

ALGUNOS PROBLEMAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

Autoras:

Dra. Adela Coria.

Acoria@eco.unc.edu.ar

Mgter. Dalmira Pensa

Dalpe@eco.unc.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas

Universidad Nacional de Córdoba – Argentina

Abstract

En el presente trabajo, se aborda la problemática de la enseñanza de las Ciencias Económicas en el Nivel Medio y Superior no Universitario –en particular, la Economía y la Administración –, incorporando discusiones conceptuales en esos campos disciplinarios que entendemos se articulan con el plano específicamente didáctico. Finalmente, se analiza la cuestión de la inclusión de opciones virtuales, lo que desafía los modos de entender el conocimiento al mismo tiempo que los procesos por los cuales los estudiantes pueden apropiarse de ellos y las condiciones institucionales necesarias para sostenerlos en una perspectiva democratizadora del acceso a las nuevas configuraciones virtuales.

Introducción

En la construcción de opciones metodológicas que realiza el profesor –técnicas, procedimientos, actividades, materiales o recursos, organización de las interacciones, formas de evaluación– se ponen en juego simultáneamente un conjunto de dimensiones y variables que articulan el recorrido de dicho docente –trayectorias formativas, niveles de apropiación de su propio campo disciplinario, su memoria social, su subjetividad– con situaciones contextuales determinadas.

El campo de las Ciencias Económicas, desde un enfoque que considera la naturaleza de los conocimientos abordados, no es uniforme. Al analizar las disciplinas que lo integran, se observa que el tipo de contenidos con el que trabaja la Economía, presenta diferencias marcadas respecto del que utiliza la Administración.

Los problemas epistemológicos más destacados estarían relacionados con las particularidades de esas disciplinas: conocimientos predominantemente teóricos o de tipo práctico o técnico; heterogeneidad de enfoques, valores que detenta la comunidad científica, métodos de investigación; y otros, vinculados al estadio que observan las Ciencias Económicas en el campo de las Ciencias Sociales; al carácter “blando” de la tecnología puesta en juego y a la cotidianeidad que presenta el objeto de estudio.

Aquí nos planteamos discutir que, además de las diferencias reconocibles en el trabajo docente por efecto de esas variables, existen particularidades de las distintas disciplinas que integran el campo económico que connotan de modo diferencial las formas más generalizadas de enseñanza e implican un conjunto de problemas que les son específicos.

En un esfuerzo de identificación de algunos rasgos característicos del conocimiento económico y administrativo, hemos puesto el acento en cuestiones que a nuestro entender tendrían su origen en las herramientas teóricas con que se produce el conocimiento, y que presentan dificultades particulares al momento de su enseñanza.

Para su análisis, trataremos en primer lugar un rasgo problemático común a las dos disciplinas – la familiaridad de las temáticas a las que remiten– para luego aproximarnos a algunos problemas específicos en cada caso. Como cierre, incorporamos reflexiones a partir de un estudio de las interacciones en entornos virtuales en la enseñanza de estas disciplinas.

Implicancias de la familiaridad de "lo económico" en la vida cotidiana. Teorías implícitas, creencias, opiniones...

Un problema compartido por las dos disciplinas, es la familiaridad de uso de muchos significantes o términos típicos, en la vida social, en la vida cotidiana. Así como enseñanza – objeto de estudio de la didáctica– y términos como contenidos, alumnos, evaluación, son

constantes en el quehacer docente, sin que necesariamente nos detengamos a indagar acerca de las teorías que los explican, también en nuestro mundo cotidiano, sufrimos los avatares de las políticas económicas; convivimos con sujetos que deciden acerca de nuestros destinos laborales; se habla de la suba de las tasas y la libertad de mercado, nos incluimos en organizaciones en las que formamos parte de una estructura; admitimos las jerarquías; nos topamos con impuestos (más allá de que sean regresivos o progresivos), canasta de precios, de monedas, la convertibilidad de la moneda, los documentos bancarios, las facturas: registramos ingresos y gastos para prever nuestra economía familiar; planificamos; fracasamos con las planificaciones; vemos guerras por televisión en las que están en juego intereses económicos; vemos también en la urdimbre urbana o a través de los medios, los chicos pobres de las villas miserias; las enfermedades asociadas con la indigencia; canasta de artículos para que nuestros hijos vayan a la escuela; sabemos de la inflación porque nuestros padres se apuran a cambiar sus pesos por bienes o dólares; sabemos de las historias de pérdidas en épocas de hiperinflación y nos volvemos a asustar. Lo económico, antes de ser visualizado como una disciplina científica, es un horizonte de posibilidad o imposibilidad de sobrevivencia individual y la clave transnacional de continuidad de la existencia social, de nación, de país.

También forma parte del discurso periodístico. La Economía se transforma en el ámbito mediático en un discurso indescifrable, aparentemente esotérico, que sólo manejan los expertos, para hablar de los problemas de la gente. Los intereses de importantes grupos de poder que se juegan en el campo económico, pueden observarse en los programas de actualidad, donde los comunicadores muestran ciertos problemas mientras ocultan otros y los explican a partir de determinadas corrientes descalificando otras. Esto pone de manifiesto la "opacidad" de ciertos procesos de gran relevancia para todos nosotros en cuanto estamos inmersos en este mundo económico y de organizaciones.

Para quienes han atravesado el proceso de socialización en la disciplina con su propio lenguaje, su discurso científico, las cosas suelen ser transparentes. Una herramienta conceptual habla de la realidad. Para quienes no disponen de esas herramientas, son las comprensiones cotidianas de una realidad omnipresente, las que constituyen el camino de ingreso a la problematización disciplinaria.

Y como ocurre con todo conocimiento social, difícilmente sea posible promover un acceso a diferentes perspectivas de lectura conceptual sin la mediación de nuestras percepciones, apreciaciones, esquemas explicativos, conceptos espontáneos, juicios de valor, creencias, opiniones, construidos socialmente, y socialmente determinados. En no pocas oportunidades, estos esquemas suelen articularse en enunciados que tienden a no ser hipotéticos o provisionales, o a plasmarse en descripciones narrativas de hechos o sucesos entre los cuales se establecen relaciones temporales (de antecedentes-consecuentes, antes-después) con implicancias en relación con la comprensión de vínculos causales.

Así lo expresa Alicia Camilloni (1998: 213-217):

"Las creencias son estados mentales que pueden expresarse o no en actos lingüísticos públicos, sean orales o escritos o expresados por otros medios. Tras las afirmaciones que constituyen un discurso científico, por ejemplo, hay un conjunto de creencias. Hay también creencias como fundamentos de las afirmaciones y de los discursos no científicos. Las creencias son estados mentales del sujeto, muchas veces asociados a sus estados emocionales. Las creencias pueden dar lugar a afirmaciones categóricas, por sí o por no, o pueden ser la manifestación de distintos grados o matices de convicción. Se puede creer, dudar, sospechar, desear, temer, otorgar carácter de hipótesis provisoria, etcétera, a una afirmación o a una teoría".

Desde el punto de vista de la enseñanza, entonces, sostendremos que existe una importante sedimentación terminológica consistente con la acumulación de experiencias sociales, que no necesariamente se ajusta ni al uso experto de los conceptos implicados ni a la explicación desde diferentes perspectivas teóricas de los fenómenos a los que refieren.

Nos movemos con el supuesto que la escuela en sus diferentes niveles, y que la misma enseñanza de la Economía en el ámbito universitario, producirá una importante influencia para la modificación de estas teorías implícitas y su sustitución por conocimientos formalizados. Sin embargo, no siempre ello sería así, si atendemos a estudios en casos de alumnos de edades más

avanzadas sobre el particular, que muestran la persistencia de estereotipos o concepciones erróneas en las ciencias económicas a un nivel medio-superior. (Voss, citado por H. Gardner). Ponemos el acento en esta problemática pues desconocerla, supondría no batallar con un resultado típico y alarmante de las escuelas, aquél que David Perkins (1995: 33-40) conceptualiza para el caso de las escuelas norteamericanas -y que creemos aplicable a las nuestras- como "síndrome del conocimiento frágil", es decir, que se olvida fácilmente; es inerte - puede permitir aprobar exámenes, pero no se aplica en diferentes situaciones; es ingenuo, a pesar de haberse atravesado procesos instructivos; y es ritual, es decir, aprende a hacerle el juego a la escuela, siendo que las actuaciones escolares poco tienen que ver con lo que realmente piensan los estudiantes.

¿Cómo encarar estas cuestiones en la enseñanza?, al iniciar el tratamiento de diferentes temáticas económica, un desafío consistiría en incluir "temas o tópicos generadores", en las propuestas didácticas de las disciplinas económicas, pensando desde la perspectiva de la enseñanza para la comprensión. Es innegable que el conocimiento cotidiano suele ser fuente de interrogación de una riqueza que la escuela tiende a desconocer, no admitir, cuestionar. Temas generadores son aquellos que posibilitan ingresar al tratamiento de verdaderos problemas o desafíos cognitivos, son centrales para un dominio o disciplina, posibilitan ir incorporando para su tratamiento conceptos y teorías relevantes; son accesibles e interesantes para los alumnos y docentes y son ricos en las ramificaciones que posibilitan (Perkins, D., 1995; Stone Wiske, M., 1999).

Serían temas generadores aquellos "temas controversiales" (Terigi, F., 1999), de gran actualidad, que generan diversidad de puntos de vista o posibilidades de análisis. Las explicaciones que podrían darse acerca de "la pobreza", asociando los temas de recursos económicos, acumulación de capital, distribución del ingreso, etc.; el Mercosur o el ALCA como estrategia económica de bloques y sus implicancias en diversas industrias locales; las organizaciones multinacionales, serían ejemplos de ellos.

Algunas claves disciplinarias de la Economía y derivaciones problemáticas para su enseñanza

Al encarar la enseñanza de la Economía es posible reconocer problemas derivados del instrumental que utiliza; de la existencia de dos paradigmas enfrentados para explicar los comportamientos de los actores, que a su vez se expresan en las diversas "escuelas"; de los supuestos en los que se basa la teoría económica que impiden reconocer la motivación compleja de los diversos jugadores que intervienen en el modelo.

Al hablar de los instrumentos utilizados por la Economía hacemos referencia los modelos económicos desarrollados para explicar diversos comportamientos, al instrumental matemático que se incorpora como soporte para explicar el funcionamiento de estos modelos y a las proposiciones que generalmente se derivan de los diversos modelos.

Las teorías económicas descansan en cuatro clases de modelos: descriptivos, explicativos, predictivos y de decisión. Estos se construyen recurriendo a supuestos simplificadores de la realidad, incorporando determinadas variables de análisis y estableciendo relaciones de causalidad del fenómeno que se pretende analizar. Pero a menudo estos supuestos no se exponen claramente como tales, sino que se presentan como predeterminaciones.

Asimismo, con la utilización de la modelización de los problemas económicos, nos encontramos con la necesidad de resolver el pasaje de nociones intuitivas, más o menos desordenadas, a su tratamiento abstracto en un marco de relaciones teóricas.

Pero miremos otra cara del problema. Desde otra perspectiva, podría sostenerse que la modelización plantearía cierta pérdida de complejidad de la realidad, en el sentido de los múltiples matices que implica la interacción de variables económicas con otras de orden social y subjetivo, que pueden no estar comprendidas en el modelo. Si a ello se suma la tendencia a "jugar" con los instrumentos dentro del modelo y a transferir sus predicciones de manera "lineal" al análisis de la realidad, nos encontramos con una problemática de otro orden: la que pondría en evidencia una dificultad para identificar los alcances de los modelos analizados y los supuestos que intervienen en ellos.

Además, si consideramos que para la formalización del comportamiento económico se recurre habitualmente al instrumental matemático, esto introduce un grado de abstracción aún mayor en la enseñanza de la disciplina. Desde este punto de vista, el problema más importante se refiere a la dificultad para relacionar parámetros y/ o gráficos con comportamientos. Por otra

parte y en general, observamos cierta ritualización en el uso del instrumental analítico y gráfico, que refuerza la dificultad precedente: se enseña (y aprende) el "mecanismo" de resolución a partir de ellos pero se pierde la interpretación económica de los mismos.

Los modelos en cuanto operan como interpretaciones, representaciones, maneras de aproximarse a una realidad, se inscriben en determinadas teorías, escuelas o corrientes del pensamiento. En la teoría económica existen "escuelas" que han producido profundos debates e incluso sostienen posiciones abiertamente enfrentadas, las que resultan incompatibles entre sí al moverse en paradigmas diferentes. Tal lo que ocurre con las escuelas que responden a las corrientes del liberalismo económico, respecto de las marxistas.

Si pensamos en la enseñanza, sobre todo en el nivel medio pero aún en la universidad, no siempre se hace explícita referencia al paradigma desde el cual se desarrolla la teoría o conocimientos científicos que se presentan y menos aún suele darse cuenta de la coexistencia de varios paradigmas para explicar las mismas situaciones.

A nuestro entender, este sería uno de los problemas centrales en los procesos de transmisión de la disciplina. Al no marcarse las diferencias teóricas y paradigmáticas, al no explicitarse los supuestos y los marcos analíticos en que se inscriben los conceptos y relaciones que se enseñan, se estaría contribuyendo a conformar un patrón de malentendimiento: el que haría suponer la homogeneidad de la explicación en Economía, la ausencia de teorías rivales y la no discusión de los criterios por los cuales alguna se tiende a aceptar más que otra. Esto conduciría a considerar que las recomendaciones de política económica, producidas desde algunas corrientes, sean vistas como las únicas susceptibles de aplicar.

Así, la fructífera discusión que se puede observar en el campo de la ciencia, se convierte escolarmente en consenso; las teorías rivales, en evolución de las ideas económicas; la elección de instrumentos, en actos neutrales, a-históricos y extraños a marcos socio-políticos. Esto resulta particularmente preocupante en sociedades subdesarrolladas y dependientes como las nuestras, donde a menudo se carece de las explicaciones necesarias para interpretar las condiciones económicas y comprender las acciones de política.

A Principales problemáticas disciplinarias de la Administración e implicancias para su enseñanza

También en el caso de la Administración podemos rastrear ciertos rasgos específicos, que entendemos tienen incidencia cuando se incluyen sus contenidos como objetos de enseñanza.

Hemos encontrado que éstos se vinculan con: la manera como se construye el conocimiento a enseñar, el tratamiento de la complejidad, el procesamiento subjetivo e incompleto de la información - la "racionalidad limitada"- y las elecciones diferentes ante una misma situación de decisión.

Si comenzamos observando los cambios de problemas disciplinarios ocurridos y los enfoques para abordarlos, encontramos algunas razones socio-históricas. Nuestra lógica para encarar este punto es reconocer las importantes variaciones acaecidas en las prácticas organizacionales que trajeron aparejadas - aunque no de modo lineal- cambios paradigmáticos en la disciplina, particularmente, en los modelos propuestos y por ende, en los problemas que las herramientas conceptuales debían contribuir a resolver. Se trata del pasaje del modelo de organización funcional o fordista al modelo denominado "flexible".

Si bien es posible reconocer claramente las diferencias que se producen entre estos paradigmas en cuanto maneras de visualizar y conceptualizar el proceso de organización y conducción de las organizaciones, el problema que detectamos en la enseñanza de la disciplina se centra en su manera de exposición. Los aportes de las distintas corrientes, contruidos a partir de experiencias diferentes, son presentados a menudo como una continuidad, como un proceso acumulativo de conocimientos y aplicables en general, tanto a cualquier situación de contexto cuanto a cualquier tipo de organización.

Por otro lado, la relevancia otorgada a la práctica para producción de conocimiento en la disciplina, ha producido que no haya una única categorización epistemológica de la Administración, se observa confusión semántica en algunos términos y un empirismo excesivo.

Las diferentes escuelas han priorizado a menudo la experiencia de empresas y ejecutivos, sin poner énfasis en el desarrollo de teorías que permitan realizar generalizaciones, al mismo tiempo que sus conocimientos tienden a fragmentarse: liderazgo, calidad total, just in time, reingeniería, etc. Además este tipo de conocimiento, como muchas innovaciones tecnológicas, tiende a volverse obsoleto con cierta rapidez.

Una dificultad específica de la enseñanza de la disciplina la encontramos en la complejidad que presenta su propio objeto de análisis - las organizaciones, o más específicamente la función administrativa que se lleva a cabo al interior de éstas -, en la diversidad de enfoques o teorías existentes para abordar su estudio, y en las situaciones de cambio constante que experimentan, lo cual dificulta aún más la observación y el análisis.

Tratando de incorporar algunos aspectos derivados de la complejidad, un estudioso de la Administración, Herbert Simon, destaca que mientras los fenómenos naturales tienen causas, los fenómenos sociales como las organizaciones tienen también un propósito, el cual se inscribe en el futuro. Esto lo lleva a abordar la "problemática del diseño" (1981) y de las acciones intencionales.

De este modo, en el campo de la Administración, la cuestión de la complejidad remite al estudio de un conjunto de factores que la determinan, y que han sido tratados por diversos autores (Etkin, J. 1998; Kastika, E. 1994). Sintéticamente, estos factores refieren a la incertidumbre que enfrentan los tomadores de decisiones; la convivencia de lógicas diferentes frente a los momentos de decisión - convivencia de razones contrapuestas, lo objetivo y subjetivo, estados de ambigüedad -, oposiciones de carácter estructural - contradicciones y conflictos -.

Así, podríamos decir que se produjo un movimiento reconceptualizador de la cuestión de la complejidad, que integró a la par que redimensionó el análisis sistémico, por otra parte, muy criticado en algunos casos (como no dialéctico, o porque se llegó a simplificaciones abusivas de sus conceptos principales), cobrando con ello sentido nuevas categorías de análisis. Pasó a ser de interés observar, explicar y ayudar a comprender el proceso administrativo en situaciones dinámicas

Puesto que las organizaciones no son inmutables, sino que están en perpetuo cambio, es necesario encontrar formas que permitan abarcarlo y explicarlo. Historicidad, recursividad, un enfoque para pensar el cambio son categorías relevantes en este sentido. Uno de los instrumentos encontrados para esto consiste en interpretar los comportamientos como sistemas de flujos o de desequilibrio, particularmente útiles cuando se analizan aspectos referidos al poder o al aprovisionamiento de diversos insumos.

Otra situación problemática que deviene de la complejidad de la función administrativa, consiste en descubrir las diversas interacciones que se producen en el interior de una organización o entre ésta y el ambiente. Tales interacciones están fundadas en diferentes motivos (poder, ganancia, sobrevivencia, expansión, etc.) y están derivadas de sus relaciones con el medio socio-cultural y natural. Esta situación problemática encuentra correspondencia con algunas nuevas perspectivas en ciencia - como la caótica (Prigogine, Lyotard) - que reconocen la importancia de la escala de los fenómenos y la relación de lo local con los sistemas globales, algo fundamental para entender ciertos procesos organizativos. Algunos de los medios puestos en juego para comprender estas interacciones han consistido en detenerse a analizar la generación de ciertas organizaciones; ver la evolución de instituciones o las maneras de conducirlas y sus limitaciones; tratar de reconocer diversas lógicas evolutivas que permiten plantear tendencias y también estudios de impactos.

Estas conceptualizaciones, así como los cambios sociales y económicos que se están produciendo, ponen de manifiesto serias limitaciones de la teoría administrativa y de la práctica correspondiente.

El desafío que encontramos en relación con la enseñanza remite en primer lugar, a la necesidad de distinguir las diferencias de enfoques y a asumir una posición con conciencia de ello.

En este sentido, creemos que los criterios didácticos que promueven la secuenciación de contenidos "partir de lo simple, general, próximo, conocido, para llegar a lo complejo, lejano, desconocido" -muy generalizados, ya clásicos- se ponen en discusión desde esta perspectiva. También, se discuten desde algunos enfoques que explican el aprendizaje, como es el del psicólogo cognitivo norteamericano Jerome Bruner, o desde los aportes de la psicología constructivista, que muestran el valor del conflicto cognitivo en relación con la construcción de conocimientos.

Utilizando este procedimiento tal vez lo que transmitimos implícitamente, es una versión analítica antes que sistémica, no tanto en función del resultado al que llegamos -veremos la representación de la totalidad al concluir la asignatura- sino por la manera de pensar que estamos proponiendo -es decir, para entender lo complejo, hay que ir agregando partes de un todo ya conocido por quien enseña-.

Es decir, no es la totalidad compleja lo que explicamos y exponemos en el punto de partida generando algún desafío cognitivo, lo que podría lograrse mostrando organizaciones altamente

contrastantes por pertenecer a mundos culturales diferentes, cuya necesidad de comprensión plantearía un cierto desequilibrio en relación con lo ya conocido, un conflicto cognitivo y un disparador de una búsqueda intelectual.

Tampoco transmitimos la complejidad pensada en términos de incertidumbre, la convivencia de lógicas diferentes - convivencia de razones contrapuestas, lo objetivo y subjetivo, estados de ambigüedad- frente a las decisiones, oposiciones de carácter estructural - contradicciones y conflictos -, que supondría movernos en la enseñanza proponiendo buenas narraciones de casos - no todavía para resolver, sino antes para problematizar - en los cuales se muestren en concreto en el marco de organizaciones conocidas y desconocidas, los juegos de poder, conflictos en la toma de decisiones por la incertidumbre, ambigüedades, las condiciones de viabilidad, la lógica del pensamiento estratégico para la toma de decisiones, etc.

Cobra sentido así trabajar en el marco de comparaciones, donde surge la necesidad de ir construyendo criterios para comparar, y el trabajo analítico, ciertamente necesario, encuentra allí su lugar.

Aquí se presenta otro problema constitutivo de la disciplina, que remite al uso que suele darse a los resultados de investigaciones producidas en otros contextos nacionales -y por ende culturales -. En general, no se usan como parámetros para contrastar, sino antes, como modelos a imitar.

En sentido contrario, suele presentarse una gran dificultad para situarse en forma autónoma, crítica e inteligente frente al objeto de estudio, que se derivaría de la omnipresencia que tienen las organizaciones en nuestras vidas, y porque la cotidianeidad condiciona nuestra visualización y comprensión. Esto ocasiona que se pierda de vista la responsabilidad humana que cabe en su creación, estructuración y conducción y que se minimicen las posibilidades de transformación en base a metas planteadas (el famoso no se puede, los condicionantes, la dependencia, la factibilidad y todas esas muletillas).

Entendemos entonces que la estrategia didáctica de contrastación puede ser útil y rica en términos de las posibilidades cognitivas que abre, siempre que incluyamos un fuerte vínculo con casos reales que reflejen problemas propios de la sociedad local y actual, ejemplos de la realidad cotidiana, o problemas típicos desarrollados por los profesores, tratando de vincular esos problemas y que se comprendan aspectos culturales, ideológicos, económicos, ambientales, históricos.

Problemáticas específicas con la inclusión de NTIC

Para finalizar nos detenemos en la situación particular que se observa al momento de la incorporación de las NTIC en la enseñanza, la cual obliga a realizar un esfuerzo diagnóstico para reconocer las formas específicas en que se da esa incorporación, habida cuenta de la creencia dominante que indica que la sola presencia de los dispositivos técnicos y el software asociado, implicaría innovación.

En particular interesa el vínculo con el conocimiento que puede promoverse desde la enseñanza bajo estas nuevas condiciones, interpretando que éste constituye el eje del trabajo educativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la hipertextualidad implicaría el diálogo sujeto-textos-inter-textos, y por consiguiente, la participación del sujeto en la construcción, evaluación y regulación del conocimiento. En este sentido, se sostiene que la no linealidad, interactividad y formatos múltiples, sobre todo en dominios poco definidos, ayudan en tres procesos clave, respecto del denominado pensamiento flexible (aquél que supone relaciones complejas y reflexiones sobre el propio aprender): búsqueda de información, adquisición de conocimientos (re-estructuraciones y ampliaciones progresivas) y resolución de problemas y transferencia del aprendizaje. En síntesis, la hipertextualidad posibilitaría mayor grado de control y autonomía en los procesos cognitivos. (Acuña Castillo, S; Weber, V., 1999)

Sin embargo, algunas investigaciones recientes acerca de la cuestión dan cuenta de un conjunto de problemas críticos de la hipertextualidad en relación con el aprendizaje.

Se sostienen como conclusiones relevantes que los resultados de este aprendizaje no siempre serían más efectivos respecto de aquellos que se logran con recursos tradicionales; se detectan dificultades de acceso y navegación en el sistema: posibilidad de perderse en las redes hipertextuales, no dirigir la navegación en función de metas, dispersión en la red, no seguir un orden óptimo de lectura, obviando relaciones semánticas de los enlaces; problemas de integración de nueva información a la estructura de conocimientos ya disponible por el alumno;

el aprendizaje con este recurso supondría mayores demandas cognitivas o puede implicar sobrecarga cognitiva: acomodarse a diversos formatos de presentación de información, recordar localización en la red, tomar decisiones sobre dónde ir a continuación, tener presente el recorrido realizado, reconstruir la coherencia global del hipertexto que se encuentra fragmentada; problemas en el recuerdo de lo leído, dificultades para construir una estructura organizada, falta de seguridad sobre dónde encontrar información que se necesita, entre los más relevantes (Acuña Castillo, S.; Weber, V., 1999).

Por otra parte, las interacciones virtuales se estructuran más allá de los textos, siendo el espacio virtual potente para producir intercambios entre sujetos -docentes-estudiantes y estudiantes entre sí- sincrónicos o diferidos.

Entre otros, se reconocen estudios de las interacciones colaborativas en ambientes virtuales, justificados desde la perspectiva socio-cultural de la cognición, que han puesto el acento en la relación esencial entre los procesos mentales y sus marcos culturales, históricos e institucionales, y la vertiente de la psicología cognitiva que refiere a estudios sobre el conocimiento situado y distribuido. El operar con medios y sistemas simbólicos (diversas mediaciones sociales) y los procesos de adquisición en marcos interactivos sociales múltiples, han sido clave para el estudio de interacciones colaborativas a través de ordenadores, en particular, en comunidades universitarias, con resultados que no demuestran contundentemente ser mejores que aquellas interacciones no mediadas virtualmente (Crook, Ch., 1998: 237-263).

Frente a la tendencia discursiva a proponer la generalización de la lógica de las redes, de esta nueva configuración social, sostenemos, desde una perspectiva socio-cultural, que el modo de acceder de los sujetos a los nuevos textos distaría mucho de ser uniforme. Las prácticas dan cuenta de que las apropiaciones de los códigos, las reglas, los mensajes compartidos, son diferenciadas, desiguales y conflictivas (Chartier, R. 2000: 125). Entendemos que esas desigualdades podrían ser atribuidas a la heterogénea distribución del capital cultural entre los sujetos; a su apropiación crítica de criterios para "moverse" en el nuevo entorno; a la familiaridad con el uso de las nuevas herramientas; a su apropiación de las claves de comprensión de los códigos, entre otras cuestiones destacadas. Ante el discurso de la hegemonía del nuevo entorno, sostendremos con Chartier que "La imposición de modelos culturales nunca anula por completo la creatividad de la recepción y de la apropiación" (Chartier, R. 2000: 128), al mismo tiempo que serán coexistentes múltiples espacios sociales, también socio-económica, política y culturalmente desiguales.

Estos análisis permiten formular interrogantes específicos acerca de la enseñanza con mediación tecnológica, entendiendo que enseñar supone contribuir a la construcción de "un conjunto de representaciones compartidas, es crear un sistema simbólico donde la interacción, desde roles asimétricos, permita la construcción guiada de conocimiento; el desafío es tratar de reconocer las posibilidades que ofrecen los nuevos desarrollos tecnológicos para integrarlos a proyectos educativos que diversifiquen y enriquezcan las estrategias didácticas, favoreciendo articulaciones que tiendan a promover en sus destinatarios la construcción de conocimientos relevantes". (Pensa et al, 1999).

Difícilmente pueda pensarse en un proceso de innovación tecnológica como es el uso de una plataforma virtual sin generar las condiciones mínimas de accesibilidad que ella demanda, en un marco de propuesta democratizadora de enseñanza.

En este sentido, es importante destacar que la disponibilidad o no de recursos tecnológicos puede constituir un factor crítico respecto de los mejores deseos de innovación. Al mismo tiempo, esa disponibilidad propone potencialmente a los actores institucionales ciertas condiciones de posibilidad de construcción de una cultura de uso de las herramientas tecnológicas, que no se deja librada a las condiciones materiales o voluntad de los mismos estudiantes.

La interactividad es un supuesto tanto del soporte virtual como de la enseñanza en ese contexto. Sin embargo, ello no implica que la interacción se produzca de modo natural. Esta debe construirse en el tiempo, no es algo dado. Dependerá de otros factores no exclusivos del medio, como el contrato pedagógico que se establezca entre docentes y estudiantes, el estilo docente, la apropiación efectiva que hagan los estudiantes del recurso tecnológico para ponerlo al servicio de los intercambios con pares y docentes y las relaciones que se establezcan entre los otros componentes del contrato pedagógico, que incluye actividades presenciales y no presenciales.

¿Cómo promover procesos de construcción de conocimientos, ampliando progresivamente las posibilidades cognitivas de los sujetos, pero a la vez, reconociendo sus estilos, las implicancias de su historia de apropiación de los nuevos códigos, generando los apoyos necesarios desde

prácticas de enseñanza ricas y diversificadas? ¿Cómo garantizar la apropiación de conocimientos considerados básicos en la formación? ¿Cómo promover formas de interacción basadas en un enfoque colaborativo en el marco de la virtualidad, que superen la mera velocidad y accesibilidad en la transmisión de información? Si se observa una auténtica explosión en la cantidad de información que nos llega a todas las personas, ¿cómo enseñar a aprender a manejarse, a seleccionar lo relevante, a manejar la sobrecarga cognitiva? ¿Cómo ampliar los espacios, a partir de la interactividad, para que diversos grupos sociales puedan ingresar como emisores (permutar roles) e intercambiar mensajes, y no sólo consuman información sino también que puedan intervenir produciéndola y distribuyéndola?

Este es un desafío que se abre no sólo para la enseñanza de las Ciencias Económicas sino para cualquier campo de la educación

Bibliografía

Benejam, Pilar. El Conocimiento Científico y La Didáctica De Las Ciencias Sociales, en Ciencias Sociales y Enseñanza De Las Nociones Económicas. Madrid 2001.

Bruner, Jerome. Actos de significado. Mas allá de la Revolución Cognitiva. Alianza. Madrid 1990.

Camilloni, Alicia. "Sobre la programación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales" en Aisemberg, B; Alderoqui, S. (Comp.) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Paidós. Buenos Aires. 1998.

Coria Adela et al. La Enseñanza De La Economía, En El Marco De La Transformación Educativa, en Cuadernos de Educación, año 1 – número 1. Córdoba 2000.

Etkin, Jorge Los Factores De La Complejidad, en Política, Gobierno y Gerencia De Las Organizaciones 1998.

Gardner, H. La mente no escolarizada. Paidós. Buenos Aires. 1993.

Litwin, Edith. El Campo De La Didáctica: La Búsqueda De Una Nueva Agenda, en Corrientes Didácticas Contemporáneas.

Kastika, Eduardo. Desorganización Creativa Organización Innovadora. Macchi. Buenos Aires 1994.

Morin, Edgard. El conocimiento del conocimiento. Teorema. Barcelona 1987.

Nell Edward J. Propiedad y los medios de producción: una visión introductoria sobre la controversia de Cambridge, en Análisis y aplicación de los paradigmas en Economía.

North, Douglas C. Supuestos conductuales en una teoría de las instituciones, en Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. Ed. Fondo de Cultura Económica / Economía Contemporánea. Chile 1993.

Prigogine, Ilya. ¿El fin de la ciencia?. En nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós. Bs. As. 1998.

Simon, Herbert. Las ciencias de lo artificial. En revista Management, Vol. 4/81.

Tua Pereda, Jorge. ¿Necesitamos un marco conceptual? Ponencia, VI Jornadas de Contabilidad. Córdoba 1998.