, el exceso de demanda se anularía por la competencia de los demandantes. Los compradores se disputarían los bienes económicos y llevarían a los oferentes a elevar el precio de éstos. El precio aumentaría hasta llegar a 80 centavos, situación en la cual el exceso de demanda desaparecería y el mercado estaría en equilibrio.

Para el caso que estamos estudiando, decimos que a un precio de 0,80 pesos el mercado se vacía, o bien, que este precio es un precio de **equilibrio de mercado** (véase el Gráfico 5).

En esta actividad se espera que usted utilice los conceptos presentados en el análisis e interpretación de la información.



ACTIVIDAD N° 7 (central)

1. Lea y analice el siguiente texto:

La sobre oferta de vino precipitaría la crisis

Una elaboración de vinos superior a la que puede tolerar el mercado podría originar distorsiones en la principal industria cuyana y profundizar la crisis de miles de pequeños y medianos productores. Los precios están deprimidos en el sector que maneja la compraventa de grandes volúmenes a granel, y existe temor de que este cuadro se agrave con una eventual sobreoferta, cuando es notorio que cada vez se toma menos vino. El litro de vino de mesa o ‘común’ sigue oscilando en un peso en las góndolas de los supermercados. Es complicado reducir ese precio para estimular las ventas porque las pérdidas serían insoportables.

Para hacer frente al desfase, los gobiernos de Mendoza y San Juan recurrieron a medidas regulatorias; por ejemplo, compran vinos a 14 centavos para que los viñateros no se vean obligados a vender a las grandes bodegas a 8 y 9 centavos. El problema es complejo. En los años setenta se permitió la implantación indiscriminada de viñedos de baja calidad para elevar la producción a cambio de desgravaciones impositivas. En esos tiempos el consumo per cápita anual estaba en los 79 litros, pero en 1994 había caído a 43 litros.

La tendencia mundial a favor de los jugos, las cervezas, el agua mineral y las gaseosas provocó la disminución paulatina del consumo de vinos en el mundo y esa realidad se hizo particularmente dramática en la Argentina. Después de haber pasado por un período de producción desregulada, tanto Mendoza como San Juan retornaron a las políticas

regulatorias, como la compra a precios más elevados que los ofrecidos en el mercado y la instrumentación de préstamos para que los viñateros puedan concluir con la cosecha y el acarreo de la uva. (Adaptado de Morán, R. en Clarín, 18 de marzo de 1995).

2. Responda las siguientes preguntas:

- a. ¿De qué formas diferentes influyen los cambios en la oferta y la demanda en los precios del vino?
- b. ¿Qué consecuencias trajo este fenómeno para los diferentes actores sociales?
- c. ¿A cuáles actores sociales afectó más? ¿Por qué?
- d. ¿Cómo llevaría esta actividad al aula? Detalle los conceptos que debería explicarle previamente a sus alumnos para que puedan comprender el contenido del artículo. Registre estas ideas en su carpeta.

La escuela clásica y la determinación del precio

Hasta ahora hemos comprobado que los precios de mercado se determinan por la relación que existe entre la oferta y la demanda. Si dado un determinado precio, la cantidad demandada excede a la cantidad ofrecida, si existe un exceso de demanda, los precios tenderán a subir; si por el contrario, es la oferta la que excede a la demanda –si hay un exceso de oferta, los precios tenderán a bajar. A su turno, si la demanda aumenta, los precios tenderán a subir, y si baja, tenderán a bajar y lo contrario ocurre con la oferta. La **escasez relativa**, es decir, **el exceso de oferta o de demanda, determina el movimiento de los precios y es la causa última de que un determinado bien sea caro o barato.**

El razonamiento que fundamenta la determinación de los precios o valores de cambio en función del comportamiento de la oferta y la demanda está presente en todas las doctrinas y escuelas económicas desde los inicios del pensamiento económico moderno. Desde entonces ha estado presente la idea de que los bienes económicos son más caros o más baratos en relación con la cantidad de trabajo que se precisa para elaborarlos. Si bien esta idea tomó una forma definida en términos científicos luego de la publicación de la *Investigación acerca de la Naturaleza y las Causas de la Riqueza de las Naciones* de **Adam Smith**, con la obra de **David Ricardo** *Principios de Economía Política y Tributación* y finalmente con *El Capital*, de Carlos Marx, se encuentra presente desde el inicio del pensamiento económico, en autores como **Aristóteles** y **Santo Tomás**. Smith y Ricardo son los principales representantes de lo que suele denominarse “**escuela clásica**”, en tanto que se considera a la obra de Marx como un desarrollo crítico del pensamiento de raigambre clásica.

Cuando decimos que se requiere cierto trabajo para producir un determinado bien económico estamos considerando todos los trabajos necesarios para elaborarlo, incluyendo los diferentes tipos de trabajos que se precisan para producir las materias primas y los bienes de capital utilizados para la confección del bien final. Si estamos considerando, por ejemplo, el proceso de producción de pan, debemos incluir no sólo el trabajo del panadero sino también el de quienes cultivaron el trigo, elaboraron la harina, produjeron el horno, etcétera. De este modo, cuando hablamos de la cantidad de trabajo que se requiere para producir un bien económico, nos referimos a la totalidad de los trabajos necesarios para elaborarlo, incluyendo el que se necesita para hacer las materias primas y los bienes de capital. Denominamos **valor** a dicha totalidad de trabajos. Es preciso aclarar que **según la doctrina clásica el valor es algo que debe distinguirse del precio**. Lo que se busca comprender es la relación entre el valor (la cantidad de trabajo) y el precio del bien económico.

Ahora formularemos esta pregunta: dados dos productos, ¿por qué motivo tenderá a ser más caro aquel para cuya producción se necesita una mayor cantidad de trabajo?

Una respuesta típica de quienes se enfrentan con esta cuestión por primera vez, es que los bienes económicos que en su elaboración requieren más trabajo son más caros porque implican mayores costos en concepto de salarios, de pago de materias primas, de bienes de capital, etcétera.

Si bien hay que reconocer un enorme poder intuitivo en esta respuesta, corremos el riesgo de caer en un razonamiento circular. ¿Por qué? La respuesta es que cuando nos referimos a los costos, indirectamente, nos estamos refiriendo a los precios. Hablar de costos es otra forma de llamar a los precios.

El salario es el precio que se paga por el trabajo que realiza un trabajador, el costo de la materia prima es el precio que se ha tenido que pagar por ella, y lo mismo sucede con el costo de los bienes de capital. Si afirmamos que los bienes económicos son caros porque sus costos son elevados, lo que estamos diciendo, en realidad, es que los bienes económicos son caros porque otros bienes también lo son. Con este proceder, estaríamos evadiendo la respuesta ya que, en realidad, deberíamos preguntarnos por qué los bienes o servicios que se utilizan para producir el bien económico en cuestión resultan asimismo caros.

Otro problema con el que normalmente nos enfrentamos cuando tratamos de explicar los precios sobre la base de la cantidad de trabajo es que, cotidianamente, los precios sufren modificaciones sin que se modifique la cantidad de trabajo que es necesaria para producir los bienes en cuestión. Es bastante obvio, pese a todas las excepciones con las que podamos encontrarnos, que los productos que requieren poco trabajo para su producción, en general, suelen ser más baratos en comparación con los que requieren un mayor trabajo. También es bastante evidente que a medida que aumenta el esfuerzo que se necesita para elaborar un producto éste tiende a encarecerse y a la inversa. Pero más allá de estas excepciones, ¿por qué los

productos humanos que requieren mucho trabajo suelen ser más caros que los que no requieren tanto esfuerzo? O, en otras palabras, **¿por qué los precios parecen guardar cierta relación con la cantidad de trabajo?**

La razón por la cual la cantidad de trabajo desempeña algún papel en la determinación de los precios, se puede explicar mediante un razonamiento muy sencillo. Pongámonos en la piel de un individuo que se enfrenta ante un conjunto de opciones productivas. Para simplificar el análisis, supongamos que este individuo tiene la opción de elaborar dos bienes económicos que llamamos “A” y “B”. Y supongamos que nuestro individuo puede comparar el sacrificio que necesita realizar para elaborar un producto u otro. Su esfuerzo o sacrificio debe ser evaluable por él de modo subjetivo. También podemos suponer que a este individuo le es indiferente trabajar en una u otra actividad o, en otras palabras, que encuentra que trabajar una hora para producir el bien económico A significa para él lo mismo que una hora invertida en producir el bien B. En consecuencia, si el tiempo de trabajo (por ejemplo una hora) es un buen indicador de ese sacrificio, lógicamente el productor individual se especializará en aquella actividad que más le convenga, es decir, en la actividad en la que le paguen mejor sus horas de trabajo. Esto implica decir que se especializará en aquella actividad en la que tenga **ventajas comparativas**. Para que esto sea posible es necesario que cuente, si lo encuentra conveniente, con la libertad para desplazarse de una actividad a la otra.

Este tipo de razonamiento es habitual en las teorías del comercio internacional de corte ricardiano que lo utilizan para explicar tanto la especialización de los diferentes países en la producción de distintos bienes económicos como las posibilidades de obtener beneficios económicos a través del intercambio. Pues bien, si la mayor parte de los individuos se comporta según sus ventajas comparativas, cuando los precios de los bienes económicos no guarden una relación estrecha con la cantidad de trabajo que **en término medio** se requiere para producir dichos bienes, lo más probable es que muchos de estos individuos opten por re-especializarse tratando de desplazarse hacia aquellas actividades que más les convengan en relación con la cantidad de trabajo realizado. Si el precio de B es holgadamente superior al de A y en término medio se precisa la misma cantidad de trabajo para producir ambos productos, muchos individuos encontrarán conveniente producir B en lugar de A y se moverán hacia la rama productiva de B, abandonando la de A. De este modo, aumentará la oferta de B y disminuirá la oferta de A. A partir de entonces, tenderá tanto a descender el precio de B como a incrementarse el de A. ¿Hasta cuando los individuos continuarán desplazándose de ramas de la producción? Hasta que no encuentren ninguna ventaja en la re-especialización, o sea, hasta que en términos medios, los precios relativos coincidan con los requerimientos promedio de esfuerzo relativo. La consecuencia es que en el **largo plazo**, los precios tenderán a ajustarse sus respectivos valores o cantidades de trabajo medio necesarias para su producción.

Volviendo a la relación entre valor y precio, pensemos en aquellos bienes económicos que no se pueden reproducir voluntariamente. Podemos comprobar que el precio de venta de algunas obras maestras de la pintura no guarda ninguna relación con la cantidad de trabajo o el esfuerzo que se necesitó para producirlas. Se han llegado a vender cuadros elaborados en unas pocas horas o días en decenas de millones de pesos. La razón es que la oferta de ese tipo de bienes es fija, que nadie tiene la facultad de modificarla. Si aumenta el precio de un ejemplar irreproducible o de un conjunto de ejemplares de la misma característica, nadie tiene la posibilidad de aumentar la oferta, ni siquiera el mismísimo autor de la obra. Por este motivo, para las teorías clásica y marxista, los productos cuyos precios se adecuan a los valores son los de naturaleza reproducible, aquellos para los que no existe ninguna traba que impida su multiplicación según la voluntad de los productores. Mientras que los precios de los bienes irreproducibles, están puramente determinados por la puja entre los oferentes y demandantes.

El concepto de valor aparece como algo distinto del precio y se determina por la cantidad media de trabajo necesaria para reproducir el producto en condiciones normales. La escasez, la relación entre la oferta y la demanda, sigue siendo una fuente para explicar los precios, pero no es la única fuente de la cual se derivan los precios de mercado. En el corto plazo, el precio se determina por la oferta de mercado, por la oferta y la demanda; pero en el caso de los bienes económicos reproducibles, en el largo plazo, esto es, luego del período de reacomodación de los productores según sus ventajas comparativas, el valor es la fuente última del precio.

Para que los precios se adecuen a los valores del modo que recién explicamos, es necesario que la cantidad de oferentes y demandantes sea significativa y que éstos se encuentren en una situación de libertad absoluta para elegir la rama productiva de su conveniencia. Si, por el contrario, unos pocos individuos tienen la potestad de controlar la oferta o la demanda, esto es, si no existe una estricta competencia entre productores y consumidores, es improbable que los precios se ajusten a sus respectivos valores. Sobre las distintas estructuras de mercado y sus consecuencias sobre la determinación de los precios hablaremos en la sección siguiente.

La siguiente actividad está dirigida a sistematizar la apropiación de los temas expuestos.



ACTIVIDAD N° 8 (complementaria)

1. Seleccione las ideas principales del punto anterior .
2. Explique con sus propias palabras la siguiente frase: “La escasez sigue siendo una fuente para explicar los precios pero no es la única fuente de la cual derivan los precios de mercado”.

Las formas de mercado; mercados imperfectos: oligopolio y monopolio.

Todos los razonamientos que se han desarrollado hasta el momento presuponen la existencia de **mercados competitivos**. Es decir, mercados en los que existe una multitud de oferentes y demandantes, en los que cada uno de sus integrantes cree que podrá realizar las transacciones que desee a los precios vigentes.

Se debe remarcar que la oferta y la demanda suelen caracterizarse por tener estructuras muy variadas y que no todos los mercados son estrictamente competitivos. Además la competencia tiene características muy distintas según el número y poder relativo de cada participante.

En la mayoría de los mercados existen diferentes tipos de trabas o barreras a la entrada que, en la práctica mercantil, implican limitaciones a la libre competencia. En consecuencia, la **competencia perfecta**, que es una de las tantas formas que puede asumir la estructura del mercado, es difícilmente encontrada. Sin embargo, esta es, quizás, la forma más estudiada. Esto es así porque representa el caso puro en el cual no existen restricciones de índole política, económica o “natural”.

Antes de seguir adelante debemos precisar qué entendemos por **competencia perfecta**.

Decimos que existe una situación perfectamente competitiva cuando ningún comprador o vendedor particular tiene la potestad de determinar o modificar por sí solo los precios. En contraposición a la competencia perfecta, existen **otras formas de mercado** que suponen alguna restricción a la misma. Este es el caso de los **monopolios** y los **oligopolios**, en el caso de la **oferta**, y de los **monopsonios** y **oligopsonios**, en el caso de la **demanda**.

Existe una situación de **monopolio** cuando en el mercado hay un único productor u oferente. El monopolista determina los precios de mercado en función de la demanda y tratando de maximizar los beneficios que puede obtener. El **oligopolio** implica la presencia de sólo unas pocas empresas u oferentes en el mercado. Cada oligopolista tiene la posibilidad de alterar los precios de mercado, pero el resultado final depende de las alianzas y acuerdos a los que puedan llegar estos productores a la hora de determinar la oferta.

El **monopsonio**, por su parte, supone la presencia de un único demandante en el mercado, quien tiene la posibilidad de determinar los precios de mercado en función de la oferta realizada por los múltiples productores. Estamos frente a una situación de **oligopsonio** cuando sólo algunas empresas tienen la oportunidad de demandar en un determinado mercado. Al igual que los oligopolistas, cada demandante tiene la posibilidad de determinar los precios de mercado dependiendo de los acuerdos a los que puedan arribar los compradores para controlar la demanda.

Son varias las razones por las cuales tienden a consolidarse este tipo de estructuras de mercado. La condición indispensable es que existan algunas trabas a la libre competencia; estas pueden tener un origen político, económico o “natural”.

A lo largo de la historia, los Estados nacionales siempre han ejercido algún tipo de intervención en el desenvolvimiento de la vida económica. Una de las formas típicas ha sido la de restringir la competencia en los diferentes mercados. En las más variadas circunstancias históricas los Estados nacionales han restringido, mediante el uso de la fuerza, la libre competencia en ciertos mercados. Cuando obligatoriamente se reduce la cantidad de vendedores que pueden participar en un determinado mercado, los pocos privilegiados con la posibilidad de ofrecer los bienes económicos en cuestión suelen hacerlo en condiciones más ventajosas que las que regirían si hubiera una cantidad mayor de oferentes. Están en condiciones, por ejemplo, de imponer precios más altos. Lo contrario ocurre cuando se limita la cantidad de demandantes; si unos pocos tienen el derecho exclusivo de comprar en ciertos mercados, es esperable que lo hagan en condiciones más favorables y a precios más bajos que en otra situación. Esta es la conocida práctica gubernamental de amparar la formación de monopolios y oligopolios con miras a proteger o incentivar el desarrollo de alguna actividad económica.

En tiempos más modernos, la actividad estatal ha sido causa de la existencia de monopolios. Primero, al crear grandes empresas públicas que monopolizaban la provisión de determinados servicios. Luego, al privatizar estas empresas manteniendo el derecho exclusivo a operar en los mercados originales. Esta práctica se justificaba por la intención de incrementar el valor de las empresas a ser privatizadas (lo que se lograría manteniendo las condiciones ventajosas de operación de las mismas) y, con ello, los ingresos a obtener por el fisco.

Ahora realice la próxima actividad con el fin de que pueda comprobar el grado de aprovechamiento de los conceptos como herramientas de análisis.



ACTIVIDAD N° 9 (complementaria)

1. Relea el artículo periodístico de Manuel Fernández López con el que trabajó al final del capítulo 2.
2. Intente reconocer los conceptos centrales del punto “Las formas de mercado; mercados imperfectos: oligopolio y monopolio” en el artículo precedente
3. Justifique su respuesta.

Veremos ahora que hay otras formas de mercado no competitivas, que surgen como resultado de una dinámica propiamente económica. En ciertos casos el proceso

de competencia es tan intenso y exigente que sólo algunas empresas están en condiciones de afrontarlo. En estos casos, los monopolios u oligopolios surgen no por la ausencia de competencia sino por su exceso. Por ejemplo, en muchas ocasiones, las empresas necesitan elaborar una gran cantidad de bienes para reducir los costos de los medios de producción y alcanzar precios competitivos, necesitan lo que se denomina una escala mínima para producir con eficiencia. Si el mercado no es lo suficientemente grande, sólo unas pocas y muy grandes empresas pueden producir hasta alcanzar esa escala óptima. En estos casos, decimos que los mercados conforman monopolios “naturales” y no necesariamente conducen a resultados peores para los consumidores que situaciones en las que hubiera un mayor número de oferentes. Esto es así porque la existencia de una escala de producción más alta permite una reducción de costos, que a su turno se traduce en menores precios y este hecho puede compensar el sobreprecio que imponen los monopolistas.

En determinados casos, lo que encontramos es una combinación de factores “naturales” y de intervención estatal. Por ejemplo el servicio de rutas, sea público o privado, es necesariamente monopolístico u oligopólico porque nadie tiene la potestad de realizar nuevas obras según su conveniencia económica sin una expresa autorización gubernamental. Pero, a su vez, resulta evidente que hay un elemento “natural”: no tiene sentido que exista una ruta al lado de otra.



APORTES Y SUGERENCIAS

Para trabajar en el aula el tema del monopolio de los servicios públicos se sugiere utilizar la información procedente de diarios y revistas sobre los procesos recientes de privatización, tanto a nivel nacional como en las distintas provincias y combinarlos con entrevistas acerca de las diferencias entre los servicios públicos prestados por el Estado y la situación actual.

Otro caso de monopolio, muy importante en la actualidad, es el de las empresas que tienen éxito a la hora de realizar algún tipo de innovación técnica, lanzando un nuevo producto al mercado o introduciendo un proceso productivo original y, por este medio, logran alcanzar una posición monopolística, al menos en forma temporal. Lo mismo sucede con aquellas empresas que cuentan con una holgada situación financiera porque pueden aprovechar más fácilmente las oportunidades de inversión que pudieran presentarse. En efecto, los gastos en investigación y desarrollo, elementos indispensables para tener éxito en las actuales condiciones de la competencia internacional resultan cada vez más altos y, con ello, más difíciles de afrontar para empresas que no sean de gran tamaño. Podemos mencionar, a modo de ejemplo, que se estima que el desarrollo de una nueva molécula para la industria farmacéutica cuesta unos 1000 millones de dólares. Estas magnitudes determinan un

intenso proceso de centralización productiva y de consolidación de estructuras de mercado monopólicas u oligopólicas.

La tendencia hacia el oligopolio o el monopolio en ciertos mercados puede fomentar, a su vez, la centralización en aquellos mercados integrados por empresas que proveen insumos a estos monopolios u oligopolios, o en los integrados por empresas que son clientes de los mismos. Puede ocurrir que las condiciones impuestas sobre estos proveedores y clientes sean tan gravosas, y la presión tan grande, que impidan el desenvolvimiento de una situación de competencia en estos mercados. Esto ocurre muy frecuentemente cuando alguna empresa o grupo de empresas acapara un determinado mercado y se encuentra, en un principio, frente a un conjunto atomizado de proveedores o clientes. Cuando los clientes o proveedores no tienen otra alternativa que comprar o vender a dicha empresa, suele ocurrir que son muchos los que se ven obligados a cerrar sus puertas y, de esta forma, se genera un proceso de centralización en su propio mercado porque sólo subsisten aquellos elegidos por la gran empresa para participar de su cadena productiva.

Estas son algunas de las tantas tendencias intrínsecas a la propia dinámica de la economía hacia la consolidación de mercados en donde unas pocas empresas adquieren un enorme poder sobre esos mercados. Es importante observar que estas tendencias se han agudizado durante las últimas décadas. Una demostración cotidiana la encontramos en las noticias económicas de los diarios cuando se informa acerca de las mega fusiones y las alianzas comerciales de las empresas más grandes del mundo. Es cada vez más notorio que en las actuales condiciones de la competencia económica internacional son menos los que tienen posibilidades de sobrevivir.

Esta tendencia a la concentración y a la consecuente consolidación de estructuras monopólicas u oligopólicas puede resultar peligrosa para los consumidores. Por esto, en este tema, se abre un campo importante para la actividad estatal. En algunos casos, levantando barreras a la entrada en diversos mercados, especialmente cuando estas barreras están asociadas a factores políticos y no “naturales”. En otros casos, facilitando el desarrollo de innovaciones productivas de las pequeñas y medianas empresas, aportando la información y los conocimientos técnicos que las mismas no pueden conseguir por sí solas. Finalmente, aun en el caso de los monopolios “naturales”, el Estado debe cumplir un papel importante para que la existencia de una posición dominante de la empresa no se traduzca en abusos hacia los consumidores. Para tales fines es necesario el desarrollo de una tarea intensa de regulación, que pueda darse a través de instrumentos tales como la imposición de precios máximos o de la exigencia de que las empresas realicen acciones para devolver a la sociedad los beneficios extraordinarios que obtienen a través de su situación privilegiada.

El excedente, el producto necesario y el producto total

Para entender cómo se organiza la producción en el seno de una sociedad capitalista de mercado como la nuestra se hace necesario introducir ciertos conceptos clave: **excedente**, **producto total** y **producto necesario**.

Llamamos **producto total** a la cantidad de bienes y servicios que una economía produce en un período dado, por ejemplo, un año. El producto total se puede descomponer, a su vez, en dos partes: el **producto necesario** y el **producto excedente**. Designamos con el nombre de producto necesario a la porción del producto total destinada tanto a la reproducción de las capacidades laborales de los productores como a la reposición de las materias primas y bienes de capital consumidos en el proceso productivo. El excedente, por su parte, es la fracción del producto total remanente una vez deducido el producto necesario. Asimismo, denominamos tiempo de trabajo excedentario el utilizado para producir la parte del producto total que constituye el excedente, y llamamos tiempo de trabajo necesario el requerido para reproducir en una determinada escala a los individuos, herramientas y materias primas involucrados en el proceso de trabajo.

La idea subyacente a los conceptos de trabajo necesario y producto necesario es la del mantenimiento de la sociedad en un determinado nivel de desarrollo de las fuerzas productivas. Estos términos nada nos dicen acerca de si la sociedad es pobre o rica. No nos brindan información respecto del nivel de vida de los individuos ni de la duración o intensidad del trabajo realizado por éstos. Tampoco nos permiten averiguar el estado de la técnica empleada en la producción.

Para facilitar la comprensión, comenzaremos por construir mentalmente una sociedad, que no necesariamente sea una sociedad de mercado moderna como la nuestra, en la que no exista producto excedente alguno. En esta sociedad, todos los individuos en edad de trabajar lo hacen y con el producto resultante de su esfuerzo, se reproducen sus capacidades laborales, las de sus hijos y se mantiene a los ancianos que ya no pueden trabajar. Esto implica que generan el vestido, la comida y el techo que estas personas necesitan así como también los servicios de salud, seguridad, etcétera. Al mismo tiempo, gracias al ya mencionado producto del esfuerzo de los trabajadores se reponen las materias primas empleadas en la elaboración de los productos y, finalmente, se reparan las herramientas utilizadas volviéndose a producir todas aquellas cuya vida útil haya llegado a su fin.

En esta sociedad hipotética, el producto total se agota en el producto necesario. En otras palabras, el producto total de esta sociedad es cuantitativamente idéntico al producto necesario. Debido a esta coincidencia, podemos concluir que la sociedad permanece en el mismo nivel de desarrollo año tras año. Cada individuo goza para su consumo de los mismos servicios y productos a lo largo de toda su vida. La salud de la población y la técnica productiva no evolucionan. La población no experimenta incremento demográfico alguno ni aumenta o disminuye la cuantía de los bienes de

capital que la sociedad posee. Hasta el momento no podemos afirmar que esta sociedad que construimos en nuestras mentes viva en la abundancia o en la pobreza.

Ahora bien, introduzcamos nuevos supuestos en el funcionamiento de nuestra sociedad. ¿Qué pasaría si todos los individuos se pusieran de acuerdo en trabajar más horas de las que venían trabajando o en aumentar la intensidad con la que realizan sus labores? Si esto ocurriera, la sociedad dejaría de producir el nivel del producto necesario para reproducir a los productores en su nivel de vida habitual y los bienes de capital y las materias primas involucradas en los procesos productivos. El producto necesario y el producto total dejarían de ser idénticos en cantidad y la sociedad comenzaría a producir un excedente que podría ser repartido entre los integrantes de esta sociedad. El acuerdo mutuo para trabajar una mayor cantidad de horas al día y más intensamente no es la única vía para la aparición del producto excedentario. Puede ocurrir que un grupo determinado de personas logre imponer a otro, ya sea por la fuerza o por medios pacíficos, la obligación de trabajar a un mayor ritmo durante más tiempo. En este marco, se abrirían nuevas posibilidades: a diferencia de la situación en la que la sociedad no producía excedente alguno, ahora, algún grupo adulto en edad de trabajar podría no hacerlo, obligando a los productores a cederles parte del fruto del trabajo para su consumo, apropiándose de este modo de dicho excedente.

Hasta aquí nada dijimos acerca del tipo de sociedad a la que nos referimos. Tanto podríamos estar pensando en una sociedad feudal donde el excedente adoptara la forma de rentas y tributos pagados por los siervos a los señores como en una sociedad esclavista donde el excedente estuviera constituido por la parte del producto total que los dueños de los esclavos se apropian para su propio disfrute. Del mismo modo, podríamos estar frente a una sociedad capitalista de mercado donde el excedente revistiera la forma de beneficios percibidos por los dueños de las fábricas, bienes de capital y empresas en general.

Dado que nuestro interés se centra en las modernas sociedades capitalistas de mercado nos vemos en la necesidad de distinguir el **origen o captación** y la **aplicación o utilización del excedente** en este tipo de sociedades. En lo que respecta a su **origen**, la diferencia fundamental con respecto a la sociedad feudal reside en la **inexistencia de coacción física en el proceso de su obtención**. Recordemos que la relación social que llamamos mercancía (y que incluye la compraventa de capacidades laborales) es entablada libremente por los individuos. En ella se expresa inmediatamente la libre voluntad de las partes. Cuando un trabajador decide vender su capacidad laboral al dueño de una fábrica, nadie lo está forzando directamente a hacerlo. Sin embargo, el trabajador se ve, en cierta medida, obligado a vender su capacidad laboral por cuanto carece de los bienes de capital y materias primas necesarios para llevar a cabo el proceso productivo.

Ahora bien, una vez que el dueño de las herramientas y bienes de capital adquiere en el mercado las capacidades de trabajo de cierto número de trabajadores

se dispone a hacer uso del bien económico que ha adquirido, haciendo que aquellos trabajadores desempeñen tareas diversas en el proceso productivo. Durante ese proceso, los productores directos realizan una serie de operaciones que permiten la obtención de una cantidad de valores de uso que, una vez vendidos, devengarán una cantidad de dinero determinada que, en caso de superar la comprometida en el proceso productivo bajo la forma de bienes de capital, materias primas y capacidades laborales, da origen al excedente. Tanto el producto obtenido como el excedente que se genera a partir de la realización de los bienes económicos en cuestión, son propiedad de los dueños de los medios de producción, es decir, de las materias primas y los bienes de capital. Así, en las sociedades capitalistas de mercado, el excedente no procede de la venta de un bien a un precio mayor del que había implicado su compra ni del ejercicio de la fuerza sobre los productores directos sino que surge del establecimiento de una relación de intercambio libre entre trabajadores y empresarios que termina por concretarse en el proceso de producción y que recibe una suerte de sanción final con la venta del producto obtenido.

En lo que se refiere a la aplicación del excedente obtenido del modo que acabamos de describir, encontramos que las particularidades de la sociedad capitalista no son menos llamativas. Una vez obtenido este producto excedentario, propiedad de los empresarios, es habitual que una porción muy importante de éste sea destinada a la **inversión**, de modo tal que en el futuro se maximicen las posibilidades de que el excedente se vea incrementado. De esta manera, los empresarios gastan o invierten el excedente de su propiedad en la compra de bienes económicos con miras a ampliar la escala de producción de sus empresas. Con esta finalidad adquieren nuevas maquinarias, herramientas, edificios, y bienes de capital en general, (más allá de los necesarios para reponer los desgastados en la producción), junto con una cantidad mayor de materias primas y capacidades laborales. Simultáneamente, en este tipo de sociedades existen incentivos para generar innovaciones. Una **innovación** es fundamentalmente una **novedad**: un nuevo producto, una nueva forma de organizar el trabajo, una técnica novedosa para la elaboración de un producto ya conocido con menores requerimientos de capacidades laborales y /o materias primas y bienes de capital, o cualquier actitud o adquisición que permita a un empresario la **obtención de una ventaja frente a sus competidores**.

Las ventajas se traducen en un mayor excedente, ya que si bien los demás empresarios intentarán copiar la innovación o ser ellos mismos a su turno innovadores, durante el período en el que esto no ocurra el empresario innovador será el único que venda el nuevo producto o emplee las técnicas originales que le permiten un ahorro de trabajo o de bienes de capital, por lo que estará en posición de usufructuar las novedades. Esta es la causa de las inmensas inversiones en proyectos de investigación y desarrollo llevadas a cabo por los empresarios.



APORTES Y SUGERENCIAS

Un trabajo interesante para realizar con los alumnos es la comparación de las diferentes formas en que se produce la formación de excedente en las sociedades feudales y capitalista. Sugerimos dos preguntas que pueden constituir un eje para ayudarlos en la comparación: ¿Cómo y quién origina el excedente en cada caso? y ¿cómo y quién se apropia y aplica el excedente en cada caso?

En consecuencia, en una sociedad capitalista el origen y la utilización del producto excedentario tienen como correlato una fuerte tendencia a un cambio técnico constante y acelerado. Asimismo, es necesario tener en consideración que el cambio técnico trae aparejado una serie de cambios más amplios que podríamos calificar de sociales. Una innovación puede implicar una necesidad mayor de trabajadores o una menor, al tiempo que puede modificar enormemente las condiciones en que estos llevan a cabo su trabajo.



APORTES Y SUGERENCIAS

El proceso de generación, apropiación y asignación del excedente también puede analizarse en el plano territorial. Actores situados en diferentes lugares tienen capacidad para intervenir en ese proceso y decidir la asignación final de las inversiones. Varios manuales de geografía tienen capítulos sobre los circuitos regionales de producción. A partir de ellos se puede seguir el movimiento en el territorio del proceso de acumulación.

La siguiente actividad está dirigida a la revisión de los conocimientos iniciales y a la incorporación de nuevos conocimientos a lo largo del capítulo.



ACTIVIDAD N° 10 (complementaria)

1. Ahora que ha recorrido la totalidad de los contenidos de actualización disciplinar del capítulo 3, revise las respuestas elaboradas al comienzo.
 - a. Rehaga las que considere necesario.
 - b. Ponga especial cuidado en registrar las diferencias encontradas y responda:
 - ¿Qué conclusiones puede extraer?
 - ¿Qué puntos necesitó revisar? ¿Por qué?

Acerca de la enseñanza

La enseñanza de la comprensión

“La misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir.”

Edgar Morin

En los capítulos precedentes hemos visto la enseñanza de la comprensión como una línea dentro de las corrientes constructivistas de la didáctica y hemos señalado que el aprendizaje cooperativo es una estrategia válida para ser utilizada en el aula. En este capítulo profundizaremos la enseñanza de la comprensión. Más adelante, en el apartado sobre la didáctica disciplinar veremos cómo estas orientaciones teóricas pueden ser empleadas en el aula para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Aprender para comprender

En la visión tradicional, la comprensión consiste en un conjunto de operaciones abstractas que se realizan en la mente del alumno y dan por resultado diversas relaciones entre la nueva información y la que ya posee. Actualmente, se considera que la comprensión, además, debe resultar en **desempeños** del alumno que demuestren que esas relaciones que construye su mente se utilizan, **se usan**, en diversas situaciones

Esta concepción trae consecuencias muy importantes para la educación. Hargreaves y otros (1998: 228) dicen al respecto: “... aprender para comprender evoca una imagen completamente nueva de las piezas que forman el rompecabezas de la enseñanza y el aprendizaje. Para que los adultos de mañana puedan adquirir una comprensión auténtica, la enseñanza de hoy debe contener muchas más piezas, conectadas entre sí de un modo enrevesado. Este tipo de enseñanza en particular reconoce una amplia gama de conocimientos, inteligencias y estilos de aprendizaje; ve en el conocimiento previo un punto de partida crítico para adquirir nuevos conocimientos, se centra en el aprendizaje y el pensamiento de alto nivel, presta atención a la naturaleza social y emocional del aprendizaje, vincula éste con la vida real y proporciona a los estudiantes un papel efectivo dentro de su propio aprendizaje. Los investigadores de todo el mundo analizan cada una de estas piezas para tratar de comprender las múltiples y diferentes facetas de esta concepción mucho más compleja, diferenciada y globalizadora de la enseñanza y el aprendizaje”.

A continuación le proponemos una actividad de aproximación al tema.



ACTIVIDAD N° 11 (complementaria)

1. Relea la cita anterior y construya una definición de aprendizaje que derive de las líneas que plantea para la enseñanza.
2. Observe el proceso que ha realizado usted mismo desde el comienzo de este apartado, considere los pasos que siguió y responda las siguientes preguntas:
 - a. ¿qué asociaciones fue haciendo en su mente?
 - b. ¿a qué apeló para construir la definición que pedía la consigna 1?
 - c. ¿qué operaciones intelectuales debió realizar?
 - d. ¿considera que la actividad le pedía que usara su conocimiento previo?
¿por qué?

Este ejercicio reflexivo que acabamos de proponerle contiene algunas de las prácticas que supone la enseñanza para la comprensión. Veamos el conjunto de las piezas de la enseñanza para la comprensión: diferentes formas de conocimiento, inteligencia y modos de aprendizaje; los conocimientos previos; el pensamiento de orden superior; la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos sociales; la enseñanza y el aprendizaje como elementos de la vida real; la evaluación como aprendizaje.

Caracterizaremos brevemente cada una de estas 'piezas'.

Diferentes formas de conocimiento, inteligencia y modos de aprendizaje

a. Las inteligencias múltiples

En general, las escuelas han adoptado un único modo de concebir la inteligencia y, en consecuencia, han desarrollado una enseñanza basada exclusivamente en dicho modo. La enseñanza se ha basado en promover el pensamiento lógico-matemático. Hoy se sabe que hay **otras formas de inteligencia** y que todos poseemos al menos algunos rasgos de ellas. Howard Gardner ha identificado diferentes tipos de inteligencias y las ha definido como la habilidad para solucionar problemas o extraer resultados en situaciones dadas. Para él, "la inteligencia es el potencial biológico para procesar información de manera tal que pueda ser activado en un contexto cultural para solucionar problemas o realizar productos que sean valiosos en esa cultura" (citado por Julie Viens).

Como puede apreciarse, y siguiendo a la mencionada autora, la inteligencia representa un potencial que se activará o no según los valores, las oportunidades

disponibles tanto como las decisiones personales de los individuos en una cultura particular. La definición de Gardner ubica a la **inteligencia en lo que la gente puede hacer y los productos que pueden crear en el mundo real**; propone una expresión cualitativa, una descripción de una **colección de inteligencias** más que la expresión cuantitativa de una habilidad unitaria.

Esta forma de concebir la inteligencia tiene dos consecuencias interesantes: por un lado, que no se la entiende como una capacidad monolítica, una capacidad única independiente de otras, que explica por sí sola nuestros comportamientos acertados; se trata de un conjunto de capacidades o habilidades que, integradas, permiten resolver situaciones y obtener resultados. Por otro lado, ya no se trata tampoco de una capacidad innata que se trae, que se hereda como el color de los ojos o la estatura. Si bien es cierto que hay predisposiciones que vienen en nuestro código genético y que ciertas características del funcionamiento de nuestro sistema nervioso se deben a dicho código, también es cierto que las predisposiciones pueden desarrollarse o no de acuerdo con el contexto cultural, las posibilidades de los sujetos en ese contexto y las decisiones que tomen.

Gardner, inicialmente, identificó siete inteligencias que satisfacían un conjunto de criterios necesarios para considerar válida una inteligencia. Actualmente, ha incorporado una octava y una novena -inteligencia existencial- está aún en estudio.

Interesa destacar también que cada una de las inteligencias tiene un sistema de símbolos propios. A continuación describiremos brevemente cada tipo.

- **Inteligencia lógico matemática:** consiste en la capacidad para las operaciones y notaciones formales de la matemática y de la lógica.
- **Inteligencia lingüística:** es la capacidad para el manejo de la palabra oral o escrita.
- **Inteligencia musical:** consiste en la aptitud para el manejo de la notación, de las estructuras y de los instrumentos musicales.
- **Inteligencia espacial:** es la aptitud para conceptualizar el espacio y operar sobre él, como por ejemplo lo hacen los arquitectos y los diseñadores gráficos.
- **Inteligencia corporal-cinestésica:** es la capacidad para manipular el propio cuerpo y sus movimientos, como en el caso de los bailarines o deportistas.
- **Inteligencia interpersonal:** es aquella referida a las relaciones con los demás, o a cómo regulamos nuestros sentimientos.
- **Inteligencia intrapersonal:** es la capacidad de auto-observación, de reflexión sobre sí mismo, de autocrítica y de autocorrección. Se refiere al entendimiento de uno mismo, de quién es, qué puede hacer, qué desea hacer, cómo reacciona frente a las cosas, qué evita y hacia qué cosas tiende.

- **Inteligencia naturalista:** esta es la octava inteligencia agregada últimamente por Gardner, quien la define como la habilidad de discriminar entre las cosas vivas (plantas, animales) tanto como la sensibilidad hacia otros rasgos del mundo natural (nubes, configuraciones rocosas). Esta habilidad fue claramente un valor en estadios anteriores de nuestra evolución, especialmente en los pueblos cazadores, recolectores y agricultores. Continúa siendo central en roles tales como los de un botánico o un chef.

Gardner distingue algunos **rasgos clave** en su teoría de las inteligencias múltiples:

- definición de la inteligencia basada en la inteligencia del mundo real,
- visión pluralista de la inteligencia,
- las ocho o más inteligencias son universales,
- los perfiles de la inteligencia pueden desarrollarse y cambiar,
- cada inteligencia implica subhabilidades o diversas manifestaciones,
- las inteligencias trabajan en combinación, no aisladamente.



APORTES Y SUGERENCIAS

El análisis de una situación particularizada puede dejar al descubierto la variedad de “inteligencias” que se conjugan. Por ejemplo, cuando un coreógrafo diseña la coreografía de una obra musical pone en acción la inteligencia espacial y la musical: cómo usar el espacio disponible sobre un escenario de acuerdo con una partitura determinada. A ellas se puede agregar: la inteligencia lógico matemática (para organizar la distribución de los tiempos, la secuencia de los movimientos); la interpersonal para dirigir al cuerpo de bailarines y lograr los resultados esperados. Seguramente que hay más. Para profundizar en el tema de las inteligencias múltiples y sus aplicaciones en educación, sugerimos consultar la página de internet: www.harvard.edu y dentro de ella, pzweb.harvard.edu/AMI/mibasics.htm

Una de las consecuencias más significativas de esta concepción para la educación consiste en tender puentes entre las diferentes inteligencias y combinarlas en las estrategias para el aula.

b. Los enfoques y los estilos de aprendizaje

Hargreaves señala que con esta expresión se alude a las diferentes formas en que los estudiantes enfocan e interactúan con el material, con el objeto de comprenderlo. Lo que se sostiene es que las personas creamos nuestra propia

concepción del mundo de muy diferentes maneras, considerando diversos aspectos del entorno, enfocando los problemas desde múltiples perspectivas, procesando la información de variados modos. Esta particular forma de registrar y de procesar lo que se percibe constituye el estilo de aprendizaje. Lo que es importante en este tema es superar los estereotipos y abrir la posibilidad de que pueda utilizarse una amplia gama de enfoques de la enseñanza. Entwistle (1991) plantea una distinción entre **enfoques del aprendizaje y estilos de aprendizaje**.

Los **enfoques del aprendizaje** se relacionan con la **intención** del estudiante. En el enfoque profundo, la intención consiste en comprender el significado de un material. En el enfoque superficial, la intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea, que es considerada como una imposición externa. El enfoque estratégico combina los dos anteriores y hace prevalecer la organización personal y la regulación del esfuerzo para el aprendizaje.

En cuanto a los **estilos de aprendizaje**, en lugar de la intención del estudiante, lo que prevalece son sus **preferencias lógicas** en cuanto al uso de ciertos procesos de aprendizaje. Gordon Pask, citado por Entwistle, identifica el estilo holístico y el estilo serialista. En el primero, se prefiere abordar la tarea desde una perspectiva amplia; en el segundo, seguir sistemáticamente una tarea paso a paso.



APORTES Y SUGERENCIAS

Pask descubrió que algunos estudiantes son versátiles: se sienten igualmente cómodos con cualquiera de ambos estilos y los utilizan según la conveniencia de cada situación. Además, advierte de los peligros de utilizar desequilibradamente uno de los estilos. Puede ser interesante observar el desarrollo de los estudiantes respecto de estos temas.

Para profundizar en el tema de los enfoques y estilos de aprendizaje, se puede consultar el texto de Noel Entwistle *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia – Paidós Ibérica, 1998.

El conocimiento previo

El conocimiento previo constituye una compleja red de ideas, datos, principios y acciones que pueden facilitar, inhibir o transformar el aprendizaje en formas productivas o disfuncionales (Hargreaves, 1998).

La importancia asignada por el constructivismo al conocimiento previo es central. Es el conocimiento que debe evolucionar hacia el conocimiento escolar superando las limitaciones de la epistemología del conocimiento cotidiano. Ya hemos visto que este

cambio se produce en tres dimensiones: simple-complejo, implícito-explicito y realismo-perspectivismo.

Según César Coll (1994) los conocimientos podrían agruparse en tres tipos de concepciones:

- a) **concepciones espontáneas**: se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y utilizan reglas de inferencia causal aplicadas a datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos; son muy comunes en el ámbito de las ciencias naturales;
- b) **concepciones transmitidas socialmente**: se originan en el entorno social del alumno, lo que hace que el alumno acceda a las aulas con creencias socialmente inducidas desde variados hechos y fenómenos. Este tipo de concepciones es común en las ciencias sociales;
- c) **concepciones analógicas**: en algunas áreas de conocimiento los alumnos carecen de ideas específicas, ya sea espontáneas o transmitidas socialmente, por lo que para poder comprender los nuevos conocimientos se ven obligados a activar, por analogía, una concepción potencialmente útil para darle significado.

El pensamiento de orden superior

El pensamiento de orden superior consiste en el pensamiento sobre los procesos mentales que están implicados en el aprendizaje. Desde la visión del pensamiento como prerequisite para el aprendizaje se sostiene que éste es producto de varias dimensiones o tipos de pensamiento: actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje; pensamiento implicado en la adquisición e integración del conocimiento; pensamiento implicado en la utilización del conocimiento de forma significativa y hábitos productivos de la mente.

Asimismo, la reflexión es otro proceso del pensamiento de orden superior y debería ser uno de los resultados de la escolarización. La capacidad de reflexión combina las operaciones cognitivas o intelectuales y los sentimientos, actitudes y disposiciones.

El pensamiento y el aprendizaje como fenómenos sociales

Está ampliamente demostrado que las personas aprendemos mucho mejor en grupos que en soledad. Perkins (1995) hace referencia a una importante cantidad de investigaciones que muestran los beneficios del aprendizaje cooperativo. Estas evidencias se basan en que la enseñanza y el aprendizaje son procesos de naturaleza social.

Hargreaves señala que Vygotsky había sostenido ya en los comienzos del siglo XX que el aprendizaje humano se produce en las situaciones sociales en que se desarrolla la vida de las personas. Para él, el aprendizaje no es un proceso solitario sino el resultado de una actividad que se genera en condiciones externas de la vida. El aprendizaje ocurre porque las personas adquieren la cultura colectiva que las rodea y entran su comprensión personal en una visión cultural más amplia.

Hacia finales del siglo XX, algunas perspectivas teóricas y de investigación han propuesto que la cognición humana se halla física, social y simbólicamente repartida.

Estas perspectivas sostienen que “...las personas piensan y recuerdan socialmente por medio del intercambio con los otros, compartiendo información y puntos de vista ,y postulando ideas” (Perkins, 1995: 135).

Hacer que la enseñanza y el aprendizaje sean como la vida real

La exigencia de que la enseñanza y el aprendizaje sean como la vida real se relaciona con las oportunidades que el docente ofrece a sus alumnos de dar sentido a su experiencia de aprendizaje. Para ello, es necesario poner énfasis “en problemas reales, en temas importantes y de interés, en la reconstrucción de situaciones que son las mismas que se proponen representar” (Woods, citado por Hargreaves, 1998: 235).

La verosimilitud de la enseñanza o, lo que es lo mismo, la semejanza entre ésta y la vida real no tiene por qué ser “espectacular”. Hay muchos recursos y estrategias disponibles que contribuyen a esto: escribir cartas a los periódicos; utilizar el diario como recurso para la búsqueda, análisis y procesamiento de la información; el trabajo cooperativo; salidas o visitas a organizaciones productivas; las pasantías laborales, etc.

La evaluación como aprendizaje

En este marco de aprender para comprender, la evaluación desempeña un importante papel al proporcionar a los estudiantes información sobre cómo evoluciona su aprendizaje. Asimismo, debe permitirles adquirir estrategias necesarias para plantear preguntas reflexivas que los guíen en la búsqueda de aquello que necesitan para mejorar su aprendizaje, inclusive revisar o perfeccionar sus enfoques y estilos.

Por lo tanto, la evaluación debe considerarse una experiencia más de aprendizaje que le brinda al alumno la oportunidad de conocer su propio proceso y reconocer sus logros y limitaciones. En esta perspectiva, los exámenes no son exclusivamente instancias de prueba sino situaciones en las que el alumno puede demostrar un desempeño flexible, por lo tanto habrán de:

- plantear problemas que admitan una solución flexible más que los que admiten sólo una respuesta correcta;

- exigir una comprensión del sentido que tiene la situación o problema planteado;
- requerir integrar diferentes contenidos de la asignatura;
- solicitar un producto complejo: un trabajo escrito, un plan de acción/investigación, un conjunto de problemas a resolver.

Hasta aquí hemos presentado las seis piezas que integran la enseñanza para la comprensión. A continuación le proponemos que realice la siguiente actividad.



ACTIVIDAD N° 12 (central)

1. Relea los componentes de la enseñanza para la comprensión y elabore una lista de control o *check list* con los puntos que, a su criterio, debería considerar al programar su asignatura desde una enseñanza comprensiva. Le ofrecemos varios ejemplos para que luego pueda continuar:
 - Considerar variedad de inteligencias
 - Aplicación de diferentes enfoques del aprendizaje
 - Reflexión sobre procesos cognitivos
 - Reflexión sobre procesos afectivos
 - Reconocimiento de las concepciones previas de los alumnos.
2. Ahora considere en qué aspectos de su práctica docente debería incorporar los elementos de la lista que ha construido. Converse con colegas al respecto y elaboren algunas hipótesis acerca de cómo podría mejorar la enseñanza a partir de considerar los distintos componentes de la enseñanza para la comprensión.

***Una mirada desde la didáctica
de las ciencias sociales***

**Los alumnos y el trabajo con
fuentes**

En el apartado sobre temas de didáctica general nos referimos a las piezas de la enseñanza para la comprensión. En este apartado veremos algunas propuestas, para el trabajo en ciencias sociales, que promueven procesos reflexivos en los alumnos.

Luego de haber leído los contenidos de actualización disciplinar y sobre la didáctica general, le proponemos que realice la siguiente actividad a fin de que vaya integrando los saberes de cada campo en una propuesta para el aula.



ACTIVIDAD N° 13 (complementaria)

De acuerdo con los contenidos disciplinares y de la enseñanza para la comprensión, ¿qué propuestas considera viables para el trabajo con las fuentes propias del campo disciplinar de las ciencias sociales? Registre sus propuestas, compártalas con sus colegas, señalen semejanzas y diferencias y consideren diversos tipos de conocimiento e inteligencia.

En muchas ocasiones les proponemos a nuestros alumnos analizar, consultar y obtener información utilizando fuentes bibliográficas, cartográficas o estadísticas, dando por supuesto que ellos poseen ciertos saberes y habilidades necesarios para lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, a menudo encontramos en los trabajos de los alumnos dificultades para interpretar datos, ordenar los pasos analíticos que los llevarán a elaborar conclusiones o construir ideas nuevas.

Superar estas dificultades permitirá generar avances en los procesos de apropiación de conocimientos por parte de los alumnos. Normalmente, es más fácil que alcancen un primer nivel de conocimiento antes que “saberlos”. Esto supone aceptar la distinción entre conocer y saber.

- Cuando hablamos de “conocer”, nos referimos al acercamiento a algo que nos resulta nuevo, es el paso posterior a discernir entre algo que sé y algo que no sé, y tomar contacto con esto último. Según el diccionario, conocer es “averiguar por el ejercicio de la mente las cualidades, naturaleza y relaciones de las cosas. / Entender, advertir” (Gran Diccionario Salvat, La Nación, Barcelona, 1992). Según Lafroschia y Giordano, (Aula Abierta. Revista de Educación, Año 3 N° 26, Buenos Aires, Ed. La Obra. Diciembre de 1994. Citado en Bachmann y Fernández, 2000), el acceso a los datos que me ofrece una fuente me remite a la representación sensible y por tanto a las

notas accidentales del objeto. “Manipulo, observo, registro datos ... después ¿qué?” (Lafoscia y Giordano, 2000; 58).

- Cuando nos referimos a “saber”, realizamos una distinción de la operación de “conocer” en el sentido de construir científicamente un significado, estructurando instrumentos de la inteligencia. “Construir el concepto supone el proceso de abstracción por el cual dejo en suspenso las notas accidentales, para bucear en ‘lo propio’ para llegar a la representación intelectual de esas notas que ‘hacen a lo propio’. Me posibilita desarrollar (...) la comprensión y extensión de un concepto, aquello que me permite definirlo. ¿Cuándo estructuro instrumentos de la inteligencia? Cuando elaboro un ‘discurso’ propio, un mensaje propio que es ya una relación argumentativa, una relación entre definiciones.” (Lafoscia y Giordano, 2000; 58).



APORTES Y SUGERENCIAS

Resulta interesante realizar con los alumnos el ejercicio de escribir lo que entienden por conocer y saber y sobre las diferentes formas de poder conocer y saber. La comparación con las definiciones propuestas en estas páginas puede ayudar a clarificar estos conceptos. Con la orientación del docente, es conveniente incitar a los alumnos a reflexionar sobre si luego de estudiar conocen más de lo que saben, o saben más de lo que conocen.

Las fuentes bibliográficas

Todos sabemos que los textos bibliográficos constituyen una fuente fundamental en Ciencias Sociales. A través de su lectura nos proveemos de información pero también, y esto es muy importante, tomamos contacto con las ideas que tienen y que construyeron otras personas. Marcamos énfasis en esto último porque, especialmente entre los chicos y los adolescentes, es muy común que se “despersonalice” un texto, esto es, que no se considere que detrás de esas palabras allí escritas subyacen razonamientos, perspectivas, posturas ideológicas, una historia no escrita que da como resultado lo que vemos. Por ello, consideramos que todo aporte sobre cómo acercarse a los materiales de trabajo, en este caso, los textos bibliográficos, resulta provechoso, ya que permite a los alumnos mejorar la calidad de su aprendizaje e invertir mejor su tiempo y esfuerzo dedicados al estudio.

A continuación les presentamos algunos pasos que pueden guiar el análisis bibliográfico.

- ¿Cómo me acerco al texto?

Para esto tienen que prestar atención a elementos tales como el título, el autor, el copete o el resumen, si se trata de una compilación, un capítulo de un libro, un artículo de una revista, el año de elaboración del texto, el año de edición, la editorial, el lugar de edición, el índice, etc. Cumplir con este paso les permitiría tener en cuenta la idea central que va a guiar la obra, la época en que fue escrita, el contexto institucional en el que se elaboraron las ideas, el camino que se va a desarrollar en la obra.

- ¿Cómo lo leo?

En general los alumnos tienen incorporada la práctica de subrayar o de resaltar las frases que les parecen importantes. Pero también es útil que primero puedan contar con una visión inicial de las partes que componen la obra que van a leer. Para ello es recomendable que inicialmente recorran y lean, aunque sea en forma superficial, las páginas del texto. De este modo podrán identificar, en una primera instancia, las partes o grandes temas que desarrolló el autor, los objetivos que se propuso, las hipótesis, etc. Es importante que los alumnos vayan registrando por escrito estos elementos o partes identificadas del texto. Este paso, junto con el anterior, se relacionan con el nivel de “conocer” que desarrollamos más arriba.

- ¿Cómo lo analizo?

Se trata de identificar y comprender en profundidad las ideas principales que guían el desarrollo de la obra, para lo cual resulta necesario discriminar, por ejemplo, los conceptos básicos, los ejemplos, las ideas principales, las secundarias, las ideas que toma de otros autores, etc.. También es el momento de plantearse dudas surgidas de la claridad de exposición del autor o de la postura sobre un determinado tema y de percibir el camino que hace el autor entre el planteo de las hipótesis iniciales y las conclusiones a las que arriba. Para este paso resulta apropiada la técnica del subrayado, con el fin de registrar y clasificar los diferentes elementos constitutivos del texto.

También sucede que “Al leer cada frase notamos que la información que nos brinda supone otra información y otros conocimientos que no se desarrollan sino que se dan por supuestos. ¿Cómo y por dónde empezar a buscar las respuestas que desconocemos? El secreto está en aprender a formular preguntas. Formular una pregunta, aún la más elemental, implica tomar las riendas y definir una dirección en el camino que conduce a las respuestas.

En este caso, distinguimos tres tipos de preguntas. Un primer tipo de preguntas son las que requieren información desconocida. Se formulan pidiendo precisiones sobre hechos: ¿dónde? ¿cuándo? ¿quién? son preguntas de información.

Un segundo tipo son las preguntas conceptuales: indican que desconocemos el significado preciso de un término o los enfoques que sustentan su uso especializado: “¿qué significa?”, “¿a qué se llama?”, “¿qué es?”, “¿en qué consiste?” (...) Estas preguntas nos permiten pasar de lo particular a lo general. Se responden buscando en

libros o en diccionarios especializados el significado de los términos o el uso que de ellos hacen las disciplinas que los desarrollan.

Finalmente, las preguntas más difíciles de formular y de responder son las preguntas-problema. Suelen formularse con los giros ¿cómo? ¿por qué? y buscan comprender algo que está más allá de los hechos: procesos de largo plazo, relaciones entre hechos, motivaciones de los sujetos que actúan. Estas preguntas nunca se responden en forma definitiva; sobre la base de información y del dominio de los conceptos, se proponen interpretaciones que pueden ser discutidas a partir de otra lectura de los mismos hechos o a partir de nueva información y nuevos conceptos.(...) Para responderlas necesitamos algo más que conocer [los datos averiguados]. Necesitamos formularnos una hipótesis. Una hipótesis es una respuesta posible a una pregunta-problema. (...) Las hipótesis tienen la función de orientar interpretaciones.” (Quintero Palacios, 2000b).

- ¿Cómo lo estudio?

Es recomendable guiar el estudio a través de consignas provistas por el profesor pero únicamente después de realizar los pasos anteriores. Puede tratarse, por ejemplo, de preguntas puntuales, de comparación con ideas de otros autores, de aplicaciones de conceptos teóricos a estudios de caso, de pedirles a ellos que elaboren preguntas en función de los objetivos propuestos por el docente. Luego vendrá la etapa de fijación final de las ideas, a través del estudio propiamente dicho o memorización comprensiva.

La próxima actividad indaga sobre las posibilidades de aplicación de los temas que acabamos de presentar.



ACTIVIDAD N° 14 (complementaria)

1. Relea el apartado sobre los estilos y enfoques del aprendizaje y responda:
 - ¿Cuáles le parece que promueve cada uno de los pasos vistos? ¿Por qué?
 - ¿Cómo utilizaría cada paso para fortalecer algún enfoque o estilo en particular?

Las fuentes cartográficas y estadísticas

Si antes afirmamos que generalmente los alumnos no se preguntan por las ideas del autor de un texto sino que toman lo escrito como una especie de “verdad revelada”, en el caso de los mapas y las estadísticas esto es mucho más común.

Pareciera que los datos presentados en un mapa o un gráfico fueran “objetivos”, como si el dato fuera sólo eso: un dato y el mapa y el gráfico fueran un mero reflejo o representación de la realidad.

Sin embargo, al igual que un texto, se trata de construcciones intelectuales, de selecciones y recortes de la realidad, pasados por el tamiz de las ideas, intenciones, objetivos y habilidades de quien construyó un gráfico o un mapa.



APORTES Y SUGERENCIAS

Se sugiere proponerle a los alumnos una tarea sistemática de análisis del material cartográfico, que incluya la identificación precisa de: las variables representadas, la simbología empleada, la escala de representación y la partición en unidades dentro de esa escala, los supuestos que implica esa representación, las alternativas de representación, la información asociada (como en el caso de los cartodiagramas, que combinan mapas y gráficos estadísticos), etcétera.

Acerca de los mapas

Si les preguntáramos a nuestros alumnos qué es, para qué sirve un mapa y cómo se construye, seguramente sus respuestas apuntarían a lo referente a la localización de los objetos de la superficie terrestre. También se podría percibir que para ellos el mapa cumple una función “ilustrativa” de los temas estudiados y no constituye una fuente más de información. Esta idea generalizada se debe a la persistencia de visiones positivistas que reducen a la Geografía al papel de una ciencia que ubica los objetos en la superficie terrestre y los describe objetivamente.

“La pervivencia de creencias positivistas en la visión de las configuraciones geográficas, sostenidas en gran parte por la institución escolar, han consagrado a los mapas como una de las representaciones menos cuestionadas de la ciencia moderna. Aún hoy se nos enseña a concebir al mapa como ‘un espejo no problemático de la naturaleza’” (Quintero, 2000a; 187 y 189).

Entonces, para complejizar las definiciones, vamos a decir que el mapa es una representación del mundo, un **“modelo gráfico de la superficie terrestre. Modelo**, porque es imagen de algo; **gráfico**, porque se representa mediante signos escritos. (...) el mapa es una abstracción de la realidad. Para confeccionarlo, el cartógrafo se basa en la observación de la superficie terrestre, pero no reproduce la totalidad de los fenómenos observados sino una selección adecuada para hacerla comprensible” (Reboratti, 1977: 2). Esta selección y el diseño elegido para elaborarlo y presentarlo son decisiones basadas en la mirada del autor, en sus intenciones acerca de qué

quiere mostrar: “Si, como Barthes sugiere, ninguna disciplina ‘puede aceptar su propio lenguaje como un dato, una transparencia, un utensilio’, el ejercicio cartográfico en nombre de la ciencia tendrá tarde o temprano que ‘interrogarse por el lugar desde donde se habla’, lo que en definitiva implica ‘reconocerse como escritura’ (Barthes, 1985; 13).

Otro punto interesante es la diferente utilidad que se les dan a los mapas, es decir, que su utilización no se limita a ser el “soporte para localizar mecánicamente objetos de la superficie terrestre”. Los investigadores sociales encuentran en los mapas herramientas conceptuales (la cartografía opera siempre a la manera de un sistema conceptual o esquema analítico para abordar la construcción de un objeto de estudio), fuentes secundarias (uso de cartografía preconstruida por las grandes agencias institucionales), técnicas de construcción de datos (graficación de información estadística) y recursos teóricos (ya que la cartografía comparte algunos problemas comunes con cualquier forma de escritura) (Quintero, 2000a).

Por otro lado y recordando que la forma de representación de un mapa es producto de las intenciones de quien lo construyó, podemos detenernos brevemente en otro aspecto que es poco conocido y que se relaciona con los “mensajes” que puede transmitir un mapa. Nos referimos a la elección de la proyección cartográfica, es decir, el procedimiento creado para trasladar la superficie casi esférica del planeta a un plano. En toda proyección existe una deformación de la superficie terrestre. La cuestión pasa por seleccionar, en función de los propósitos de la construcción del mapa, qué parte de la superficie terrestre va a ser la más o la menos deformada y por qué.

Las proyecciones cartográficas están relacionadas, por un lado, con la visión que se tiene del mundo. Pero, por otro lado, las proyecciones también están relacionadas con la visión que se quiere tener (o que se quiere que otros tengan). Por ejemplo, en los sistemas de proyección más habituales (como el de Mercator) la deformación da como resultado una imagen de “superioridad” de los países del hemisferio norte, colocándolos en un lugar central y agrandando su tamaño en relación con los del hemisferio sur. Esta proyección también deforma menos los espacios intertropicales, donde estuvieron ubicados los principales objetivos coloniales durante siglos. En 1973, el cartógrafo alemán Arno Peters elaboró una nueva proyección a través de la cual intentó representar a todos los países de acuerdo con su verdadera superficie, tratando de mostrar que la ciencia cartográfica puede ser subjetiva y polémica.

El mapa en el aula

Durante mucho tiempo, una tarea habitual encomendada a los alumnos fue la de “estudiar” los mapas. En realidad, no se trataba de estudiar en el sentido que lo propusimos al comienzo de este apartado, sino de la “memorización” de la localización de los datos presentados en el mapa. En este caso, el trabajo con la cartografía no

implicaba generar significado alguno. Lo mismo sucede en el caso de pedirles que ubiquen en un mapa tales o cuales elementos, por ejemplo, capitales de países, sin otorgarle a ese ejercicio algún tipo de aplicación en el contexto de un problema de aprendizaje. Quizás podremos lograr que se familiaricen con la técnica de localización cartográfica y con los nombres de algunos datos que consideramos relevantes, pero debemos ser conscientes de que el éxito de la tarea se limita a esos objetivos.

Pero ¿qué sucede si tratamos de incorporar los mapas como una herramienta que favorezca la construcción de significados? Seguramente encontraremos una cantidad de ventajas al hecho de combinar el trabajo con mapas y con bibliografía, especialmente teórica, que le dé un marco explicativo a los fenómenos que vemos representados en los mapas y, a través de consignas, orientarlos en el análisis y la aplicación de conceptos.

Les proponemos analizar un ejemplo de una evaluación utilizando activamente un mapa como elemento de aprendizaje:

El tema a evaluar es “Consecuencias de la ocupación española en la configuración espacial del actual territorio de la Argentina”. Los alumnos ya cuentan con un mapa de América del Sur con la localización de las principales ciudades coloniales de los actuales territorios argentino, boliviano y peruano, en el siglo XVII. Este mapa había sido elaborado en las clases durante el desarrollo del tema y será utilizado en el momento de la evaluación.

Consigna: Expliquen las causas de la localización de las ciudades coloniales en el actual territorio argentino, considerando:

- el funcionamiento del sistema mercantilista característico de esa época;
- los objetivos de la dominación española;
- los flujos y las direcciones de los flujos de personas y mercaderías en esa época, continentales y ultramarinos;
- las consecuencias territoriales de la ocupación española;
- la distribución de los recursos naturales valorizados por los españoles.

A continuación le proponemos una actividad para reflexionar sobre la relación de estos desarrollos con los presentados en la sección *Acerca de la enseñanza*.



ACTIVIDAD N°15 (central)

1. Responda:

- a) ¿Qué tipo/s de inteligencia se está/n poniendo en juego en las fuentes que se han presentado hasta aquí?

- b) ¿De qué manera justificaría la utilización del mapa con fines de enseñar para comprender?
2. Ahora reflexione sobre su propia práctica: ¿qué tipo de actividades con mapas les propone habitualmente a sus alumnos? Dé un ejemplo.
 3. Reúnase con un grupo de colegas, e intercambien sus experiencias de trabajo con mapas en el aula. También es recomendable analizar las propuestas de diferentes manuales de Geografía.

Acerca de las estadísticas

No nos vamos a detener en cuestiones técnicas como enumerar diferentes formas de representación gráfica de los datos numéricos. Al respecto, existe bibliografía específica que puede dar cuenta de qué instrumentos gráficos son los más adecuados para mostrar diferentes fenómenos o temas.

Nuevamente, queremos reflexionar sobre la idea muy instalada acerca de la supuesta objetividad de los números, es decir, la idea de que los números, como tales, no incluyen más que datos “objetivos”, ya que no contienen ni pueden transmitir ideas. Sucede frecuentemente con las estadísticas sobre temas críticos, como el desempleo o la pobreza, que suelen diferir según la fuente y la metodología de elaboración de ese dato. Es obvio que a partir de la presentación de diferentes valores, también las interpretaciones varían y a veces vemos que un mismo dato justifica apreciaciones opuestas. Es esencial entonces la crítica de la fuente del dato y el conocimiento de la metodología para poder evaluar exactamente qué representa ese dato.

A continuación una actividad para que pueda poner en juego estas diferentes visiones sobre las estadísticas.



ACTIVIDAD N°16 (central)

1. Lea detenidamente el siguiente texto:

“Existen múltiples metodologías para llenar este contenido [concepto de pobreza]. En la Argentina -menos por elección que por carencia de estadísticas idóneas- se utilizan dos métodos: el de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y el de la Línea de Pobreza (LP). El primero está concebido de tal manera que en la práctica identifica los pobres meramente en función de las deficiencias de su vivienda. El NBI ha mostrado ser útil para diferenciar situaciones polares en un momento puntual (por ejemplo, el del censo de población), pero carece de validez para observar la evolución de la pobreza: se puede habitar una vivienda aceptable pero carecer de ingresos (por ejemplo, por desempleo)

para llenar otras necesidades básicas (por ejemplo, la nutrición). De suerte que es el método de LP el que brinda los datos acerca de las tendencias del fenómeno y, por ende, aquel sobre el que discurre la polémica. La LP es un valor monetario que traduce el costo de una canasta de bienes y servicios básicos de un costo mínimo: “básicos” significa que sólo incluye lo estrictamente necesario para sobrevivir (por ejemplo, no incluye esparcimiento); “costo mínimo” significa que el bien incluido debe ser el más barato (si incluye zapatillas para niños, serán las menos costosas). Si los ingresos totales del grupo familiar son inferiores al valor LP, el hogar es clasificado como pobre.”

Torrado, S., “La pobreza según se mide”, en *Clarín*, 10 de junio de 1999

2. Busque ejemplos de qué situaciones pueden ser mejor evaluadas utilizando la “Línea de pobreza” y en cuáles puede ser más apropiado trabajar con las “Necesidades Básicas Insatisfechas”. Por ejemplo, la carencia de infraestructura urbana queda de relieve a través del análisis de las NBI, en tanto que para estudiar los problemas de deficiencias alimentarias puede ser más útil trabajar con la Línea de pobreza.
3. Redacte un texto que presente sus conclusiones acerca de la importancia de contextualizar el análisis de estadísticas y de utilizarlas para alcanzar el nivel de “saber”.

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

I. Propósitos

Esta actividad se propone que usted:

1. Integre y relacione los conceptos que se vinieron tratando en los capítulos 1 y 2 con los que se trataron en éste.
2. Reflexione acerca de las relaciones que es posible establecer entre las diferentes secciones que integran este material: actualización disciplinar y temas de didáctica general y de didáctica especial.
3. Analice su propio proceso de aprendizaje a la luz de los contenidos de la enseñanza para la comprensión.
4. Identifique posibilidades de transferencia al aula de los contenidos y las actividades presentados en este capítulo.

II. Recomendaciones para la realización de la actividad

1. Repase el contenido de los capítulos 1 a 3, relea las partes que marcó como más importantes; revise las respuestas a las actividades; relea las notas que fue tomando en sus carpetas de trabajo.
2. Señale las ideas que considera con más potencial integrador y piense acerca de las razones de esta selección. Tome notas sobre las relaciones que establece, las dudas que le surgen y las posibilidades que encuentra para sus prácticas de enseñanza. Anote también las dificultades y los logros que va teniendo a medida que resuelve esta actividad.
3. No dude en revisar el texto cuantas veces lo considere necesario como así también las carpetas de actividades de aprendizaje y de transferencia al aula. Encontrará que estos elementos constituirán un aporte importante para esta tarea de integración.
4. Comparta la resolución de la actividad con sus colegas e intercambien información, criterios, puntos de vista, propuestas.
5. Tenga en cuenta no solo los pensamientos sino los sentimientos que van apareciendo durante el trabajo. Considere también sus modos de aproximación a la resolución de la actividad y al material en general.

III. Consignas

- a) Le solicitamos que establezca relaciones entre grupos de conceptos. En principio, puede ser conveniente agruparlos de a pares o de a tres, para poder establecer las relaciones más directas. Si encuentra algún caso en el cual no puede establecer relaciones de este tipo, registre las razones.

GEOGRAFÍA	ECONOMÍA
Medio natural	Proceso de trabajo
Medio técnico	Trueque
Medio técnico-científico-informacional	Creación de valor
Rugosidades	División del trabajo
Fijación del valor	Apropiación y circulación del excedente
Flujos	Proceso de producción
División territorial del trabajo	Agentes económicos
Transformación de la naturaleza	Proceso de acumulación

- b) Escriba un texto de no más de tres carillas en el cual explique y desarrolle las relaciones que encontró. En la medida de lo posible le sugerimos que previamente converse con sus colegas sobre cómo analizaron el cuadro anterior. Esto le permitirá discutir diferentes criterios y mirar las relaciones desde diferentes perspectivas. El texto debe incluir la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje que usted pone en juego y las posibilidades que encuentra para transferir al aula esta actualización, utilizando los materiales de didáctica general y de la didáctica disciplinar que hemos presentado. Considere especialmente lo planteado en el propósito b de esta actividad, en cuanto a relacionar la actualización disciplinaria con los temas de didáctica.

Claves de respuestas

En la resolución de esta actividad se espera que usted haya alcanzado los propósitos enunciados al comienzo. Asimismo, le ofrecemos algunas orientaciones más precisas para que usted pueda “chequear” su grado de aprovechamiento.

1. Es importante que en su producción aparezcan los conceptos y las relaciones que usted haya podido establecer entre las diferentes disciplinas.
2. En cuanto a la reflexión sobre su proceso de aprendizaje, es necesario que pueda identificar si predomina algún estilo y enfoque del aprendizaje y de qué manera lo han ayudado a apropiarse de este material.
3. Respecto de las inteligencias múltiples, en qué medida predominan algunas de ellas y si desearía fortalecer alguna/s en particular.
4. En cuanto a las líneas propuestas para la enseñanza se espera que usted haya tomado en cuenta particularmente lo referente a las piezas de la enseñanza para la comprensión.
5. Es deseable que haya compartido este trabajo con sus colegas y que la producción dé cuenta de esto. Se espera que el texto solicitado en el punto b) aparezcan apreciaciones respecto de este trabajo de socialización de los conocimientos y de los procesos implicados en el aprendizaje. También es deseable que se analice en qué medida y de qué manera está presente el pilar de aprender a vivir juntos.

En cuanto al trabajo de análisis del propio proceso de aprendizaje se espera que usted haya planteado sus logros y dificultades y una reflexión acerca de cómo van evolucionando sus conocimientos de la disciplina a partir del contacto con este material. Se espera también que pueda dar cuenta en su reflexión de la integración entre el pensar, el sentir y el hacer.

Bibliografía comentada

Boorstin, D. *Los descubridores*. Barcelona, Editorial Crítica.

Col, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B.; Valls, E., *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires, Santillana, 1994.

Entwistle, N., *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Coed. Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica, 1991.

Hargreaves, A.; Earl, L. Ryan, J., *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro, 1998.

Heckscher, E., *Mercantilismo*, Londres, Allen & Unwin, 1935.

Hicks, J. R., *Valor y capital*, (1939), Méjico D. F., Fondo de Cultura Económica, 1974.

Huff, D. *Cómo mentir con estadísticas*. Buenos Aires, ¿??, 1980.

Hume, D., *Discursos Políticos*, (1752), Méjico D. F., Alianza, 1985.

Instituto del Tercer Mundo, *Guía de tercer Mundo*. ITeM, Bogotá, 1992.

Levín, P., *El capital tecnológico*, Buenos Aires, Catálogos, 1997.

Marx, K., *El Capital* (1867), Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

Marx, K., *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, (1857-1858), Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.

Patinkin, D., *Dinero, Interés y precios*, Nueva York, Harper & Row, 1965.

Perkins, D. "Qué es la comprensión?", en Stone Wiske, M., (comp). *La enseñanza de la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*, Paidós, 1999.

--- La escuela inteligente. *Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995.

Quintero, S. "Pensar los mapas. Notas para una discusión sobre los usos de la cartografía en la investigación social", en Escolar, C. (comp.) *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires, Eudeba, 2000a.

Quintero S., *Ciencias Sociales 9, Módulo de Geografía*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 2000b.

Reboratti, C. Argentina en el mapa, en *El país de los Argentinos*. Buenos Aires, CEAL, 1975.

Ricardo, D., *Principios sobre economía política y tributación*, (1871), Nueva York, Prometeus, 1996.

Samuelson, P., *Fundamentos del Análisis Económico*, (1947), Buenos Aires, El Ateneo, (1971)

Shumpeter, J. A., *Capitalismo, socialismo y democracia*, (1950), Buenos Aires, Hispamérica, 1983.

Smith, A., *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, (1776), Méjico, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Varian, H., *Análisis microeconómico*, (1978), Barcelona, Anthony Bosch, 1992.

Viens, J., "Adult Multiple Intelligences". En MI Basics

<http://pzweb.harvard.edu/AMI/mibasics.htm>

Un final que anuncia un principio

En el presente capítulo hemos desarrollado elementos fundamentales de economía como ser el concepto de valor de uso y valor de cambio. Partiendo de la relación entablada por los individuos en el mercado, esto es, de la interacción entre oferentes y demandantes obtuvimos la determinación del precio o valor de cambio de los bienes económicos. Entre todos los precios posibles, identificamos al precio de equilibrio, para el cual decimos que los mercados se vacían o, lo que es lo mismo, para el que los planes de los compradores y vendedores pueden realizarse satisfactoriamente. Luego nos introdujimos en la cuestión de la reproducción los diversos bienes económicos. Constatamos que es a través del mecanismo regido por las ventajas comparativas presentadas por los individuos, que los productores deciden en qué rama de la producción deben volcar sus esfuerzos laborales. Los resultados a los que llegamos fueron alterados por la inclusión de diferenciales de poder entre los participantes del mercado (recordemos el caso del monopolio, el oligopolio y el monopsonio). Para finalizar, abordamos una serie de conceptos que trascienden lo puramente económico, como ser el producto total, el trabajo necesario y el excedente. De esta forma, concluimos nuestro recorrido por los elementos básicos que utiliza la ciencia económica para analizar la realidad. En el próximo capítulo intentaremos dar cuenta de la dinámica de los distintos sistemas económicos modernos.

En relación con el abordaje de la enseñanza nos concentramos en las piezas que constituyen el aprender para comprender: las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje; el papel del conocimiento previo; la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje; la evaluación como aprendizaje.

El uso de una variedad de fuentes de información favorece la estructuración del pensamiento crítico del alumno e integrar en un desempeño de comprensión diversas formas de inteligencia y de conocimiento.

PARTE II
Capítulo 4

Contenidos disciplinares:

Elementos y dinámicas de los sistemas económicos

Acerca de la enseñanza:

El aprendizaje cooperativo

Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales:

El trabajo con conceptos

Contenidos disciplinares

Elementos y dinámicas de los sistemas económicos

Introducción

En el presente capítulo nos abocaremos al análisis de la dinámica de tres tipos diferentes **de sistemas económicos**:

- sistema puro de economía de mercado o sistema capitalista puro,
- sistema de economía centralizada o planificada y
- sistema de economía mixta o sistema capitalista mixto.

Cabe destacar que dos de ellos, los dos primeros, son meros casos teóricos, mientras que el tercero, el sistema de economía mixta, es el tipo de sistema económico vigente actualmente en el mundo en la actualidad.

Pese a la irrealidad de los casos teóricos puros, su inclusión trae consigo la enorme ventaja de posibilitar la comparación entre sí y con respecto al sistema económico real.

Los sistemas económicos que describiremos a continuación difieren en la forma en que los **agentes económicos** relevantes en cada uno de éstos deciden qué, cómo y cuánto producir, y cuánto y qué consumir e invertir.

Además, a medida que profundicemos el estudio, veremos que los roles desempeñados por el Estado y por los productores en los distintos sistemas económicos son diferentes.

Asimismo, finalizaremos el capítulo con un apartado referido a las relaciones que establecen las empresas entre sí, en un marco que excede al mercantil puro pero que, sin embargo, se encuentra íntimamente relacionado con él.

En la sección *Acerca de la enseñanza* abordaremos el tema del **aprendizaje cooperativo**, destacando la importancia de la noción de “la persona más el entorno”. También nos referiremos a las actividades de comprensión que permiten usar esos conocimientos.

Por su parte, en *Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales* presentaremos algunas ideas acerca de cómo elaborar **esquemas, mapas y redes conceptuales** como así también orientaciones para decidir cuáles de estas formas de representación gráfica son más adecuadas en función del tema o problema a trabajar y de la situación de enseñanza y aprendizaje.

Ideas clave

- El sistema económico de mercado o sistema capitalista puro se caracteriza por la interacción libre y voluntaria de **agentes económicos privados** (empresarios y trabajadores) que se vinculan socialmente a través del **mercado**.
 - Los **empresarios** son quienes deciden entre los distintos modos de aplicación del excedente que la sociedad genera.
 - A la totalidad de este proceso de movilización de recursos y transformación del sistema productivo guiado por el interés propio de los empresarios lo denominamos **proceso de acumulación** o de reproducción ampliada
 - En un **sistema de economía mixta** o **sistema capitalista mixto** el **Estado**, junto con los **agentes privados**: trabajadores y empresarios, determina el desenvolvimiento económico y social de una sociedad.
 - Las políticas impositivas, fiscales, monetarias, sociales, industriales y de desarrollo económico, junto con las regulaciones, son las herramientas con que cuenta el Estado para intervenir en la economía.
 - En un sistema de economía planificada, la producción debe ser planeada por un órgano central que **dispone las prioridades sociales, asigna recursos y articula en un mismo programa** todas las áreas productivas de la sociedad mediante un plan general.
 - El **aprendizaje cooperativo** es una estrategia que permite utilizar la noción de la persona más el entorno y, más específicamente, el papel de la inteligencia socialmente repartida.
 - Los **conceptos** son instrumentos que utilizamos en el pensamiento para realizar un análisis de la realidad. Las **articulaciones** y las **jerarquías** entre conceptos pueden ser representadas a través de diferentes formas gráficas.
-

El sistema puro de economía de mercado o sistema capitalista puro

El sistema económico de mercado o sistema capitalista puro se caracteriza por la interacción libre y voluntaria de **agentes económicos privados** que se vinculan socialmente a través del **mercado**. Estos agentes, movidos por la fuerza de su propio interés, toman aisladamente las decisiones económicas de demandar y ofrecer bienes económicos en los distintos mercados a partir de la información que obtienen del sistema de precios.

Antes de profundizar en el desarrollo del sistema puro de economía de mercado revisaremos los saberes previos acerca de los sistemas económicos.



ACTIVIDAD N° 1 (complementaria)

Le solicitamos que responda:

- ¿Cuáles son las principales diferencias entre los sistemas puro de economía de mercado, de economía planificada y de capitalismo mixto?
- ¿Cuáles son los actores económicos más importantes en cada uno de ellos?

El sistema puro de economía de mercado o sistema capitalista puro, presenta la característica de que la totalidad de los bienes de capital y de las materias primas (esto es, de los medios de producción en general) son propiedad (privada) de un grupo especial, **los empresarios**. Otro grupo fundamental de este tipo de sociedad está conformado por **los trabajadores**. Hemos visto cómo estos son los poseedores de las capacidades laborales, al tiempo que son quienes se las ofrecen a los empresarios a cambio de un salario, en un mercado particular, el mercado laboral. Asimismo, en el capítulo anterior tuvimos la oportunidad de dar cuenta de cómo los empresarios eligen qué producir y en qué cantidad hacerlo a partir de las expectativas de ganancias que se generan en función de los precios vigentes en los distintos mercados. De este modo, una vez determinados los precios de todos los bienes económicos, los dueños de los medios de producción optan entre las diferentes ramas productivas y, de esta manera, escogen en cuál de ellas emplear tanto los bienes de capital y las materias primas de su propiedad, como a los trabajadores asalariados. Estos últimos eligen en qué rama de la producción vender sus bienes económicos, también a partir de criterios puramente económicos: ofrecen sus capacidades laborales en distintas ramas productivas según la comparación entre la remuneración esperada en cada una de ellas y sus propias capacidades diferenciales. De esta forma vemos claramente que en un sistema puro de economía de mercado, tanto los empresarios como los

trabajadores deben poder escoger entre ramas productivas de acuerdo con las ventajas comparativas de estas. Cualquier restricción a esta libertad, violaría los supuestos de este tipo de sistema económico.

En este marco, el Estado se mantiene completamente al margen de la asignación de recursos productivos y de la actividad económica. Se limita a garantizar la existencia y la vigencia del marco legal necesario para el funcionamiento de la sociedad. En los apartados correspondientes al sistema de economía planificada y al sistema de economía mixta veremos otras funciones posibles del Estado.

Antes de continuar, recordemos que el sistema puro que estudiaremos a continuación, es meramente un recorte de la realidad realizado con fines analíticos. No debemos perder de vista que la libertad de movimiento entre ramas productivas (tanto para el caso de los empresarios como de los trabajadores) y el perfecto funcionamiento del mercado son supuestos que se alejan de la realidad.

Los agentes económicos en un sistema puro de economía de mercado; sus diferentes roles

Los agentes económicos fundamentales en una economía pura de mercado son los trabajadores y los empresarios. La pertenencia a cada uno de los grupos depende de su posición en el sistema económico; más específicamente, a partir de su relación con la producción, con la propiedad de los bienes de capital y del producto final, con el control y la utilización del excedente.

Las funciones de los trabajadores consisten, por un lado, en vender sus capacidades laborales y, por el otro, una vez percibido su salario, en consumir y ahorrar. Cuando nos referimos al consumo, incluimos tanto el gasto de los trabajadores en bienes perecederos, como los alimentos, como el destinado a bienes durables: muebles e inmuebles como por ejemplo automóviles y viviendas, respectivamente. Así pues, el consumo es idéntico al conjunto de gastos orientados a satisfacer las necesidades de los trabajadores. Esta satisfacción de necesidades, además del disfrute que implica, cumple el papel de permitir la reproducción de las capacidades laborales de los trabajadores. Esto es, cuando comemos, descansamos y estudiamos después de un día de trabajo estamos reponiendo nuestra energía, manteniendo nuestra capacidad para trabajar e incrementando nuestras habilidades.

Por otra parte, por **ahorro** entendemos la porción del salario que, en el período en el que éste es percibido, los trabajadores no gastan en bienes de consumo y servicios. La razón por la cual se lleva a cabo este ahorro es la de acumular recursos que permitan el consumo en períodos posteriores, cuando quizás no sea posible obtener ingresos salariales o cuando estos no sean suficientes para afrontar el nivel de gasto necesario para mantener el nivel de vida habitual.

Las funciones de los empresarios consisten, por un lado, en la compra de las capacidades laborales de los trabajadores, de los bienes de capital y de las materias primas. Por otro lado, son los empresarios los que, al ser los dueños de los medios de producción, son propietarios del producto resultante del proceso productivo. Por ello, una de sus funciones esenciales es la de vender este producto a los compradores, que pueden ser tanto trabajadores como otros empresarios. En el capítulo anterior vimos que este es el mecanismo mediante el cual este grupo se apropia del excedente producido. Asimismo, los empresarios son quienes toman las decisiones últimas de producción e inversión aunque la diferencia entre estas no es tan clara.

Podemos pensar que la diferencia entre tomar una decisión de producción y una decisión de inversión es puramente temporal, de modo que esta última implica tan sólo una decisión de producción futura. En otras palabras, **los empresarios son quienes deciden entre los distintos modos de aplicación del excedente que la sociedad genera.**

A continuación le proponemos una actividad para identificar los conceptos clave sobre el sistema puro de economía de mercado .



ACTIVIDAD N° 2 (complementaria)

1. Seleccione algunas palabras claves que le permitan reconstruir el funcionamiento del sistema puro de economía de mercado. Por ejemplo: empresarios, excedente, etcétera.
2. Responda por qué se llama sistema puro de mercado.

El resto del mundo como agente económico

Aún no nos hemos referido a si una economía pura de mercado o economía capitalista pura se vincula con una unidad política determinada, como ser un país, o bien, con el sistema mundial como un todo. Esto obedece a que un verdadero sistema puro de economía de mercado debería ser universal, esto es, abarcar la totalidad del mundo económico. En un sistema de este tipo, cualquier trabajador debería poder ubicarse geográficamente según los diferenciales de salarios, al tiempo que cualquier empresario tendría que estar facultado para emplazar sus bienes de capital y materias primas en el lugar del globo donde sea esperable una ganancia mayor. Esto requeriría la inexistencia de fronteras que separan ámbitos económicos diferentes. Sin embargo, históricamente esto nunca se verificó. El mundo se encuentra, en la actualidad,

dividido en Estados nacionales cuyas fronteras son muchas veces impenetrables para los extranjeros.

Ahora bien, en la realidad, pese a que los vínculos entre los países son muchos y muy complejos, podemos simplificar el análisis suponiendo que cuando hacemos referencia a un país en el marco de un sistema económico de mercado, estamos pensando en una unidad diferenciada que se vincula con el resto del mundo a través del comercio internacional. Esto es, mediante la compraventa de bienes y servicios económicos, ya sean estos bienes de consumo y servicios adquiridos por los trabajadores, bienes de capital y materias primas compradas por los empresarios o bienes económicos vendidos por el empresariado local a los agentes económicos del resto del mundo. Asimismo, podemos encontrar relación entre empresas que desagregan sus procesos productivos geográficamente de acuerdo con una coordinación central, de modo que distintas fases del proceso de transformación material del bien económico son realizadas en países o ámbitos geográficos diferentes. La única salvedad que debemos hacer en éste último caso se refiere a las características de los vínculos entablados entre distintas partes de una empresa que se establecen en diferentes lugares. Difícilmente podamos calificarlos de mercantiles en un sentido puro ya que la compraventa no está presente. Lo que ocurre se asemeja más bien al procedimiento que se verifica en el interior de una fábrica, donde los distintos trabajadores pasan el producto en elaboración de una sección a otra, de modo de completar el circuito de tareas previamente diseñado sin que entre ellos medie el intercambio mercantil. Esto también tiene que ver con los distintos movimientos de capitales y con el valor de la mano de obra.

El Estado en un sistema puro de economía de mercado

Un sistema económico de mercado puro como el que presentamos hasta aquí tiene como condición necesaria que las personas **respeten la propiedad privada** de los demás y honren los contratos de compraventa establecidos. De esta forma, el Estado, que no participa de los procesos productivos y, por lo tanto, no tiene intereses creados en torno a estos últimos, aparece igualmente como un **requisito indispensable para que pueda existir una sociedad de mercado** capaz de reconocer los derechos individuales y, en particular, el derecho de propiedad. Sin el Estado, la propiedad privada no sería universalmente reconocida como tal, y la compraventa -el vínculo social fundamental en este tipo de sociedad- tendría un carácter azaroso y estaría permanentemente en situación de peligro. En otras palabras, la sociedad de mercado requiere de un Estado que garantice la justicia y disponga de una fuerza pública coactiva indiscutida que vele por su vigencia. Instituciones como la justicia y la policía son imprescindibles en una sociedad de este tipo.

Para poder afrontar los gastos implicados en el funcionamiento de estas instituciones, el Estado se ve obligado a **recaudar impuestos**, un factor que altera el desenvolvimiento del proceso económico. Otro campo de acción del Estado en una economía pura de mercado es la **política monetaria**. Bajo la mayoría de los regímenes monetarios, el Estado tiene el monopolio de la emisión de moneda de curso legal. Generalmente, existe un organismo especial dedicado a la emisión de moneda de curso forzoso, que en nuestro país, así como en muchos otros, se llama Banco Central. Este organismo es el encargado de garantizar que los trabajadores y los empresarios dispongan de la cantidad de moneda que necesitan para llevar a cabo las transacciones económicas que caracterizan a este sistema económico.

La siguiente actividad apunta a verificar su comprensión del tema.



ACTIVIDAD N° 3 (central)

Explique por qué se afirma que el Estado aparece como un requisito indispensable para que pueda existir una sociedad de mercado capaz de reconocer los derechos individuales.

Ahora, abordemos la problemática del circuito económico.

La economía real y la economía monetaria; el circuito económico

Por **economía real** entendemos al **flujo de bienes y servicios económicos** que se genera en una economía de mercado en un **determinado lapso temporal**, por ejemplo, un año calendario. Incluimos en esta categoría la compraventa de capacidades laborales y la compraventa de bienes y servicios en general. Es decir, consideramos tanto las transacciones mercantiles que se producen entre los empresarios y los trabajadores, como también las que se dan en el seno de ambos grupos.

Para simplificar el análisis y dado que los trabajadores consumen una proporción de su ingreso notoriamente mayor que la que consumen los empresarios y, a su vez, que la mayoría de la población está compuesta por trabajadores, suponemos que los empresarios no consumen. Bajo este supuesto, representamos a la economía real en el siguiente gráfico:

Las líneas discontinuas del gráfico anterior representan tanto las adquisiciones de bienes económicos efectuadas en el seno del grupo de los empresarios (como por ejemplo, cuando se compran entre ellos las materias primas y los bienes de capital), como las efectuadas entre los trabajadores (como por ejemplo, cuando se venden entre sí servicios laborales).

Con el nombre de **economía monetaria** hacemos alusión a los **flujos monetarios** que se producen como contrapartida de las adquisiciones de los bienes, los servicios y las capacidades laborales de una economía en un **período de tiempo determinado**. Éstos toman la forma de pagos monetarios, cada uno de los cuales corresponde a una de las transacciones que describimos anteriormente.

Del mismo modo que en el gráfico de la economía real, en el que insertamos a continuación las líneas punteadas representan las relaciones mercantiles al interior de los grupos que conforman esta sociedad. En este caso, intentan dar cuenta de los pagos monetarios realizados entre trabajadores como contraparte de la venta de capacidades laborales (como puede ser el caso del pago efectuado por un trabajador a otro que acude a su casa para realizar trabajos de plomería) y entre los empresarios como contraparte de la entrega de medios de producción. Esto último significa que un empresario está entregando unidades monetarias a otro empresario a cambio de la entrega de bienes de capital o de materias primas.

La economía monetaria

Bien podríamos tener en cuenta al mismo tiempo la economía real y la economía monetaria. De la conjunción de ambas obtenemos el **circuito económico**, que representa la **totalidad de los actos de compraventa anuales** de una economía, es decir, el flujo de bienes, servicios y capacidades laborales y sus respectivos pagos monetarios. En general se consideran lapsos anuales con miras a facilitar las comparaciones entre los distintos períodos. Por ejemplo, suele ser de utilidad comparar los flujos de bienes y servicios de años consecutivos ya que esto nos permite conocer la evolución de variables tales como la producción de la economía, el tamaño de la masa salarial o la cantidad de moneda en circulación.



APORTES Y SUGERENCIAS

La utilización de casos concretos puede facilitar la explicación acerca de la economía real, la economía monetaria y el circuito económico. Por ejemplo, se puede reconstruir los flujos de capacidades laborales y bienes y los flujos monetarios que se articulan alrededor de la compraventa de un determinado bien en un esquema que combine los dos esquemas presentados, con el dibujo de los actores intervinientes y del bien objeto del circuito.

Ahorro e inversión

A diferencia de los actos de compraventa que conforman el circuito económico, los **flujos de ahorro e inversión** involucran **decisiones ínter temporales**. Cuando un trabajador opta por destinar una porción de su salario al ahorro, está planeando demandar bienes de consumo y servicios en un período económico posterior, en el cual sus ingresos disminuyan o sean inexistentes.

Los empresarios también planifican intertemporalmente. En un momento determinado pueden optar por organizar un proceso productivo futuro, que bien puede implicar tanto la continuidad de una actividad presente como el inicio de una nueva. Para poder llevar a cabo sus planes, los propietarios de los medios de producción deben invertir. Por **inversión** entendemos tanto la compra de bienes de capital, que se utilizarán en varios períodos económicos, como la acumulación de materias primas no utilizadas en el período de su adquisición. Asimismo, un empresario invierte cuando decide involucrarse en procesos de investigación y desarrollo con la finalidad de obtener ventajas futuras por la innovación en los procesos productivos o en los mismos productos que podrá llevar al mercado. A la totalidad de este proceso de movilización de recursos y transformación del sistema productivo guiado por el interés propio de los empresarios, lo denominamos **proceso de acumulación** o de reproducción ampliada. Estos nombres intentan dar cuenta del incremento en los niveles de producto total y producto excedentario que se generan como consecuencia de las inversiones hechas por los empresarios.

Ahora bien, los empresarios, en su rol de inversores, necesitan **recursos monetarios** para adquirir los medios de producción y para emprender los proyectos de investigación y desarrollo que consideren rentables. ¿De dónde surgen estos recursos? Básicamente, existen dos fuentes posibles; los recursos pueden provenir de las **ganancias obtenidas por la venta de los bienes económicos** de los que los empresarios son dueños y que no hayan sido utilizadas para llevar a cabo actividades productivas anteriores (a esto lo podemos considerar como ahorro de los empresarios) o del **ahorro de los trabajadores**. En el primero de los casos, no se plantean mayores inconvenientes ya que el mismo agente económico que posee los recursos decide su aplicación. El segundo caso es más complejo porque implica el traspaso de fondos de las manos de los trabajadores a la de los empresarios y, lógicamente, un posterior retorno de los fondos a los primeros. En el apartado siguiente analizaremos con detenimiento este segundo caso, señalando que continuamos moviéndonos en el plano del funcionamiento de un sistema económico puro, por lo tanto bastante diferente del sistema económico concreto.

El sistema financiero

La mediación entre los agentes económicos que permite que los empresarios se embarquen en el proceso de acumulación utilizando los fondos de otros empresarios y

de los trabajadores, y que estos últimos puedan valorizar los fondos que ahorran con miras a consumir en el futuro, es realizada por el **sistema financiero**.

El sistema financiero está integrado por empresas dedicadas a la compraventa de un bien económico muy particular. **Las instituciones financieras compran y venden recursos monetarios**. De esta forma, adquieren los recursos de algunos empresarios y de los trabajadores y se los venden a los empresarios, bajo la forma de **crédito**. Quien entrega sus recursos es premiado por medio de la **tasa de interés** que percibe y que estimula, a quienes poseen esos recursos, para que los coloquen en el sistema financiero.

Veamos ahora qué ocurre con los empresarios en tanto **inversores**. Éstos necesitan invertir para poder producir en períodos posteriores. Esta producción ulterior probablemente traiga beneficios derivados de la venta de los bienes económicos. Por eso, para obtener los fondos necesarios para invertir y obtener estos beneficios futuros, los empresarios recurren al **sistema financiero**, donde consiguen estos fondos. Como contrapartida, contraen una deuda o emiten un pasivo. El precio que los empresarios deben pagar por la obtención de los recursos monetarios necesarios para la inversión es la tasa de interés, el premio que exigen los poseedores de los recursos para desprenderse transitoriamente de sus ahorros.

Las empresas del sistema financiero obtienen una ganancia igual a la diferencia entre los intereses que les pagan a los empresarios y trabajadores por sus ahorros y los que les cobran a los empresarios por facilitarles los recursos monetarios para llevar a cabo sus planes de inversión. A la tasa de interés que les paga a los ahorristas la llamamos **tasa de interés pasiva** y a la que se les cobra a los empresarios inversores la denominamos **tasa de interés activa**. Esta última es, casi sin excepciones, mayor que la primera. Al diferenciar entre las tasas de interés activa y pasiva se lo conoce como **spread**.

¿Por qué es necesario el sistema financiero? ¿Por qué no podrían ponerse de acuerdo los mismos trabajadores y empresarios para realizar sin intermediarios las transacciones que ambos quieren llevar a cabo y de esta manera ahorrarse el spread que les cobra el sistema financiero? Porque los plazos durante los cuales los trabajadores están dispuestos a ceder sus recursos monetarios no son los mismos que los plazos durante los cuales los empresarios necesitan esos recursos para completar sus proyectos de inversión. En consecuencia, aparece una clara función para el sistema financiero, la de **transformar plazos**. Esto es, recibir depósitos de corta duración de los trabajadores y de los empresarios con recursos y otorgar préstamos de largo plazo a las empresas.

Otra razón por la que la realización de una intermediación eficiente entre el ahorro y la inversión requiere la existencia de un sistema financiero está relacionada con **la escala de los proyectos de inversión** por un lado y de los recursos que están dispuestos a entregar los trabajadores por el otro. ¿Cuántos trabajadores debería visitar y convencer un empresario que estuviera buscando recursos para construir un

gran hotel? Muchos, sin dudas. La existencia de una institución financiera que cuente con la totalidad de los recursos que necesita le ahorraría una tarea que, de otra forma, le demandaría años. De este modo, **el sistema financiero agrupa los ahorros de bajo monto y se los presta a los empresarios en la escala requerida por los proyectos de inversión.**

Finalmente, las instituciones financieras tienen otra función específica: la de diversificar y disminuir los riesgos que deben enfrentar los individuos por financiar proyectos que pueden resultar exitosos o no. Esto se da porque, al depositar sus recursos en una institución financiera, el individuo está implícitamente asignando sus recursos a una gran variedad de proyectos de inversión y, al mismo tiempo, está compartiendo el riesgo de que alguno de estos proyectos fracase con la institución financiera en la que deposita sus recursos. Adicionalmente, aprovecha la experiencia que tienen estas instituciones financieras en la evaluación de los proyectos de inversión, con lo que se tiene la seguridad de estar comprometiendo sus recursos en mejores proyectos que aquellos en los que invertiría por sus propios medios. Este monitoreo que las instituciones realizan sobre las actividades de empresarios ayuda a que la sociedad como un todo no despilfarre sus recursos en proyectos no rentables.

La actividad que sigue lo ayudará a sistematizar la información que viene adquiriendo y le propone una reflexión acerca del cambio conceptual que espera de sus alumnos.



ACTIVIDAD N°4 (central)

1. Sintetice en un texto las funciones que cumple el sistema financiero en una economía de mercado.
2. Relacione estas funciones con la posibilidad que tienen los empresarios de generar un proceso de acumulación.
3. Analice en qué medida el proceso descrito está presente en la mentalidad de sus alumnos. ¿Cómo se complejiza su comprensión de la realidad?



APORTES Y SUGERENCIAS

Puede ser muy útil trabajar en el aula algunas de las cuestiones referidas al sistema financiero a través de un juego de roles en el que los papeles sean los de trabajador asalariado, empresario y financista. El objetivo para la actividad puede ser explicar el rol del sistema financiero en la economía de mercado. Debe proponerse un objetivo para cada uno de los participantes (por ejemplo, conseguir mayores beneficios para

sus ahorros, conseguir dinero para financiar la producción, obtener ingresos por la actividad de intermediación) y establecer una dinámica para la negociación. Los resultados pueden presentarse como informes con el punto de vista de cada uno de los intervinientes. Es conveniente solicitar la inclusión de algunos conceptos en estos informes, tales como valorización de fondos, inversión, tasa de interés activa y pasiva, spread, etcétera. En el apartado Acerca de la enseñanza se presentan elementos que pueden ayudar a enriquecer el potencial educativo de la actividad.

El sistema de economía mixta o sistema capitalista mixto

Hasta aquí hemos expuesto las características fundamentales del sistema económico puro de mercado. En los capítulos y apartados anteriores hemos visto que algunas actividades del Estado se desprenden necesariamente de la naturaleza de una sociedad de mercado o sociedad capitalista pura. Sin embargo, estas actividades estatales también son características de un sistema de economía mixta o **sistema capitalista mixto**. Repasaremos ahora estas actividades comunes de los Estados en los sistemas económicos mencionados. Vimos con anterioridad que si los contratos no estuvieran garantizados y no existiera ninguna protección de la propiedad privada, sería prácticamente imposible que pudiera funcionar una sociedad de mercado, ya sea ésta pura o mixta. Instituciones como la justicia, la policía y el ejército que custodian el territorio nacional, son **condiciones indispensables** para que pueda existir una economía capitalista pura o mixta.

Algunos pensadores trataron de justificar el caso extremo de una sociedad de mercado sin la presencia del Estado. El problema fundamental de estas posturas extremas, que llevan el liberalismo hasta sus últimas consecuencias, abogando por la desaparición del Estado, es que terminan eliminando al mismo mercado. Nada garantiza que el conjunto de los individuos de forma espontánea y sin ninguna obligación legal, reconozca la propiedad de los demás. Por otra parte, **la propiedad privada depende de que el Estado establezca los alcances y los límites de cada cual**. ¿Cómo saber hasta dónde llega la propiedad de unos y dónde termina la de otros, sin un Estado que determine las pertenencias de cada uno? Ese escenario pretendidamente liberal en donde el Estado no existe, no sería otra cosa que el reino de la pura arbitrariedad, en el que cada uno impone su posición mediante el uso de la fuerza.

Sin embargo, en el marco del sistema económico mixto, además de la protección y custodia de la propiedad privada, el Estado desempeña numerosas funciones. Cuando esto ocurre, es decir, cuando el Estado agrega a sus funciones mínimas otras actividades con injerencia en el terreno económico, estamos en presencia de un **sistema de economía mixta o sistema capitalista mixto**. Estos términos aluden a una situación en la que el Estado junto con los agentes privados -trabajadores y empresarios- determinan el desenvolvimiento económico y social de una sociedad. Esto ocurre, por ejemplo, con el caso de la provisión de bienes públicos. En capítulos anteriores se mencionó este caso, el de los bienes públicos, que si bien son bienes deseados por los individuos, su disfrute no es individual sino colectivo, de modo que comúnmente ninguna persona aislada tomará el compromiso de producirlos por sí misma porque esperará que otros lo hagan en su lugar.

Como los **finés del Estado** en el marco de un sistema capitalista mixto son **múltiples** y, dado que en el seno de la sociedad se yuxtaponen un conjunto de **intereses** a menudo **contradictorios**, los Estados participan también de una amplia

serie de actividades en competencia o en reemplazo del resto de los agentes de la sociedad. Es frecuente que los Estados posean empresas, adquieran bienes y servicios, contraten personas para desempeñar trabajos en el área de la salud, la educación, la vivienda, etcétera.

Los impuestos

Una de las actividades esenciales del Estado, y que de hecho constituye su condición de existencia, es la **recaudación de impuestos**. Con la sola excepción de aquellos casos en los cuales posee empresas de las cuales obtiene recursos suficientes, normalmente necesita apelar a la recaudación impositiva.

La recaudación impositiva siempre ha tenido un lugar de destacada importancia en la historia de la teoría económica. Un dato de especial relevancia es que los impuestos siempre se presentan como algo naturalmente contradictorio. La mayor parte de los particulares tomados individualmente suelen considerar los impuestos como algo perjudicial. Visto desde este punto de vista, todo tributo implica una extracción de sus recursos por parte del Estado. Pero si se toma al conjunto de los particulares, el cobro de impuestos constituye una realidad necesaria y positiva, porque con esos recursos se financian actividades imprescindibles para el normal desarrollo de la vida y de las actividades privadas.

Cuando consideramos los impuestos desde el punto de vista de quienes gobiernan el Estado, es evidente que si crece la recaudación impositiva, mayor serán las actividades que podrán realizar. Por este motivo parecería razonable concluir que a los gobernantes les conviene aumentar los impuestos sin restricción. Pero en este punto se presenta otra contradicción: si los impuestos son excesivos, el estado puede afectar a la actividad privada y, paradójicamente, provocar una disminución de la recaudación. Este sería el caso de una política impositiva que lleve a la quiebra de muchos empresarios y a la disminución del consumo. De este modo, si el Estado cobra muy pocos impuestos suele carecer de los recursos necesarios para solventar sus actividades, pero si los cobra en demasía puede ocurrir exactamente lo mismo, esto hace que **uno de los problemas básicos de la política tributaria sea definir el nivel de recaudación apropiado**. Es decir, determinar cuál es el monto impositivo óptimo que le permite al Estado apropiarse de la mayor cantidad de riqueza sin afectar en demasía el desenvolvimiento de la actividad privada.

Siempre fue problemática y sumamente disputada la decisión acerca de quiénes son los que deben pagar o sobre quiénes deben recaer los impuestos. Frente al mismo problema o necesidad de encarar una cierta actividad, todos pueden considerar necesario que el Estado se encargue de determinadas actividades y justificar por ello el cobro de impuestos, pero la mayoría de los individuos desean que los impuestos sean cobrados a otros y no a ellos mismos.

A partir de este problema surge el interrogante acerca de quién debería pagar los impuestos. En la teoría económica no existe una respuesta unánime acerca de quién debería hacerlo. Son muchos los criterios a considerar, y la elección de uno u otro dependerá de la voluntad política, de las consideraciones ideológicas de quien toma la decisión y de los objetivos y posibilidades del gobierno en cuestión.

Normalmente todos los gobiernos utilizan los impuestos como una forma de transferir recursos de unos sectores a otros. Si un gobierno pretende lograr una situación de **equidad social**, es muy probable que decida cobrar impuestos a las personas o empresas que poseen más recursos con la finalidad de luego subsidiar y/o ayudar a sectores de menores ingresos. Y por el contrario, un gobierno puede decidir cobrarle a los sectores de menores ingresos -por ejemplo, a los trabajadores asalariados- y con eso financiar inversiones, subsidiar empresas en dificultades o realizar un salvataje a los bancos en períodos de crisis financiera.

Otro problema relacionado con la política impositiva es la **eficiencia** para lograr los objetivos buscados. Es frecuente que se aplique un determinado impuesto para gravar a ciertos sectores sociales en particular pero que el efecto real recaiga sobre otros grupos de la sociedad a quienes no se quería perjudicar. La posibilidad de que los impuestos sean pagados por quienes se supone que los debieran pagar dependerá de las condiciones de mercado y del tipo de impuesto que se quiera cobrar.

Algunos impuestos suelen tener un efecto inverso del que se pretendió originariamente, de forma que perjudican a quienes se pretende favorecer. Es frecuente que los gobiernos tomen medidas para impulsar las actividades exportadoras y que apliquen impuestos a los importadores a fin de lograr una balanza comercial positiva. Pero puede ocurrir que los impuestos a las importaciones, paradójicamente, lesionen los intereses de los exportadores cuando estos adquieren insumos o bienes de capital de origen importado. En ese caso puede suceder que un impuesto sobre las importaciones tenga por efecto reducir las exportaciones y termine generando una balanza comercial negativa.

Le proponemos que realice la siguiente actividad con el fin de que revise su proceso de comprensión del tema que acabamos de presentar.



ACTIVIDAD N° 5 (complementaria)

1. Relea el punto “Los impuestos” y seleccione las ideas principales.
2. Explique por qué se afirma que “los impuestos siempre se presentan como algo naturalmente contradictorio”.

La política monetaria

Pasemos a otro aspecto de la política económica preguntándonos ¿cuál ha sido el papel del Estado en los sistemas monetarios? A lo largo del tiempo, la mayoría de los gobernantes han procurado tener el control sobre aquellos bienes que se consolidaban como dinero, o, sencillamente, han tratado de tener la facultad exclusiva para imponer a la sociedad los **bienes dinerarios**. La razón de esta disputa es que en una sociedad de mercado capitalista, pura o impura, quien tiene dinero, dada su cambiabilidad incondicional, posee un poder de compra absoluto sobre el conjunto de los bienes ofrecidos. Y en este contexto los Estados siempre han aprovechado su poder político o militar para arrogarse el derecho exclusivo de controlar el bien dinerario.

A lo largo de la historia los gobiernos han practicado distintos tipos de políticas monetarias según los intereses sociales en juego y las peculiares características del dinero en ese momento histórico. Antes de que los Estados pudieran emitir un papel moneda a manera de dinero, por ejemplo, cuando los monarcas se limitaban a poner su efigie en monedas de oro o de plata de determinado peso o contenido del metal precioso, la práctica habitual era la de “**envilecer**” las monedas de forma tal que contuvieran una cantidad menor del metal precioso que el indicado nominalmente. Era frecuente que una “libra” de oro en realidad pesara menos que una libra real.

Con el uso del papel moneda la política monetaria se simplificó pero alcanzó otras dimensiones. El proceso de “**envilecimiento**” de la moneda fue reemplazado por la **emisión monetaria** que consiste en el sencillo proceso de fabricar billetes. Con este instrumento normalmente los Estados cubren parte de sus gastos habituales, pero cuando lo hacen en forma desproporcionada siempre corren el riesgo de generar un aumento generalizado de los precios, llamado **inflación**, porque la cantidad de billetes es mayor que la necesaria para mantener una normal circulación de los bienes producidos. Llamamos inflación al aumento sostenido del conjunto de precios de una economía, en tanto que nos encontramos frente a un proceso de **deflación** cuando dicho conjunto de precios tiende a reducirse. Ambos procesos están estrechamente asociados a la cantidad de billetes y monedas que las autoridades ponen en circulación. Por eso, la inflación y la deflación suelen ser resultados no deseados de distintos tipos de políticas monetarias. Cuando los gobiernos no pueden cubrir la totalidad de sus gastos mediante el cobro de impuestos suelen hacerlo mediante el recurso de la emisión monetaria. Cuando esto se hace en forma descontrolada, la inflación aparece como la consecuencia más previsible. Por el contrario, si los gobiernos restringen en exceso la circulación monetaria interrumpiendo, por ejemplo, toda forma de emisión, suelen provocar un proceso de deflación que normalmente va acompañada de efectos recesivos y desempleo.

Otra de las prácticas habituales de los Estados ha sido la de manejar la política monetaria como una forma de controlar la **tasa de interés**. Uno de los objetivos de las políticas económicas es facilitar el otorgamiento de préstamos para la realización de

actividades productivas que contribuyan, por ejemplo, a la creación de nuevos empleos. Una forma de influir sobre este proceso es la de promover la baja de la tasa de interés haciendo uso de la política monetaria. Si se incrementa la cantidad de dinero en circulación, si aumenta la oferta monetaria, es de esperar que se reduzca la tasa de interés porque se facilita el acceso al dinero ya que hay más dinero disponible. Y a la inversa, en aquellas épocas en las cuales la economía se acerca al pleno empleo y comienzan a aparecer síntomas de inflación, cuando se “recalientan los mercados”, los gobiernos suelen reducir la cantidad de billetes en circulación para aumentar la tasa de interés y de ese modo ponerle “paños fríos al mercado”.

La siguiente actividad se propone articular los contenidos de didáctica que hemos venido presentado con los contenidos disciplinares aquí desarrollados.



ACTIVIDAD N° 6 (complementaria)

1. Indique de qué modo ilustraría las ideas presentadas en este apartado. Puede utilizar datos tomados de suplementos económicos de diarios.
2. Consulte las secciones *Acerca de la enseñanza* de este capítulo y *Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales* del capítulo 3 y utilice la noción de inteligencia distribuida vinculándola con el uso de fuentes de información. Reconozca el tipo de relaciones encontradas.

La política fiscal

La política fiscal es otra de las formas que asume la política económica en las economías capitalistas mixtas. Históricamente, este tipo de políticas han estado asociadas a las medidas que tomaron la mayor parte de los Estados occidentales luego de la crisis de los años 30. El economista que, sin dudas, más influyó en este tipo de políticas fue John Maynard Keynes, quien en 1936 publicó la “Teoría General del Empleo, el Interés y el Dinero”. Sin embargo es necesario aclarar que la mayoría de los Estados capitalistas siempre implementaron algún tipo de política fiscal. La diferencia es que, a partir de la gran crisis de la década del 30, estas políticas se ejecutaron de forma más decidida y respondieron a una estrategia general.

La política fiscal incluye fundamentalmente dos actividades que son esenciales para el Estado: **la recaudación de impuestos y el gasto público**. Para la política fiscal la importancia del gasto público y de los impuestos no está dada tanto por las necesidades que con dicho gasto se satisfacen o por los servicios que gracias a ese gasto el Estado brinda, sino por la posibilidad de reemplazar el gasto privado por dicho gasto público.

En épocas de crisis, por distintos motivos, suele producirse una fuerte caída de la demanda o del gasto privado. En determinadas etapas las expectativas de los inversores no son favorables y por ello suspenden sus inversiones, del mismo modo que cuando los trabajadores temen por sus empleos suelen reducir sus gastos de consumo. En esas circunstancias es frecuente que se produzca una caída del gasto privado que afecta negativamente sobre la demanda agregada de bienes, hecho que acarrea recesión, desempleo, sobre oferta de productos, aumento de los stocks de bienes económicos sin vender, etcétera. En esas ocasiones, los gobiernos pueden apelar al gasto público como un modo de reemplazar el gasto privado. Cuando la demanda privada no es suficiente para absorber a los trabajadores que desean encontrar un empleo, el Estado puede acudir al gasto público con miras a proporcionárselos. En otros casos, también el Estado puede acudir a una reducción de impuestos que mejore la rentabilidad de las empresas privadas y que libere recursos a la sociedad, para que de este modo se incremente la demanda agregada de bienes. Sin embargo, considera Keynes, en períodos de gran incertidumbre, la política tributaria no alcanza para incentivar la demanda cuando ésta se halla muy deprimida.

Como se explicó para el caso de la política monetaria, las épocas de depresión económica tienen su reverso en aquellos periodos caracterizados por la sobre expansión de actividades, el pleno empleo, la inflación y el “recalentamiento del mercado”. En esos casos la política fiscal para mantener el equilibrio debe ser contractiva. Es decir, el Estado puede reducir el gasto o aumentar los impuestos para reducir la demanda. Con la reducción del gasto, el Estado puede bajar la presión alcista sobre los precios y con un aumento de los impuestos se retiran recursos del sector privado, lo que tiene el mismo efecto.

En la siguiente actividad, usted tendrá la oportunidad de revisar conceptos y hacer una síntesis de los contenidos de este apartado.



ACTIVIDAD N° 7 (complementaria)

Explique en un texto breve la lógica seguida por el Estado a través de las políticas monetarias y fiscales en épocas de depresión económica y de “recalentamiento de los mercados”.

Las políticas Sociales

Con el dinero de los impuestos, el Estado se compromete en múltiples actividades sociales como ser brindar educación, salud, vivienda y la protección social.

La **educación** es una de las actividades básicas del Estado, al menos desde el siglo XVIII y la época del absolutismo ilustrado. Este compromiso se ha acentuado con los regímenes democráticos puesto que una de las premisas básicas de la democracia es que el soberano, el pueblo, debe estar en condiciones intelectuales de ejercer su soberanía. Para eso es necesario que los individuos puedan evaluar las cuestiones de índole pública y estar en condiciones de identificar sus propios intereses. Por otra parte, como el proceso de desarrollo económico se ha vuelto cada vez más complejo y tecnificado, se ha ampliado la necesidad de que el sistema educativo le brinde a los individuos los instrumentos necesarios para que puedan desempeñarse en una economía capitalista compleja.

Durante las últimas décadas, sobretudo en los países de economías más desarrolladas, se ha agregado otra razón para que el Estado aumente su compromiso con el sistema educativo. El desarrollo creciente de la tecnología, uno de los pilares fundamentales del desarrollo económico contemporáneo, requiere cada vez mayores sumas volcadas en los sistemas universitarios y en los centros e institutos de investigación científica en general. Si bien una parte significativa de estos gastos son sufragados por empresas privadas y por distintos sistemas de financiamiento de particulares, una porción muy significativa corre por cuenta de los Estados nacionales. Además, durante las dos guerras mundiales y también en la guerra “fría” estos gastos tenían una motivación militar y estratégica significativa para las principales potencias.

La **salud** es otra de las actividades en las que tradicionalmente el Estado ha tenido una injerencia fundamental. Por una parte, las exigencias democráticas hacen que el Estado no pueda desentenderse de esta cuestión y, por otra, el propio desarrollo de las condiciones de la salud, por el avance de la ciencia médica, de la biología, la epidemiología, etcétera, exige controles y regulaciones que sólo pueden ser ofrecidos por organismos públicos. Asimismo, en muchos casos, el gasto público en salud resulta notablemente ventajoso si se lo compara con un sistema alternativo de salud librado pura y exclusivamente a la iniciativa privada. Este es el caso de las vacunas: si toda la población está obligada a vacunarse por disposición legal, la posibilidad de contagio de cualquier enfermedad será notablemente inferior que en el caso en el cual los resultados dependieran de las decisiones privadas de compraventa de vacunas.

Argumentos similares se pueden ofrecer para explicar y justificar la participación del Estado en otras actividades, como ser la provisión de vivienda digna, los sistemas de previsión social y la protección de los desempleados.



APORTES Y SUGERENCIAS

Las distintas políticas estatales pueden ser trabajadas en el aula a partir de fuentes periodísticas que, día a día, reflejan noticias sobre las características y los efectos de estas políticas. Es conveniente asociar la información periodísticas con los conceptos

que ayudan a interpretarla y situarla en el contexto más amplio de las políticas estatales.

Las políticas industriales y de desarrollo económico

En ocasiones el Estado no sólo debe implementar medidas que garanticen el desarrollo de las actividades económicas privadas y respondan a las exigencias de los sistemas democráticos y representativos. En casi todas las etapas del desarrollo capitalista, los Estados se han comprometido con el desarrollo económico e industrial de la sociedad. Los motivos militares, las preocupaciones de índole estratégica y la necesidad de recaudar impuestos han sido impulsos fundamentales para que los Estados se orienten en esta dirección. Nada más lejano de la realidad que la idea según la cual el desarrollo económico de las sociedades capitalistas ha dependido pura y exclusivamente de la iniciativa privada. Los Estados se han valido de los más variados instrumentos para promover el desarrollo industrial; los subsidios, las exenciones impositivas, los aranceles preferenciales, la provisión de insumos a precios inferiores a los del mercado, la restricción de la competencia, etcétera, han cumplido esta función.

Además de las medidas de promoción de las empresas privadas, los Estados también han creado empresas públicas que en ciertos casos sustituyeron u ocuparon el lugar de las empresas privadas.

Las políticas que financian o apoyan el desarrollo tecnológico son otra forma de política industrial. Una de las consecuencias más relevantes del avance de la tecnología es que se traduce en el desarrollo de nuevos productos y procesos productivos que mejoran la posición competitiva de las empresas. De igual modo, la construcción de obras de infraestructura como puentes, caminos, redes de provisión energética y puertos siempre han servido como plataformas para el despegue de actividades industriales.

Habitualmente, en los países subdesarrollados, el Estado ha tenido que realizar alguna de las tareas y transformaciones que en otros países fueron llevados a cabo por el sector privado. En el caso de Latinoamérica, desde los años '30, mediante distintas prácticas los Estados nacionales han promovido la llamada política de “sustitución de importaciones”, que apuntó a consolidar una estructura industrial local, a mejorar el saldo de la balanza comercial y a integrar en una red local las actividades económicas más dinámicas con aquellas actividades tradicionales.

La siguiente actividad tiene como objetivo sintetizar las diferentes políticas estatales que hemos venido presentando.



ACTIVIDAD N° 8 (central)

1. Elabore un cuadro que incluya las características más importantes de las políticas desarrolladas hasta aquí.
2. Compare tales características y observe si existen regularidades entre ellas.

Las actividades de regulación

Otra de las tareas primordiales del Estado es su rol como regulador de las actividades privadas. En este sentido, existe una amplísima gama de actividades en las que el Estado está necesariamente obligado a actuar como regulador. Desde el control de los medicamentos y los análisis bromatológicos de los alimentos que se comercializan diariamente hasta los derechos del usuario y del consumidor, el Estado necesita desarrollar una amplia red de instituciones que cumplan con tareas regulatorias. Un caso de especial importancia es el de los servicios públicos, porque son actividades que, dado sus características generalmente monopólicas, sólo pueden funcionar bajo una estricta supervisión pública. Así como no puede haber una ruta cada veinte metros, tampoco es aceptable que veinte líneas de colectivo hagan el mismo recorrido porque el tránsito sería caótico. La provisión de luz eléctrica, de agua, de cloacas, de teléfonos, etcétera, no se presta tan fácilmente al juego de la estricta competencia del mercado sino que se requiere siempre de un Estado que establezca controles, derechos y restricciones de forma explícita.

Le proponemos trabajar sobre los servicios públicos que se han privatizado en la Argentina para articular las consideraciones precedentes con el funcionamiento de estos servicios en nuestro país.



ACTIVIDAD N° 9 (complementaria)

1. Responda:
 - ¿Cuáles de los servicios públicos privatizados a nivel nacional o provincial presentan características de “monopolios naturales”?
 - ¿De qué manera el Estado ejerce las funciones regulatorias?
2. Desde su perspectiva como usuario de los servicios públicos, ¿considera que es adecuada la regulación que ejerce el Estado? ¿Hay características diferenciales en cuanto al tipo de servicios públicos?

Sistema de economía planificada: Breve historia de las economías socialistas

Sí bien la economía capitalista, pura o impura, siempre ha presentado numerosas ventajas en lo que se refiere a la posibilidad de que las personas entablen relaciones universales y puedan trasponer los lazos sociales inmediatos como la familia, la amistad, el vecindario, etcétera, es evidente que esta sociedad también se caracteriza por presentar profundas contradicciones. La compraventa, al ser voluntaria, supone la libertad e independencia de quienes la practican, pero el proceso de trabajo asume un carácter jerárquico y autoritario. La relación entre los trabajadores y los empresarios es de naturaleza vertical y desigual. En este escenario, las decisiones no son democráticas sino que responden al mandato unilateral de los patrones. Es innegable que el trabajador asalariado vende durante un cierto periodo su “fuerza de trabajo” en el mercado de forma voluntaria y sin que medie coerción alguna. Sin embargo, también es cierto que la mayoría de los trabajadores no tienen otra alternativa que hacerlo, ya que se encuentran en una situación histórica en la cual han perdido la capacidad para vivir sin comprar y vender y lo único que tienen para vender es su tiempo de trabajo a una empresa que quiera comprarlo.

Por otra parte la relación asalariada se presenta de una forma paradójica: los trabajadores son libres de vender parte de su tiempo a las empresas pero una vez vendido ese tiempo perteneciente a sus vidas, ya no les pertenece. A diferencia del resto de los bienes, el trabajador no puede separarse de ese tiempo que ha vendido a la empresa. Lo más frecuente es que se pasen la mayor parte del tiempo dedicados a trabajar para otros.

Éste ha sido uno de elementos del capitalismo que mayores críticas y movimientos de oposición han suscitado a lo largo de la historia. En parte como el lógico corolario y el fruto necesario del espíritu de libertad suscitado por el liberalismo de los siglos XVII y XVIII y por el movimiento de la Ilustración. En la revolución francesa aparecieron las primeras corrientes que reaccionaron contra el carácter privado de la apropiación de la riqueza, las desigualdades del capitalismo y del sistema de mercado. Algunos autores comenzaron a poner reparos al uso abusivo del derecho de propiedad y llegaron a plantear que si se llevaba este derecho al extremo, en el futuro iba significar la tiranía sobre aquellos que no fueran propietarios.

Luego de la Revolución Francesa comenzaron a aparecer en toda Europa, y luego en el resto del mundo, distintos movimientos socialistas que reivindicaban el control de la producción por los trabajadores y al menos una restricción a la economía de mercado y a la explotación capitalista del hombre por el hombre. Los llamados por Karl Marx “**socialistas utópicos**” siguieron una de las principales corrientes que comenzaron a postular la necesidad de que la sociedad se organice sobre bases más racionales y de modo de extender los principios de la **democracia política al ámbito de la producción**. En este marco aparecieron las obras de los autores anarquistas como Bakunin y los trabajos de Marx y Engels. Estos últimos postulaban la necesidad

de realizar un **estudio científico de la sociedad capitalista** para de ese modo encontrar en ella las claves de su superación. En otras palabras, para ellos el socialismo no significaba una mera negación del capitalismo sino su superación a partir de su propio desarrollo. Sólo una vez que se desarrolle el capitalismo hasta sus últimas consecuencias, la sociedad estará en condiciones de construir el socialismo.

Sin embargo, el legado intelectual más valioso de los principales autores socialistas ha sido **el estudio de las bases de la sociedad capitalista y no las claves sobre cómo debería organizarse el socialismo**. Este problema fue y es uno de los puntos más controvertidos del pensamiento socialista desde la muerte de Marx. Son usuales las preguntas de tipo: ¿Una sociedad socialista debería abolir la propiedad privada en todas sus formas? En caso de hacerlo ¿qué tipo de organización debería reemplazarla? ¿Debería surgir una economía centralmente planificada o un conjunto de cooperativas independientes controladas por los trabajadores? ¿El socialismo podría coincidir con alguna forma de mercado? ¿Cómo debería ser la organización política de la sociedad? ¿El Estado debería seguir existiendo? ¿Cómo pensar en una sociedad que se organice de forma espontánea, sin la existencia de ningún tipo de autoridad?

La siguiente actividad se propone identificar las críticas al sistema capitalista realizadas desde el socialismo.

Desde la comuna de París en 1870, en casi todo el mundo se sucedieron una serie de movimientos revolucionarios con el propósito declarado de tomar el poder y transformar la sociedad. En 1917, en el contexto de la primera guerra mundial, estalló una revolución en la Rusia zarista que habría de marcar la historia del siglo XX. Se trataba de un país inmenso pero atrasado y repleto de contradicciones. Cerca del 90% de la población aún vivía en el campo y el desarrollo industrial era más que precario comparado con el de las potencias occidentales de la época.

En los primeros años se sucedieron los debates acerca del modo en que se debería construir la sociedad socialista. Los campesinos, que representan la mayor parte de la sociedad, reclamaban la propiedad de las tierras, mientras que otros sectores abogaban por la abolición de todas las formas de propiedad privada. En 1920, frente al desabastecimiento y a las dificultades para organizar una estructura económica, se lanzó la NEP (nueva política económica) que reconocía la propiedad sobre las tierras y promovía la iniciativa privada en el campo. En ese momento, frente al fracaso de la revolución en otras partes de Europa, se suscitó otro debate: ¿el socialismo debía ser mundial como se había pensado hasta entonces o podría realizarse en un solo país o conjunto de países?

A finales de los años veinte se fue consolidando un régimen por muchos llamado socialista que terminó por eliminar todas las formas de propiedad privada, apuntó a la organización de una economía centralmente planificada en el marco de un territorio nacional. La **planificación central**, al menos bajo la forma que tomó en la Unión Soviética, consiste en que toda la producción debe ser planeada por un órgano central

que **dispone las prioridades sociales, asigna recursos y articula en un mismo programa todas las áreas productivas de la sociedad** mediante un plan general.

Durante las primeras décadas, la economía soviética obtuvo algunos éxitos sobre todo en el desarrollo de una industria militar a la altura de las potencias capitalistas occidentales y en algunas conquistas sociales como el nivel educativo de la población y las condiciones de salud. De hecho, durante un tiempo prolongado, fue el modelo a seguir por muchos países en donde se produjeron movimientos de inspiración socialista como en China (1949), Corea del Norte (1953), Cuba (1959), los países de Europa Central y del Este luego de la segunda guerra mundial y diversos movimientos en regiones como África y América latina después.

Sin embargo, estas sociedades presentaban rasgos que claramente estaban en contradicción con las ideas del socialismo clásico. En primer lugar todos estos regímenes eran marcadamente jerárquicos y antidemocráticos, contrariando las ideas libertarias de sus orígenes socialistas que justamente rechazaban la presencia de estos rasgos en la empresa capitalista privada. De ahí el mote apologetico de “socialismo real” como una forma de diferenciarlo del socialismo “imaginario” o “ideal” de los críticos socialistas. Por otro lado, desde el principio se pudo comprobar que el sistema de planificación central que elimina la propiedad privada y combate el mercado en casi todas sus formas, con la excepción de los trabajadores que siguieron cobrando un salario pagado por el Estado, no ofrecía un buen sistema de incentivos individuales al tiempo que no garantizaba, en todos los casos, una apropiada asignación de los recursos. Asimismo, en muchos casos, en el seno de las sociedades socialistas reaparecieron distintas formas ilegales de mercado, como el “mercado negro”, en las cuales las contradicciones de este tipo de regímenes saltaban a la vista. En la mayoría de los casos, los “mercados negros” estaban controlados por las propias autoridades, lo que demostraba también que este tipo de regímenes se caracterizaba por amplios niveles de corrupción, como se puso más aún de manifiesto luego de la caída de varios de ellos.

Desde la muerte de Mao Zedong en 1976, en casi todos los países llamados socialistas comenzaron a aparecer síntomas de agotamiento y de crisis. Primero en China, a partir de 1979 y luego en la Unión Soviética desde 1985, comenzaron a ejecutarse reformas que apuntaban a atenuar la burocratización, a promover la iniciativa privada en muchas áreas de la economía y, sobre todo en el caso chino, a facilitar la inversión de las empresas transnacionales en el territorio. En el caso de China, estas reformas continúan en la actualidad y han alcanzado tal dimensión que ya resulta imposible, pese a que el Partido Comunista continúa formalmente en el poder, negarle un carácter estrictamente capitalista, cuando se ha convertido en una de las plazas más atractivas para las inversiones internacionales. En el caso de la Unión Soviética y de sus satélites de Europa central y del este las reformas fueron mucho más conflictivas y terminaron con el completo derrumbe de estos sistemas a partir de 1989 en Europa central y del este, y en 1991 en el caso soviético.



APORTES Y SUGERENCIAS

Las transformaciones en los países de Europa Oriental y en los países que conformaban la ex Unión Soviética, ocurridas a fines del siglo XX constituyen un caso de gran interés para analizar el pase de un sistema de planificación centralizada a un sistema capitalista de economía mixta. Algunos aspectos que podrían compararse en el trabajo en el aula son los siguientes: funcionamiento de la economía, formación de las clases sociales, decisiones sobre inversión, intervención del Estado en la economía, evolución de las situaciones de pobreza, etcétera. Se sugiere abordar el tema a través del estudio de casos, ya que cada uno de los países que están atravesando esta transición tiene características particulares.

El funcionamiento de una economía de planificación centralizada

Como hemos visto en el apartado anterior, a lo largo del tiempo varios han sido los modelos que se han propuesto como representativos del socialismo. Uno de ellos fue la economía centralmente planificada. Esta se basa en una organización en la cual los bienes que se han de producir y las cantidades respectivas son ordenados de antemano. Mediante algún mecanismo que puede ser democrático o jerárquico se definen las necesidades y prioridades de la sociedad, y a partir de esos lineamientos se determina qué van a producir y en qué cantidad lo harán las unidades productivas o empresas. Una vez realizada la producción, existen distintos mecanismos de distribución de los bienes que pueden ir desde un simple reparto gratuito, sin intercambio mercantil, hasta una venta en un mercado poco tradicional, donde los precios son definidos previamente por el plan central.

Es necesario que aclaremos que no solamente hay planificación en las economías socialistas. Es normal que todos planifiquemos lo que vamos a hacer con nuestro ingreso y cómo vamos a distribuir nuestro tiempo disponible. También las empresas privadas tienen planes de producción, comercialización, financieros, etcétera. A diferencia de estos planes de la vida económica privada, los de **las economías centralmente planificadas** tienen un alcance más integral que va desde la definición de las necesidades y prioridades sociales, hasta los planes de producción y distribución de los bienes que deberán satisfacer las necesidades definidas previamente.

Ahora bien, tanto en el sistema de economía centralizada como en el sistema capitalista, puro o impuro, se producen y se distribuyen los bienes en relación con las necesidades, pero en el caso de que medie el mercado, los planes de producción de las empresas se ejecutan de forma independiente de los planes de consumo de las

personas. Para los defensores del capitalismo, esta desconexión es sólo aparente, porque los consumidores y los productores “se encuentran” en el mercado. Si los productores elaboraron un producto que no satisface necesidades, no encontrarán compradores y lo contrario ocurrirá con quienes efectivamente puedan hacerlo. En el primer caso los precios, a los que se consideran como un premio por hacer las cosas bien, tenderán a bajar y en el segundo, a subir. En este sentido, los precios de mercado funcionarán como un “termómetro” para asignar los recursos y los esfuerzos de la sociedad. En cambio, en una economía centralmente planificada, los planes de consumo se conocen de antemano y la producción se ajusta a las necesidades en forma directa y sin la mediación del mercado.

A las economías de mercado, puras o impuras, se les suele atribuir la ventaja de que su funcionamiento no requiere de una organización de las dimensiones y alcances como la que se precisa para que funcione una economía centralmente planificada, la cual necesita, para la toma de decisiones, manejar toda la información relevante del sistema. En las economías capitalistas, en principio, cada uno produce lo que le parece y luego prueba suerte en el mercado. Con el tiempo, los premios y castigos del mercado, y el sistema de precios, hacen que todos, en un lento pero efectivo proceso de tanteo de prueba y error, aprendan a hacer lo que consideran más conveniente. La ventaja de una economía centralmente planificada es que al existir un plan en el cual de forma directa coinciden los planes de consumo y de producción, estaría abolida la condicionalidad del vínculo (el hecho de que el producto se pueda o no vender) y por lo tanto, estaría superada la posibilidad de las crisis económicas y sus consecuencias como el desempleo.

Otra dimensión a comparar entre estos dos sistemas es la capacidad que puedan tener para satisfacer las modernas necesidades de libertad y democracia. El desarrollo y la ampliación de estas necesidades coincidieron con el ascenso histórico de las economías de mercado. En este tipo de economías, existe un ámbito, el mercado, donde rige el efectivo ejercicio de las libertades individuales ya que los compradores y vendedores se relacionan de forma voluntaria. Pero, por otra parte, el ámbito de la producción o la empresa, se caracteriza por ser jerárquico y antidemocrático, y en términos prácticos es la negación de dichos principios de libertad y democracia, así como el mercado es su afirmación concreta. Sobre este particular, cabe observar que las economías centralmente planificadas han sido completamente jerárquicas y antidemocráticas como de hecho lo fueron en todos los casos durante el siglo XX. Pero también se podría pensar en un sistema de planificación central que exprese la genuina voluntad de los miembros de la sociedad, quienes deberían participar en él mediante algún procedimiento democrático como puede ser el voto o la presentación de planes individuales que luego se integrarían al plan central.

La siguiente actividad apunta a una revisión de los contenidos de este apartado y a su vinculación con contenidos desarrollados en apartados anteriores.



ACTIVIDAD N° 10 (central)

1. Responda: ¿En qué se diferencia la planificación de las economías socialistas de la planificación de las economías capitalistas?
2. Revise en el capítulo 1 lo trabajado sobre los flujos (circulación de capitales, bienes y personas) en el espacio. Ahora imagínese cómo, en un determinado lapso (por ejemplo, cinco años), circularían los bienes producidos en un territorio organizado bajo una lógica capitalista y otro territorio organizado por una lógica socialista, y responda:
 - ¿Qué diferencias y similitudes encontraría?
 - ¿A qué se deberían esas diferencias y similitudes? Apóyese en algunos casos concretos que le ayudarán a responder esta consigna, por ejemplo, ¿qué lógica guía los procesos de poblamiento y la valorización de los recursos naturales?

Las actividades económicas básicas

Ha llegado la hora de introducirnos en el estudio de un aspecto particular de la estructura productiva: qué se produce y cómo se relacionan entre sí los productores. En una economía de mercado (pura o impura) o no, se elaboran diversos bienes que implican distintas actividades económicas. Es usual que estas sean clasificadas en tres grandes grupos: las **actividades primarias**, las **actividades secundarias** y las **actividades terciarias**.

En primer lugar, las actividades **primarias** abarcan las realizadas en torno a los **recursos naturales**, es decir, las actividades agrícolas, ganaderas y extractivas. Aquí se incluyen las actividades de extracción de petróleo, la minería y la pesca. Las actividades **secundarias** reúnen a las actividades **industriales** que implican la **transformación material de determinados bienes económicos**, entre los que se encuentran los productos de las actividades primarias. Por ejemplo, forman parte de este grupo las actividades realizadas por las empresas que elaboran alimentos enlatados a partir de los productos obtenidos en la actividad pesquera. Finalmente, las actividades **terciarias** agrupan a la **producción de servicios**, esto es, la producción de bienes económicos que **no plasman en un objeto material**.

Si bien esta clasificación es algo estática y por lo tanto no da cuenta de la fluidez de los vínculos económicos reales, es la base de la clasificación que se utiliza en la elaboración de la contabilidad nacional y es por eso que debemos tenerla presente.

Ahora bien, saber qué tipo de actividades se emprenden muchas veces no es suficiente para comprender la complejidad de la estructura productiva. Por esto, en los próximos apartados nos proponemos abordar distintas formas de relaciones interempresariales (ya sean las empresas de propiedad privada o de propiedad del Estado).

Las estructuras productivas y las relaciones interempresariales según el enfoque tradicional

Entender cómo funciona la economía plantea la necesidad de comprender fenómenos ligados a la configuración de distintos tipos de vinculaciones entre empresas, las que pueden ir más allá de las relaciones entabladas en el mercado. Sin embargo, la ciencia económica tradicional sólo se ha ocupado de las relaciones interempresariales que implican la relación mercantil tal como la hemos descrito en los capítulos anteriores. La mercancía ha sido considerada en su versión pura, es decir, se han supuesto estructuras productivas compuestas por agentes independientes que actúan en forma autónoma según su propio interés. El productor de bienes económicos es independiente de los demás a la hora de elegir su actividad productiva

y procede a elegir entre las distintas opciones productivas a partir de la comparación de las expectativas de ganancia en las diferentes ramas.

Este enfoque, a su vez, presupone una distinción nítida entre la esfera de la circulación de los productos, el mercado, y la esfera de su elaboración o producción material, la empresa.

En el mercado, el sistema de precios articula todas las decisiones individuales, de modo que la relación entre los agentes se restringe a la aceptación o el rechazo de una propuesta de intercambio determinada. En el interior de las empresas, en cambio, existe la coordinación personal de la actividad laboral, bajo la forma de jerarquías que articulan las distintas tareas que deben ser llevadas a cabo para la elaboración del bien económico. El empresario ejerce el control último de este proceso. En palabras de Ronald Coase (1937): “(...) fuera de la empresa, los movimientos de precios determinan la producción, que es organizada por una serie de transacciones de intercambio de mercado. Dentro de la empresa estas transacciones mercantiles son eliminadas y, en lugar de la complicada estructura de mercado, aparece el empresario coordinador, quien dirige la producción”. La conjunción de los procesos de circulación y de producción es lo que caracteriza al sistema de producción articulado a través de las relaciones puras de mercado.

Asimismo, la producción material precede a la venta de los bienes económicos. Esto se encuentra implícito en la afirmación de que el productor toma sus decisiones productivas únicamente en relación con el precio de mercado y las ganancias esperadas. Esto anula la posibilidad de que el empresario mantenga un vínculo directo con otros empresarios que signifique que trabaje para éstos, como sería el caso de que le hubieran encargado la elaboración de un producto determinado. Por el contrario, el productor “elabora” un bien o servicio para luego ofrecer su bien en el mercado. Esto implica que el empresario no tiene garantizada la venta de los bienes económicos de su propiedad. Recordemos lo dicho acerca de la condicionalidad del vínculo social que denominamos mercancía.

Otra implicancia de la formulación tradicional es la inexistencia de asimetrías entre las empresas. Sólo se estudian mercados en los que los individuos que interactúan están atomizados y por lo tanto son “tomadores de precios”. Las situaciones de competencia imperfecta sólo eran tenidas en cuenta como excepciones a la regla y como meros casos teóricos extremos o como situaciones transitorias.

En otros términos, se supone que la estructura productiva se encuentra constituida por empresas homogéneas en cuanto a su poder de gestión sobre terceros y la posibilidad de administrar condiciones monopólicas. Las diferencias en la capacidad de acumulación de las distintas empresas, cuando existen, se deben a cuestiones coyunturales, como la consecución de una innovación exitosa, sea de productos sea de procesos, el monopolio “natural”, el mayor tamaño relativo, etcétera. Pero ni la innovación ni el mayor tamaño relativo garantizan una tasa de ganancia extraordinaria permanente en el tiempo.

Este supuesto carácter homogéneo y simétrico de las empresas se refleja en el tipo de transacciones económicas que se entablan, en la teoría convencional, entre los distintos agentes de la economía. En términos generales, cada bien económico, cada proceso de producción y cada activo productivo posee la cualidad de ser, tarde o temprano, producido por nuevas empresas, que mutan sus actividades guiándose por el criterio de las ventajas comparativas. Por ello, el poder de gestión de las empresas sobre sus empresas proveedoras o clientes era, por regla general, inexistente o, al menos, endeble. Venderle un producto a una empresa era, a los efectos de la transacción, igual que venderle el producto a un consumidor. La relación mercantil era en términos generales, pura.

Ahora, preguntémonos ¿es suficiente este marco teórico para abordar la problemática de la estructura productiva actual? Verdaderamente no. Al menos de manera intuitiva sabemos que la mercancía pura ha dejado de ser la norma en cuanto a la relación interempresarial y en su lugar se han erigido relaciones asimétricas, en las que ciertas empresas tienen la capacidad de imponer determinadas condiciones de producción, ventajosas para ellas, a otras empresas que no pueden sino aceptarlas.

El concepto de encadenamientos productivos

Dadas las falencias del enfoque tradicional, en el presente apartado introduciremos nuevas aproximaciones teóricas al estudio de la estructura productiva. Comenzaremos por la noción más elemental de **cadena productiva**, en tanto conjunto articulado de actividades de diseño, producción y comercialización de bienes económicos.

Con el concepto de encadenamientos productivos nos referimos a aquellas relaciones entre empresas que van más allá de las transacciones puras de compraventa e incluyen un amplio espectro de vinculaciones productivas.

Para ilustrar la necesidad de este nuevo tratamiento teórico nos valdremos de un sencillo ejemplo. ¿Qué pasaría si el economista convencional se propusiera estudiar la situación productiva de uno o varios quioscos que distribuyen las bebidas y golosinas producidas por las grandes empresas multinacionales? Probablemente se quedaría perplejo, ya que los quioscos carecen de las determinaciones con las que el economista está acostumbrado a identificar a la empresa. El quiosquero no determina ni el precio ni la cantidad ofrecida de sus bienes económicos. En efecto, la difundida y polémica modalidad que consiste en poner “precios máximos sugeridos” en los envoltorios y latas ha redundado en la pérdida de autonomía productiva de los quioscos que venden esos productos. Con este ejemplo, vemos como la estructura productiva conformada por quioscos y empresas productoras de golosinas y bebidas gaseosas no se ajusta al supuesto de la ciencia económica de que cada empresa determina las cantidades que está dispuesta a ofrecer al precio de mercado.

Visto desde otra óptica, si un investigador se propusiera estudiar las condiciones de rentabilidad de las grandes empresas productoras de gaseosas y golosinas, se encontraría con la sorpresa de que la empresa no es un objeto de estudio válido en sí mismo sino únicamente cuando se la considera en relación con las pequeñas empresas que han tomado a su cargo la distribución de sus productos pero cuyas condiciones de venta no les pertenecen a ellas sino a su gran proveedora.

La gran empresa contemporánea es una unidad concreta al mismo tiempo que no lo es. Lo es, porque tiene una existencia propia con límites precisos: su dominio inmediato corresponde a los recursos (inmuebles, recursos financieros, capital humano, mercadería, etcétera) que son de su exclusiva propiedad. Pero a la vez no lo es porque no es una entidad económica en sí misma, sino que vive una realidad de carácter relacional: es ella y las empresas jerárquicamente subordinadas. Sus bienes de capital le son propios pero también posee poder de gestión sobre las condiciones productivas de sus empresas clientes y, como veremos más adelante, sobre sus empresas proveedoras.

La siguiente actividad propone una reflexión sobre los enfoques presentados en los últimos apartados.



ACTIVIDAD N° 11 (central)

Responda las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se afirma que el enfoque tradicional es insuficiente para analizar la economía contemporánea?
- ¿Cuáles son los aportes de un enfoque basado en los encadenamientos productivos?
- ¿Qué cambios trae aparejado, desde el punto de vista de la planificación de la enseñanza, la adopción de uno u otro enfoque?

Los tipos de encadenamientos productivos

En la literatura sobre encadenamientos productivos se ha tomado como punto de partida para los estudios, tanto teóricos como empíricos, la categorización básica propuesta por Gary Gereffi (1994). Este autor distingue entre los encadenamientos “liderados por los productores” y los encadenamientos “liderados por los compradores”. Nuestro propósito en este apartado será exponer del modo más fiel posible la distinción hecha por el autor en cuestión.

Por un lado, los encadenamientos liderados por los productores están compuestos por grandes empresas y corporaciones transnacionales que valiéndose de su rol central en el control del sistema productivo se relacionan con empresas proveedoras y empresas clientes. Gereffi ilustra esta categoría mediante los casos de las industrias automotrices, de computadoras, de aviones y de maquinaria eléctrica.

Por otro lado, las cadenas lideradas por compradores están conformadas por grandes empresas minoristas comerciantes de productos de marcas establecidas y por empresas dedicadas a la comercialización internacional que entablan vínculos productivos descentralizados con empresas manufactureras ubicadas en diferentes lugares del globo.

Los casos más destacados involucran la producción y comercialización de textiles, calzado deportivo, juguetes y electrodomésticos. La elaboración de estos bienes económicos es realizada por empresas de distintos países mediante el establecimiento de “contratos de especificación” acordados con las grandes empresas compradoras, quienes suministran el diseño de los productos. Este proceder permite a las empresas líderes aprovechar, entre otras cosas, los diferenciales de salarios, de tasas impositivas, de precios de servicios entre los países.



APORTES Y SUGERENCIAS

Frecuentemente aparecen en los suplementos económicos de los principales diarios notas periodísticas que dan cuenta de la organización de las grandes empresas. En muchos casos se trata de empresas que producen bienes que los alumnos consumen habitualmente o cuyas marcas conocen. Esto puede representar un interés adicional para partir del producto con el cual los alumnos tienen contacto cotidiano hasta reconstruir el complejo de relaciones en las que se inserta la empresa productora.

Las características de los vínculos intra encadenamientos productivos

¿Qué caracteriza a los vínculos entablados en el seno de estos dos tipos de encadenamientos productivos antes descriptos? Las transacciones intra cadena productiva adquieren diversas formas pero siempre se expresan, al igual que la transacción final mediante la cual un consumidor adquiere el producto, bajo un precio determinado. Sin embargo, las asimetrías existentes entre las empresas que forman parte de los encadenamientos productivos se manifiestan de diversos modos. Para hallarlas no tenemos más que adentrarnos en el estudio de la práctica comercial y productiva de dichas empresas. Por ejemplo, la asimetría puede aparecer en la forma en la que se establece el valor de cambio. La diferencia puede estar en que el precio

establecido no sea un precio determinado por el mercado, gracias a la acción de la oferta y la demanda. Y que tampoco sea un precio determinado por un regateo entre las partes, sino que sea un **precio impuesto** por la empresa de jerarquía superior dentro de la estructura productiva del bien en cuestión.

Pero la forma en que se objetiva el poder de la gran empresa sobre la empresa proveedora o cliente en el caso de los encadenamientos liderados por los productores, o por los comercializadores en el caso de las cadenas lideradas por los compradores, bien puede no ser el precio, quedando este como un acuerdo entre las partes, en este caso, el mecanismo que permite a la gran empresa obtener una ganancia diferencial a expensas de la de su proveedor o cliente ya no sería el precio sino, por ejemplo, las **condiciones de pago**. También puede ocurrir que el mecanismo mediante el cual se expresa la asimetría entre las partes no sea ni el precio ni la condición de pago, sino el carácter mismo de la transacción entre las empresas. Varias modalidades de transacción se engloban en esta última opción: el proveedor cobra de modo similar a como lo haría si trabajara en relación de dependencia, pero los medios productivos (bienes de capital y materias primas) corren por cuenta suya, con lo cual la gran empresa terciariza el compromiso de los bienes de capital, ciertos riesgos asociados al proceso productivo, la presión del aparato sindical, la incesante obsolescencia tecnológica y la presión sobre la tasa de ganancia inherente a períodos de recesión económica; o bien el proveedor vende a la gran empresa su producto, pero este no es, curiosamente, un producto ya vendido definitivamente, sino que admite devolución, si es que así le conviene a su comprador o bien el proveedor vende su producto, pero se ve obligado por **"contrato de adhesión"** a modificar las cualidades útiles del mismo según órdenes impartidas por su comprador, sin importar el impacto que esto tenga sobre la rentabilidad del emprendimiento del proveedor.

De este modo, vemos cómo la asimetría se adueña de las relaciones interempresariales. Quien posee condiciones exclusivas, bienes económicos irreproducibles, tecnologías sistemáticamente renovadas, ingentes redes de comercialización, etcétera, posee, de hecho, un mayor poder de gestión sobre las condiciones productivas de sus empresas proveedoras o clientes.



APORTES Y SUGERENCIAS

El enfoque de los encadenamientos productivos ha sido incorporado parcialmente en algunos textos de Geografía, bajo la forma de los circuitos productivos. Para trabajar estos temas en el aula puede ser útil abordarlos desde un caso concreto, por ejemplo, el circuito productivo de la leche, la caña de azúcar o el algodón. En cualquiera de ellos pueden reconstruirse las relaciones interempresariales y el proceso de acumulación de capital en el espacio.

Para concluir debemos hacer una aclaración breve pero fundamental. Pese a la modificación de las relaciones interempresariales, la transacción pura de compra-venta no ha muerto, sino que conserva su pureza en un ámbito determinado: la mercancía perfecta permanece recluida en una esfera inmaculada: las transacciones entre las empresas y los consumidores.

La mercancía en tanto relación social tal como la hemos venido describiendo en los capítulos anteriores sigue presente y es relevante no sólo porque sea el vínculo que entablamos cada vez que adquirimos un bien de consumo sino que, a partir de lo expuesto, podemos afirmar que es gracias a ella que podemos establecer el límite de los encadenamientos productivos. El “hacia fuera” se distingue del “hacia adentro” por medio de la mercancía. Los encadenamientos productivos engloban una gran cantidad de empresas y de actividades económicas; sin embargo, su límite es divisible en cuanto el bien económico final está listo para ser lanzado al mercado donde los consumidores lo adquirirán.

Acerca de la enseñanza

El aprendizaje cooperativo

“Buscamos un aprendizaje destinado a desarrollar la capacidad de comprender, de pasar de un horizonte de comprensión a otro (...) ¿qué prácticas de aprendizaje son necesarias?”

Daniel Prieto Castillo

Cuando entendemos algo no solo poseemos información sino que podemos hacer algo con ese conocimiento. Nuestra biografía escolar y nuestro recorrido por la docencia nos ofrecen cantidad de ejemplos de lo que hemos estado afirmando. ¿Quién no ha tenido en sus años de escuela secundaria algún compañero que era excelente ‘dando’ lección y luego no podía resolver los ejercicios o las prácticas que proponían los profesores? ¿Cuántos alumnos hemos conocido que muchas veces expresaban con dificultad la información que poseían pero a la hora de resolver los problemas tenían logros que nos sorprendían?

D. Perkins afirma que “cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y del pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (1999: 72). Pero la comprensión no es un producto que se tiene o no se tiene: es un proceso gradual en el que podemos identificar distintos niveles y que podemos reconocer a través de las llamadas actividades de comprensión.

Antes de presentarlos, le proponemos que realice la siguiente actividad inicial:



ACTIVIDAD N° 12 (complementaria)

Haga un listado de los desempeños que usted espera que logren sus alumnos en su materia, que indiquen comprensión en los términos que la hemos presentado en los capítulos anteriores. Consulte con sus colegas al respecto y enriquezcan sus listados individuales.

A continuación listamos las actividades que Perkins sugiere como desempeños que demuestran comprensión y ofrecemos ejemplos para cada una.

- **La explicación.** Explique con sus propias palabras cómo funciona la ley de la oferta y la demanda.
- **La ejemplificación.** Muestre ejemplos provenientes de su vida cotidiana en los que se observe el comportamiento de esta ley.
- **La aplicación.** Utilice los conceptos mercado, demanda y oferta en el análisis del siguiente texto periodístico.

- **La justificación.** Justifique la visión de la naturaleza desde una perspectiva histórica.
- **Comparación y contraste.** Compare los diferentes conceptos de espacio en la geografía y observe cómo los considera cada perspectiva de análisis dentro de esta disciplina.
- **La contextualización.** Justifique la distinción entre escala de realización de las acciones y la de su comando desde la descripción del contexto en el que aparece.
- **La generalización.** ¿Es posible sostener que la ley de la oferta y la demanda se cumple en todas las sociedades? ¿Por qué?

Estas actividades son solo algunas de las que pueden considerarse desempeños de comprensión. Lo importante de un desempeño comprensivo es que evidencie el uso del conocimiento y que revele algunas de las siguientes características de la comprensión: debe ir **más allá de la posesión de la información** que el alumno ya maneja; tiene que **utilizar distintos tipos de pensamiento**, como por ejemplo, comparar dos fenómenos no es lo mismo que resolver un problema alrededor de estos fenómenos; además debe tenerse en cuenta que la comprensión es abierta y gradual, **es un proceso progresivo**

Perkins también distingue entre **diferentes niveles de comprensión**, a saber:

- **Contenido.** Se refiere al conocimiento y práctica de los datos y procedimientos de rutina. Las actividades son de carácter más reproductivo que comprensivo, como repetición, paráfrasis, ejercicios de rutina, un ejemplo sería ubicar en el mapa una ciudad determinada.
- **Resolución de problemas.** Indica conocimiento y práctica referentes a la solución de los problemas típicos de la asignatura. Por ejemplo, calcular la curva de demanda con unos datos determinados y en un contexto y tiempo definidos.
- **Nivel epistémico.** Es el conocimiento y la práctica referentes a la justificación y la explicación en la asignatura. La actividad de comprensión correspondiente consiste en generar explicaciones y justificaciones. Por ejemplo, una pregunta en este nivel sería ¿cómo funciona el sistema financiero en una economía de mercado?
- **Investigación.** Se refiere al conocimiento y la práctica relacionados con el modo en que se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en el campo del saber en el que se inscribe la asignatura. Las actividades de este nivel consisten en la formulación de hipótesis, en el análisis y cuestionamiento de supuestos. Por ejemplo, ¿qué sucedería si los

trabajadores dejaran de entregar o entregasen mínimas sumas al sistema financiero porque se ha agotado su capacidad de ahorro?

La próxima actividad tiene por objeto que usted pueda poner en práctica los conocimientos construidos sobre la enseñanza para la comprensión.



ACTIVIDAD N° 13 (complementaria)

1. Retome el listado de los desempeños que realizó en la actividad anterior y clasifique los logros identificados según el tipo de actividad de comprensión que implican y de acuerdo con los niveles a los que apuntan.
2. Luego señale los niveles y actividades que no están representados en la lista y formule alguna propuesta de desempeños para la comprensión que pueda incluir en su tarea cotidiana en el aula.
3. Revise las actividades propuestas a lo largo de los cuatro capítulos y seleccione un ejemplo de actividad para cada nivel de comprensión. Responda:
 - a. ¿Qué desempeños están asociados con los ejemplos seleccionados?
 - b. Comparta sus respuestas con sus colegas, reflexionen sobre cómo contribuyen o no a sus procesos de aprendizaje y extraigan conclusiones a partir de la clasificación realizada. Registren estas elaboraciones en sus carpetas personales.

El aprendizaje cooperativo. El conocimiento repartido

“Normalmente, sea en sus hogares, en los lugares de trabajo o de recreación, la gente funciona según distintas versiones de la ‘persona más el entorno’, haciendo uso intensivo de la información y de los recursos físicos y también de la acción y la dependencia recíprocas con los otros. Esto no ocurre por casualidad. Los seres humanos funcionan como personas más el entorno porque eso les permite desarrollar sus aptitudes e intereses.” (Perkins, 1995: 134).

En el capítulo anterior mencionamos la noción de inteligencia física, social y simbólicamente repartida. En este capítulo avanzaremos un poco más en este sentido con el propósito de fundamentar el trabajo cooperativo en el aula.

Existen diferentes “soportes del pensamiento”: físicos, sociales y simbólicos. Las personas piensan y recuerdan con diferentes **instrumentos físicos** y también crean los que ellas necesitan. Las diversas fuentes revisadas en el capítulo anterior

constituyen soportes del pensamiento con los que los alumnos interactúan para conocer y comprender.

Las personas piensan y recuerdan **con otros**, intercambiando, discutiendo, postulando ideas, puntos de vista, con sus semejantes. La mayoría de los estudiosos de la evolución del pensamiento han destacado la importancia de la actividad social para este proceso: Piaget lo hace al estudiar la evolución de los sentimientos morales y sus relaciones con el desarrollo del pensamiento; Vigotsky cuando reconoce el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y cuando analiza el potencial cognoscitivo del sujeto desde la zona de desarrollo próximo.

Por último, las personas sustentan sus pensamientos mediante **sistemas simbólicos** como el habla, la escritura, las notaciones científicas que están socialmente compartidas.

Le proponemos que realice la siguiente actividad para comprobar su grado de aprovechamiento de las nociones que estamos introduciendo.



ACTIVIDAD N° 14 (complementaria)

1. Lea detenidamente el siguiente texto.

“...El conocimiento de una persona no se encuentra en la información que almacena o en sus habilidades y actuaciones concretas sino también en los apuntes que toma, los libros que elige para consultar, los amigos que son sus referentes. Por otra parte, resolver un problema implica pensar en sus consecuencias, buscar en algún libro problemas similares o resoluciones a otros problemas, elaborar hipótesis. Ambas ideas se refieren a la naturaleza del conocimiento distribuido y a la inteligencia situada que enmarcan su naturaleza social y cultural. La inteligencia se logra, más que se posee y cobra vida en los actos cotidianos y en los escolares. Se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos”. (Litwin, 1996: 110).

- a. Subraye en este fragmento las palabras o ideas que considera más importantes.
 - b. Elabore un gráfico sencillo en el que aparezcan estas palabras y las relaciones que advierte entre ellas.
 - c. Manifieste sus acuerdos y/o desacuerdos con el texto y fundamente.
2. Busque ejemplos de su práctica docente en los que se observe que los sujetos actúan como la persona más el entorno.

A continuación abordaremos el aprendizaje cooperativo como una estrategia que permite utilizar la noción de la persona más el entorno y, más específicamente, el papel de la inteligencia socialmente repartida.

A la hora de trabajar en clase, existen diferentes maneras de organizar las interacciones de los estudiantes: **competencia**, **individualismo** y **cooperación** (Johnson y otros, 1999).

La **competencia** supone una lucha entre personas que determina que haya ganadores y perdedores. En este caso, los estudiantes trabajan unos contra otros para alcanzar unos objetivos que uno o unos pocos pueden conseguir.

El **individualismo** consiste en el trabajo independiente de los alumnos; cada uno trabaja solo para alcanzar objetivos de aprendizaje que no se relacionan con los de sus compañeros.

Cuando los alumnos trabajan **cooperativamente** lo hacen para lograr objetivos compartidos, buscan resultados beneficiosos para sí mismos y para los integrantes del grupo y logran trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Todos los trabajos grupales no son cooperativos ni todas las formas de interacción aunque parezcan cooperativas lo son. Para que exista cooperación, los miembros deben jugar papeles coordinados en la realización de una tarea, en la cual tiene que plasmarse esta producción conjunta.

Existen algunas formas de interacción asociativa que son cooperativas solo en apariencia; son los casos en los que los miembros comparten materiales e intercambian ideas pero esto no se revela en el trabajo o producción final, el que evidencia solamente una sumatoria de producciones individuales.

El aprendizaje cooperativo. Tipos y componentes

Dijimos al principio que para que haya cooperación debe haber interacción. El docente puede estructurar la cooperación en el aula sobre la base de tres tipos de agrupamientos: informal, formal y de base (Johnson y otros, 1999).

En el **aprendizaje cooperativo informal**, los alumnos se reúnen en agrupamientos *ad hoc* para alcanzar un objetivo de aprendizaje conjunto. Contribuyen a establecer un clima propicio para el aprendizaje, a fijar expectativas con respecto a lo que se hará en la clase, a procesar cognitivamente lo que se está enseñando. Los grupos cooperativos informales plantean el desafío educativo de lograr que los estudiantes realicen el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar nuevos materiales en sus redes conceptuales preexistentes.

El **aprendizaje cooperativo formal** consiste en el trabajo conjunto de los estudiantes en una clase o durante varias clases. Tratan de alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos y realizar tareas específicas. Puede aplicarse para el

aprendizaje de nuevas informaciones o para la resolución de problemas complejos como así también para la realización de experimentos en ciencias o la elaboración de ensayos e investigaciones sobre un tema. El rol del docente comprende la selección de los objetivos a alcanzar, la planificación cuidadosa de la actividad, la selección de los materiales necesarios, la orientación y supervisión del trabajo de los grupos.

Los **grupos cooperativos de base** son agrupamientos heterogéneos de largo plazo con miembros estables que se mantienen durante un año. Son especialmente indicados para el trabajo con proyectos de largo alcance y brindan a los alumnos un ámbito de relaciones permanentes, comprometidas y confiables, que les permiten brindarse ayuda, apoyo y estímulo.

El aprendizaje cooperativo, para ser considerado como tal, debe reunir los siguientes componentes:

- **Interdependencia positiva:** los esfuerzos de cada miembro no sólo lo benefician individualmente sino a todos los demás integrantes. Los alumnos tienen dos responsabilidades básicas: aprender el material de estudio y asegurarse de que todos los miembros del grupo también lo aprendan.
- **Interacción promotora:** deriva de la interdependencia positiva y se relaciona con facilitar el éxito del otro por parte de los propios alumnos.
- **Responsabilidad individual:** existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno individualmente y los resultados se devuelven al grupo y al individuo. Los estudiantes deben volverse cada vez más conscientes de que no pueden depender exclusivamente del trabajo de los otros y de su contribución al bien común grupal.
- **Habilidades interpersonales y de los pequeños grupos:** en este componente se hace prevalecer tanto los aprendizajes académicos como las habilidades interpersonales para el funcionamiento grupal, a saber: liderazgo, toma de decisiones, capacidad de escucha, creación de confianza, comunicación y manejo de conflictos.
- **Procesamiento grupal:** a través de este componente los miembros del grupo analizan cómo se están alcanzando los objetivos y cuán eficaces son sus relaciones y métodos de trabajo, qué conductas se deben mantener y cuáles se deben cambiar.

Con el objetivo de que usted pueda integrar la información desarrollada hasta el momento le proponemos que realice la actividad que aparece a continuación.



ACTIVIDAD N°15 (central)

1. Elabore un gráfico en el que presente los conceptos que usted considera centrales en este apartado y señale las relaciones que establece entre ellos.
2. Planifique una actividad para una clase en la cual se utilice el aprendizaje cooperativo informal.
 - Escriba los objetivos que se propone y escriba las consignas para los alumnos.
 - Redacte por lo menos una pregunta para cada uno de los componentes del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, para las habilidades interpersonales, podría preguntarse si los miembros han observado la presencia de liderazgos definidos o no.
 - Comparta con sus colegas esta actividad. Registre la resolución de esta actividad en su carpeta de transferencia al aula.
3. Escriba un párrafo corto mencionando si ha observado cambios en su perspectiva sobre la noción de grupo, qué ha cambiado y para qué pueden servirle estas nuevas adquisiciones.
4. Discuta con sus compañeros de labor estas respuestas y reflexionen acerca de si se consideran un grupo de aprendizaje cooperativo o no. Fundamenten sus respuestas.

Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales

El trabajo con conceptos

En esta sección presentaremos algunas ideas acerca de cómo elaborar **mapas y redes conceptuales**. Estas técnicas pueden utilizarse con diferentes propósitos y son válidas para desarrollar el **aprendizaje significativo** y la **comprensión** compartiendo información, discutiendo ideas y perspectivas, consultando distintas fuentes, trabajando con otros. Se recomienda utilizar estas técnicas en el trabajo grupal, ya que su construcción se basa en la negociación de significados.

Antes de comenzar, creemos conveniente repasar ciertas cuestiones básicas acerca de los conceptos.



ACTIVIDAD N° 16 (complementaria)

Explique con sus propias palabras las diferencias que existen entre los siguientes términos: Concepto - Palabra - Contenido.

Como señalamos en el capítulo anterior, a veces creemos estar enseñando conceptos a los alumnos pero, en cambio, estamos trabajando solamente con contenidos o información. Un **contenido** se refiere a un “conjunto de conocimientos, procesos, normas, habilidades y actitudes que son seleccionados y organizados para conseguir los aprendizajes.” (Bachmann y Fernández, 2000: 12).

En cambio, cuando hablamos de **conceptos**, nos referimos a una abstracción obtenida de acontecimientos observados cuya construcción lógica parte de impresiones de los sentidos, percepciones o, incluso, de experiencias complejas. En otras palabras, un concepto representa una diversidad de hechos, es capaz de simplificar el pensamiento resumiendo un número diverso de acontecimientos bajo un epígrafe general.

Así, los conceptos son instrumentos que utilizamos en el pensamiento para realizar un análisis de la realidad. Al aplicarlos a nuevos fenómenos, captamos éstos y se van ordenando en nuestra mente.

“Los conceptos son las unidades con las que pensamos combinándolos, ordenándolos y transformándolos. (...) En el proceso de formación de conceptos es necesario que se descubran las relaciones y diferencias con otros conceptos ya formados; que se establezcan las funciones, las causas, las intenciones, que se los integre dentro de una red conceptual a la cual pertenecen y a la que le dan significación. A cada contenido conceptual corresponde el nombre de un concepto (....)

En la construcción de los conceptos no siempre es conveniente partir de las definiciones, porque ellas serán precisamente la culminación del proceso, excepto que las utilicemos para generar el conflicto cognitivo. La definición es **el significado de un concepto**, al cual arribamos si hubo proceso de construcción. Más bien, es conveniente partir de conceptos previos con los cuales el nuevo se relaciona, si estamos seguros de contar con ellos en la estructura cognitiva de nuestros alumnos. (...)

Una vez construido un nuevo concepto debe ser *elaborado*, es decir, debe adquirir movilidad dentro de una red conceptual. Un concepto fijo no sería nunca instrumental. Su estructura interna debe ser móvil y por ello capaz de adaptarse. Decimos que un concepto ha sido elaborado cuando el alumno puede comprender las relaciones esenciales con otros conceptos con los cuales se interconecta, puede reconocerlas y restablecerlas en una nueva situación.

Es importante también que el nuevo concepto sea *ejercitado* comprensivamente, promoviendo el análisis desde todos los ángulos posibles, a fin de dar, además de movilidad, solidez al nuevo conocimiento construido.

Finalmente, es necesario que el nuevo concepto construido, además de poseer movilidad y solidez, adquiera *funcionalidad*. Para garantizar esto es indispensable: a) la *aplicación* del mismo a nuevas situaciones, b) que estas situaciones sean variadas de manera de impedir una transferencia mecánica y c) contribuir a que generen nuevas inquietudes y nuevos aprendizajes.” (Sanjurjo y Vera, 1994; 66).

Por otra parte, no todos los conceptos tienen la misma jerarquía. “Existen diferentes tipos de conceptos. Aquellos **de uso generalizado** y que resultan imprescindibles para comunicarnos con los alumnos tales como Renacimiento, Absolutismo, Ilustración, país, provincia, planeta, superficie terrestre.

Aquellos conceptos que corresponden a un **conjunto de** afirmaciones sobre un **objeto** y que están **sustentadas en los resultados de la investigación**, por ejemplo, la teoría de Henri Pirenne sobre el origen de la ciudad medieval o la teoría de Paul Rivet sobre el origen del hombre americano.

Finalmente, aquellos **conceptos** de mayor nivel de abstracción que permiten **orientar, organizar y explicar**. Se refieren a los principios de causalidad, de cambio, a la concepción del tiempo, del espacio o de los sujetos. Este nivel más alto de conceptos emana de las teorías de la historia, de la geografía o de otras ciencias sociales que los historiadores o los geógrafos usan.

Los conceptos se presentan como un abanico de posibilidades que nos permitirán seleccionar y organizar una planificación anual, encauzar la explicación en una exposición, diseñar problemas para que resuelvan los alumnos, evaluar el aprendizaje de un marco conceptual y no sólo de información.” (Finocchio, 1995: 46-47).

Además, los conceptos y los sistemas de conceptos están relacionados con las teorías científicas. Estas orientan la elaboración de un sistema conceptual y la clarificación de significados que permiten una representación conceptual y simbólica de los datos y hechos de la realidad.

Por último, decimos que es a través de las palabras que podemos transmitir los conceptos y los contenidos. La palabra es, por definición, una “unidad aislable, formada por uno o varios fonemas, llena de significación y provista de función gramatical.” (Gran Diccionario Salvat, La Nación, Barcelona, 1992).

La siguiente actividad se propone identificar la incorporación de conceptos en la planificación de la enseñanza y en el desarrollo temático del capítulo.



ACTIVIDAD N°17 (central)

1. Revise sus planificaciones. Discrimine, de lo incluido allí, cuáles son conceptos y cuáles son contenidos.
2. Seleccione alrededor de diez conceptos clave presentes en el funcionamiento de uno de los sistemas económicos trabajados en el capítulo.

Diferentes herramientas para trabajar con conceptos interrelacionados

Así como cuando miramos un índice encontramos diferentes jerarquías en los títulos, es decir que algunos presentan un grado mayor de generalidad y relevancia para el tema central y engloban a otros subtítulos, lo mismo sucede con los conceptos que están incluidos en un texto. Pero, a diferencia de un índice, donde los conceptos y contenidos se presentan en un listado tabulado e inconexo, entre los conceptos de un texto pueden encontrarse múltiples interrelaciones. Estas establecen conexiones principales y secundarias entre conceptos más generales y otros más específicos.

Como resultado de investigaciones sobre los procesos mentales con los que contamos para comunicarnos, aprender, recordar, asociar y resolver problemas, se han generado algunos instrumentos gráfico-semánticos destinados a decodificar y a manifestar el origen y el funcionamiento de procesos mentales. Uno de los más difundidos y adoptados es la **red conceptual**, pero también existen otros, como los mapas conceptuales y las redes y mapas semánticos. Presentaremos a continuación algunas consideraciones sobre los mapas y las redes conceptuales.

Los mapas conceptuales

Un mapa conceptual “es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Éstas pueden ser explícitas o implícitas. Los mapas conceptuales proporcionan un *resumen esquemático de lo aprendido*, ordenado de una manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte inferior” (Ontoria y otros, *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid, Narcea, 1996, página 33. Citado en Bachmann y Fernández, 2000; 106).

El mapa conceptual, que surge a partir del modelo de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, es un gráfico formado por **nodos** unidos por líneas. “Podríamos relacionarlo con un mapa de carreteras en el que las ciudades o hitos están unidos por una serie de líneas que simbolizan las vías de comunicación.” (Ontoria y otros, *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid, Narcea, 1996, página 35. Citado en Bachmann y Fernández, 2000; 106).

Los nodos representan conceptos o atributos específicos de un tema o disciplina. Hacen referencia a *acontecimientos* y a *objetos*. Son presentados dentro de círculos, rectángulos u otras formas geométricas y se unen mediante **conexiones**. Estas son líneas de enlace que deben indicar con una flecha el concepto hacia al cual derivan. Pueden estar acompañadas de leyendas que expliciten el tipo de relación, como verbos, sustantivos, artículos o enlaces tales como “de”, “entonces”, “para”. Estos enlaces, junto con los nodos, constituyen las **proposiciones**, es decir, dos o más términos conceptuales, unidos por palabras, que forman una unidad semántica.

En un mapa conceptual un concepto no debe figurar dos veces. “Según el modelo ausubeliano, cada individuo construye su estructura cognitiva con una jerarquía conceptual dada; a su vez, cada disciplina tendría una jerarquía conceptual intrínseca, de tal manera que debiera existir un correlato entre ambas jerarquías conceptuales. Un mapa conceptual, como instrumento gráfico representativo de dichas jerarquías, debería tener una distribución gráfica que las respetara.” (Galagovsky, 1996, 15).

Entre las principales aplicaciones de los mapas conceptuales, podemos mencionar:

- exploración de lo que los alumnos ya saben,
- evaluación del aprendizaje,
- evaluación de la jerarquía conceptual incorporada,
- estímulo para diferenciación progresiva y reconciliación integradora,
- recurso para el diseño de material curricular.

Como ventajas, el uso de la técnica de construcción de mapas conceptuales permite que los docentes y los alumnos compartan conocimientos “a partir de un debate permanente, produciendo la construcción de un conocimiento compartido (...) [ya que] el docente traspasa los conocimientos que domina el alumno con el fin de que adquiera su propia autonomía y el alumno toma una nueva postura ante su propio aprendizaje, ya que comienza a reflexionar sobre su acto de aprender, adquiriendo el ‘meta-conocimiento’ o ‘meta reflexión’.

Este trabajo de construir y reconstruir mapas conceptuales exige el contacto con otros compañeros, alcanzando no sólo contenidos conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales.

Una forma posible en la que se puede trabajar en una clase es siguiendo las fases que se enuncian a continuación:

- debate en pequeños grupos para dialogar e intercambiar conocimientos, poniendo en común las ideas previas sobre el tema y aclarando algunos conceptos confusos en el momento de construir determinadas proposiciones;
- puesta en común en los pequeños grupos de los mapas conceptuales elaborados, incluyendo elementos de uno y otro, negociando los distintos significados hasta llegar a un acuerdo final.

El mapa como recurso se puede emplear al inicio de un tema como organizador previo o al final como repaso e integración de los contenidos ya vistos. Como instancia de integración final, puede elaborarse un mapa conceptual que incluya mapas conceptuales parciales construidos previamente.” (Bachmann y Fernández, 2000; 114).

La próxima actividad se propone integrar los contenidos generales sobre la enseñanza con los de la didáctica de las ciencias sociales.



ACTIVIDAD N° 18 (complementaria)

De acuerdo con lo que presentamos sobre actividades y niveles de comprensión, responda:

- ¿Con qué niveles de comprensión relacionaría una actividad dirigida a la construcción colectiva de un mapa conceptual?
- ¿Qué tipo de grupos de aprendizaje promueve?

Las redes conceptuales

Algunas dificultades encontradas en la implementación en el aula de los mapas conceptuales, llevaron a los investigadores a construir una nueva herramienta: las redes conceptuales. Estas dificultades se relacionan, principalmente, con el hecho de que el mapa construido por el profesor no tenga significado para los alumnos, o que los mapas muchas veces sean confusos, con lo cual el profesor debe reinterpretar los resultados de los alumnos.

Las redes conceptuales surgen del mismo marco teórico que los mapas conceptuales, pero incorporan la noción de **oración nuclear** de N. Chomsky: se trata de una oración que representa lingüísticamente las estructuras profundas, surgidas de una gramática universal propia de los seres humanos (basada en su capacidad biológica de desarrollar un lenguaje).

Una oración nuclear es la “forma en que una idea o significado se almacenaría en la memoria” (Galagovsky, 1996; 37), y se construye a partir de la relación entre los nodos.

Para que se logre un aprendizaje significativo se requiere ahora de por lo menos una conexión de la nueva información con algún “**concepto inclusor**”. La cantidad de estos conceptos inclusores determinará la forma en que se reorganizará y crecerá la estructura cognitiva anterior. Los conceptos más importantes serán los que presenten mayor cantidad de relaciones con otros conceptos.

A continuación citaremos las precisiones necesarias para confeccionar una red conceptual.

- Los nodos de la red serán ocupados por signos lingüísticos que representen conceptos esenciales del tema en cuestión.
- Conceptos muy abarcativos tales como ‘Crisis de’, ‘modelo de’, etc., deberán corresponder al título de la Red y no ser incorporados como nodos.
- La totalidad de las uniones que relacionan conceptos deberán exhibir leyendas que incluyan un verbo preciso, de tal forma de generar una *oración nuclear* entre nodos; . Verbos tales como ‘afectan’, ‘modifican’, ‘está conectado con’, ‘está relacionado con’, etc., no son considerados precisos.
- Las oraciones nucleares se leerán con un sentido señalado por una flecha.
- No podrá construirse una oración cuyo significado se extienda entre más de dos nodos.
- La lectura de la red podrá comenzarse por cualquier nodo.
- Se considerará artificial la ordenación jerárquica de conceptos en relación con una disposición gráfica vertical. El nuevo diseño gráfico sólo requiere claridad para la lectura.

- Se considerarán como conceptos fundamentales aquellos a los que llegan y de los que parten la mayor cantidad de relaciones (flechas). Estos conceptos muy relacionados pueden ser, o no, los conceptos de jerarquía más abarcativa.
- No se aceptará la repetición de conceptos (nodos).
- No se incluirán en las leyendas sobre las flechas conceptos que pertenezcan a la esencia del tema en cuestión y que no hubieran sido desglosados previamente como nodos. (...)” (Galagovsky, 1996; 39).

Por último, les presentamos un ejemplo de una red conceptual:

Figura 5

	Redes Semánticas	Mapas Semánticos	Mapas Conceptuales	Redes Conceptuales
Nodos	Se completan con sustantivos, verbos o adjetivos	Se completan con cualquier tipo de palabras, y aun con frases u oraciones	Se completan con sustantivos, verbos o adjetivos. Se admiten expresiones matemáticas	Se completan con <i>sustantivos o sustantivos + adjetivos</i> , que sean conceptos relevantes del tema La repetición de nodos está prohibida. No se aceptan fórmulas matemáticas, excepto unidas por la leyenda " <i>se simboliza mediante</i> ".
Leyendas que unen los nodos	Se utilizan palabras que pertenecen a una lista de vías lógicas significativas para las memorias <i>semántica</i> y/o <i>episódica</i>	La elección es libre, incluso los nexos pueden quedar vacíos	Se utilizan palabras para formar <i>proposiciones</i> entre nodos. La extensión de una oración puede abarcar más de dos nodos consecutivos.	Se utilizan palabras que completen una <i>oración nuclear</i> entre nodos consecutivos. Las oraciones nucleares se leerán siguiendo el recorrido de una flecha. Las leyendas no podrán contener conceptos relevantes que no hubieran sido desglosados previamente como nodos.
Jerarquía gráfica	No es necesaria	No es necesaria	Es absolutamente necesaria. Esta jerarquía debe reflejar la jerarquía conceptual específica del tema.	No es necesaria. Los conceptos más importantes son los más relacionados

Fuente: Galagovsky, 1996:93.

Cabe hacer un llamado de atención sobre la necesidad de hacer un uso cuidadoso de este tipo de instrumento. En efecto, tanto el mapa como la red conceptual presentan dificultades a la hora de su utilización efectiva. Por ejemplo, las representaciones preparadas por el profesor pueden carecer de significado para los alumnos, los mapas y redes preparados por los alumnos suelen ser muy confusos y necesitan ser reinterpretaados por los profesores, etcétera. En parte, estos problemas se derivan de la complejidad de los temas abordados o de la necesidad de superar las explicaciones causa-efecto simples para pasar a la multicausalidad propia de las ciencias sociales.

A continuación le proponemos poner en prácticas las consideraciones que hemos presentados sobre las redes conceptuales.



ACTIVIDAD N°19 (central)

1. Retome los conceptos claves acerca del funcionamiento de uno de los sistemas económicos trabajados en el capítulo 4 y elabore una red conceptual que presente la estructura y el funcionamiento del sistema seleccionado.
2. Evalúe la utilidad de haber empleado esta herramienta y las dificultades que le generó elaborarla.
3. Junto con un grupo de colegas, comparen las redes construidas. Establezcan las diferencias y similitudes, expongan las diferentes opiniones, e intenten elaborar una nueva red entre todos. Si ha trabajado solo revise las ventajas que encuentra en el modo de representación.
4. Discutan acerca de las potencialidades de esta herramienta para el trabajo en el aula. ¿Qué ventajas y qué dificultades pueden presentarse? Luego elaboren una propuesta para el uso de esta herramienta en el aula y llévenla a la práctica. Evalúen los resultados, compartiendo las diferentes experiencias.
5. ¿Qué otros temas del capítulo creen que se prestan para ser trabajados mediante una red conceptual? ¿Por qué? Determinen si utilizarán la red para:
 - a) indagar ideas previas,
 - b) desarrollar un tema complejo o
 - c) evaluar?

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

I. Propósitos

Esta actividad final de integración y evaluación tiene el propósito de que usted logre:

1. utilizar los conceptos e ideas principales desarrollados en el capítulo como herramientas para el análisis y la reflexión;
2. fortalecer su aproximación a los procesos de la economía integrando la perspectiva histórica;
3. familiarizarse en la construcción de representaciones gráficas para el aprendizaje comprensivo y en su aplicación en el aula;
4. analizar el propio proceso de aprendizaje y extraer conclusiones al respecto;
5. desarrollar una propuesta de enseñanza de los contenidos de este capítulo que integre los principios de la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje cooperativo.

II. Recomendaciones

1. Repase el contenido y sus trabajos del capítulo 4: relea las partes que marcó como más importantes; revise las respuestas a las actividades, relea las notas que fue tomando en sus carpetas de trabajo.
2. Lea el texto que transcribimos en el Punto III y las consignas, y anote las ideas que va asociando.
3. Comparta la resolución de la actividad con sus colegas e intercambien información, criterios, puntos de vista, propuestas. Registren estos “subproductos” del trabajo.
4. Tenga en cuenta no sólo los pensamientos sino los sentimientos que van apareciendo durante el trabajo. Considere también sus modos de aproximación a la resolución de la actividad y al material en general.

III. Consignas

1. Lea atentamente el texto que transcribimos a continuación y resuelva las consignas que presentamos posteriormente.

“La época moderna coincide probablemente con el momento en que cambia la condición del mercado. De ser un punto de intercambios secundarios, se transforma en el pulmón de la actividad social, en el espacio regulador de la producción misma. La economía -guiada hasta entonces por finalidades inmateriales, sacralizadas por el grupo- pasa a ser una instancia autosuficiente, que impone poco a poco su ley en todos los aspectos de la vida, que instrumentaliza todo lo que toca, que termina por transformar los valores establecidos -inclusive los de la cultura, la tradición, la moral- en valores susceptibles de ser comprados y vendidos.

Algunos llegaron, entonces, a sacralizar el propio mercado, a considerarlo un poder imparcial, sujeto a leyes impersonales, que, a través de la competencia, favorecería necesariamente a los mejores y sancionaría a los menos capaces. Estudios más acabados hacen pensar que, junto con cumplir un cometido de regulación y de racionalización económicas, el mercado tiende a desarrollar una red de lazos inegalitarios y de correlaciones de fuerzas, al amparo de los cuales la ley del más fuerte prevalece frente al juego de la reciprocidad.

De hecho, el mercado se encuentra en la encrucijada de dos principios antinómicos -la libertad y la igualdad- entre los cuales sólo pueden lograrse compromisos imperfectos. Una libertad sin cortapisas entraña un enfrentamiento entre los fuertes y los débiles que, tarde o temprano, conduce a situaciones en que la competencia ya no opera y que, por tanto, se opone al principio mismo de libertad. Ello acarrea el empobrecimiento y la marginalización de un número creciente de actores económicos. Más allá de cierto umbral, el proceso se traduce en la ruptura del vínculo social e incluso en la imposibilidad de reproducir el intercambio mercantil. Por eso la ley de los mercados debe ser contrapesada, contenida, reglamentada por poderes políticos que se esfuercen por mantener un cierto equilibrio entre libertad sin límites y desigualdad sin freno.

Varios intentos ha habido, en el presente siglo, de establecer semejante equilibrio. Por razones muy diversas, la mayoría de esos intentos han fracasado.”

Elandi, Bahgat y Adel Rifaat. El mercado a través del tiempo. El Correo de la Unesco, noviembre 1996.

- a) Subraye en el texto las nociones e ideas que considera relevantes.
- b) Seleccione las nociones del capítulo que le permitan interpretar el texto. Le sugerimos enriquecer su elección con elementos de los capítulos anteriores.

- c) Elabore una representación gráfica con estos conceptos, a partir de las sugerencias del apartado sobre la didáctica de las ciencias sociales.
 - d) Escriba un texto que acompañe a la representación gráfica explicitando las relaciones entre mercado – Estado – libertad e igualdad, utilizando las respuestas que elaboró en b) y c).
2. A continuación le proponemos un conjunto de términos relativos al proceso de aprendizaje.
- a) Seleccione aquellos que considera más representativos de cómo usted ve su propio proceso.

Progreso Retroceso Cambio de perspectiva Aprendizaje
memorístico Sentir Transferir Aprendizaje grupal Práctica
Comprender Avance aprendizaje significativo Hacer Aprendizaje
cooperativo Pensar Desempeños comprensivos

- b) Jerarquice los términos según el grado de importancia que les asigna.
- c) Redacte un texto corto en el cual explique el por qué de su elección y jerarquización.
- d) Registre esta actividad en su carpeta personal y agregue algunas reflexiones sobre esta actividad. Le sugerimos una pregunta para iniciar esta reflexión: ¿de qué me di cuenta al hacer esta actividad sobre mi propio proceso de aprendizaje?

Claves de respuestas

En la resolución de esta actividad se espera que usted haya alcanzado los propósitos enunciados el comienzo. Asimismo, le ofrecemos algunas orientaciones más precisas para que usted pueda “chequear” su grado de aprovechamiento.

1. Es importante que en su producción aparezcan los conceptos y relaciones que se trataron en este capítulo. Le mencionamos algunos que deberían estar incluidos en sus respuestas: agentes económicos, oferta y demanda, políticas estatales, actividades de regulación.
2. En cuanto a su reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje se espera que usted haya podido ver este proceso a la luz de los temas sobre la enseñanza que se han presentado en este capítulo.
3. Es deseable que usted haya trabajado con sus colegas para realizar esta actividad de integración y que esto pueda observarse en su producción.
4. Es deseable, también, que usted haya enriquecido su elaboración con los aportes de los contenidos de los capítulos precedentes.

Bibliografía comentada

Bachmann, B. y Fernández, M. *Estrategias de intervención pedagógica*. Módulo de capacitación a distancia. Buenos Aires, Instituto Superior de Informática Jesús María, 2000.

Coase, R., *La naturaleza de la firma*, (1937), en Williamson O. y J. Winter (compiladores), *La naturaleza de la firma; Orígenes, Evolución y desarrollo*, Oxford, Oxford University Press, 1993

Finocchio, S., *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1997.

Galagovsky Kurman, L. *Redes conceptuales*, Buenos Aires, Lugar, 1996.

Gereffi, G. y Korzeniewicz, M., *Cadenas de mercancías y capitalismo global*, Wesport, Praeger, 1994.

Huertas, J. y otros, "Principios para la intervención motivacional en el aula", en Huertas, J. *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E., *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Aique, 1999.

Keynes, J. M., *Teoría General del Empleo, el Interés y la Moneda*, (1936), Nueva York, Prometeus, 1997.

Levín, P., *El capital tecnológico*, Buenos Aires, Catálogos, 1997.

Litwin, E., "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Marx, K., *El Capital* (1867), Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

Patinkin, D., *Dinero, Interés y precios*, Nueva York, Harper & Row, 1965.

Perkins, D., "¿Qué es la comprensión?", en: Stone Wiske, M., comp. (y otros) *La enseñanza de la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona, Paidós, 1999.

---, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995.

Ricardo, D., *Principios sobre economía política y tributación*, (1871), Nueva York, Prometeus, 1996.

Samuelson, P., *Fundamentos del Análisis Económico*, (1947), Buenos Aires, El Ateneo, 1971.

Sanjurjo, L. y Vera, M. T. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens, 1994.

Shumpeter, J. A., *Capitalismo, socialismo y democracia*, (1950), Buenos Aires, Hispamérica, 1983.

Souto, M., “Grupos de formación”, en Souto, M.; otros *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Coed. Novedades Educativas-UBA, 1999.

---, *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.

Un final que anuncia un principio

En el presente capítulo hemos desarrollado las características básicas de los distintos sistemas económicos. En primer lugar, analizamos el sistema puro de economía de mercado o capitalista puro, identificando los roles de los distintos agentes económicos y reconociendo los componentes y el funcionamiento del circuito económico.

En segundo lugar, consideramos el sistema de economía mixta o capitalista mixto, con un desarrollo particular de las distintas políticas del Estado asociadas al funcionamiento de un sistema de este tipo.

En tercer lugar, analizamos el sistema de economía planificada o centralizada, no en condiciones teóricas como en los dos casos precedentes, sino en su conformación histórica.

La sección final del capítulo analiza las actividades económicas básicas y distintos enfoques sobre la articulación de las relaciones Interempresariales que articulan los sectores de actividad primario, secundario y terciario.

Las conclusiones presentadas acerca de la inexistencia de formas económicas puras y a la necesidad de analizar estas formas económicas en sus contextos históricos, nos abren el camino para el próximo capítulo, en el que se abordará el desarrollo histórico del sistema capitalista.

En relación con el abordaje de la enseñanza, continuamos las líneas presentadas sobre la enseñanza para la comprensión, identificando las actividades, las características y los niveles de comprensión. Avanzamos hacia la noción de aprendizaje cooperativo, partiendo de la revisión de las distintas formas de organización de la interacción entre los estudiantes y las nociones de grupo, grupo de enseñanza y aprendizaje y grupo clase. De estas nociones pasamos a enfocar directamente los tipos y componentes del aprendizaje cooperativo.

En relación con la didáctica de la disciplina la atención se dirigió a los conceptos, a su articulación y a su presentación en diferentes esquemas tales como los mapas y las redes conceptuales, y a las posibilidades que brindan para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía comentada

Coase, R., La naturaleza de la firma, (1937), en Williamson O. y J. Winter (compiladores), La naturaleza de la firma; Orígenes, Evolución y desarrollo, Oxford, Oxford University Press, 1993

En economía, se ha considerado a Ronald Coase el padre de la “Teoría de la Organización Industrial”, disciplina que intenta dar cuenta de un conjunto de fenómenos relacionados con la empresa "contemporánea", entendiéndose esto último como la empresa del siglo XX. Entre estos fenómenos encontramos, por un lado, aquellos que hacen directamente a la problemática de la empresa, como ser, el origen de ésta y sus relaciones con el mercado y, por otro lado, los que dan cuenta de la estructura productiva en general, que atañen a la empresa de manera indirecta: los problemas de política industrial, las transformaciones del capitalismo, el devenir del desarrollo tecnológico, etc.

Es oportuno resaltar la teoría de la organización industrial rechaza el supuesto de la microeconomía tradicional de competencia perfecta. Si la micro tradicional supone las imperfecciones del mercado como una anomalía, o como una excepción a la regla, la teoría de la organización industrial invierte ese razonamiento y convierte a la excepción en la nueva regla.

En este marco, Coase postula a la búsqueda de la eficiencia como motor de los cambios acaecidos en la estructura de la empresa y explica el fenómeno de concentración industrial a partir de la existencia de costos de transacción y del intento de la firma de reducirlos. Los supuestos de mercados imperfectos, o, lo que es lo mismo, la existencia de costos provenientes de las fricciones immanentes al mecanismo de precios llevan naturalmente a las empresas a internalizar determinadas operaciones, como por ejemplo la integración con proveedores. En este contexto, encuentra fundamental la disyuntiva entre las relaciones económicas fuera y dentro de la firma, entre "comprar afuera o hacer adentro". Es la comparación entre los costos de adquirir bienes en el mercado y los de elaborarlos al interior de la firma lo que explica, en última instancia, la dinámica de la empresa.

Hume, D., Discursos Políticos, (1752), Méjico D. F., Alianza, 1985.

David Hume publicó sus "Discursos Políticos" en 1752. En este trabajo el autor formula una dura crítica de los principios que hasta entonces habían sustentado al sistema mercantilista. Perfecciona la idea, de raigambre liberal, según la cual el comercio libre es recíprocamente beneficioso para las partes involucradas. En este marco, formula el precepto de que las medidas gubernamentales perjudiciales al comercio, como los impuestos excesivos, en el largo plazo van contra los intereses del propio gobierno. Hume es quien presenta por primera vez una versión completa y exhaustiva de la "teoría cuantitativa de la moneda", la cual plantea que el conjunto de precios de mercado será mayor o menor de acuerdo a la cantidad de medios de circulación disponibles en el momento. Hume expone con mucho cuidado los mecanismos propiamente económicos que tienden a crear condiciones de estabilidad de mercado y, por este motivo, se lo puede considerar como uno de los primeros representantes de la escuela clásica; sin embargo, su teoría de los precios se mantiene dentro de un horizonte estrechamente mercantilista y constituye, en este sentido, un antecedente notable de la corriente neoclásica contemporánea.

Keynes, J. M., Teoría General del Empleo, el Interés y la Moneda, (1936), Nueva York, Prometheus, 1997

John Maynard Keynes publicó en 1936 la "Teoría del empleo, el interés y el dinero". En este trabajo formuló una serie de explicaciones y sugerencias de política acerca de las causas del desempleo y la depresión económica. Según Keynes el sólo funcionamiento de los mercados sin restricción, no garantiza la completa utilización de los recursos y el pleno empleo de la fuerza de trabajo. Un rasgo característico de toda economía capitalista es que las inversiones productivas dependen de las decisiones de los empresarios privados quienes lo hacen en función de sus expectativas de crecimiento futuro. Cuando los operadores económicos pierden la confianza y el futuro les parece incierto o desfavorable, es muy probable que la demanda de inversión sufra una caída acarreado una disminución de los niveles de empleo y demanda agregada. Para Keynes la economía podría estabilizarse en situaciones de elevado desempleo sin que exista ningún mecanismo que automáticamente tienda a corregir los desequilibrios. Por eso aboga por una activa intervención del Estado mediante políticas fiscales y monetarias que apunten a estabilizar la economía y a lograr el pleno empleo.

Ricardo, D., Principios sobre economía política y tributación, (1871), Nueva York, Prometeus, 1996.

David Ricardo publicó el texto “Principios de Economía Política y Tributación” en 1817. En este libro llevó a la perfección los principios clásicos de la teoría del valor que había desarrollado su maestro Adam Smith. Para Ricardo los precios no se determinan sólo por la ley de la oferta y la demanda, sino que la cantidad de trabajo necesaria para elaborar un producto, tiene un papel de primera importancia en el largo plazo. Uno de sus aportes más valiosos es su notable teoría de la renta diferencial de la tierra, mediante la cual explica las leyes que regulan la distribución de los ingresos entre las diferentes clases sociales. Dicha teoría es, además, una novedosa interpretación sobre el crecimiento económico y los límites del sistema capitalista en el largo plazo. La teoría de Ricardo sobre las ventajas comparativas del comercio internacional, que es en realidad una teoría del comercio en general, sigue siendo, en lo esencial, la base de las actuales concepciones sobre el comercio internacional. En la parte final del texto trata sobre la política tributaria y remarca que toda la recaudación en forma directa o indirecta recae sobre los ingresos no salariales (beneficios, rentas, etc.); por ese mismo motivo el mejor sistema tributario es aquel que grava a dichos ingresos de forma directa.

PARTE III
Capítulo 6*

Contenidos disciplinares:

La reestructuración capitalista

Acerca de la enseñanza:

Las estrategias de enseñanza

Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales:

Los estudios de impacto territorial

* En este curso no se presenta el capítulo 5 dado que sólo corresponde al soporte de teteleformación.

Contenidos disciplinares

La reestructuración capitalista

Introducción

En el capítulo anterior analizamos la evolución del capitalismo en una perspectiva histórica, focalizando en aquellos aspectos que nos sirvieran de antecedentes para caracterizar la fase actual. En este capítulo nos centraremos en el proceso de reestructuración iniciado a partir de la crisis de mediados de la década de 1970.

Comenzaremos por presentar diversas definiciones de globalización, el nombre con que se denomina la fase actual del capitalismo. Nuestro objetivo no es adoptar una de estas definiciones sino ver cómo este conjunto de propuestas nos permite tener un panorama amplio de la índole de los problemas por abordar.

Pensamos que estas perspectivas contribuyen a destacar los distintos aspectos implícitos en la reestructuración en marcha, la que será analizada en tres aspectos básicos. En primer lugar, desarrollamos las principales características en términos del paradigma tecno-productivo, con especial referencia al surgimiento de nuevas actividades dinámicas, a la nueva organización de los procesos de producción, a los cambios en el mercado de trabajo y a la reestructuración empresarial y de las relaciones entre empresas.

En segundo lugar, abordaremos la dimensión internacional, con énfasis en la interdependencia de los mercados financieros, en los flujos de capital y en la reorganización del comercio internacional.

En un tercer momento nos centraremos en la identificación de los cambios en el rol del Estado y en la caracterización de las políticas económicas neoliberales.

En cuanto a la sección *Acerca de la enseñanza*, la atención estará puesta en las estrategias de enseñanza y en los distintos tipos de contenidos que se enseñan en el ámbito escolar.

Finalmente, en la sección *Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales* daremos algunos lineamientos sobre los estudios de impacto socio-territorial como forma de indagación y como herramienta para la enseñanza. Anticipamos en este tema el contenido del capítulo 8, que tratará sobre las transformaciones territoriales producidas en el marco de la reestructuración capitalista.

Ideas Claves

- La globalización, como momento del capitalismo actual, reconoce una profundidad histórica, cambios y permanencias que se enlazan con la evolución del capitalismo

- Las transformaciones en el modelo de desarrollo se manifiestan en el paradigma tecno productivo, en la dimensión internacional del sistema y en el rol del Estado.
- Se reconocen nuevas formas de organización de la producción, la incorporación de nuevos procesos y productos y la conformación de una demanda segmentada.
- En el nuevo modelo el sistema financiero y las empresas transnacionales cumplen un rol central al generar interdependencia del conjunto de economías nacionales.
- Las políticas estatales hacen viable la inserción de cada uno de los Estados en el funcionamiento del sistema capitalista, al tiempo que este funcionamiento pone en cuestión la capacidad del Estado para regular el capitalismo.
- Las estrategias de enseñanza consisten en un conjunto articulado de actividades que el docente planifica para los alumnos y para sí mismo con miras a promover el aprendizaje.
- Los diferentes tipos de contenidos que se enseñan en el ámbito escolar pueden clasificarse como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Las actividades deben darnos la posibilidad de aproximarnos a los diferentes tipos de contenidos de forma integral y desarrollando una variedad de inteligencias.
- Los estudios de impacto están dirigidos a identificar, interpretar, prevenir y evaluar los impactos de distintos tipos de acciones sobre el territorio (obras de infraestructura, políticas, leyes, actividades económicas, etc.)
- De la definición de espacio geográfico o de territorio que tomemos como punto de partida se derivarán los elementos considerados relevantes para analizar y evaluar los cambios producidos.
- En los estudios de impacto socio-territorial se pueden identificar tres componentes que actúan como momentos analíticos: una situación inicial, una acción y una evaluación de la situación transformada como consecuencia de la acción.

Algunas consideraciones previas

En el capítulo anterior reconstruimos la trayectoria histórica del sistema capitalista identificando el “estado de la mundialización” en los distintos períodos. En este capítulo intentaremos precisar las características actuales del capitalismo, en el marco de la discusión sobre la globalización.

En el debate sobre la globalización pueden encontrarse distintas posiciones: desde aquellos que niegan que exista una tal globalización y que sostienen que nada ha cambiado en el funcionamiento del capitalismo, hasta los que utilizan el término de una manera ideológica para justificar las políticas neoliberales, pasando por los recientes movimientos en protesta contra la globalización.

Antes de iniciar el desarrollo de este capítulo, le proponemos que resuelva dos tipos de consignas: unas generales y teóricas y otras ligadas a su percepción de la realidad, con el fin de que luego pueda retomarlas a la luz de los contenidos del texto del capítulo:



ACTIVIDAD N°1 (central)

1. Responda:
 - a) ¿Cuáles son los principales aspectos de la globalización?
 - b) ¿De qué formas se manifiesta la reestructuración del capitalismo?
 - c) ¿Qué sectores de la economía protagonizan la etapa del capitalismo actual?
 - d) ¿Qué rol juega el Estado en la globalización?
2. Registre y observe la variedad y el origen de los productos que ofrecen los supermercados. ¿Qué cambios advierte en relación con la situación de algunas décadas atrás? ¿Cómo explicaría esos cambios?

El concepto de globalización es de aquellos que no pueden ser definidos de una vez y para siempre sino que es construido desde distintas perspectivas. Es conveniente volver a señalar que la globalización siempre hace referencia a la etapa actual de funcionamiento del capitalismo, lo que involucra algunas cuestiones importantes.

1. La primera cuestión es que no se puede hablar de globalización sin hablar de capitalismo, hacerlo implica ocultar la esencia del proceso. Al respecto, “reconocer que, en nuestros días, la economía es capitalista, parece algo tan obvio que casi provoca sonrojo tener que recordarlo, aunque algunos autores ironicen en torno a que el vínculo de la economía con el capitalismo es el secreto mejor guardado de la profesión y, en esta línea, comprueban que

existe el hecho extraordinario de que sólo en raras ocasiones encontramos (...) referencias a la naturaleza capitalista específica del "sistema" cuyas propiedades están bajo examen. Esta omisión se notaría al instante en el caso de las revistas que analizaran la vida medieval sin incluir la palabra *feudalismo*" (Heillbroner y Milberg, citados en Martínez González-Tablas, 2000:67-68).

2. La segunda cuestión es que la globalización, como momento del capitalismo actual, reconoce una profundidad histórica, cambios y permanencias que se enlazan con la evolución del capitalismo que hemos sintetizado en el capítulo anterior. En parte las discusiones están centradas en qué es lo nuevo de la etapa actual y en qué se diferencia de otras etapas del capitalismo. Diversos autores comparten la idea de que la actual fase es una reapertura de la economía mundial a los niveles que había alcanzado antes de la Primera Guerra Mundial, época caracterizada por la libertad en el movimiento del capital a corto y largo plazo, por una división internacional del trabajo que involucraba gran cantidad de países, por los grandes movimientos internacionales de población y por la presencia de un estado liberal con mínima influencia en la asignación de recursos. Aunque la idea más generalizada es que se trata "de una nueva configuración del capitalismo mundial y de los mecanismos que comandan su desempeño y su regulación." (Chesnais, 1996:13).
3. La tercera cuestión es que desde su origen, y como esencia de la propia conformación del capitalismo, hay una dimensión internacional. En este sentido ya se ha anticipado que la expansión del capitalismo y la internacionalización de las relaciones capitalistas son procesos históricos que cuentan con antecedentes.
4. La cuarta cuestión es que el capitalismo es más que un sistema económico, porque como sistema históricamente conformado incluye los diversos planos de la vida social, tales como las modalidades de organización de la economía, la tecnología, las relaciones sociales de producción, el andamiaje político, la ideología y la cultura. La globalización, por tanto, excede lo económico para adentrarse en todas las dimensiones de la sociedad.



APORTES Y SUGERENCIAS

Puede ser interesante revisar el abordaje del tema de la globalización que presentan los libros de texto de Geografía y Economía y compartir con los alumnos la idea de que se trata de un tema en discusión, sobre el que existen distintas posturas y enfoques.

Las distintas caracterizaciones de la reestructuración capitalista

Luego de tratar estas primeras cuestiones veremos algunas definiciones de globalización.

En primer lugar presentaremos una definición que hace **hincapié en lo económico**:

“Para algunos, globalización significa **el despliegue mundial de las modernas tecnologías** de producción industrial y de comunicación de todo tipo –comercio, capital, producción, información y dinero- sin tener en cuenta las fronteras: en efecto, el advenimiento de un “mundo sin fronteras”. Para otros, globalización implica que casi todas **las economías están integradas en una red** con otras economías a través del mundo. En otro sentido, algunos usan globalización como **un sistema para la conexión y combinación de formas y prácticas culturales** que se producen cuando las sociedades quedan integradas y dependientes de mercados mundiales. Otros equiparan globalización con la convergencia y homogeneización de formas económicas, mercados y relaciones capitalistas a través de las naciones.” Bryson y otros, 1999:24.

Esta definición sintética da cuenta de algunos de los aspectos de la **dimensión internacional del capitalismo**: la creciente integración económica entre los Estados, la transformación del concepto de fronteras (al menos desde el punto de vista económico), el impacto sobre las formas culturales de la integración a un único sistema económico y la expansión del sistema de economía de mercado a todo el mundo. Es un buen punto de partida para analizar algunas de las manifestaciones superficiales de la globalización, pero es insuficiente para precisar las características del funcionamiento del sistema.

Algunos autores sostienen que nada de lo que venimos presentando es nuevo dentro del capitalismo. Los principales argumentos se encuentran resumidos en esta cita:

1. “La actual economía altamente internacionalizada no es algo sin precedentes: es una de las distintas coyunturas o estados por los que ha pasado la economía internacional desde que una economía basada en la moderna tecnología industrial comenzó a generalizarse en la década de 1860. En algunos aspectos, la actual economía internacional es *menos* abierta e integrada que el régimen que prevaleció desde 1870 a 1914.
2. Las compañías genuinamente trasnacionales parecen ser relativamente raras. La mayoría de las compañías tienen una base nacional y comercian multinacionalmente sobre el poder de una gran localización de la producción

y ventas a nivel nacional, y no parece haber una gran tendencia hacia el crecimiento de verdaderas compañías internacionales.

3. La movilidad del capital no está produciendo un masivo cambio de las inversiones y el empleo desde los países avanzados hacia los países en desarrollo. Antes bien, las inversiones externas directas (IED) están altamente concentradas en las economías industriales avanzadas y el Tercer Mundo permanece marginal tanto en las inversiones como en el comercio, excepto una pequeña minoría de países recientemente industrializados.
4. Como algunos de los extremos defensores de la globalización reconocen, la economía mundial está lejos de ser genuinamente “global”. El comercio, las inversiones y los flujos financieros están concentrados en la Tríada de Europa, Japón y América del Norte y este dominio parece estar destinado a continuar.
5. Estos grandes poderes económicos, por lo tanto, tienen la capacidad, especialmente si coordinan políticas, para ejercer unas poderosas presiones gobernantes sobre los mercados financieros y sobre otras tendencias económicas” (Hirst y Thompson, 1999:33-34).

Aunque gran parte de los argumentos expuestos por Hirst y Thompson han sido refutados, dejan al descubierto **dos formas de concebir la economía contemporánea**. En las explicaciones presentadas por estos autores está en juego una tensión entre lo que ellos denominan **una economía inter-nacional** (con el significado de “entre naciones”) frente a **una economía globalizada**. En la primera, las principales entidades son las economías nacionales, entre las cuales se producen las interconexiones a través del comercio y los flujos de inversión. En la economía global, las economías nacionales quedan envueltas y subsumidas en la lógica de las transacciones internacionales.

La diferencia entre ambas posiciones no es menor ya que en una economía internacional los Estados–nación conservan el carácter de unidad organizadora con un elevado nivel de autonomía, y las instituciones nacionales tienen influencia sobre ella. En la economía global, en cambio, la capacidad organizadora estaría en poder de las fuerzas globales. Queda para nuestra discusión, entonces, la pregunta sobre cuál es el papel de los Estados nacionales en el marco del capitalismo reestructurado.

Tratando de ir más allá de los procesos puramente económicos, Ianni describe los **componentes de la globalización** del siguiente modo:

“Primero, la energía nuclear se volvió la más poderosa técnica de guerra; inicialmente movilizaba por las grandes potencias pero en seguida disponible en manos de dirigentes de naciones del segundo o tercer escalón.

Segundo, la revolución informática, basada en las conquistas de la electrónica coloca en la manos de los dueños del poder –otra vez de los países dominantes, pero

también de otros países secundarios- una capacidad excepcional de formar e informar, de seducir e inducir, tal vez jamás alcanzada anteriormente en la misma escala.

Tercero, se organiza un sistema financiero internacional de conformidad con las exigencias de la economía capitalista mundial y de acuerdo con las determinaciones de los países dominantes, tales como los Estados Unidos, el Japón y Alemania, así como la Unión Europea, el Grupo de los 7 y las determinaciones del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) o Banco Mundial.

Cuarto, las relaciones económicas mundiales, que comprenden la dinámica de los medios de producción, de las fuerzas productivas, de la tecnología, de la división internacional del trabajo y del mercado mundial, son ampliamente influidas por las exigencias de las empresas, corporaciones o conglomerados multinacionales, transnacionales, mundiales, globales, planetarios.

Quinto, la reproducción ampliada del capital, que comprende la concentración y la centralización de capitales, se universaliza en la realidad en una nueva escala, con nuevo ímpetu, recreando relaciones en los cuatro rincones del mundo, presionando a las naciones socialistas, influyendo, bloqueando o rompiendo sus sistemas económicos.

Sexto, el inglés se transforma en la lengua universal, una especie de lengua franca, por medio de la cual se articulan y se expresan individuos, grupos y clases, en países dominantes y dependientes, centrales y periféricos, tribales y clánicos, oligárquicos y democráticos, capitalistas y socialistas, en sus relaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Séptimo, el ideario del neoliberalismo adquiere predominio mundial, como ideología y práctica, modo de comprender y de actuar, forma de gestión del mercado y de poder político, concepción de lo público y de lo privado, ordenamiento de la sociedad y visión del mundo.” (Ianni, 1995:58-59).

En esta actividad se le propone que trabaje sobre su comprensión de las posiciones que acabamos de presentar.



ACTIVIDAD N°2 (central)

1. Revise las posturas de Bryson, Hirst y Thompson e Ianni. Subraye los conceptos clave y sintetice con frases breves en qué aspectos de la globalización hace énfasis cada uno de los autores (por ejemplo, el rol del Estado, las nuevas formas de organización de la producción, las nuevas leyes laborales, etcétera) y qué sostiene al respecto.

Siguiendo con la problemática de la globalización, presentamos un fragmento de un difundido artículo de Hirsch que sistematiza los distintos aspectos de este fenómeno.

“Cuando se habla de globalización pueden diferenciarse analíticamente varios niveles de significados:

1. En lo **técnico**, se relaciona sobre todo con la **implantación de nuevas tecnologías**, especialmente las modificaciones revolucionarias vinculadas con las posibilidades modernas de procesamiento y transferencia de información. Con rapidez y *on line*, se pueden unir regiones del mundo muy distantes. Este desarrollo sirve de base sobre todo para la idea de "aldea global".
2. En lo **político** se habla de globalización relacionándola con **el fin de la "guerra fría"** y la división del mundo en dos bloques enemigos. Tras la caída de la Unión Soviética se presenta como definitiva la victoria histórica del modelo democrático liberal. Los Estados Unidos se han convertido mundialmente en una potencia militar dominante sin restricciones. Sobre esto se basa el nuevo papel que desempeña la Organización de las Naciones Unidas, de la que se espera que algún día cumpla la función de "gobierno mundial" general.
3. En lo **ideológico-cultural** puede entenderse como la **universalización de determinados modelos de valor**; por ejemplo, el reconocimiento de los principios liberales democráticos y de los derechos humanos fundamentales. Sin embargo, también puede entenderse como la generalización del modelo de consumo capitalista. Este desarrollo se vincula fuertemente con la formación de monopolios de los medios de comunicación de masas.
4. En lo **económico**, hace referencia a la **liberación del tráfico de mercancías, servicios, dinero y capitales**; a la internacionalización de la producción y también a la **posición cada vez más dominante de las empresas multinacionales**. Es importante señalar, sin embargo, que el capital ciertamente se ha extendido más allá de las fronteras, lo que no sucedió con la fuerza de trabajo, los seres humanos, quienes siguen atados a los **territorios de los Estados nacionales**, a menos que estén obligados a migrar o huir. (...) De todos modos, puede decirse que por primera vez en la historia existe un mercado capitalista que abarca todo el mundo. **El capitalismo ha llegado a ser mundialmente dominante y universal.**" (Hirsch, 1997:10-11).

Hirsch sostiene también que la globalización es la respuesta del capital frente a la crisis del fordismo, es decir, que ante los síntomas de estancamiento del fordismo

se pone en marcha el nuevo modelo con el objetivo básico de reconstruir la tasa de ganancia erosionada durante los años '60.

Esa respuesta a la crisis implica: "Primero, implantación de tecnologías y procesos de trabajo que prometen al capital un amplio y renovado impulso de racionalización, es decir, una revolución tecnológica para la apertura de nuevos mercados y fuentes de ganancias. La imposición de nuevas tecnologías no es, de ninguna manera, el origen y la causa sino la finalidad de la globalización.

Segundo, el desplazamiento estructural del reparto social del ingreso a favor del capital, la desarticulación del Estado social y la destrucción de la conciliación de clases, sobre la que se basaba.

Tercero, creación de condiciones para que el capital internacional se traslade de un lugar a otro sin considerar las fronteras nacionales, para aprovechar las mejores ubicaciones de producción a costos favorables y en el marco de una combinación de las redes de empresas de amplia cobertura mundial." (Hirsch, 1997:14).

Antes de continuar le proponemos esta actividad para que usted vaya enriqueciendo sus saberes sobre este tema a partir de la apropiación de los contenidos de este capítulo.



ACTIVIDAD N° 3 (complementaria)

1. Revise nuevamente el capítulo 5 e identifique los elementos a partir de los cuales el capital decidía su localización en períodos históricos anteriores a los de la globalización. Algunos elementos a tener en cuenta son: la localización de las materias primas, la apertura o protección de los mercados, el costo del transporte, etcétera.

Todos los trabajos basados en los lineamientos de la **escuela de la regulación** también parten de considerar la reestructuración como una respuesta a la crisis del fordismo. Los autores **regulacionistas** hablan de un nuevo modelo de desarrollo dentro del capitalismo, que suelen denominar pos-fordista o neo-fordista. Así es posible analizar cómo se conforman el paradigma tecno- productivo, el modelo de acumulación, el modo de regulación y la dimensión internacional del sistema en el capitalismo de final del siglo XX.

Manuel Castells (1998) sintetiza en tres aspectos centrales la reestructuración capitalista emergente en las últimas décadas del siglo XX:

- La **apropiación por parte del capital** de una porción significativamente más alta de plusvalía del proceso de producción, revirtiendo el proceso histórico de relaciones capital-trabajo instalado bajo el fordismo.
- Un **cambio sustancial en el patrón de intervención estatal**, con un traslado del énfasis desde la legitimación política y la redistribución social hacia la dominación política y la acumulación de capital.
- La acelerada **internacionalización de los procesos económicos**, con el objetivo de incrementar la rentabilidad y abrir los mercados a través de la expansión del sistema.

Tenemos que hacer notar que los procesos señalados conforman un nuevo modelo de desarrollo que Castells caracteriza como **informacional**, poniendo el énfasis en el peso de las nuevas tecnologías basadas en la información.

David Harvey, en su análisis de la reestructuración capitalista, pone el acento básicamente en los **cambios producidos en el mercado de trabajo** y propone la denominación de “**flexible**” para caracterizar al nuevo modelo de acumulación. “La acumulación flexible está marcada por una confrontación directa con la rigidez del fordismo. Se apoya en la flexibilidad de los procesos de trabajo, de los mercados de trabajo, de los productos y de los patrones de consumo. Se caracteriza por el surgimiento de sectores de producción enteramente nuevos, nuevas maneras de provisión de servicios financieros, nuevos mercados y, sobre todo, por las tasas altamente intensificadas de innovación comercial, tecnológica y organizacional. La acumulación flexible involucra rápidos cambios en los patrones de desarrollo desigual, tanto entre sectores como entre regiones geográficas, creando, por ejemplo, un amplio movimiento en el empleo en el llamado “sector de servicios”, así como conjuntos industriales completamente nuevos en regiones hasta entonces subdesarrolladas (...). Ella (la acumulación flexible) también involucra un nuevo movimiento que llamaré de “compresión del espacio-tiempo” en el mundo capitalista –los horizontes temporales de toma de decisiones privada y pública se estrechan, en tanto que la comunicación vía satélite y la caída de los costos de transporte posibilitaron cada vez más la difusión inmediata de esas decisiones en un espacio cada vez más amplio y variado.” (Harvey, 1993:140).

En la misma línea, **Benko** (1996) sostiene que las estrategias de la reestructuración se pueden resumir en la “lucha contra la rigidez” del modelo fordista, en particular del compromiso salarial que estaba en la base del mismo y en la regulación estatal de tipo keynesiano. Benko prefiere hablar de **mundialización**, a la que caracteriza por:

1. La **movilidad del capital** se acelera a un ritmo sin precedentes, frente a una movilidad del trabajo permanentemente encuadrada y normatizada por los aparatos del Estado. La multinacionalización de las firmas presupone la fragmentación del sistema productivo en todas sus fases (concepción,

investigación y desarrollo, fabricación, distribución y comercialización) y una integración comandada desde el centro, que tiende a acentuar el papel subordinado de los países menos desarrollados. Se desenvuelven así grandes y eficaces estructuras de coordinación de una producción cada vez más diseminada.

2. La **aguda competencia** entre espacios nacionales, bloques interregionales y empresas transnacionales, que compiten en cuanto a las funciones de comando, de consumo, de distribución, de investigación, de inversiones, de dominio de nuevas tecnologías, etcétera.
3. La transnacionalización de las economías va acompañada de una **globalización espectacular de los mercados y del comercio internacional**. “Los movimientos constitutivos de los intercambios mundiales atraviesan los diferentes mercados nacionales y los sobrepasan al mismo tiempo, operando en redes de escala transnacional”.
4. En un ambiente económico transnacional, **el Estado-nación no está debilitado ni es impotente**. “Su papel, más complejo y más contradictorio que nunca, consiste en la implementación de políticas “nacionales”, al tiempo que la “no coincidencia territorial” entre el espacio del capital y el territorio del Estado-nación corroe la coherencia y la eficacia de tales políticas” (Benko, 1996:45-46).

Continuando con la articulación de los contenidos del capítulo anterior con el tema de la globalización, le proponemos que realice la siguiente actividad.



ACTIVIDAD N°4 (central)

1. Redacte un texto explicitando cuáles fueron las causas de la crisis del fordismo. Relea el apartado sobre ese tema del capítulo 5, si le resulta necesario.
2. Vincule esas causas con lo que afirman Castells, Harvey y Benko acerca de la reestructuración capitalista como respuesta a la crisis del fordismo.
3. Retome el ejercicio realizado en la actividad N° 2, y realice el mismo ejercicio con los aportes de Castells, Harvey y Benko. Luego compare todas las posturas: ¿algunas son complementarias? ¿cuáles? ¿encuentra diferencias de opinión? ¿cuáles?. Fundamente cada respuesta.

Hasta aquí hemos visto distintas caracterizaciones del proceso y del resultado de la reestructuración capitalista. Cada una de ellas puntualiza cuestiones tales como la organización de la producción, el papel del capital financiero, el despliegue de la producción de las empresas transnacionales, el rol del Estado-nación, los cambios en la regulación del mercado de trabajo, el papel de las nuevas tecnologías, etcétera. En los puntos siguientes nos proponemos realizar una caracterización más precisa de estos componentes.

Los cambios en el paradigma tecno-productivo: procesos de producción y trabajo y relaciones entre empresas

Los cambios en el paradigma tecno-productivo han sido frecuentemente asociados con los cambios tecnológicos, hasta el punto de hablarse de una “tercera revolución industrial”. Sin embargo, tal como planteamos precedentemente, conviene no perder de vista que la aplicación de innovaciones tecnológicas al proceso de producción puede ser vista como una respuesta a la crisis del fordismo, es decir, como el nuevo estadio de las relaciones capitalistas para recuperar la dinámica de la acumulación. No coincidimos, entonces, con quienes consideran las innovaciones tecnológicas como el motor que impulsó las transformaciones, como si fuera un factor ajeno a las estrategias de los actores económicos más poderosos.

Los **componentes del nuevo paradigma tecno-productivo** que analizaremos son:

- las actividades dinámicas y los productos,
- los procesos de producción y
- la organización de las empresas.

Las actividades dinámicas y los productos

Recordemos rápidamente que el **modelo fordista** se apoyaba en el **petróleo barato**, que junto con los **materiales energético-intensivos** constituían su núcleo tecnológico, que la producción estaba concentrada en la **gran empresa manufacturera** como principal unidad operativa, produciendo **bienes masivos y estandarizados**, aprovechando las economías internas de escala. Las actividades metalmecánicas y la fabricación de bienes de consumo durables eran las actividades dinámicas, con un equipamiento industrial de funciones específicas y especializadas, destinado a la producción de bienes de ciclo de vida largo y reducida variedad de modelos. (Gatto, 1989)

En el nuevo modelo el insumo básico es la información: “Lo que la microelectrónica hace es procesar y, eventualmente, generar información. Lo que las telecomunicaciones hacen es transmitir información, con una creciente complejidad de vueltas y realimentaciones interactivas, a una velocidad más rápida y a un costo más bajo. Lo que los medios masivos de comunicación hacen es diseminar información de una manera cada vez más y más descentralizada e individualizada. Lo que la automatización hace es introducir aparatos “pre-informados” en otras actividades. Y lo que la ingeniería genética hace es decodificar los sistemas de información de la materia viva y tratar de reprogramarlos.” (Castells, 1985:11). De allí que este autor

caracterice al nuevo modelo como “informacional” y hable de una de sus manifestaciones territoriales como “la ciudad informacional”.

Esta información requiere del desarrollo de la microelectrónica como vehículo. “El núcleo científico y técnico de este paradigma descansa sobre la microelectrónica (...). Las computadoras, al calor del incremento exponencial de su capacidad y el impresionante descenso del costo por unidad de memoria, pudieron revolucionar los procesos informáticos. Las telecomunicaciones se transformaron en el vector clave para la difusión y utilización completa de las nuevas tecnologías, posibilitando conexiones entre las unidades procesadoras, formando sistemas informáticos. Las aplicaciones de estos sistemas informáticos basados en la microelectrónica a los procesos de trabajo en fábricas y oficinas crearon las bases para los sistemas CAD/CAM (computer aided design –diseño asistido por computadora- y computer aided manufacturing – producción asistida por computadora) (...) En torno a este núcleo de tecnologías informáticas, tuvo lugar un número de otras innovaciones fundamentales, particularmente en nuevos materiales (cerámica, aleaciones, fibra óptica) y más recientemente, en superconductores, láser y fuentes renovables de energía.” (Castells, 1985:12)

La siguiente actividad está orientada a integrar las miradas sobre el proceso de globalización con otras áreas del conocimiento.



APORTES Y SUGERENCIAS

Se sugiere abordar la cuestión de los cambios tecnológicos con un trabajo conjunto con colegas de otras áreas, por ejemplo Tecnología. Seguramente un tratamiento combinado, que recupere las condiciones técnicas propiamente dichas y el origen y el significado social de estas innovaciones puede ser muy provechoso para los alumnos. Las ideas acerca del “Trabajo con problemáticas” desarrollado en la sección *Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales* del capítulo 2 pueden brindar algunas orientaciones útiles.

La menor utilización de materias primas producidas directamente a partir de las condiciones naturales y el consecuente reemplazo por materias primas producidas ya a través de un proceso industrial, es un rasgo de los nuevos productos que tiene un alto impacto sobre las economías de los países tradicionalmente exportadores de materias primas sin un desarrollo industrial relevante.

Los sectores productores de las nuevas tecnologías son críticos en tanto que transmiten sus potenciales a todo el conjunto de rubros productivos y a los servicios. Vale decir que el impacto de la industria de computación no se limita a ella como sector sino a la aplicación de sus potencialidades en la producción de otros bienes.

Los productos estandarizados y masivos del fordismo, producidos en grandes volúmenes con un formato similar, fueron **reemplazados por productos diferenciados**, dirigidos a segmentos de demanda especializados. Los ejemplos de esta diferenciación pueden encontrarse prácticamente en todos los campos: desde los alimentos hasta los automóviles, desde los aviones hasta los electrodomésticos. En cada uno de ellos se ofrecen alternativas diferenciadas por varias de sus cualidades: dimensiones, color, componentes adicionales.

El cambio en los productos ofrecidos está asociado con nuevas pautas de consumo. Es interesante notar que “si las necesidades tienen una componente histórico-social que las ancla en un tiempo y en un contexto, el proceso actual de su conformación proviene de carencias objetivas, de mecanismos difusos y de otros inequívocamente conscientes e intencionados.” (Martínez González-Tablas, 2000:205). Esto se inscribe en un marco de la ruptura del ciclo *necesidad relativa* (interiorización de procesos sociales)-*demanda – producción – consumo*, que parece adoptar en gran parte la forma de *producción – creación de la necesidad y la demanda económica – consumo*. Según investigaciones desarrolladas en el marco del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: “Los patrones de consumo actuales pueden caracterizarse por: el mayor crecimiento del consumo de bienes de lujo respecto de los bienes necesarios, con grandes masas de población excluidas de la posibilidad de acceso a esos bienes necesarios; la configuración de un referente universal, por la difusión de las marcas mundiales, en un proceso que denota la desigualdad: “que muchos productos estén a disposición de unos pocos, pero que sean visibles para muchos”; el cambio continuo en el patrón de consumo, provocado por una corriente de nuevos productos, producidos en lugares lejanos en condiciones desconocidas, en paralelo con un aumento de la presión consumista (PNUD, citado en Martínez González-Tablas, 2000).



APORTES Y SUGERENCIAS

Las transformaciones de las pautas de consumo y la impresionante desigualdad del mundo actual son temas que pueden relacionarse con los cuatro pilares de la educación. En particular, presentan una oportunidad para reflexionar acerca de la función que debería cumplir la educación en el contexto descrito

A continuación encontrará una actividad que lo ayudará en su proceso de aprendizaje favoreciendo la comprensión y la integración de contenidos y lo orientará respecto de la transferencia al aula.



ACTIVIDAD N° 5 (complementaria)

1. Repase el concepto puro de demanda explicado en el capítulo 3, y elabore un esquema de relaciones con conceptos (demandante, oferente, necesidad, bien, servicio, compra, venta, etc.) y flechas que exprese el funcionamiento de la demanda.
2. Realice ahora el mismo ejercicio, pero con las características de la demanda señaladas en este apartado.
3. Compare ahora el funcionamiento de la demanda y del consumo en el fordismo y en la etapa de globalización. Para realizarla utilice, además de los textos de los capítulos 5 y 6, la resolución de la actividad 1 de este capítulo.
4. Le proponemos que reflexione sobre lo que acaba de leer tratando de relacionarlo con los cuatro pilares de la educación. ¿Qué función debería cumplir la educación en el contexto descrito?



APORTES Y SUGERENCIAS

Los productos ofrecidos en el mercado pueden ser un punto de partida válido para programar algunas actividades con los alumnos. Se puede trabajar en grupos y elegir un tipo de producto particular, relevando la variedad de marcas y modelos y los cambios a través del tiempo. Cada grupo puede elaborar un informe e integrar los distintos resultados en una discusión general sobre similitudes y diferencias. Es importante relacionar los conceptos teóricos que hemos venido presentando con los resultados de las indagaciones y discusiones de los alumnos.

Los procesos de producción

En los procesos de producción también se manifiestan una serie de transformaciones de gran importancia. Una de ellas es el desarrollo y difusión de máquinas y equipamientos más flexibles, que adecuan su capacidad de producción a la variación de esas demandas fragmentadas que mencionamos anteriormente. “Con el desarrollo de la electrónica y de las tecnologías de información, las máquinas especializadas (así como los trabajadores calificados) pueden ser sustituidos por robots capaces de efectuar todo un conjunto de operaciones diferentes, pudiendo pasar rápidamente de una operación a otra; son máquinas inteligentes, comandadas por computadora y programables (...). Aún más, la producción puede ser controlada en

la medida de su realización: la distribución del trabajo, entre los distintos puestos, puede ser generada en tiempo real de la misma forma que los *stocks* y el ritmo de la producción. La flexibilidad tecnológica significa, pues, que la producción de una máquina (gama, concepción y volumen de productos) puede ser modulada y adaptada a las fluctuaciones de los volúmenes y a la composición de la demanda.” (Benko, 1996:117).

Castells (1985) sostiene que las industrias dinámicas son las que trabajan con la información como materia prima y cuyos productos están “orientados hacia los procesos”, es decir que el producto de estas industrias no es un objeto sino un procedimiento, un procedimiento para producir, con lo cual tiene incidencia sobre un gran espectro de actividades humanas.

Como señaláramos, la industria de base para el trabajo con la información es la microelectrónica. Los principales efectos de su aplicación pueden resumirse en los siguientes aspectos:

- Aumentan la precisión y velocidad de múltiples tareas lo que eleva la productividad global del trabajo realizado a costa, muchas veces, de reducir el empleo.
- Permiten diversificar la gama de productos para adaptarse a las demandas gracias a la flexibilidad productiva.
- Hacen posible un funcionamiento permanente en el tiempo (24 horas al día) de múltiples servicios personales o empresariales, como bancarios, comerciales, bursátiles, etcétera, lo que aumenta su cifra de negocios.
- Modifican la lógica espacial de numerosas empresas al facilitar la coordinación interna entre establecimientos de la misma firma situados en diferentes localizaciones y al reducir el tiempo, los costes de transacción (transporte, comunicación, negociación, coordinación de actuaciones ...) derivados de la relación con otras empresas, ya sean proveedoras o clientes. (Méndez, 1997)

Una innovación central se observa en materia de gestión de la producción, con la implementación de los métodos ideados en la empresa japonesa Toyota, a mediados de los años '60, y que han implicado que algunos autores denominen el nuevo modelo productivo como “toyotismo”. El principio básico de este método es el siguiente: “el trabajador que se encuentra “hacia delante” en el proceso productivo se alimenta de piezas en el puesto de trabajo que se encuentra hacia “atrás”, cuando tiene necesidad de ellas. Entonces, el lanzamiento de la fabricación en el puesto “de atrás” sólo se hace para realimentar los puestos de venta por las piezas vendidas. (...) La fabricación se realiza desde adelante hacia atrás partiendo de los pedidos dirigidos a la fábrica y de los productos ya vendidos. El método establece, paralelamente al desarrollo de los flujos reales de producción, flujos de información invertidos que van

de adelante hacia atrás, realizando el principio de stock 0. (...) Nada de tecnológico interviene aquí, se trata de una innovación organizacional.” (Benko, 1996: 238). Este método, denominado *Kan-Ban* se complementa con las relaciones que se establecen con los proveedores o subcontratistas, que veremos rápidamente en el apartado siguiente, al hablar de las formas que asume la integración vertical.

La reorganización de la empresa y de las relaciones entre empresas

La incorporación de los nuevos equipamientos y de las nuevas tecnologías en los procesos de producción está acompañada por un cambio en la organización interna de las empresas y en las relaciones entre empresas.

Es claro que hay múltiples posibilidades, por lo que sólo señalaremos algunos ejemplos tomados de la bibliografía con el objetivo específico de destacar, por un lado, cómo se relacionan con los cambios en el mercado de trabajo y, por otro, para dejar sentadas las bases que nos permitirán avanzar en el análisis de la lógica espacial del capitalismo que presentaremos en el capítulo 8.

Una primera consideración está en relación con el tipo de empresa que protagoniza el proceso de reestructuración económica del que venimos hablando. El lugar central lo ocupan las grandes corporaciones con actuación internacional, aunque para ciertos ramos -especialmente los de productos nuevos- se ha visto la entrada de empresas inicialmente pequeñas que rápidamente se transforman en empresas gigantes. En el sector de producción de *software* y *hardware* se pueden encontrar algunos ejemplos ilustrativos de esta situación.

Chesnais sostiene que las grandes corporaciones actúan dentro de lo que él llama el **oligopolio mundial**, es decir, “un ámbito de rivalidad delimitado por las relaciones de dependencia mutua de mercado, en el que interrelacionan un pequeño número de grandes grupos que, en una industria dada (o en un conjunto de industrias de tecnología genérica común), llegan a adquirir y conservar la posición de competidor efectivo en el plano mundial. El oligopolio es un lugar de competencia encarnizada, pero también de colaboración entre grupos.” (Chesnais, 1996:93) Estas formas oligopólicas concentradas, tradicionales en algunas ramas industriales, se han generalizado, en esta etapa, para la mayor parte de la fabricación en gran escala y, especialmente, para las industrias con alta intensidad de Investigación y Desarrollo (I&D), que son las más dinámicas en el actual paradigma tecno-productivo.

Los rivales oligopólicos se encuentran en mercados altamente concentrados y tienen capacidad para actuar en sus propios mercados nacionales, en los mercados de sus rivales y en otros terceros mercados. Esta concentración se da en el marco de la centralización del capital favorecida por un proceso combinado de inversiones internacionales, fusiones y adquisiciones. La centralización “es una modificación cualitativa que remodela la autonomía de los capitales y crea nuevas relaciones de

competencia (...). Con la centralización del capital desaparecen innumerables capitales individuales por absorción, mientras que otros son reagrupados por fusión o consolidación. La centralización del capital es, pues, una forma violenta de la competencia. (...) La centralización del capital reagrupa bajo un mismo poder de disposición y control ciclos de valorización que pueden permanecer separados entre sí desde el punto de vista de la producción y realización de las mercancías. El poder de disposición centralizado sólo puede existir mediante la creación de formas estructurales, estas son principalmente la gran empresa y el grupo financiero, (...)."(Aglietta, 1979:195-196).

En esta actividad, usted tendrá la oportunidad de comprobar el grado de comprensión que va desarrollando sobre el material.



ACTIVIDAD N° 6 (complementaria)

1. Construya un pequeño banco de datos con ejemplos de distintas ramas de actividad económica en las que predominan las formas oligopólicas. Los suplementos económicos de los principales diarios traen abundante información sobre este tipo de comportamiento empresario.
2. Seleccione algunas informaciones que considere relevantes para ejemplificar los procesos de fusiones y adquisiciones, competencia y colaboración entre estas grandes empresas.
3. Busque algunos indicadores económicos de la Argentina y de otros países latinoamericanos, tales como producto bruto interno y monto de las exportaciones y compare las magnitudes de capital de las operaciones de fusión y adquisición con estos valores.
4. Escriba un breve texto con los resultados de sus análisis.

En el contexto de centralización del capital se identifican distintas estrategias adoptadas por los grupos multinacionales para la valorización del capital. Entre las estrategias tradicionales se encuentran:

- a) de aprovisionamiento, en el sector primario, especializadas en la integración vertical a partir de recursos situados en los países del Tercer Mundo;
- b) de mercado, con el establecimiento de filiales intermediarias;
- c) de producción racionalizada, de producción integrada internacionalmente mediante el establecimiento de ensambladoras.

A estas estrategias se han adicionado otras nuevas, basadas en el cambio desde la producción material directa a la provisión de servicios, de *know how* (saber hacer). Son los activos intangibles de las empresas, sus recursos humanos, los que apoyan su forma de internacionalización. Esos activos son los que les garantizan la participación en una fracción de las compañías en las que invierten, aún sin un desembolso directo en dinero. Complementariamente, las estrategias de valorización del capital de los grupos multinacionales abarcan, cada vez más, su acción en los mercados financieros y su aprovechamiento de mecanismos de realización de la ganancia, sin tener que pasar por la producción (Chesnais, 1996).

Junto con estas estrategias generales se han profundizado mecanismos de desarrollo horizontal y se han transformado las formas de integración vertical. En cuanto al desarrollo horizontal, “no sorprende observar que empresas originarias del área petrolera estén también en la industria alimenticia o en biotecnología, a la vez que corporaciones del sector automotriz participan en proyectos de defensa, de automatización de oficinas u otros servicios, con fuertes ligazones además con el sector financiero. En todo período de incertidumbre económica y de fuertes cambios técnicos, se producen movimientos de capital significativos entre ramas y sectores, dando lugar a cierto reagrupamiento de capital y a la formación de nuevas élites o grupos y conglomerados económicos y financieros.” (Gatto, 1989:14-15).

En cuanto a la integración vertical, se producen variadas relaciones entre las grandes empresas y sus proveedores. Recordemos que la integración vertical se produce “cuando una firma única opera con más de una etapa de la producción. El tipo más completo de integración vertical comprendería todas las etapas de producción (desde las materias primas hasta la manufacturación y la distribución del producto terminado). Una única firma organizada verticalmente puede, muchas veces, hacer funcionar todo el proceso productivo de una manera integral, de un modo más eficiente que un cierto número de firmas separadas.” (Benko, 1996:238).

Esta modalidad clásica de integración vertical sufre una rotunda transformación en dos líneas: *just-in-time* y cuasi integración vertical. El *just-in-time* hace referencia a la organización en tiempo real de los procesos productivos sobre la aplicación del método *Kan-Ban*, incorporando a proveedores y subcontratistas externos a la empresa. El *just-in-time* “presupone trabajar con *stocks* mínimos gracias al flujo permanente de entregas de componentes o partes y de materias primas, rápidos ajustes sobre cambios de pedidos y calidad máxima. Este sistema, que tiene consecuencias positivas de significación en el incremento de la productividad y en la reducción de tiempos y costos muertos (i.e.: inventarios, manipulación y transporte de piezas) impone un sistema de información muy sofisticado a lo largo de todo el conjunto de subcontratistas y terminales, que pueda contrabalancear las ventajas asociadas con la formación de *stocks* propios del régimen fordista (i.e.: incremento de demanda, rotura de partes, fallas, etc.)” (Benko, 1996:238).

En cuanto a la cuasi integración vertical, está caracterizada por:

- relaciones estables entre proveedores y clientes;
- cliente que explica una parte importante de las cifras de negocios del proveedor;
- un campo de subcontratación extendido desde la concepción a la comercialización y
- formas no mercantiles de relación entre las firmas, yendo de la subordinación a la asociación.

“Así, la firma principal aprovecha las ventajas de la integración vertical (bajos costos de transacción, gestión de flujo continuo, flexibilidad de la política global) y de la desintegración vertical (capacidad innovadora de los subcontratistas, exigencias acerca de la calidad, mutualización de los riesgos de la investigación y desarrollo y de las inmovilizaciones). Ello implica una generalización de las relaciones no mercantiles entre las firmas: alianzas estratégicas, transferencias de tecnologías, programas comunes de investigación, *joint ventures*, etcétera.

La cuasi integración vertical retoma ciertamente las formas clásicas fordistas de la subcontratación, pero la gran innovación en relación con esas formas es la existencia de la firma especializada, dotada de capacidad de concepción y, correlativamente, el desarrollo de la **asociación al interior de la dominación**; (...)” (Leborgne y Lipietz, 1994:135). Este tipo de asociaciones da lugar a las empresas en redes, en las que esa “desverticalización” de grandes compañías lleva a socializar los riesgos entre las diversas compañías menores asociadas a la red.



APORTES Y SUGERENCIAS

Para el trabajo en el aula se sugiere la utilización de ejemplos. Muchas empresas reconocidas por los alumnos (por el tipo de producto, por la marca, por las publicidades) tienen una organización similar a la que se está describiendo en este apartado. Los ejemplos más claros son algunas empresas de indumentaria, de artículos deportivos y automotrices. En revistas especializadas en temas económicos suele aparecer abundante información al respecto. También puede indagarse en la ciudad donde viven, en entidades gremiales o cámaras empresariales, acerca de las nuevas modalidades de organización de las relaciones entre empresas.

En cuanto a la integración horizontal y vertical, la articulación con subcontratistas no es contraria al proceso de centralización del capital que mencionamos precedentemente, ya que es este capital concentrado el que mantiene el control del ciclo de valorización en su conjunto. Los subcontratistas no “constituyen capitales autónomos desde el punto de vista de la valorización del capital. (...) Su dependencia

está delimitada por normas técnico-económicas sobre las que no tienen ninguna influencia. Sus clientes les son impuestos. No producen mercancías en el sentido estricto de la palabra, sino productos intermedios dentro de un proceso de producción más amplio que crea mercancías complejas. Las cantidades producidas y los precios les son impuestos.” (Aglietta, 1979:197).

Las consideraciones precedentes tienen fuertes implicaciones sobre el despliegue espacial de la producción, con la fragmentación del proceso productivo y la localización de esos fragmentos en diferentes puntos del territorio. Estos serán temas que abordaremos en el capítulo 8. No obstante, anticipamos que esa fragmentación en etapas requiere de localizaciones diferentes para cada una de esas etapas, de allí la nueva división internacional del trabajo basada en el despliegue territorial de la producción industrial. Por otro lado, la necesidad de mantener un comando unificado de este proceso de producción desplegado en distintos puntos está en la base de la noción de ciudad global. Finalmente, la actuación de empresas redes y los mecanismos de cuasi integración vertical están asociados con las discusiones sobre la formación de distritos industriales.

Los cambios en el mercado de trabajo

Las palabras más asociadas con los **cambios en el mercado de trabajo** dentro del nuevo modelo son **flexibilidad**, **precarización** y **desempleo**, que suenan contrastantes con los términos pleno empleo, elevación de los niveles salariales y estabilidad, propios del fordismo. Se producen, además, **cambios cualitativos** con **demandas de formación** a menudo insatisfechas, la emergencia de **nuevas profesiones** y el declive de otras, un desplazamiento hacia el sector de servicios y la creciente **incorporación de las mujeres al trabajo remunerado** (Méndez, 1999:208). Los cambios en el mundo del trabajo deben encuadrarse en las transformaciones tecnológicas y organizacionales del proceso de producción que hemos reseñado anteriormente. Ahora bien, es sobre todo en el marco de las políticas neoliberales implementadas desde el Estado, que las nuevas relaciones de fuerza entre el capital y el trabajo representan una ruptura del círculo virtuoso que sostenía el desarrollo de la economía en el modelo fordista.

También en este aspecto nos limitaremos a señalar algunas **características distintivas de los mercados de trabajo**, sin abordar exhaustivamente todos los cambios. Por ejemplo no serán tratadas cuestiones tales como la discusión sobre el fin del trabajo, el impacto del teletrabajo, el aplanamiento de las pirámides jerárquicas, la mayor o menor autonomía de los trabajadores frente al proceso productivo, etcétera.

La **flexibilidad** puede analizarse desde **diversas perspectivas**. Por un lado, algunos investigadores distinguen el uso de la flexibilidad como **una tendencia de la organización de la producción**, mientras que otros señalan el **uso prescriptivo del término**, directamente ligado a la implementación de este tipo de políticas para los

trabajadores y a la visión ideológica de la globalización. Por otro lado, y ya concentrados en el mercado de trabajo propiamente dicho, aparecen dos vertientes: la **flexibilidad funcional**, referida a la organización del trabajo, y la **flexibilidad del mercado de trabajo** (también llamada flexibilidad numérica).

La **flexibilidad funcional** parte de la “capacidad de una empresa de modular las tareas efectuadas por sus empleados en virtud de los cambios en la demanda, en la tecnología o en la política de marketing. Esta forma de flexibilidad está igualmente asociada al desarrollo de nuevos conceptos de producción y a los nuevos modelos de organización que evocan necesariamente a un grupo de **trabajadores calificados polivalentes**, operando de manera permanente en tiempo integral, dado que es en esos trabajadores que reposa la continuidad de la producción y que no es raro que a ellos les competa el mantenimiento del equipamiento industrial. Se espera de esos trabajadores permanentes que sean adaptables, flexibles y, si es necesario, geográficamente móviles.” (Benko, 1996:120).

Esta actividad tiene el propósito de que usted reflexione acerca del impacto sobre la educación que trae la emergencia de la polivalencia funcional.



ACTIVIDAD N° 7 (complementaria)

1. Lea las siguientes citas:

“... una buena formación en una disciplina, un par de idiomas y el dominio de la PC no alcanzan en el trabajo actual y mucho menos en el del futuro ya que deben ser acompañados por un conjunto de actitudes que permitan y enriquezcan el trabajo en equipo, que es cada vez más, la forma habitual de trabajo. ¿Aptitudes? Sí, como la creatividad, la disciplina, la solidaridad y algunas otras, tan valoradas en las organizaciones y tan difíciles de enseñar”.

Ricardo Ferraro

Fragmento de “Futuros, globalización, tecnologías y educación”, en Zona Educativa N° 22

“...El desafío para las escuelas consiste en capitalizar los nuevos métodos de enseñanza y los ambientes de aprendizaje que se sustentan sobre lo que ahora conocemos sobre el aprendizaje y el desarrollo humano para preparar a nuestros estudiantes a afrontar las crecientes demandas de la sociedad futura.”

Andy Hargreaves y otros (1998: 224)

2. Responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué se asemejan las dos citas? ¿En qué se diferencian?
- b) ¿Cómo relacionaría los requerimientos que se le hacen a la educación con los temas que hemos tratado en los apartados *Acerca de la enseñanza* y *Una mirada desde la didáctica de las Ciencias Sociales* de los diferentes capítulos de este módulo?
- c) ¿Qué conclusiones puede extraer respecto de las tareas que competen al docente en los momentos preactivo, interactivo y postactivo de la enseñanza?
 - 1. En la medida de lo posible discuta con sus colegas sobre estas cuestiones y registre estas reflexiones junto a las notas que tomó sobre las actividades que transferirá al aula.

La otra versión de la flexibilidad, la **numérica**, se refiere a la “rapidez con que las empresas pueden ajustar sus efectivos y el nivel de los salarios en virtud de las fluctuaciones de la demanda, y está también asociada a las variaciones del número de trabajadores periféricos.” (Benko, 1996:121).

Dos cuestiones adicionales para destacar en torno a estas ideas de flexibilidad. La primera cuestión está referida a la **formación del salario y muestra la supresión de los mecanismos reguladores** del nivel salarial propios del fordismo y el abandono de la mercancía “trabajo” a su suerte en el ámbito del mercado, más la limitación o restricción efectiva sobre el conjunto de prestaciones que constitúan el salario indirecto garantizado por el Estado de bienestar. Junto con esta tendencia aparecen conformaciones salariales más complejas para algunos trabajadores, que articulan la cantidad, el tipo de trabajo, el desempeño de cada trabajador y los resultados de las empresas.

La segunda de las cuestiones a las que aludimos en torno a la flexibilidad se refiere a la **diferenciación de segmentos del mercado de trabajo polarizado**, articulados en torno a la empresa flexible. Así es como un núcleo central de trabajadores multifuncionales (flexibilizados en su adaptación a las tareas y al tiempo regulado por la demanda), se complementa con un grupo de trabajadores periféricos. Este grupo incluye variadas situaciones: empleados por subcontratistas, ofrecidos por agencias de trabajo temporario, personal de la propia empresa despojado de la estabilidad de los trabajadores del núcleo central, sometidos con contratos de duración limitada o con empleos de tiempo parcial o temporario (Harvey, 1993; Benko, 1996). Los efectos de la flexibilización se traducen en una precarización de los puestos de trabajo y en un aumento de la informalidad.

El proceso de reestructuración capitalista ha generado una extensión del desempleo en amplias regiones del mundo. Diversas son las razones que se han esgrimido para explicar esta situación pero concurren a ella varios factores, algunos estructurales y otros coyunturales. En principio, hay una relación conflictiva entre la

aplicación de **innovaciones tecnológicas y la generación de empleos**. El crecimiento de la demanda de empleo en las actividades ligadas a la información y al conocimiento no compensa al producirse la pérdida de puestos de trabajo en las principales ramas dinámicas del fordismo.

Otro aspecto a considerar es el de la **transferencia de puestos de trabajo**, desde las áreas de industrialización antigua hacia las nuevas áreas industriales. Los núcleos originarios de la industria fordista (sectores y regiones) fueron afectados profundamente por la reestructuración industrial y, en parte, sus puestos de trabajo fueron recreados en los países de industrialización reciente de la periferia capitalista.

En relación con la **terciarización de los empleos**, la discusión de fondo está asociada a lo que algunos denominan sociedad post-industrial, es decir a una sociedad cuya economía se basa en los servicios en detrimento del sector de transformación. El impresionante crecimiento del sector servicios en la mayoría de las economías da cuenta, en realidad, de las transformaciones en los procesos productivos. Según Méndez (1999) **la explosión de los servicios tiene su origen en dos procesos**:

- Una **reorganización de las actividades industriales** que, en un sentido amplio, abarcan una serie de tareas, previas y posteriores a la fabricación, de enorme importancia para agregar valor a los productos, para ampliar el alcance y la calidad de su distribución y para racionalizar los procesos productivos. De allí que se hable de un continuo industria-servicios, con estos últimos realizados tanto en el interior de la empresa industrial como externalizados. La automatización de procesos y la reducción del empleo directo en la fase de producción propiamente dicha, va acompañada de nuevos empleos en las fases previas (en las áreas de dirección y control, planificación estratégica, recursos humanos, I&D, tratamiento informático, asesorías legales) y en las fases posteriores (logística, control de calidad, transporte, marketing, publicidad, servicios postventa).
- En la **conformación del sector terciario** como sector-refugio, para absorber excedentes de mano de obra en actividades de baja productividad, con empleo poco calificado y baja remuneración, es donde hay un fuerte incremento de trabajadores cuentapropistas y una alta asociación con el sector informal.



APORTES Y SUGERENCIAS

La película francesa *Recursos humanos* recoge parte de los contenidos desarrollados en este apartado, al centrarse en los conflictos que se generan en una fábrica ante el despido de parte de los trabajadores. Es conveniente definir previamente algunas cuestiones tales como: los propósitos de la actividad y los contenidos que se

trabajarán, el tipo de procedimiento desde una enseñanza constructiva que se utilizará y el tipo de ayuda pedagógica necesaria. La selección de fragmentos de bibliografía puede facilitar la observación de la película y la tarea de relacionar los conceptos con la situación particular que se está analizando. La sección *Acerca de la enseñanza* de este capítulo ofrece más elementos para la construcción de la actividad.

Los cambios en la dimensión internacional: el sistema financiero, las inversiones externas directas y el comercio internacional

Los mercados financieros y su interdependencia

Muchos autores coinciden en destacar el papel central del capital financiero como una característica distintiva de la actual fase capitalista. Los flujos financieros que diariamente se mueven por el mundo suman cifras enormes en comparación con el tamaño de la mayor parte de las economías nacionales. El carácter especulativo que domina la lógica de estos flujos hace que las economías nacionales (sometidas a su lógica) sufran los vaivenes de la especulación, al compás de los rumores, las calificaciones de riesgo y el nivel de riesgo país, entre otros.

El capital financiero se convierte en el que comanda la evolución de la economía mundial. Al respecto, Martínez González Tablas (2000) afirma que el protagonismo y la autonomía del capital financiero pueden ser interpretadas como cierta incapacidad de rentabilizar el capital existente en la producción y el comercio, buscando valorizarlo en forma de dinero. De ahí el cambio en el comportamiento: de financiación de activos reales a la financiación de activos financieros y la pérdida de un horizonte de largo plazo frente a la especulación cortoplacista.

Chesnais también habla de este predominio del capital financiero y de su funcionamiento: "Es en la producción que se crea la riqueza, a partir de la combinación social de formas de trabajo humano, de diferentes calificaciones. Pero es la esfera financiera la que comanda, cada vez más, el reparto y el destino social de esa riqueza. Uno de los fenómenos más determinantes de los últimos 15 años ha sido la dinámica específica de la esfera financiera y su crecimiento, a ritmos cualitativamente superiores a los de los índices de crecimiento de la inversión, o del PIB (inclusive en los países de la OCDE), o del comercio exterior.

(...) El capital monetario [...] tiene comportamientos patológicamente nerviosos, para no decir miedosos, de modo que "la búsqueda de credibilidad" ante los mercados se volvió la meta de los gobiernos. El nivel de endeudamiento de los Estados frente a los grandes fondos de inversión privados (los "mercados") les deja poco margen para actuar si no es de acuerdo con las posiciones definidas por tales mercados salvo que cuestionen los postulados del liberalismo. Por el contrario, en cuanto surgen dificultades, las instituciones financieras internacionales y las mayores potencias del globo se lanzan en defensa de los privilegios de ese capital monetario, cualquiera sea el precio a pagar y los costos a socializar por vía fiscal (...) Dado el volumen que el capital monetario representa, sus prioridades (altas tasas de interés, inflación cero) y

su horizonte temporal (de corto o cortísimo plazo) dictan el comportamiento de las empresas y de los centros de decisión capitalistas, como un todo. Sus prioridades se reflejan también en el nivel y en la orientación sectorial de las inversiones productivas (telecomunicaciones, media, servicios financieros, sector de salud privado)." (Chesnais, 1996:15-16).

Las **principales características** identificadas en los **mercados financieros** internacionales pueden ser resumidas del siguiente modo.

- Internacionalización de las carteras financieras.
- Concentración del mercado, con un pequeño grupo de instituciones que actúan simultáneamente en los mercados internacionales, empleando similares criterios de análisis y comportamiento.
- Mercados de capitales crecientemente globalizados e integrados, con el añadido de que la articulación de los mercados financieros nacionales es muy superior a la articulación global de las estructuras productivas nacionales, dado que el rápido crecimiento de los flujos internacionales de capital ha sido mucho más rápido que el crecimiento del comercio y la inversión extranjera directa.
- Acusado crecimiento en todos los países del tamaño y la influencia de los mercados financieros, masivo aumento del negocio en todos los mercados de títulos, con llamativo ascenso del valor de las transacciones financieras sobre el Producto Bruto en los principales países.
- Gran expansión de los instrumentos financieros disponibles, muchos de los cuales son muy sofisticados y de riesgo difícil de evaluar.
- Institucionalización de los ahorros (de allí el papel de los inversores institucionales como los fondos de pensión), impulsora de la creciente complejidad del mercado y del aumento de la internacionalización.

Con respecto a **los agentes que actúan en el mercado financiero internacional**, son de muy diversa índole. "Junto a **operadores financieros tradicionales** (bancos centrales y banca internacional) o procedentes de otros planos económicos (empresas multinacionales), emerge una pléyade de **nuevas instituciones de inversión colectiva** (compañías de seguros, fondos de pensiones, fondos de inversión de todo pelaje) que contribuyen a acelerar el proceso de desintermediación financiera y entran, dotados de una alta concentración, con otra lógica de funcionamiento y también con otro poder de mercado, como canalizadores de los crecientes activos financieros en poder de las familias." Martínez González-Tablas, 2000:120.

El sistema financiero tiende a articular al conjunto de países del mundo, con un alcance sin dudas global. No obstante, existe un movimiento simultáneo de

expansión y concentración. La concentración se da porque las operaciones que se registran en ocho o diez países suelen explicar el 85% del movimiento en los mercados de divisas, de derivados y de préstamos con títulos. La expansión se produce porque todos los países participan de alguna manera en este movimiento del capital financiero, “ (...) unos por ser destino temporal de los flujos (países emergentes, hasta la crisis asiática y sus secuelas), otros por haberlo sido en el pasado (todas las economías aún no liberadas del servicio de la deuda externa), los abiertamente ignorados, por padecer las consecuencias de carácter global inducidas sobre la economía mundial (países del cuarto mundo dependientes de la cooperación internacional para el desarrollo y amenazados por los programas de ajuste estructural del FMI y el BM), no hay espacio que pueda considerarse ajeno e inmune al funcionamiento de las actuales finanzas internacionales.” (Martínez González-Tablas, 2000:120).

Esta actividad se orienta a que usted establezca relaciones entre el fenómeno de la globalización y el funcionamiento del sistema financiero internacional. Recuerde que una de las formas más comunes en las que se manifiesta la globalización es la rapidez en la difusión de los procesos en el planeta.



ACTIVIDAD N° 8 (complementaria)

1. Lea y analice las siguientes fuentes:

“El lunes 23 de octubre de 1997, el mundo se encontró con una noticia estremecedora: una crisis bursátil de enorme magnitud se abatió sobre Hong Kong. Si bien en los últimos días la bolsa de valores de esa ciudad había experimentado algunas ‘turbulencias’, nadie se imaginó la envergadura de estas.

El mayor miedo se centraba en el efecto ‘contagio’ que Hong Kong podía tener sobre otras bolsas del mundo. En realidad, las turbulencias habían empezado en otros países cercanos algunos meses antes y ‘contagiaron’ a Hong Kong, que a su vez terminó afectando a gran parte del planeta.

En muchos países del mundo, los financistas y la gente en general se preguntaban: ¿a quién le tocará hoy?, ¿qué bolsa explotará hoy? Y para eso no había pronósticos del todo confiables.

Una crisis de esas características tendría consecuencias nefastas sobre algunos elementos macroeconómicos, como el nivel de empleo. (...)

El ‘contagio’ o efecto económico de una caída de las bolsas tiene que ver con una multiplicidad de elementos. Esta situación no es nueva: en diciembre de 1994 se derrumbó la bolsa de México y eso afectó a varios países del mundo. El llamado ‘efecto tequila’ mexicano mostró una forma especial de funcionamiento del capitalismo: el de la reestructuración, que desde comienzos de los 70 reemplaza al capitalismo

intervencionista. (...) Lo que sucedió a Hong Kong en 1997 fue una perturbación externa a su país y a su mercado: los dueños del capital financiero internacional repentinamente decidieron retirarse de esa ciudad, generando un descalabro en los resultados macroeconómicos.

La pregunta es: ¿en qué lugar geográfico se originó la crisis?”

(Tobío, O., “Economía hoy. La globalización y la nueva relación sociedad-naturaleza”, Kapelusz, 1999, pág. 139-140).

2. Revise lo aprendido hasta ahora sobre las diferentes características y dimensiones de la globalización, y responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles elementos de la reestructuración capitalista son los que explican fenómenos como el del efecto tequila? Justifique su respuesta.
- b) ¿Por qué el autor se pregunta “en qué lugar geográfico se originó la crisis”? ¿Qué respondería usted a esta pregunta? ¿La considera relevante para analizar el problema planteado? ¿Por qué?

Ahora, retomemos el tema de la interdependencia de los mercados financieros. Los préstamos y las deudas internacionales continúan siendo los principales métodos de financiación de los Estados en la economía internacional. La década de 1980 fue especialmente crítica debido a los graves problemas que enfrentaron las economías que contrajeron enormes deudas durante los '70, en el marco de la circulación de petrodólares, originados en el aumento de los precios del petróleo, y reciclados por los grandes bancos internacionales en forma de préstamos a las economías periféricas. Sin embargo, como recuerda Hanink “la deuda internacional no es sólo producto de los '70 y los '80; la deuda externa es el modo más viejo de financiamiento de las finanzas internacionales.” (1994:163).

El peso de las deudas externas dentro de cada economía nacional debe ser evaluado en el contexto del destino que han tenido los fondos solicitados y de lo que representan esos montos en relación con la población, con el producto bruto y con las exportaciones, que están indicando la capacidad de pago de los países deudores. Así es como deben interpretarse los datos que señalan que los países de ingresos altos y medio-altos son los que tienen deudas mayores en términos absolutos, en tanto que cuando se analiza la capacidad de pago son los países de ingresos bajos o medio-bajos los que se encuentran en situación más comprometida, con montos de deudas que representan porcentajes elevados de su producto bruto interno y superan varias veces el valor de sus exportaciones (Hanink, 1994).

Más allá de estas consideraciones, la deuda externa tiene un impacto decisivo sobre los flujos de dinero, ya que los países deudores destinan una parte considerable de sus presupuestos al pago de intereses, lo que en términos concretos significa restar esos fondos para políticas de desarrollo. Junto con esta cuestión, aparece otro impacto de gran significado: el condicionamiento sobre las políticas derivado del control de los organismos de crédito internacionales, que imponen metas macroeconómicas a las que deben ajustarse los países deudores. Estos organismos, entre los cuales el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial ocupan el lugar más destacado, están directamente involucrados con las deudas de los países periféricos. Mientras que en los países centrales las fuentes de financiamiento se encuentran básicamente en los mercados de capital, en la colocación de bonos y en los préstamos de los grandes bancos privados, en los países periféricos los principales roles están ocupados por los grandes bancos privados y por los organismos internacionales de financiación (Hanink, 1994).

Los flujos de capital: Las inversiones externas directas

Las inversiones extranjeras directas (IED) son un componente esencial de los flujos de capital en la economía mundial. Según el FMI se entiende por IED “aquellas inversiones que tratan de adquirir un interés duradero en una empresa cuya explotación se da en un país que no es el del inversor, siendo el objetivo de este último influir efectivamente en la gestión de la empresa en cuestión (FMI, citado por Chesnais, 1996:55).

Las IED han sido tradicionalmente analizadas a partir de las transacciones financieras entre matrices y filiales en el extranjero, transacciones que adoptan diversas modalidades. Una enumeración sintética da cuenta de esa variedad de flujos de capital: “abarca recursos propios que incluyen capitalización de inversiones en especie [...], préstamos internos (de las matriz a las filiales y viceversa) y reinversión de los beneficios de las filiales (en general, pero no necesariamente, invertidos en proyectos directos en el país receptor). Pero las filiales también pueden financiarse de otras fuentes. Entre ellas:

- préstamos obtenidos por la matriz o las filiales de instituciones financieras en el país receptor o en terceros países;
- fondos captados por la matriz o las filiales en los mercados de capitales del receptor o de terceros países y
- préstamos recibidos por las filiales de instituciones financieras del país de origen.” (WIR, citado por Martínez González –Tablas, 2000:171).

En las últimas décadas, junto con la apertura de nuevas plantas, se ha producido un rápido crecimiento de las IED destinadas a las fusiones o a la adquisición de

empresas que ya se encuentran funcionando, en el marco de las políticas de liberalización de los flujos de capital que han adoptado la mayor parte de los países, y de la centralización del capital que ya hemos señalado.

Dos características de **concentración de los flujos de IED** se dan en **términos sectoriales y espaciales**. En términos sectoriales **es creciente la participación de los servicios**, que representan más de la mitad de la IED. Esto se explica, en parte, por la complejización de la producción que ya hemos presentado como continuo industria-servicios, que lleva a las grandes compañías transnacionales de origen industrial a involucrarse con el resto de las actividades enlazadas para no perder participación en la cadena de valor de los productos. Además, las políticas de privatización de empresas públicas (predominantemente en el área de servicios) que iniciaron muchos países, abrió un campo para las IED en el sector.

En cuanto a la **concentración geográfica**, continúan siendo notorias las inversiones cruzadas en el interior de los países de la Tríada. Los principales movimientos de IED se producen entre los Estados Unidos, los países de la Unión Europea y el Japón, que son los principales originarios de las inversiones y, a la vez, los principales receptores de esos flujos. El 70% de las IED tienen como destino los países mencionados, que son origen del 90% del total de IED. Los países menos desarrollados reciben únicamente el 30% de las IED y de ellos parte apenas el 10% del total de inversiones localizadas en el extranjero del mundo (Martínez González-Tablas, 2000). Un nuevo proceso de concentración se manifiesta aún dentro de la escasa parte que recibe el mundo menos desarrollado ya que algunas pocas naciones de Asia y América latina explican una parte grande de las IED que reciben esas regiones.

La captación de nuevos mercados está en la base de los flujos de inversión externa directa. “Los flujos de IED desde el centro hacia la periferia están orientados a mejorar la accesibilidad de esos mercados. Tradicionalmente, sin embargo, la IED que seguía este flujo geográfico general estaba dirigida por el interés de ganar acceso directo a los productos primarios, especialmente las materias primas para la industria o, más recientemente, por la reducción de costos a través del empleo de la amplia dotación de mano de obra barata de la periferia. La atracción de los mercados es más fuerte que la atracción de la minimización de costos, por lo tanto, las IED entre países centrales es mucho mayor que la IED que fluye desde el centro hacia la periferia.” (Hanink, 1994). Estas observaciones acrecientan su valor si consideramos los mercados unificados producidos por los acuerdos de integración regional, que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

Observemos cómo se aplican estas nociones en una situación determinada. Esta actividad le propone un cuadro con datos de IED y algunas preguntas para analizarlas.



ACTIVIDAD N° 9 (complementaria)

1. Lea el siguiente cuadro de *stock* de inversión extranjera directa (en millones de dólares) en diferentes países:

Stock de la inversión extranjera directa (en millones de dólares)

	1980	1985	1990	1994	1995
TOTAL MUNDIAL	513.740	685.548	1.684.226	2.412.267	2.729.122
PAISES DESARROLLADOS	507.495	664.227	1.614.569	2.243.768	2.514.318
Alemania	43.127	59.909	151.581	199.701	235.003
Canadá	22.572	40.947	78.853	105.606	110.388
Estados Unidos	220.178	251.034	435.219	610.061	705.570
Francia	23.604	37.077	110.126	183.348	200.902
Italia	7.319	16.301	56.102	83.462	86.672
Japón	18.833	44.296	204.659	284.259	305.545
Gran Bretaña	80.434	100.313	230.825	281.170	319.009
Suiza	21.491	21.350	65.731	99.626	108.253
Otros Unión Europea	60.619	77.507	239.502	343.259	382.621
Resto	9.318	15.493	41.971	53.276	60.355
PAISES EN DESARROLLO	6.245	21.321	69.657	168.499	214.804
África	498	6.580	12.087	14.720	15.272
Asia Occidental	1.066	1.728	5.884	8.740	9.838
América del sur	931	2.250	4.697	11.009	13.732
Otros América latina	1.980	4.957	7.957	9.808	10.899
Sur y Sudeste Asiático	1.671	5.656	38.636	122.984	163.581
Resto	99	150	394	1.238	1.482

Fuente: Rofman, A. y otros, “Economía. Las ideas y los grandes procesos económicos en el tiempo. La economía argentina contemporánea”, Buenos Aires, Santillana, 2000, pág. 118.

2. Analice cómo evolucionaron las cifras de *stock* de inversión extranjera directa desde 1980 hasta 1995. ¿A qué se debe ese cambio?

3. Calcule el porcentaje de stock de IED que corresponde al total de los países desarrollados y al de los países en desarrollo. Compare las cifras. ¿A qué se deben esas diferencias?
4. Realice nuevos cálculos, por ejemplo, agrupando los cinco primeros países desarrollados, y comparando las cifras resultantes con las de grupos de países en desarrollo. Exponga las conclusiones del análisis de los nuevos cálculos.
5. Registre en sus carpetas de transferencia al aula cómo implementaría esta actividad con sus alumnos.

Reorganización del comercio internacional

La reorganización del comercio internacional tiene lugar en el contexto de algunos de los procesos que ya hemos señalado y de otros que desarrollaremos en los próximos capítulos. Entre ellos se destacan:

- **las nuevas modalidades de despliegue territorial de la producción**, que originan un flujo de productos entre las distintas unidades de la empresa, situadas en diferentes países;
- **la nueva división internacional del trabajo**, asociado con lo anterior, que implica la realización de tareas complementarias pero con diferentes requerimientos locacionales, tales como las tareas de fabricación de componentes, de ensamblado, de control de productos, etcétera;
- **la variación en el componente de materias primas de los productos**, con una creciente importancia de insumos que derivan de alguna transformación industrial, en reemplazo de productos con mayor peso de materias primas resultantes de la transformación directa de la naturaleza;
- **las políticas de liberalización comercial**, que forman parte del paquete de propuestas neoliberales, adoptadas mayoritariamente a partir del discurso hegemónico a nivel mundial;
- **las corrientes de inversión externa directa**, que definen las áreas de producción (y de captación de excedentes);
- **la conformación de bloques de integración económica regional**, que originan mercados segmentados al interior del bloque económico y que derivan inversiones externas directas con el objetivo de atender ese mercado unificado.

A partir de estos elementos, el comercio internacional actual se caracteriza, en primer lugar, por una elevada concentración de los flujos entre los países centrales industrializados y un efecto de marginación de los países periféricos menos desarrollados de las principales corrientes comerciales. “El comercio liberado tuvo un papel integrador, a escala de ciertas partes del sistema internacional y precisamente en los polos de la Tríada. Pero cuando se examina la economía mundial como un todo se comprueba, por el contrario, que la liberalización llevó a una notable acentuación de la polarización, tanto como a una creciente marginalización de muchos países. Por otro lado, donde el comercio aparentemente liberado tuvo un efecto integrador, los verdaderos agentes del proceso son, sobre todo, las multinacionales, a las que la liberalización les permitió organizar como deseaban el trabajo de sus filiales y sus relaciones de terciarización.” Chesnais, 1996:211

En segundo lugar, resaltan los flujos de productos industriales, entre industrias, desplazando a los tradicionales intercambios de materias primas por productos manufacturados, que estaban en la base de la organización del comercio internacional, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XIX.

Retomando la caracterización del comercio internacional, en tercer lugar, hay un enorme crecimiento de los intercambios intrafirma, derivados del despliegue territorial de la producción, que origina importaciones y exportaciones de acuerdo con las necesidades de las grandes corporaciones transnacionales. Estas corporaciones explican las dos terceras partes del comercio mundial (Martínez González-Tablas, 2000), a partir de diversos mecanismos de transacción que incluyen el intercambio entre compañías independientes y el intercambio intracorporativo.

Chesnais resume estas características afirmando que “se produjo una liberalización muy amplia del comercio exterior. Pero su efecto fue, sobre todo, facilitar las operaciones de los grupos industriales multinacionalizados. Es lo que se manifiesta en la importancia del intercambio intracorporativo (40% del comercio de los Estados Unidos y del Japón), y sobre todo, en el nivel de la provisión internacional de productos semi-elaborados y productos terminados, organizados sobre la base de la terciarización internacional (...)” (1996:26)

Complementariamente, Martínez González-Tablas (2000:137) sintetiza estos cambios de la siguiente manera: “El ascenso de los comercios interindustrial, intraindustrial e intrafirma, hacen disminuir la importancia relativa del tradicional intercambio de primeras materias contra manufacturas, con lo que también se modifican las lógicas reguladoras del comercio mundial, menos dominadas por las ventajas comparativas y más por diferenciación de producto, por economías de escala y por las decisiones internas de las empresas, con efectos inducidos sobre el grado y carácter de la interdependencia.”

Es interesante el término “**desconexión forzada**” (Moulhoud, citado por Chesnais, 1996) empleado para describir la situación de los países productores de materias primas. A estos países, víctimas de la división internacional del trabajo

basada en las ventajas comparativas, les fue atribuido un lugar dependiente de decisiones de los países que basaban sus estrategias de desarrollo en el poder intangible de los Estados, es decir, en aquel sustentado en la tecnología y en la acumulación de capital. En las condiciones actuales, la dotación de factores “naturales” de estos países puede desaparecer rápidamente. Esas especializaciones basadas en los factores naturales tienden a volverse obsoletas por la evolución de los conocimientos científicos y tecnológicos de los países centrales. Los avances en materia de biotecnologías y nuevos materiales son dos ejemplos de transformación profunda de las relaciones entre materias primas procedentes de la transformación de la naturaleza e insumos intermedios de origen industrial. Algunas de estas relaciones pueden observarse en los mapas N° 1 y 2.

Con esta actividad le proponemos que emplee la nueva información en el análisis y el establecimiento de relaciones.

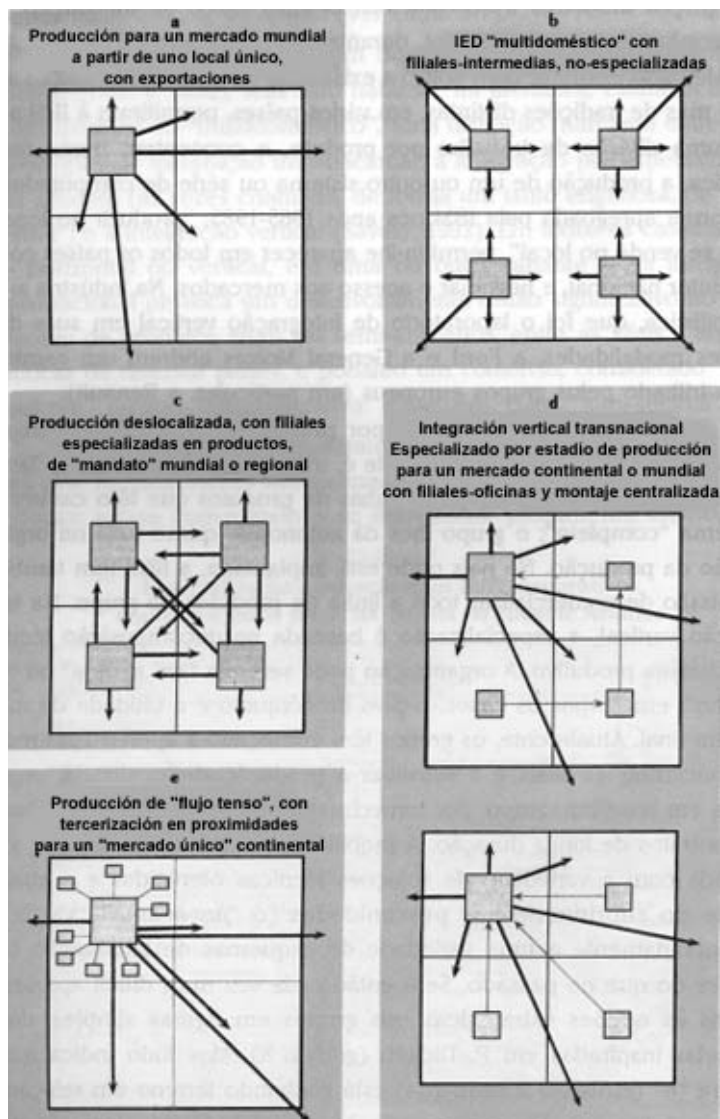


ACTIVIDAD N°10 (central)

1. Observe los siguientes gráficos:

FIGURA 4

Formas de internacionalización de la producción industrial



Fuente: Chesnais, 1996

- Identifique cuál de ellos manifiesta algún aspecto de las nuevas organizaciones de las empresas (red, subcontrataciones, etc.) y de los flujos de comercio internacional. Justifique.
- Elija uno de los gráficos y elabore un epígrafe destacando las implicancias que para el comercio internacional tiene esa forma de internacionalización de la producción industrial.

Los cambios en el rol del Estado y las políticas económicas neoliberales

Las transformaciones en el sistema capitalista que hemos presentado tienen una doble relación con el rol de los Estados nacionales. Por un lado, son las políticas estatales las que hacen viable la inserción de cada uno de los Estados en el funcionamiento del sistema capitalista. Por otro lado, este tipo de mecanismo pone de relieve algunas cuestiones sobre la capacidad del Estado para regular la economía y la política, ante la dimensión global que ha adquirido el sistema.

Es interesante notar que “si bien las reestructuraciones [de los Estados] tienen un carácter ‘nacional’, podemos hablar al mismo tiempo de un proceso de reestructuración ‘internacional’; entre ambos se verifica una relación de interdependencia e influencias recíprocas.” (López y Díaz Pérez; 1990) Esta concepción evita caer en el error de considerar que las reestructuraciones son autónomas, e invita a pensar las políticas estatales en el marco de la recomposición del sistema capitalista ante la crisis del fordismo.

Cabe aclarar, sin embargo, que tanto la implementación de las políticas estatales como la capacidad regulatoria de las nuevas condiciones del capitalismo deben ser evaluados en el marco de lo que cada Estado-nación representa, con sus respectivas trayectorias históricas y con el papel diferencial que juegan en el marco del sistema interestatal vigente. Concretamente, no es lo mismo pensar en Estados de Bienestar consolidados y efectivos, que en aquellos en los que nunca tuvo plena vigencia un modelo de Estado de este tipo. O no es lo mismo pensar en países del centro capitalista que en aquellos de la periferia dependiente.

Las políticas estatales predominantes en el mundo entero en las últimas décadas se inscriben bajo los postulados neoliberales que tienden a otorgar al mercado la responsabilidad general por la asignación eficiente de los recursos. El diccionario de las políticas neoliberales está encabezado por términos tales como desregulación, liberalización, privatizaciones, etcétera, en boga en el discurso hegemónico, máxime después de la caída del bloque soviético y del triunfo capitalista en el mundo entero. Todos ellos implican un replanteo de la relación Estado-mercado con respecto a la situación de la etapa fordista.

Definiremos brevemente algunas de estos términos que, por otro lado, ya hemos mencionado al explicar las características actuales de los flujos financieros, de las inversiones externas directas y del comercio internacional.

La **desregulación** es entendida bajo los siguientes significados:

- a) La desregulación de los mercados, es decir, la simplificación o anulación de prácticas usuales, normas, procedimientos administrativos y convenios institucionales.

- b) El recorte de las atribuciones del Estado, en cuanto a su potestad y capacidad de intervenir en el funcionamiento del sistema económico.
- c) La desregulación en el área de servicios, referida a la desestructuración de los marcos reglamentarios de actividades tales como el transporte aéreo, las finanzas, las telecomunicaciones, etcétera. (López y Díaz Pérez; 1990)

En los distintos significados de la desregulación está implícita la abolición de las regulaciones gubernamentales de un amplio abanico de actividades para permitir el funcionamiento de los mercados de manera lo más parecida posible al sistema puro de economía de mercado que hemos descrito en el capítulo 4. No obstante, es muy apropiada la observación de Cerny (citado por Dicken, 1999) que sostiene que “la desregulación no puede tener lugar sin la creación de una nueva regulación que reemplace a la vieja”, aclarando que sería más correcto hablar de “reregulación”.

La **liberalización** tiene como objetivos:

1. Priorizar la competencia en los mercados externos y eliminar las barreras de protección de los mercados internos.
2. Garantizar la libre competencia dentro de los mercados (desregulados) de cada país.
3. Eliminar las restricciones a los sistemas financieros y a los flujos internacionales de capitales (López y Díaz Pérez; 1990)

Las **privatizaciones** son otro **componente central del paquete de políticas neoliberales**. En distintos países del mundo, los procesos de privatización abarcaron un amplio espectro de actividades productivas que se encontraban en manos de empresas estatales y afectaron, especialmente, a las grandes compañías estatales de servicios públicos. Dentro del primer grupo se encontraban empresas industriales de ramas típicas del fordismo (como la siderurgia) y nuevas áreas dinámicas inicialmente en manos del Estado (industria aeroespacial, telecomunicaciones, informática, electrónica, etcétera). En el segundo grupo se encuentran sectores tales como el transporte, las telecomunicaciones, la energía, etcétera. Los ejemplos de este tipo de política proceden del mundo entero. Los países de Europa occidental, con distintos grados de intensidad y a distintas velocidades, privatizaron muchas de sus principales empresas. En Europa oriental, la caída del bloque socialista implicó la apertura al mercado y el traspaso de la propiedad de las antiguas empresas estatales hacia los privados. En América latina los procesos de privatización han sido amplios, prácticamente no hay ningún país que se haya sustraído a este modelo.

En relación con la privatización aparecen dos cuestiones: la posible **desmonopolización** y la implementación de **mecanismos de regulación**.

Dado que en muchos casos las empresas públicas eran monopólicas, las alternativas fueron iniciar un proceso de apertura de la competencia

(desmonopolización) o transferir un monopolio estatal a un monopolio privado. En cuanto a la regulación, el Estado preservó, al menos en teoría, el poder regulador y de control en el campo de los servicios públicos. La calidad y efectividad de este control y de esta regulación es claro que varía enormemente entre los distintos Estados.

La actividad que se presenta a continuación está dirigida, en primer lugar, a que usted reflexione sobre las consecuencias de las políticas desregulatorias en los países periféricos. En segundo lugar, le proponemos que utilice esta actividad para trabajar los temas que venimos tratando con sus alumnos.



ACTIVIDAD N° 11 (complementaria)

1. Lea el siguiente artículo

“Los 49 países más pobres piden que los dejen globalizarse

La chacra productora Delassus de Ain El Sebaa, en Marruecos, es considerada un ejemplo para el mundo. Produce vegetales y frutas y cría animales de granja para exportar a Europa. Expande y diversifica sus mercados desde hace casi cincuenta años mientras da cada vez más trabajo a labradores marroquíes. Pero cada día se enfrenta a nuevas dificultades para hacer crecer sus negocios y comenzar a ponerle valor agregado a las exportaciones. Se choca ante la muralla del proteccionismo que la Unión Europea construye cada vez más alta. Las 20.000 toneladas de tomate y las 50.000 de frutas que produce para exportar cada año se chocan contra la barrera que protege a los productores de España, Italia y Francia entre los meses de abril y septiembre de cada año. Si llegan a elaborar dulces o conservas con esos productos para preservarlos durante los meses que tienen prohibida la entrada a los mercados, para venderlos deben pagar aranceles que llegan hasta el 400%. (...) Todos los asistentes al Congreso coinciden en que la clave para que los 49 países más pobres del mundo dejen esa condición es eliminar las barreras comerciales y los subsidios impuestos por los más ricos. Como ejemplo, explican que Estados Unidos le aplican un 244% de impuestos a las importaciones de azúcar y un 174% a las de maní; la Unión Europea le impone un 213% a las tarifas de las importaciones de carnes latinoamericanas; y Japón le suma un 353% a las de maíz. (...) El secretario Annan tradujo la situación de esta manera: ‘Los menos desarrollados no quieren beneficencia, sólo quieren competir con las mismas condiciones que los productores de los países más desarrollados’.

Sierra, G., Clarín, 17 de mayo de 2001

2. Explique el título del artículo. ¿El cumplimiento de qué característica de la globalización reclaman los países más pobres?

3. Vincule la situación planteada en el artículo con las políticas diferenciales de los Estados en el marco de la globalización. ¿Cuáles tienen mayor poder para implementar políticas autónomas y diferenciales?
4. Seleccione las ideas clave del tema de la reestructuración del capitalismo que podría trabajar con sus alumnos a partir de la cita precedente y anótelas en su carpeta de transferencia al aula.

Volviendo al diccionario de las políticas neoliberales, ya hemos señalado que, para muchos autores, el término **flexibilidad** permite una caracterización del nuevo modelo. Interesa aquí mencionar algunas cuestiones en torno a la **flexibilización laboral** y que hace a lo que los autores de la escuela de la regulación llamarían el modo de regulación del nuevo modelo. “La flexibilidad del mercado de trabajo se presenta como una serie de propuestas diversas que consisten en devolver al mercado y a sus instituciones el papel de fijación de salarios (directos e indirectos) y del nivel de empleo, en detrimento de los acuerdos institucionales entre sindicatos obreros y empresarios” (López y Díaz Pérez; 1990:134). Recordemos que los acuerdos entre sindicatos y empresarios eran el mecanismo básico de regulación de los salarios en el modelo fordista y lo que permitió la persistencia del círculo virtuoso al derivar en un permanente incremento de la demanda. En otros términos, también fue lo que posibilitó la creciente participación de los asalariados en la distribución del ingreso.

La flexibilización laboral permitiría la fluctuación de los salarios para adaptarse a las condiciones de mercado, abriendo la posibilidad de una reducción de los salarios; la aceptación de incrementos salariales inferiores a los aumentos de productividad (para favorecer la recomposición de la acumulación de capital); la reforma de las normas de contratación; los recortes en los subsidios sociales (indemnizaciones, seguros frente a la desocupación y otras prestaciones). **Todos estos elementos confluyen en un desmantelamiento de las estructuras básicas del estado de bienestar.**



APORTES Y SUGERENCIAS

Se sugiere indagar sobre las consecuencias de la nueva etapa del capitalismo en diferentes ámbitos de la actividad económica. Los temas presentados hasta el momento se refieren especialmente en la producción industrial y en la organización del espacio urbano. En el ámbito rural no es tan visible la influencia de la reestructuración capitalista. Sin embargo, esta presenta diversas facetas en el mundo rural, por ejemplo: cambios en el destino de las exportaciones, la adopción de la diversificación y la reestructuración productiva como estrategias frente a la apertura económica y la

conformación de bloques comerciales, la flexibilización laboral, los nuevos roles del Estado (diferentes, según el caso), los nuevos transportes ...

La **descentralización** también ha sido un componente de las políticas estatales recientes. Puede ser entendida como el proceso **de transferencia de la capacidad de tomar decisiones** hacia una instancia de menor jerarquía dentro de una misma escala del Estado, en tanto que en su versión territorial sería la transferencia de la capacidad de tomar decisiones políticas desde un nivel del Estado (por ejemplo, la escala federal) hacia otros niveles (por ejemplo, la escala provincial).

García Delgado resume muy bien esta reestructuración del Estado y su articulación a nivel internacional: “El Estado de bienestar fue un Estado planificador y fuertemente centralizado que actuó como un árbitro entre el capital y el trabajo, con un rol empresario e interventor directo en el proceso de acumulación. En los 90 se transforma y pasa a tener un rol “mínimo” y en una primera mirada percibimos **dos consecuencias inmediatas de esta transformación**. Por un lado, el debilitamiento de la autoridad del Estado central vía descentralización, privatización, retiro, “desmantelamiento” vinculado a la brusca eliminación de sus funciones empresarias, productivas y sociales, así como a la ampliación del espacio del mercado. Pero, por otro lado, se produce la **revalorización del espacio subnacional**, dado que las políticas de descentralización y traspaso hacia niveles subnacionales promueven mayores competencias hacia los municipios. Paralelamente, la **regionalización** comienza a constituir otro nivel de la política: la del bloque. Porque, como respuesta a la amenaza de una competencia amplificada, surgen las regiones que buscan operar a una escala territorial y económico-comercial más amplia para aumentar su capacidad económica y política. [...] Pero el traspaso de competencias o atribuciones hacia arriba y hacia el mercado, también supone una erosión de los atributos del Estado-nación clásico en su soberanía y en su capacidad de generar identificaciones. Y esta pérdida es mayor cuanto más periférica o menos desarrollada es la nación. Como dice Roseneau, los Estados continúan siendo los actores principales en el escenario global, pero ya no son los únicos, ni presentan las características y fortaleza del pasado inmediato.” (García Delgado, 1998:33)

Las cuestiones relativas a la crisis del Estado-nación, su disolución, la desaparición de las fronteras, la pérdida de soberanía, la incapacidad de regulación de procesos que se reproducen y encuentran su lógica a escala global, etcétera, son objeto de fuerte controversia y de amplios debates. Algunos de los componentes de

este debate han sido señalados en este capítulo y otros serán abordados en el próximo, cuando desarrollemos algunas de las características de los procesos de integración regional.

La visión objetiva y la ideológica

La incorporación de las políticas estatales permite abordar el tema de la visión ideológica de la globalización. De acuerdo con el desarrollo que hemos venido realizando, existe una transformación de las condiciones de funcionamiento del sistema capitalista sobre la base de nuevas condiciones para la reproducción del capital. Estas nuevas condiciones comprenden transformaciones en las modalidades de organización del proceso productivo; del trabajo y del funcionamiento de los mercados de trabajo; de los flujos internacionales financieros, de inversiones y comerciales; y de las políticas estatales que dan como resultado un mundo más integrado y, a la vez, más diferenciado, con fuertes polarizaciones y con una redefinición de los lugares-funciones que ocupan los distintos países y sectores sociales. Este proceso objetivo de transformación en el funcionamiento del capitalismo no debe confundirse con los discursos que tratan de situar la globalización como el “único camino”, frente al cual no hay oposición posible o no hay alternativas dentro de este proceso objetivo.

“La globalización como ideología se produce cuando los sujetos y los actores principalmente beneficiados que la impulsan la asocian con la interpretación que racionaliza sus propios intereses como universales y válidos para todos los sectores. (...) En este marco, el Estado y cualquier intento de regulación de los mercados son demonizados, al tiempo que la política adopta una visión negativa pero funcional, una suerte de caja de conversión de legitimidad para ese mercado autorregulado. (...) Una situación en la que, bajo la apariencia de la no intervención estatal y con el justificativo de la libertad de los mercados, se interviene y toman decisiones dirigidas a beneficiar a unos pocos (...)” García Delgado, 1998:37

En un artículo periodístico Aldo Ferrer cita a do Rego proponiendo la denominación de **capitalismo mágico** para caracterizar la etapa actual. Entre otras cosas, el capitalismo mágico sostiene “que la adhesión incondicional al libre comercio, la liberación de las transacciones financieras y la eliminación de normas regulatorias de las inversiones de las corporaciones transnacionales aseguran la eficiente asignación de los recursos en la economía mundial y la participación de todos los países en los frutos del desarrollo. Por definición, los mercados siempre generan la mejor asignación económica y social de los recursos. En relación a los capitalismos periféricos, el mensaje es contundente: sólo es posible aplicar políticas amistosas con los mercados. Cualquier desvío desencadena una sucesión de calamidades. En cambio, las políticas amistosas con las expectativas de los mercados ponen en marcha el mencionado círculo virtuoso de mejora del riesgo país, baja de la tasa de interés, aumento de la inversión y crecimiento de la producción y el empleo.

La realidad no ratifica los supuestos ni las propuestas del capitalismo mágico sino, más bien, todo lo contrario. Economistas como Rodrik, Krugman, Bairoch, Frenkel, Corden y Stiglitz han demolido las supuestas evidencias empíricas de las

bondades del libre comercio en todo tiempo y lugar y de la disolución de los espacios nacionales en el orden global. En América latina, desde mucho antes, Prebisch, Furtado, Jaguaribe y Sunkel, entre otros, colocaron en perspectiva histórica (y en su contexto global) las causas del atraso de nuestros capitalismos y señalaron los senderos para asumir el comando del propio destino en el mundo globalizado” (Ferrer, 2001).

Seguramente algunas de las cuestiones incluidas en la agenda del Foro Social Mundial realizado en Porto Alegre en enero de 2001 son las que mejor atacan esta visión ideológica y “mágica” de la globalización. Temas tales como las condiciones de producción de riquezas y la reproducción social, el acceso a la riqueza y la sustentabilidad, la afirmación de la sociedad civil y de los espacios públicos y el poder político y la ética de la nueva sociedad (propuestos en el Foro), pueden ser los ejes de un debate que comience a abrir posibilidades, en lugar de cerrarlas tras el discurso del camino único.

Existen actualmente numerosos debates acerca de los alcances de los beneficios de la globalización a toda la población mundial. Hay especialistas y movimientos políticos que afirman, incluso, que la globalización, lejos de suponer una homogeneización, profundiza las desigualdades existentes en la sociedad y la economía.

La siguiente actividad está dirigida a revisar los cambios producidos en los saberes previos a partir del desarrollo de los contenidos del capítulo.



ACTIVIDAD N°12 (central)

Repase las respuestas que elaboró en la actividad N° 1 a la luz de los contenidos presentados en el capítulo.

1. Responda: ¿Cuáles encuentra más incompletas? Sus puntos de vista, ¿se encuentran representados en el capítulo? ¿Qué perspectivas recogen mejor su propia visión de la globalización?
2. Redacte una nueva versión corregida de las respuestas a las preguntas iniciales del capítulo.

Acerca de la enseñanza

Las estrategias de enseñanza

“...en ningún momento podremos afirmar que la enseñanza es el producto de la ejecución de especificaciones técnicas formuladas por especialistas.”

José Contreras Domingo

En el apartado *Acerca de la enseñanza* del capítulo anterior vimos que existen diferentes componentes del diseño y que desde una perspectiva constructivista, estos deben estar en función de la ayuda pedagógica que tiene que prestar el docente.

En este capítulo vamos a ocuparnos de uno de esos componentes: las estrategias de enseñanza que, como vimos, corresponden a la opción metodológica del diseño.

Las estrategias de enseñanza consisten en un conjunto articulado de actividades que el docente planifica para los alumnos y para sí mismo con miras a promover el aprendizaje. Al definir una estrategia, resulta conveniente tener otras alternativas para reemplazarla en caso de que la **indeterminación** que caracteriza la enseñanza haga necesario cambiar la estrategia original.

En este punto creemos conveniente señalar las características del ambiente del aula (Doyle, citado por Souto, 1990):

- **Multidimensionalidad:** se refiere a la gran cantidad de eventos, tareas, procesos y propósitos presentes. En la clase se entrecruzan intereses, habilidades, propósitos, recursos; se forman subgrupos, etc.
- **Simultaneidad:** se refiere al hecho de que en un mismo momento ocurren muchas cosas distintas, por ejemplo, en una discusión hay preguntas individuales, diálogos en pequeños grupos, miradas, acciones, contenidos que se desarrollan.
- **Impredictibilidad:** los hechos del aula son impredecibles. Algunos pueden ser planificados por el docente y otros surgen por la propia dinámica del trabajo en el aula, por ejemplo interrupciones, dilaciones, discusiones, dudas. Estos hechos inesperados limitan las posibilidades de anticipar la marcha de los hechos.
- **Publicidad:** las clases son lugares públicos y las conductas de los diferentes actores son visibles para todos.
- **Historicidad:** las clases transcurren en un tiempo prolongado a lo largo de la semana, los meses y el año. Esto determina que se acumulen experiencias, rutinas, normas, hábitos. Cada circunstancia que vive el grupo de la clase debe inscribirse en el marco de su historia.

Estas características que acabamos de presentar condicionan el accionar del docente y las posibilidades de anticipar totalmente los sucesos que tendrán lugar en el aula. Además, constituyen criterios a tener en cuenta al planificar. Por esto, también nos parece válido hablar de estrategias ya que implica tener noción de los contextos, de los sujetos, mirar más allá del corto plazo y considerar diferentes alternativas.

Esta actividad tiene el propósito de que usted reconozca la presencia de las características que acabamos de enunciar en su práctica cotidiana en el aula.



ACTIVIDAD N° 13 (complementaria)

Tome un día de esta semana y propóngase observar todos aquellos hechos que lo han sacado de su plan de clase para ese día. ¿Cuáles han sido? ¿Son habituales o esporádicos? ¿Qué alternativas tenía a su alcance para trabajar “fuera de programa”?

Mencione las características que considera prevalecientes en la situación observada.

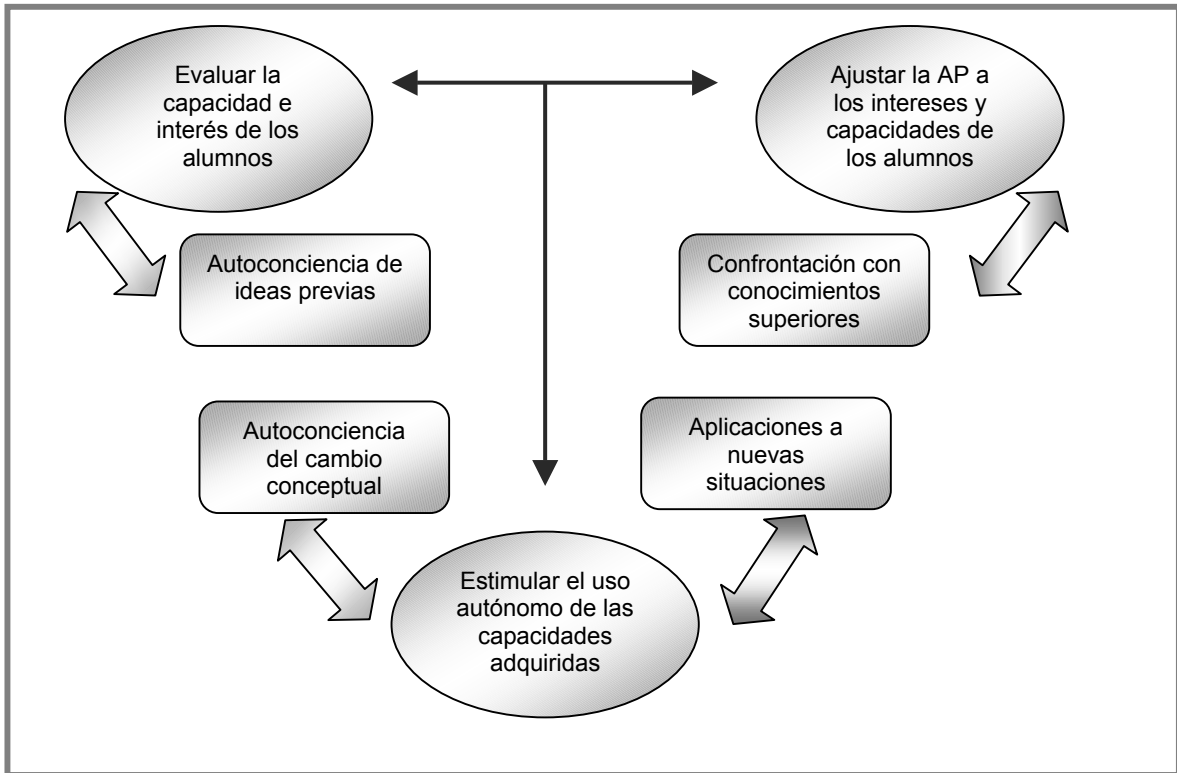
Volviendo al tema de las **estrategias** recordemos que habíamos dicho que suponen una combinación de actividades tanto del docente como de los estudiantes orientadas a que los alumnos se apropien del material de aprendizaje. Ahora, agregamos que también deben propender a que los estudiantes vayan ganando autonomía y a que la ayuda pedagógica tienda a no ser necesaria.

Desde este punto de vista, las estrategias tienen que considerar los siguientes aspectos:

- autoconciencia de las ideas previas,
- confrontación con los conocimientos superiores,
- aplicación a nuevas situaciones y
- autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido.

Regresemos a la definición de estrategia que presentamos más arriba y recordemos los tres procedimientos básicos de la influencia pedagógica:

procedimientos para evaluar la capacidad y el interés de los alumnos.



1. procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a los intereses y capacidades de los alumnos.
2. procedimientos para estimular el uso autónomo de las capacidades adquiridas.

Veamos en un gráfico las relaciones que encontramos entre estos principios y aquellos aspectos.

A continuación presentaremos en un cuadro algunas especificaciones relacionadas con las actividades comprendidas en la ayuda pedagógica.

- Preparación del contexto.
- Información sobre el objetivo.
- Despertar, mantener y enfocar la atención.
- Presentar y organizar la información.
- Delimitar las tareas para el aprendizaje.
- Organizar los recursos y materiales curriculares.
- Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.

ACTIVIDADES	PRINCIPALES ASPECTOS
Preparación del contexto	Establecer un marco situacional adecuado. Organizar el espacio físico
Información sobre el objetivo	Comunicar el objetivo de manera clara e inteligible. Contextualizar el objetivo conectándolo con otras tareas ya realizadas. Mostrar la contribución del objetivo para el proceso de aprendizaje.
Despertar, mantener y centrar la atención	Considerar factores objetivos externos (ruido, luminosidad, organización del espacio). Considerar factores subjetivos internos (las capacidades de los sujetos y sus experiencias y familiaridad con la información o trabajo que deberán afrontar). Edad: de acuerdo con la edad varían el tipo de pensamiento y las experiencias de los sujetos. El tipo de trabajo: debe tener en cuenta la dificultad que presenta y buscar la implicación del alumno. Novedad: lo novedoso ayuda a dirigir y mantener la atención. Referencias personales: son las referencias a personas o situaciones conocidas que tienen significación vital para el alumno.
Presentación y organización de la información	Los organizadores son pistas que se ofrecen dentro del propio mensaje y que ayudan a decodificarlo significativamente. Estructurales: indican qué temas se van a tratar, qué partes tienen la información o las actividades a realizar, cómo se relacionan las partes entre sí. Semántico-conceptuales: se refieren a la parte informativa del mensaje y ayudan a mantener focalizada la atención y comprensión de los alumnos. Incluyen conceptos clave y la explicación del sentido en el que se van a usar. De sentido: aquellas pistas que el emisor introduce en el mensaje para clarificar al receptor el para qué le va a servir la nueva información, con qué se relaciona, desde qué perspectiva se habla. Personales: Pueden ser de orden cognitivo, los que recuerdan conocimientos previos, referencias a actividades ya desarrolladas; los de orden afectivo se conectan con la afectividad del participantes, aluden a las experiencias previas del grupo o de algún sujeto y a los sentimientos, actitudes, expectativas relacionadas con ellas.
Delimitar las tareas de aprendizaje	Las actividades son conductas que se producen en un contexto controlado con fines de aprendizaje y presentan las siguientes características: localización, estructura y secuencia, duración, participantes, conductas aceptables de los sujetos, acciones instructivas, contenidos y materiales
Organizar los recursos y materiales curriculares	Hay dos visiones sobre los recursos: una que se circunscribe a su aspecto material y otra que los considera como cualquier tipo de proceso articulado o técnica que se emplea en la enseñanza, así como los materiales utilizados.

ACTIVIDADES	PRINCIPALES ASPECTOS
Diseñar y analizar las relaciones de comunicación	En la clase, la transmisión de conocimientos es sólo un aspecto que se complementa con una gran variedad de intercambios dinámicos. Las formas de comunicación (en cadena, en red, centralizada, circular) influyen sobre los procesos de construcción de conocimientos. La enseñanza comunica no solo lo que enseña sino también la forma en que lo enseña. La enseñanza debe incorporar no solo las formas verbales de comunicación sino también las no verbales (lenguaje corporal, gestual) La eficacia de la comunicación didáctica depende de su adecuación a los destinatarios, a los contenidos, a los sujetos y a los contextos. Las definiciones de los espacios, las actividades seleccionadas y los recursos dan cuenta de los aspectos comunicacionales que prevalecen en una enseñanza.

Fuente: Zabala, M., (1995)

Esta actividad procura que usted pueda utilizar la información de este apartado en una propuesta para el aula.



ACTIVIDAD N°14 (central)

1. Determine cuáles son los aspectos que considera más importantes de los que acabamos de mostrar en el cuadro anterior. Justifique.
2. Describa cómo utilizaría los que considera los aportes más interesantes en una propuesta para el aula en la que se integren los diferentes componentes de la enseñanza para la comprensión. Tome en cuenta todos los componentes del diseño que hemos visto hasta ahora. ¿Qué organizadores seleccionaría?
3. Anote en las carpetas de trabajo las producciones que va realizando como así también las reflexiones, dudas e inquietudes que le surgen a medida que avanza en su trabajo. Debata con sus colegas estas producciones.

Nos concentraremos ahora en lo que respecta a la determinación de las actividades para el alumno. Según vimos más arriba, las actividades tienen una serie de características que sirven como una guía a la hora de efectuar la selección. Por ejemplo, muchas veces la decisión de incluir o no una actividad pasa por la disponibilidad de los materiales y por los tiempos disponibles o por las conductas que requiere de los sujetos, que no son adecuadas en un contexto determinado.

Un condicionante central en la selección de las actividades es la naturaleza de los contenidos involucrados. Algunos autores distinguen entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en tanto que otros los clasifican como saber, hacer y ser.

Los contenidos **conceptuales** son los que se refieren al conjunto de conceptos, ideas, nociones, categorías, redes de conceptos y teorías que permiten comprender y explicar un determinado tema, así como la información y los hechos que conforman el tema/problema que se pretende explicar. Los contenidos **procedimentales** son los que constituyen un proceso; por ejemplo: redactar un texto, confeccionar un mapa, seleccionar las ideas principales de un artículo, organizar los conceptos en redes y contextos. Los contenidos **actitudinales** están relacionados con los sentimientos, actitudes y predisposiciones de las personas; son ejemplos de estos contenidos: la valoración de todas las manifestaciones de la cultura, la no discriminación por origen de las personas, el respeto por la naturaleza, la colaboración y la ayuda mutua.

Lo interesante es pensar que cada uno no se enseña separado del otro y que podamos ver en cada contenido la posibilidad de conexión con los demás. Las actividades deben darnos la posibilidad de aproximarnos a los diferentes tipos de contenidos de forma integral y desarrollando una variedad de inteligencias. Asimismo, constituyen las oportunidades que les damos a los alumnos de poner en juego sus estilos personales de aprender. Por eso, una actividad que permita activar variadas capacidades y formas de aprendizaje tendrá más riqueza que la que sólo se orienta a un tipo de contenidos y a un tipo de inteligencia.

En la bibliografía especializada abundan los criterios que ayudan a seleccionar actividades. Muchos de ellos, centrados en modelos tecnológicos, se enfocan en la coherencia que debe guardar la actividad para con los objetivos propuestos, con los contenidos, con la disponibilidad de recursos y con su utilidad para pensar las actividades de evaluación. J. D. Rath (citado por Zabalza, 1995: 188) propone un modelo más “experiencial y abierto” al recomendar que las actividades deben ser **gratificantes** para los alumnos. Esto significa que una actividad debe permitir:

1. que los alumnos cuenten con información para tomar elecciones durante la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones;
2. que durante la experiencia de aprendizaje se asigne papeles activos a los sujetos;
3. que les permita indagar ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o referencias a problemas cotidianos, personales o sociales;
4. que los estudiantes actúen con objetos, materiales y artefactos reales;
5. que se pueda desarrollar con éxito en diversos niveles de dificultad;

6. que los alumnos puedan examinar, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido estudiado previamente;
7. que estimule a examinar temas que el común de la gente no examina habitualmente o que son ignorados por los medios de comunicación;
8. que los alumnos y los profesores puedan plantearse desafíos y tomar conciencia de los fracasos y de los aciertos;
9. que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales;
10. que puedan compartir con otros la realización de la actividad, su planificación y desarrollo y los resultados obtenidos;

Hasta aquí nos hemos concentrado en las experiencias que, como docentes, proporcionamos a nuestros alumnos para que aprendan. Faltaría señalar dos cuestiones más, relacionadas con las actividades del docente. Por un lado, estas pueden estar ligadas con la provisión de información, para lo cual la exposición o la demostración son técnicas indicadas para elaborar una estrategia. Por otro lado, las técnicas grupales también proporcionan una fuente interesante de experiencia para los alumnos y exigen distintas actividades por parte del profesor. Existe una abundante bibliografía que ofrece gran variedad de técnicas muy adecuadas para los diferentes tipos de contenidos y para una diversidad de propósitos. En el apartado de bibliografía incluimos un listado de títulos que pueden ayudarlo.

Por último, unas palabras respecto de la actividad del docente. En relación con la coordinación que ejerce en el grupo de clase, le proponemos algunos principios que ayudarán a mantener el clima de trabajo y el sentido de la tarea de enseñar y aprender. Hemos tomado estos principios del texto *Didáctica de lo grupal*, de M. Souto.

1. Mantener al grupo clase orientado hacia los objetivos.
2. Tener una perspectiva clara y actualizada de la situación del grupo, tratando de hacer un diagnóstico ajustado del presente y un pronóstico del futuro.
3. Evaluar, analizar continuamente el grado de productividad del grupo
4. Comunicar a los alumnos desde el inicio el encuadre de trabajo y no perderlo de vista.
5. Problematicar al grupo para que sienta la necesidad de buscar información, elaborar y relacionar conceptos.
6. Estimular el surgimiento de ideas nuevas, de formas diferentes de relacionarlas y la apertura hacia un cambio de perspectiva.

7. Incluir permanentemente la integración de lo que se siente, piensa y hace.
8. Cuidar la relación grupal y estar atento para detectar problemas del grupo.
9. Mantener el contacto con la realidad y utilizarlo como fuente de esclarecimiento de problemáticas.
10. Relacionar la comunicación verbal con otras formas no verbales de comunicación.
11. Estimular las relaciones de cooperación entre los miembros que faciliten la tarea, disminuir y cambiar las relaciones competitivas hacia otras.
12. Adaptar las cualidades y necesidades personales a las del grupo.
13. Utilizar el grupo como un medio adecuado para que los miembros aprendan.
14. Ser continente para el grupo, creando un vínculo y un clima que brinde sostén, encuadre, contención afectiva.

A continuación le proponemos que organice una actividad teniendo en cuenta las consideraciones que hemos presentado en este capítulo.



ACTIVIDAD N° 15 (complementaria)

1. Seleccione un texto (puede ser un artículo corto, una nota periodística, un fragmento de un texto más amplio, etcétera).
2. Elabore las consignas para el trabajo con el texto aplicando la estrategia de aprendizaje cooperativo y teniendo en cuenta los criterios que hemos presentado.
3. Explícite los criterios que utilizó y señale los principios en los que se siente más fortalecido para ejercer su rol de coordinador del aprendizaje.

Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales:

Los estudios de impacto territorial

Los **estudios de impacto** suelen ser una herramienta de análisis en la práctica profesional de geógrafos, biólogos, economistas, arquitectos y planificadores, además de constituir un campo de investigación académica relacionado con el ambiente y el territorio. Aquí intentaremos presentarlo como una metodología que puede ser empleada en el trabajo en el aula. Creemos que los estudios de impacto pueden ser útiles para desarrollar una serie de procedimientos relacionados con la formulación de diagnósticos, la caracterización de eventos, la identificación y evaluación de causas y consecuencias, la predicción de resultados y la simulación.

A continuación se presentan algunos títulos de trabajos de investigación que incluyen explícitamente la palabra impacto:

- “Operaciones transnacionales y su impacto en las economías regionales receptoras: una tipología para el caso portugués”. João Ferrão.
- “Reestructuración económica e impacto regional: el nuevo mapa de la industria brasileña”. Clélio Campolina Diniz y Marco Aurélio Crocco.
- “Reestructuración económica y su impacto en la provincia de Santa Cruz”. Daniel Schinelli y Carlos Vacca.
- “Impactos de la reestructuración productiva en la Cuenca del Golfo San Jorge. Estudio de la dinámica socio-ocupacional de Caleta Olivia, 1993-1996”. María Rosa Cicciari y otros.

Los dos primeros han sido tomados de Mattos, 1998 y los dos últimos de Gorenstein y Bustos Cara, 1998.

Esta actividad le propone asociar sus conocimientos con la noción de impacto.



ACTIVIDAD N° 16 (complementaria)

1. Identifique en cada uno de los títulos anteriores los procesos o acciones que originan el impacto y los recortes territoriales sobre los cuales se producen esos impactos.
2. Realice una caracterización preliminar de lo que entienden por impacto.

Sobre el concepto de impacto

En las definiciones de impacto siempre están implícitas las ideas de **efectos**, de **consecuencias**, de **cambio** y de **transformación**, tanto en definiciones asociadas con lo ambiental o con las que implican el predominio de una perspectiva social.

Veamos algunos ejemplos:

“**Impacto social** son los cambios o variaciones deseados en los destinatarios de las políticas (sociales o no) programas y/o proyectos en cuanto a:

- a) satisfacer necesidades básicas o no básicas;
- b) promover o procurar el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo,
- c) generar, fortalecer o consolidar niveles e instancias organizativas, formas de expresión, asociación y participación organizada.” (Pichardo Muñoz, 1993).

“El espacio geográfico en el cual se implanta un nuevo proyecto, puede ser considerado como un sistema espacio-temporal en el cual coexisten dos subsistemas interrelacionados: un subsistema físico-ecológico, y un subsistema socio-económico. Cada subsistema tiene sus mecanismos particulares y ambos interactúan, compartiendo un contexto espacio-temporal común. Puede suponerse que el espacio geográfico, así concebido presenta un cierto estado de equilibrio en un momento del tiempo, el cual es alterado como resultado de la ejecución de alguna iniciativa, la que produce una gama de efectos sensibles sobre el estado de equilibrio preexistente. Estos efectos pueden alterar tanto los atributos que caracterizan al estado anterior del sistema, como así también la distribución espacial de sus valores.” (Yanes y Barthes, 1986:185).

Si bien los estudios y evaluaciones de impacto estuvieron en su origen asociados fuertemente con lo ambiental, hay una tendencia a la ampliación de esta perspectiva que permite hablar de **impactos regionales o territoriales**. Es posible incluir así en este tipo de estudios los componentes **ambientales** (incluyendo los procesos físicos y biológicos propios de la atmósfera, la litosfera, la hidrosfera y la biosfera) y los componentes **socioeconómicos** (la valorización de recursos naturales, la organización de las actividades productivas, los mercados de trabajo, las condiciones de vida, etcétera).

Las definiciones de impacto habitualmente utilizadas suelen tener un componente unidireccional, es decir, parecen subyacer en la idea de que el territorio “recibe” los efectos positivos o negativos originados por una acción “externa”. Proponemos en cambio, considerar los estudios de impacto como íntimamente relacionados con las condiciones de partida, es decir, pensar que son las características de la sociedad (el sistema socio-económico, su organización territorial, su estructura política y decisional, etcétera) las que originan el tipo de acción cuyos efectos serán analizados.

En este sentido, una de las definiciones de espacio geográfico que propusimos en el primer capítulo puede resultar un buen punto de partida para los análisis de impacto. Según Milton Santos, el espacio geográfico puede ser entendido como un “sistema de objetos y un sistema de acción”, con el término sistema significamos que ningún objeto ni ninguna acción se presentan solos ni funcionan aisladamente, sino en un conjunto integrado. Esta concepción evita considerar las acciones como aisladas y también evita pensar los nuevos objetos a implantar en el territorio como externos o autónomos, sino que serán incorporados al sistema de objetos existentes.

La siguiente actividad se propone completar su percepción inicial del concepto de impacto a partir de las definiciones presentadas.



ACTIVIDAD N°17 (central)

1. Analice en qué coinciden y en qué se diferencian las definiciones presentadas.
2. Compare estas definiciones con la caracterización preliminar que realizó en la actividad N° 16. ¿Qué aspectos había tenido en cuenta? ¿Cuáles no había considerado?

¿Qué acciones originan un impacto?

El análisis de impacto puede abarcar distintos tipos de acciones.

- a) **Grandes obras de infraestructura**, como complejos hidroeléctricos, rutas y autopistas, usinas nucleares, puertos, programas de electrificación rural, etcétera.
- b) **Emprendimientos productivos**, tales como la apertura de nuevas fábricas o centros comerciales, la explotación de un yacimiento minero o petrolero, la ampliación de la frontera agropecuaria, planes de forestación, etcétera.
- c) **Políticas sectoriales o regionales**, dirigidas a la promoción de un sector de actividad particular (la industria, la actividad forestal, la minería, etcétera) o de un recorte territorial particular (un municipio, una provincia, una región).
- d) **Políticas generales** económicas, sociales, sanitarias, educativas, etcétera.

Es decir que las acciones pueden comprender tanto “objetos geográficos” (como los casos a y b) como decisiones de los actores que modelan el territorio (acciones o políticas del Estado en cualquiera de sus niveles).

La siguiente actividad, a partir de un caso concreto, ayudará a precisar las ideas presentadas.



ACTIVIDAD N° 18 (complementaria)

Piense ejemplos de acciones, en términos generales (al estilo de “grandes obras hidroeléctricas” o “leyes de promoción”) y en términos concretos (“Salto Grande”, o “promoción industrial en Tierra del Fuego”). Proponga preliminarmente un área de evaluación de los impactos de cada una de las acciones concretas.

Los momentos del estudio de impacto territorial

Retomando el análisis de los impactos, observamos:

- una situación inicial
- una acción
- una evaluación de la situación ya transformada como consecuencia de la acción.

Estos tres momentos analíticos están íntimamente relacionados y plantean desafíos particulares desde el punto de vista de las metodologías y los procedimientos implicados.

a) El momento de diagnóstico

El momento de diagnóstico es propicio para recuperar los procesos básicos de la organización del territorio, para revisar la selección de contenidos y para analizar la secuencia conceptos – definiciones operativas – preguntas guía.

En primer lugar, se debe realizar una **delimitación preliminar del área de implantación**. Puede trabajarse con conceptos como área de influencia, *hinterland*, región como campo de fuerzas o región-plan.

En segundo lugar, es necesario realizar las **mediaciones** para pasar de una cierta visión del territorio a la formulación de pautas para hacer operativa esa visión. En este proceso hay implícita una **selección de contenidos**: del conjunto de contenidos que ayudarían a caracterizar un área tendremos que identificar cuáles son relevantes.

Supongamos que estamos trabajando con la definición de espacio geográfico de Brunet y otros, que presentamos en el capítulo 1. ¿Qué preguntas ayudarían a hacer operativa esa visión? Veamos algunas.

- ¿Cuáles son los principales recursos valorizados y qué tipo de manejo se hace de ellos?
- ¿Cómo se ha constituido históricamente el sistema productivo regional?
- ¿Cuáles son los principales circuitos de acumulación en los que participa el área analizada?
- ¿Qué agentes participan en cada etapa del proceso y qué capacidad de apropiación del excedente tienen?
- ¿Cómo se inscriben estas actividades en circuitos de acumulación a nivel nacional o internacional?
- ¿Cómo podría caracterizarse la dinámica demográfica?
- ¿Qué características tienen los mercados de trabajo locales?
- ¿Qué tipo de infraestructura de transporte, de energía, de comunicaciones, etcétera, es relevante dentro del área?
- ¿Cómo podría caracterizarse la sociedad local desde el punto de vista de la equidad, la desigualdad social, la pobreza?
- ¿Qué tipo de políticas se están implementando en el área?

Es indudable que este listado no es exhaustivo, pero ayuda a dar una idea del tipo de preguntas que pueden orientar el trabajo de investigación y el trabajo en el aula.

La siguiente actividad le propone utilizar las preguntas anteriores como guía para reconocer los diferentes aspectos del impacto.



ACTIVIDAD N° 19 (complementaria)

1. Relea el texto de Brunet y otros incluido en el capítulo 1.
2. Asocie cada una de las preguntas precedentes con el fragmento del texto en el que aparecen señalados esos componentes del espacio geográfico.
3. Comparta sus respuestas con sus colegas y formulen algunas conclusiones acerca del proceso que realizaron para resolver esta actividad.

b) El análisis de la acción

Dijimos que utilizamos el término **acción** en un **sentido amplio**, tal que pueden quedar comprendidas en él tanto la **implantación de obras de infraestructura**, como la **implementación de leyes y normativas** que modelan el territorio.

En el caso de la acción interesa indagar los siguientes aspectos.

- Los **objetivos de la acción**: cuáles son los propósitos explícitos e implícitos que sustentan el emprendimiento de la acción.
- Las **consideraciones técnicas**: en las obras de infraestructura es preciso identificar lo que se llama la “memoria técnica”, es decir, las características básicas entre las que se cuentan la localización, el monto de la obra y el sistema de financiamiento, las cuestiones de ingeniería, etcétera. En una ley de promoción, en cambio, serían los mecanismos contables que permitirán a las empresas aprovechar las ventajas fiscales, qué impuestos son los exentos, por qué lapsos, que requisitos deben cumplir, etcétera.
- Los **actores involucrados**: se trata de identificar quiénes impulsan una acción; quiénes serán los directos beneficiados; quiénes participan en las distintas etapas (por ejemplo, en la construcción, en la financiación, en la operación de una obra); si son actores estatales o privados; si son locales, regionales o extrarregionales.

- Las **lógicas que subyacen en el comportamiento** de estos actores: cuáles son las intenciones, los intereses que guían su accionar, las expectativas, apoyos y oposiciones que cosecha cada emprendimiento.
- Los **tiempos de realización**: las acciones tienen distintos momentos, que generan impactos diferenciales: el preproyecto, las modificaciones introducidas en su discusión en los ámbitos institucionales, la sanción, la publicación y puesta en práctica, el período para la presentación de proyectos que hagan uso de dicha norma o el funcionamiento pleno.

El momento de trabajo con la acción es particularmente interesante para abordar la cuestión de los actores, para contrastar distintas posiciones, para recoger información en torno a los conflictos, para analizar los discursos e identificar las prácticas concretas de estos actores.

La actividad que aparece a continuación está orientada a que usted pueda reconocer cómo han cambiado sus ideas previas relacionadas con el tema de los impactos socioterritoriales.



ACTIVIDAD N° 20 (complementaria)

1. Revise la sección *Actores y escalas en la organización del territorio*, en el capítulo 1, y extraiga las principales ideas que puedan ayudarle a interpretar las características de una acción.
2. A partir de estas ideas vuelva a la delimitación preliminar del área de evaluación de impactos que realizó en la actividad N° 18 y explicité qué modificaciones puede introducir en esa delimitación.

c) La identificación y evaluación de impactos

El tercer momento es la evaluación propiamente dicha de los impactos. Los estudios de impacto están dirigidos a **identificar, interpretar, prevenir y evaluar los impactos**, en algunos casos a través de mediciones cuantitativas, en otros casos a través de aproximaciones cualitativas. Una pregunta crucial es siempre para quiénes estas consecuencias representan un impacto, ya que las acciones afectan diferencialmente a los distintos miembros de la sociedad.

La complejidad del tipo de impactos puede verse en el cuadro siguiente, en el que se utilizan varios criterios posibles complementarios para analizar los impactos:

Por la relación con la obra: • Directos • Indirectos • Inducidos
Por el beneficio/perjuicio: • Positivos • Negativos
Por el momento en relación con la obra: • Durante el planeamiento y la concepción • Durante la ejecución • Durante la operación • Después de la operación
Por el momento de aparición de los impactos: • A corto plazo • A mediano plazo • A largo plazo
Por la duración de los impactos: • Corta • Mediana • Larga
Por la reversibilidad: • Reversibles • Irreversibles
Por el alcance: • Local/entorno inmediato • Regional • Nacional/regional supranacional • Global
Por la disposición de los lugares afectados • Contiguos • No contiguos
Por la distinción de implantación /efecto: • En el área de implantación • En otras áreas

Este momento de evaluación se suele desarrollar a partir de la **aplicación de distintas metodologías**. Las dos más sencillas y más utilizadas son las **listas de control** (*check list*) y las **matrices**.

Las **listas de control** son enumeraciones de los efectos previsibles de una acción, a partir del diagnóstico efectuado y del conocimiento de las características de esa acción. Son especialmente útiles para una primera exploración del universo de efectos por analizar. En el trabajo en el aula, estos listados pueden utilizarse provechosamente para explorar conocimientos previos, para plantear hipótesis, para ir incorporando grados de complejidad creciente en el análisis del problema.

Las **matrices** son ordenamientos en filas y columnas en las que se colocan, por un lado los componentes del espacio geográfico susceptibles de ser afectados por la realización de la acción (en las columnas) y, por otro lado, se colocan las distintas instancias o momentos de la acción (en las filas). En las celdas de intersección entre un momento de la acción y un componente del espacio geográfico se explicita si existe un impacto, si ese impacto es positivo o negativo, el grado de intensidad, etcétera. Supongamos que se está analizando el impacto de la implantación de una nueva empresa con el tipo de organización y de tecnología que hemos descrito en este capítulo. Los momentos de la acción podrían ser: el anuncio de su instalación, la construcción de la planta y la puesta en funcionamiento.

Los componentes que podrían ser impactados serían, por ejemplo:

- el ambiente local (pueden ocasionar deterioro de las condiciones ambientales),
- los mercados de trabajo (puede incrementar el empleo o compensar incrementos con pérdidas de puestos de trabajo en otras empresas),
- las actividades industriales locales (podrían competir o podrían articularse integrándose verticalmente),
- el comercio y los servicios (podrían crecer por un aumento de la demanda),
- la formación de recursos humanos (podría estimular la aparición de nuevas ofertas de capacitación),
- las finanzas municipales (podrían incrementarse a través del aumento de la recaudación por tasas e impuestos), etcétera.

Si bien la utilización de matrices ha sido criticada porque parece más preparada para reconocer relaciones causales simples que relaciones complejas, puede emplearse en el aula para evaluar “analíticamente”, es decir, diferenciando los componentes, para realizar ejercicios de simulación, etcétera.

Esta actividad le propone que usted aplique los conocimientos adquiridos sobre el tema de impacto socio-territorial y, a partir de allí, reconozca el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje.



ACTIVIDAD N°21 (central)

Realice un ejercicio sencillo de evaluación preliminar de los impactos que pueden originar en el territorio algunas de las características de la reestructuración capitalista desarrolladas en el capítulo. Por ejemplo, puede tomar la aplicación de nuevas tecnologías en la producción, la implantación de una empresa transnacional, la fragmentación del proceso productivo y el despliegue territorial de las etapas de la producción, la nueva división internacional del trabajo, la aplicación de políticas de desregulación de la actividad económica, la política de privatizaciones, etcétera.

Le sugerimos los siguientes pasos:

- a) precise claramente de qué se trata la acción y sobre qué espacio de referencia va a trabajar (por ejemplo, la provincia, la nación, los países del Mercosur);
- b) prepare primero un listado posible de efectos, e intente secuenciarlos y jerarquizarlos.
- c) organice una matriz, eligiendo los momentos de la acción que seleccionó y los componentes del espacio geográfico que analizará:
- d) defina un criterio de presentación de los efectos (simbología, colores) que den cuenta del carácter positivo o negativo de los mismos;
- e) revise las relaciones acciones-componentes y coloque la evaluación en la celda correspondiente;
- f) puede diferenciar aquellos efectos que son hipotéticos (los que está previendo) de los que tienen algún grado de certidumbre, basándose en su conocimiento personal, en información periodística, en algún caso que sirva de ejemplo, etcétera.

Actividades de autoevaluación



ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN

I. Propósitos

1. establezca relaciones significativas entre los diferentes temas presentados en el capítulo, particularmente en cuanto a los contenidos de actualización disciplinar;
2. analice la pertinencia de esta actividad para ser realizada con sus alumnos a la luz de los temas tratados acerca de la enseñanza;
3. analice una situación a partir de los contenidos referidos a estudios de impacto socioterritorial;
4. reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.

II. Recomendaciones

- a) Repase el contenido y los trabajos realizados a lo largo de este capítulo: relea las partes que marcó como más importantes y revise las respuestas a las actividades; relea las notas que fue tomando en sus carpetas de actividades. Preste especial atención a los temas vinculados con los cambios en el paradigma tecno-productivo y con los cambios en el rol del Estado.
- b) Lea el contenido del Punto III. CONSIGNAS y realice la primera parte de la actividad; luego avance hacia la segunda parte.
- c) No dude en revisar los contenidos de este capítulo y de los anteriores a medida que resuelve la actividad.
- d) Comparta la resolución de esta actividad con sus colegas e intercambien información, criterios, puntos de vista. Registren estos intercambios.
- e) Observe los procesos que va realizando para resolver esta actividad y las dificultades que encuentra y cómo las supera.

III. Consignas

Esta actividad consta de dos partes: en la Parte I solicitamos un trabajo relacionado con los temas de la actualización disciplinar, particularmente con las diferencias entre el modelo fordista y el modelo actual de producción.

A continuación encontrará un cuadro con las características principales del modelo fordista y del modelo actual. Le solicitamos que:

- complete las celdas que hemos dejado en blanco, a partir del resultado de su trabajo a lo largo del capítulo;
- elija un componente (A, B, C, o D) y desarrolle un texto explicativo que presente las características más relevantes y que explique por lo menos cuatro vinculaciones que tengan esas características con los demás componentes.

MODELO FORDISTA	MODELO ACTUAL
A. EL PROCESO DE PRODUCCIÓN	
Producción en masa de bienes homogéneos	
Uniformidad y estandarización	
Exámenes de calidad ex post (detección tardía de errores y de productos defectuosos)	Control de calidad integrado al proceso (detección inmediata de errores)
Los productos defectuosos quedan ocultos en los stocks	Rechazo inmediato de las piezas con errores
Pérdida de tiempo de producción debido a largos tiempos de reparación, piezas con defecto, puntos de estrangulamiento en los stocks	Reducción del tiempo perdido
Integración vertical y (en algunos casos) horizontal	
B. TRABAJO	
Realización de una única tarea por parte del trabajador	
Alto grado de especialización en las tareas	
Poco o ningún entrenamiento en el trabajo	Alto entrenamiento en el trabajo
Organización vertical del trabajo	Organización más horizontal del trabajo
Ninguna experiencia de aprendizaje	
Ninguna seguridad en el trabajo	
C. ESTADO	
Regulación	
Rigidez	
Negociación colectiva	División/individualización, negociaciones locales o por empresa
Socialización del bienestar social	Privatización de las necesidades colectivas y de la seguridad social

Centralización	
Estado/ciudad “subsidiador”	Estado/ciudad “emprendedor”
D. IDEOLOGÍA	
Consumo de masa de bienes durables: una sociedad de consumo	
Modernismo	Pos-modernismo
Socialización	

Fuente: Adaptado de Swyngedouw, citado por Harvey, 1993

Analice la viabilidad de llevar al aula esta actividad utilizando los criterios para seleccionar actividades que presentamos en el apartado *Acerca de la enseñanza* y determine los contenidos a los que podría aplicarse, como así también la naturaleza de los mismos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

Escriba un texto breve en el que relate cómo evalúa su proceso de aprendizaje de los diferentes temas que hemos estado desarrollando en este módulo. Luego, intercambie su texto con el de otros colegas que comparten esta capacitación y releven las diferencias de percepciones que encuentran.

Claves de respuestas

Esperamos que al resolver esta actividad, usted haya alcanzado los propósitos enunciados al comienzo. Asimismo, le ofrecemos algunas orientaciones más precisas que pueda “chequear” su grado de aprovechamiento del material de este capítulo. Si observa que algunos aspectos de la actividad no han sido resueltos satisfactoriamente, rehágalos. Esto redundará en la comprensión más acabada del material y en la satisfacción de haber experimentado un logro adicional en su aprendizaje.

- Respecto al cuadro.

En **El proceso de producción**, corresponde señalar que los productos se elaboran en pequeños lotes con amplia variedad de cada tipo de producto. La contraparte de la integración vertical es la cuasi integración vertical y la subcontratación.

En cuanto a **Trabajo**, se espera que usted señale la realización de múltiples tareas sin delimitaciones claras (polivalencia), el aprendizaje en el trabajo y la diferencia de segmentos con empleos más seguros y segmentos precarios.

En **Ideología**, la principal característica es que el nuevo modelo tiende a la individualización.

- Producción de un texto

En el texto solicitado, es necesario que usted produzca un discurso unificado de las características del nuevo modelo en alguno de los aspectos (A, B, C, D) y que identifique algunas relaciones que existen entre esos aspectos. Por ejemplo, ¿cómo se asocian una ideología basada en el individualismo con la producción de bienes diversificados para nichos de mercado?, ¿qué funciones cumple el Estado en relación con el establecimiento de un marco regulatorio para las relaciones laborales?

En lo referente a la propuesta para el aula esperamos que usted detalle los contenidos que trabajaría con estas actividades y que incorpore los contenidos del apartado sobre la enseñanza para la planificación de la actividad. Asimismo, es recomendable que vea cada componente de la actividad como localización, recursos, etc. porque ellos también le dan la dimensión de cuán realizable es la actividad o bien cuáles adaptaciones requiere.

Con respecto al texto sobre su propio aprendizaje le pedimos que se describa a usted mismo y a su práctica docente en este momento teniendo en cuenta cómo ha ido construyendo los conocimientos necesarios para enriquecer su práctica y su conocimiento del tema.

Bibliografía

Aglietta, M., *Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos*. México, Siglo XXI, 1979

Benko, G., *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. San Pablo, Editora Hucitec, 1996.

Bryson, J. y otros (eds.), *The Economic Geography Reader*. Chichester, John Wiley & Sons Ltd, 1998.

Castells, M. *High technology, space and society*. Beverly Hills, SAGE, 1985.

Castells, M., *La ciudad informacional*. Madrid, Alianza, 1995.

Chesnais, F. *A mundialização do capital*. San Pablo, Xama, 1996.

Dicken, P. "International Production in a Volatile Regulatory Environment: The Influence of National Regulatory Policies on the Spatial Strategies of Transnational Corporations", en Bryson y otros.

Ferrer, A., "El capitalismo mágico", en *Clarín*, 2001.

García Delgado, D., *Estado-nación y globalización*. Buenos Aires, Ariel, 1998.

Gatto, F., "Cambio tecnológico neofordista y reorganización productiva" en *EURE* N°47. Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile, 1989.

González Capetillo, O.; Flores Fahara, M., *El trabajo docente*. México, Trillas, 1998.

Hanink, Dean. *The Informational Economy. A Geographical Perspective*. Nueva York, John Wiley, 1994

Hirsch, J., "¿Qué es la globalización?" En *Realidad Económica* N°147. Bs.As., IADE, 1997.

Hargreaves, A. y otros, *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro, 1998.

Harvey, D., *A condição posmoderna*. San Pablo, Loyola, 1993.

Hirst, P. y Thompson, G. "Globalization - A Necessary Myth?". En: Bryson, J. y otros (eds.), *The Economic Geography Reader*. Chichester, John Wiley & Sons Ltd, 1998.

Ianni, O., *A Sociedade Global*. Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

Leborgne, D. y Lipietz, A., "El posfordismo y su espacio", en *Realidad Económica* N°122. Buenos Aires, IADE, 1994.

López, A. y Díaz Perez, A. "Tristeza y melancolía del capitalismo", en *Realidad Económica* N° 92/93. Buenos Aires, IADE, 1990.

Luque Lozano, A.; Ortega Ruiz, R.; Cubero Pérez, R. "Concepciones constructivistas y práctica escolar", en Rodrigo, M.J.; Arnay, J. (Comp.), *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós, 1997.

Martínez González-Tablas, A. *Economía política de la globalización*. Barcelona, Ariel, 2000.

Méndez, R. *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Ariel, Barcelona, 1999.

Pichardo Muñiz, Arlette. *Evaluación del impacto social. El valor de lo humano ante la crisis y el ajuste*. Buenos Aires, Humanitas, 1993.

Souto, M., *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, INPAD, 1990.

Yanes, L. y Barthes, P. "El impacto regional", en Yanes, L. y Liberalli, A.(comp.), *Aportes para el estudio del espacio socioeconómico*. Buenos Aires, El Coloquio, 1986.

Zabalza, M., *Diseño y desarrollo curricular*. 6ª. ed., Madrid, Narcea, 1995.

Un final que anuncia un principio

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado una aproximación a la reestructuración reciente del capitalismo. No hemos presentado un proceso acabado, ni hemos brindado definiciones cerradas. Optamos por tomar diversos autores y miradas parciales, pensando que cada interpretación completa de algún modo a las demás.

En nuestro recorrido nos hemos detenido especialmente en algunas cuestiones, como los cambios en el paradigma tecno-productivo, en la organización del trabajo y de la empresa, en los flujos financieros y en el rol del Estado en este proceso complejo. Ninguna de estas cuestiones ha sido agotada en el capítulo, pero confiamos en haber presentado los elementos mínimos para que pueda avanzar en las siguientes etapas.

Desde el punto de vista de la enseñanza hemos ofrecido una propuesta para pensar las actividades como un aspecto de las estrategias a utilizar en el marco de la ayuda pedagógica y hemos presentado los estudios de impacto socioterritorial como una herramienta actualizada e integradora para abordar diversas temáticas de las ciencias sociales.

En el próximo capítulo nos ocuparemos de analizar los cambios territoriales asociados con la reestructuración económica capitalista y de la utilización de los recursos didácticos al servicio de la ayuda pedagógica.

Bibliografía comentada

Ferrer, A., Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Ferrer, A., *Historia de la globalización II. La Revolución Industrial y el Segundo Orden Mundial*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

El economista Aldo Ferrer plantea la existencia de distintos momentos en la historia, de procesos de globalización económica, cuyo estudio resulta imprescindible, para resolver los interrogantes del mundo contemporáneo. Ferrer considera la existencia de las siguientes etapas de globalización: Primer Orden Mundial, que abarca el período comprendido entre la expansión europea del siglo XV hasta la Revolución Industrial (1800), Segundo Orden Mundial, caracterizado por las transformaciones producidas por la Revolución Industrial y que culmina en 1914, cuando se inicia un proceso de desglobalización, que nuevamente se reconstruye a de la segunda posguerra, dando comienzo al Tercer Orden Mundial, que el autor considera que es el que todavía sigue vigente.

En los dos volúmenes, en los que analiza el Primer y Segundo Orden respectivamente, hace hincapié en la relación existente entre las condiciones internas de los países con su posicionamiento en el escenario mundial: “la dimensión endógena de la realidad con su contexto externo determina el desarrollo o atraso de los países.”

En el primer volumen, describe la situación del escenario mundial hacia el 1500 y a las transformaciones políticas, económicas, religiosas y en el campo de la ciencia, producidas en Europa, que le permitió liderar el sistema global por tres siglos. Además, caracteriza la situación de las metrópolis europeas y de sus colonias, hasta el inicio de los procesos de emancipación, siempre intentando encontrar, en la resolución del dilema entre condiciones internas y externas, las causas del desarrollo y del subdesarrollo de los países.

Dentro del mismo modelo de análisis, interpreta la conformación del Segundo Orden Mundial, en el cual, luego de caracterizar las condiciones que favorecieron el desencadenamiento de la Revolución Industrial y de la génesis de las nuevas fuerzas de la globalización, estudia el papel hegemónico de Gran Bretaña como protagonista inicial del revolucionario proceso de industrialización. La propagación de la industrialización dio origen a nuevos centros de desarrollo fuera de Inglaterra, y este

proceso es descrito en cada uno de los países protagonistas. De la misma manera, el autor trata las condiciones de los continentes integrados a la nueva globalización, para concluir con una síntesis de la “trayectoria del Segundo Orden Mundial”, con el rol que le cupo a cada país, como consecuencia de la resolución del dilema del desarrollo.

Hobsbawm, E., *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica, 1998.

En este libro, el historiador británico, analiza la historia del mundo contemporáneo en la etapa que denomina como “el corto siglo XX”. El comienzo de la Primera Guerra Mundial marca el inicio de una serie de procesos políticos, económicos, sociales y culturales, que son estudiados por el autor en esta obra, y cuyo punto de culminación lo debemos encontrar en los años finales de la década de 1980 y en los primeros de la de 1990.

El autor nos presenta su obra, bajo la estructura de un “tríptico”: Primera parte: La era de las catástrofes, Segunda parte: La edad de oro, Tercera parte: El derrumbamiento.

La Primera parte, abarca el período comprendido entre las dos guerras mundiales, donde el autor describe e interpreta los procesos a partir de los acontecimientos más relevantes y sus consecuencias: la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, la crisis económica del capitalismo y la caída del liberalismo, la Segunda Guerra Mundial y concluye con una visión de lo que el autor considera el fin de los imperios, tal como se habían estructurado en el siglo anterior. Incluye un capítulo dedicado a los cambios producidos en el mundo de las artes.

En la Segunda Parte, el desarrollo alcanzado por la prosperidad económica, especialmente del mundo capitalista, la hacen caracterizar al autor como “la edad de oro”. Las características de este período son encuadradas dentro de la conformación de un mundo bipolar que desató la llamada “guerra fría”. La idea de cambio que predominó en las sociedades es interpretada a la luz de lo que el considera una “revolución social” y su manifestación en “una revolución cultural”. La conformación del tercer mundo y el surgimiento de movimientos políticos y sociales en todo el mundo, inspirados en el socialismo, concluyen el estudio de este capítulo.

Con el título de “El derrumbamiento”, Hobsbawm, hace referencia al inicio de una etapa caracterizada por la crisis económica del capitalismo y del modelo de sociedad, tal como se había estructurado en los años dorados, y por la caída del

régimen comunista, junto con la debacle producida en el socialismo. El arte y la ciencia, nuevamente aparecen en este capítulo, y como en los anteriores, analizados desde una perspectiva que los vincula con el estudio de las transformaciones de las sociedades en las que se desarrollan. Cabe mencionar que el historiador tiene presente en varios momentos de la obra, la variable espacial.

Como colofón, en el capítulo sobre “el fin del milenio”, el autor plantea una serie de interrogantes sobre el presente, a través de una interpretación de cuestiones que se plantearon a lo largo del siglo XX, y que dejaron “desorden global de naturaleza poco clara y sin ningún mecanismo para poner fin al desorden o mantenerlo controlarlo”.

Martínez González-Tablas, A. *Economía política de la globalización*. Barcelona, Ariel, 2000.

La obra está dividida en tres partes. En la primera, llamada “Hacia un mundo global”, se presentan algunos aspectos conceptuales y una perspectiva histórica de la evolución del sistema capitalista. En la segunda, titulada “La globalización económica”, se pasa revista a los distintos componentes de la economía: finanzas, comercio, producción, demanda, consumo, necesidades y agentes, para terminar la sección con una visión del sistema económico capitalista en su conjunto. La tercera parte, “Articulación del espacio, problemas emergentes y lógicas reguladoras” trata de incorporar la dimensión espacial y presta especial atención a la cuestión de la regulación del sistema.

El texto tiene, básicamente, una mirada económica pero incorpora una perspectiva histórica y geográfica, aunque esta última es la que está menos desarrollada. En todos los casos hay una consideración central del papel de los agentes económicos y un intento por sostener las afirmaciones a través de material estadístico de apoyo, en particular en la medición de la globalización de la economía.