Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Biblioteca "Alfredo L. Palacios"

Trasposición didáctica de la crítica de la economía política: el caso de la enseñanza del primer capítulo de "El Capital" de Karl Marx en la Carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires.

Caligaris, Gastón

2015

Cita APA: Caligaris, G. (2015). Trasposición didáctica de la crítica de la economía política: el caso de la enseñanza del primer capítulo de "El Capital" de Karl Marx en la Carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires.
Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires.
Facultad de Ciencias Económicas. Escuela de Estudios de Posgrado

Este documento forma parte de la colección de tesis de posgrado de la Biblioteca Central "Alfredo L. Palacios".
Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.
Fuente: Biblioteca Digital de la Facultad de Ciencias Económicas - Universidad de Buenos Aires

Tesis Doctoral 001502/0953

Cod. 1502/0953

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN PRINCIPAL EN DOCENCIA UNIVERSITARIA PARA CIENCIAS ECONÓMICAS. FCE UBA.

SEMINARIO-TALLER DE INTEGRACIÓN

Nombre del trabajo: Trasposición didáctica de la crítica de la economía política: el caso de la enseñanza del primer capítulo de *El Capital* de Karl Marx en la Carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires.

Nombre y apellido del alumno: Gastón Caligaris

Docente: Dra. Diana R. Schulman

Fecha de presentación: 11/05/2015

lo (dig)
20/8/15

Trasposición didáctica de la crítica de la economía política: el caso de la enseñanza del primer capítulo de *El Capital* de Karl Marx en la Carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires.

> Los comienzos son siempre difíciles, y esto rige para todas las ciencias. La comprensión del primer capítulo, y en especial de la parte dedicada al análisis de la mercancía, presentará por tanto la dificultad mayor. (Marx, 1999, pág. 5)

> Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y cómo se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo (Claxton, 1995, pág. 3).

1. Introducción

La advertencia que hace al lector el propio Marx respecto de la complejidad del primer capítulo de su obra *El Capital* parece haber adquirido hace ya varios años la forma de una verdadera profecía. En efecto, este capítulo quizás haya sido la parte de su obra que más discusiones ha generado entre seguidores y detractores de Marx (Mandel, 1981, pág. 36 y ss.) y más interpretaciones diversas ha producido al interior de los propios marxistas (Iñigo Carrera, 2007, págs. 107-188). A tal punto este capítulo ha sido controvertido que, como se ha llegado incluso a señalar, 'podría trazarse un complejo y extenso mapa de las distintas vertientes que conviven al interior del campo marxista tomando como único criterio de clasificación las distintas lecturas e interpretaciones de estas primeras pocas páginas de la obra'. (Kicillof, 2000, pág. 15). Por supuesto, este hecho no es casual. A la complejidad inherente al contenido de los temas que se tratan en este capítulo, se agrega que, dada la forma misma en que está construida el conjunto de la obra, el mismo constituye nada menos que la piedra basal de todo el sistema marxiano (Rosdolsky, 1989, pág. 36 y ss.). De ahí que, asimismo, sea la parte del proyecto marxiano de la crítica de la economía política que más ha sido reescrita y reelaborada por Marx a lo largo de toda su vida intelectual (Heinrich, 2011, págs. 243-258).

Si consideramos que los contenidos que se enseñan y el proceso mismo de enseñanza en ciencias económicas deben estar necesariamente 'interconectados' (Clarke & Mearman, 2003), es evidente que la tarea de *enseñar* el primer capítulo de *El Capital* de Marx no puede resultar sencilla. Esto es, así como el proceso 'comprenderlo' ha sido, y aún continúa siendo, un verdadero quebradero de cabezas, es esperable que otro tanto implique el proceso mismo

de 'enseñarlo'. Y en efecto, como veremos, la enseñanza de esta parte de la obra marxiana implica toda una serie de obstáculos específicos para el docente que la tome a su cargo que van más allá de los obstáculos que enfrenta todo proceso de enseñanza en ciencias económicas. En este sentido, como se procurará demostrar, la enseñanza del primer capítulo de *El Capital* debe considerarse, dentro de la enseñanza de la teoría económica de Marx, como una cuestión en sí misma.

En este contexto, el presente trabajo busca contribuir a la enseñanza de esta parte crucial de la obra marxiana, a través del análisis y problematización del caso de la enseñanza de este contenido a los estudiantes de la materia *Economía Política II: contribución crítica de la economía moderna* de la carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Se pretende, asimismo, que el desarrollo de una propuesta pedagógica y didáctica específica para este caso pueda servir como base para elaboración propuestas pedagógicas y didácticas alternativas en otros contextos de enseñanza. A tal fin, el presente trabajo se estructura en tres secciones principales. En la sección que sigue a esta introducción se presenta el contexto específico de enseñanza que constituye el caso de estudio. En la sección siguiente se presentan y problematizan los obstáculos específicos para el aprendizaje de los contenidos en cuestión que se han identificado en base a la experiencia docente y al relevamiento de datos realizados para esta investigación. Finalmente, en la última sección, se propone una estrategia pedagógica y didáctica alternativa para superar los obstáculos identificados. El trabajo finaliza con una recapitulación y conclusión general a la que conduce la investigación.

2. El contexto de la enseñanza

El reconocimiento del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza es un momento crucial en el diseño de toda estrategia pedagógica y didáctica para la enseñanza de un contenido específico. Desde el punto de vista en el que se fundamenta el presente trabajo el develamiento del contexto de enseñanza tiene un lugar destacado en tanto se parte de reconocer a la acción y la subjetividad individual como expresiones concretas del desarrollo de relaciones sociales históricamente determinadas (Marx, 1997, pág. 5; 1999, pág. 8). No obstante, dados los objetivos y el alcance limitado de este trabajo, el análisis del contexto de enseñanza se circunscribirá a sus determinantes más inmediatos, en particular a los determinantes vinculados al currículo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza en cuestión.

La enseñanza del primer capítulo de *El Capital* de Karl Marx sobre la cual se pretende operar tiene lugar dentro de la materia *Economía Política II: contribución crítica de la economía moderna* de la carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires. Un primer dato relevante es que se trata de una materia de carácter optativo dentro de la currícula de la carrera. El hecho de que el estudiante haya podido afirmar su libre voluntad en la elección de la materia significa, en principio, que el 'piso motivacional' con el que encaren su proceso de aprendizaje va a ser más elevado que en las materias obligatorias (Huertas, 1997). No obstante, hay que tomar en cuenta que, al tratarse de una posibilidad que se abre por lo menos recién a partir del tercer año de cursada, varios estudiantes pueden estar ya en la etapa final de sus estudios, donde la necesidad formal de terminar los estudios prevalece sobre la iniciativa de incorporar nuevos conocimientos. El hecho de que la materia forme parte de los últimos años de estudio significa, a su vez, que los estudiantes en cuestión ya han desarrollado considerablemente el 'oficio del estudiante', esto es, el conjunto de saberes vinculados a cómo comportarse en la clase, cómo vincularse con el docente, cómo estudiar y cómo resolver su evaluación de modo tal de conseguir el objetivo inmediato de aprobar la materia (Urbaitel, 2008).

Otro rasgo característico y determinante de la materia en cuestión es su orientación ideológica. En efecto, en abierta contraposición a la orientación ideológica predominante dentro de la currícula de la carrera, esta materia presenta un enfoque fuertemente crítico. En este punto, es importante notar que, como señala Gimeno Sacristán, en definitiva el currículum es 'algo que no es neutro' (Gimeno Sacristán 1993, pág. 18); es más bien 'la expresión de la correlación de diversas fuerzas en la sociedad' (Gimeno Sacristán 1993, pág. 59). En este sentido, la materia es reconocida por los estudiantes como una clara alternativa a la orientación ideológica propia de la ciencia política *mainstream*. Esta característica de la materia la convierte en un espacio receptivo de estudiantes de orientación crítica o preocupados por buscar enfoques alternativos. En particular, como veremos más adelante, posiciona a la materia como un espacio receptivo de estudiantes con participación política activa dentro de la facultad.

Vinculado a la orientación ideológica de la materia se encuentra el hecho de que sus contenidos se relacionan con el carácter universal de la formación de los estudiantes de la carrera de ciencia política. Esto es, en particular en contraposición a otras materias optativas de la carrera, esta materia promueve una formación que trasciende 'la mera capacitación en las habilidades técnico-profesionales' (Díaz Barriga, 1993, pág. 62) del cientista político. Esta decisión se fundamenta en la idea de que 'la relación educación-empleo no es mecánica

ni lineal' y en que, de hecho, 'pretender que el sistema universitario se adecue a las demandas del aparato productivo es cancelar la idea misma de Universidad.' (Díaz Barriga, 1993, pág. 62). Los estudiantes, por tanto, saben que cursar esta materia no les va a servir de manera inmediata para desarrollar atributos productivos específicos que puedan ser valorados ulteriormente en el mercado de trabajo. En todo caso, se trata de un tipo de formación que es relevante, como señala Puiggrós, en cuanto como futuros profesionales se ubiquen 'en un mercado de trabajo y en campos técnico-profesional-disciplinarios altamente inestables y en proceso de acelerados cambios' (Puiggrós, 1993, pág. 17).

Bajo estas características, la materia congrega en promedio unos 20 estudiantes por curso. Este hecho ofrece la posibilidad de un trabajo relativamente personalizado con los estudiantes en contraposición a los cursos masivos propios de las materias de carácter obligatorio. Esta mayor personalización es determinante en la construcción del vínculo docente-alumno. En particular, es determinante para forjar una relación con el estudiante que pueda transcender el vínculo natural de 'dependencia' que se genera por la forma en que está estructurado el sistema educativo (Bohoslavsky, 1975, pág. 6). Y es determinante, asimismo, tanto en el comportamiento como la disposición del estudiante para desarrollar su propio proceso de aprendizaje.

3. Obstáculos específicos para el aprendizaje del contenido específico

En base a la experiencia de más de diez años en la enseñanza del primer capítulo del *El Capital* de Marx en el contexto referido, se han identificado una serie de obstáculos específicos para el aprendizaje de los contenidos propuestos para la enseñanza de esta parte de la obra marxiana. Sobre la base de esta identificación, una vez finalizada la evaluación de todos los contenidos de la cursada de segundo cuatrimestre de 2014, se realizó una breve encuesta a 14 estudiantes egresados de la misma, con el objetivo de contrastar el diagnóstico fundado en la experiencia docente y profundizar en el mismo. A su vez, en 5 casos se pudo complementar la encuesta con una breve entrevista.[1]

Los principales obstáculos identificados son los siguientes. En primer lugar, el primer capítulo de *El Capital* trata de contenidos abstractos, muy ajenos a la realidad concreta de

[1] Asimismo se realizó una breve encuesta a ex estudiantes a través de direcciones de correo electrónico acumuladas en años anteriores. Desafortunadamente, la escasez y variedad de perfiles de los encuestados (especialmente en relación a los diversos años en que participaron del curso) no permitieron utilizar esta información para sustentar las hipótesis planteadas en esta investigación.

los estudiantes y, más importante aún, trata de abstracciones de una naturaleza muy diversa a la que suelen enfrentar los estudiantes en otras materias. En segundo lugar, a diferencia de la enseñanza de cualquier otra teoría social, la teoría social marxista que constituye la base de esta parte de la obra marxiana cuenta con una amplia difusión en el medio en que se forman los estudiantes. En consecuencia, éstos vienen con toda una serie de saberes previos que son el producto, no de un aprendizaje sistemático fundado en la lectura de *El Capital*, sino de transmisiones orales y de textos de divulgación. El resultado, es que los estudiantes creen ya saber lo que, en realidad, no saben. En tercer lugar, la forma de la argumentación desarrollada por Marx, especialmente en este capítulo, se contrapone a la forma de argumentación utilizada por las ciencias sociales y en particular por la ciencia política *mainstream*. En concreto, la forma de argumentación presentada por este autor no se sustenta en la lógica formal sino en el método dialéctico.

A continuación exploraremos en profundidad estos tres obstáculos con el objetivo de fundamentar una estrategia didáctica-pedagógica específica que permita superarlos.

A) El carácter abstracto del contenido a enseñar y su naturaleza específica

El carácter abstracto de los contenidos presentados en el primer capítulo de *El Capital* resulta un hecho evidente para cualquier conocedor de la obra marxiana. Lo que no es siempre advertido, en cambio, es que la naturaleza de las abstracciones allí presentes son muy distintas a las presentadas en los manuales de economía tradicionales, en particular por aquellos con los que se forman los estudiantes de Ciencia Política en los primeros años de la carrera (Mochón y Beker (1997); Samuelson y Nordhaus (1990), por ejemplo) y que, a la hora de enfrentar la lectura de *El Capital*, son sus únicos modelos de teoría económica que tienen en su haber estudiantil. En efecto, como lo han hecho notar agudamente algunos marxistas críticos (Murray, 1988, pág. 121 y ss.; Clarke, 1991, pág. 81 y ss.; Gunn, 2005), las abstracciones presentes en la obra marxiana, y en especial en el capítulo uno, no son *formales* sino *reales*. Esto es, en vez de constituir construcciones puramente ideales inicialmente desvinculadas de manera absoluta de los fenómenos reales, las abstracciones realizadas por Marx se presentan como constituidas directa e inmediata por formas materialmente constitutivas del objeto que se busca conocer.

Esta diferencia en la naturaleza de las abstracciones utilizadas por ambos de enfoques deriva, a su vez, en una diferencia en los criterios de verdad que sustentan cada tipo de afirmación. Efectivamente, en el caso de las abstracciones presentadas en los manuales de economía tradicionales, se espera que las mismas demuestren su validez teórica, o bien

mediante su contrastación ulterior con hechos reales, o bien mediante la verificación de su consistencia puramente lógica. En contraposición, las abstracciones presentadas en *El Capital* no reclaman ningún tipo de contrastación ulterior o de consistencia lógica alguna para ser válidas, porque se presentan emergiendo directamente de un análisis de lo real. Este contraste ha sido señalado con precisión por Rochabrún en su análisis metodológico de la primera parte de la obra marxiana: 'Encontramos que la mercancía es una *forma* social' dice este autor, y '[e]ste plano es tan *real* como el primero. No obstante no es empíricamente visible nos permite encontrar elementos fundamentales explicativos de los fenómenos empíricos: las *determinaciones*. Esta noción es clave, pues nos permite alejarnos de la [...] noción de 'concepto' [que] evoca un plano puramente ideal, especulativo [...] En ella la distinción que separa y opone la realidad -'los datos'-'las ideas'- se encuentra en un callejón sin salida respecto a la correspondencia entre ambos planos: el problema de la *validez* de los indicadores' (Rochabrún, 1977, págs. 74-75). Por su parte, Iñigo Carrera ha asimismo contrastado ambos tipos de enfoques, pero poniendo énfasis en la crítica a la coherencia lógica como criterio de verdad. Si en vez de la 'mercancía real', sostiene este autor, 'quisiera partirse de cualquier producto del pensamiento mismo, sea una concepción, un supuesto, una definición, una categoría, etc., el curso a seguir estaría regido desde el vamos por la necesidad ideal que da coherencia a esa construcción de manera exterior a la necesidad real que se trata de conocer'. (Iñigo Carrera, 2007, págs. 211, n. 2).

Para poner de manifiesto hasta qué punto las abstracciones presentes en la primera parte de la obra marxiana contrastan con las presentadas en los manuales de economía tradicionales vale la pena reproducir las palabras de los citados Mochón y Beker respecto de la naturaleza del contenido expuesto en su propio manual: 'Se cuenta con frecuencia la anécdota de aquel alumno que interrumpió a su profesor en medio de una clase de Teoría Económica y le dijo: "... me sabe mal cortarle así, pero en el mundo real..." a lo que el profesor, sin dejarle concluir, le respondió herido: "Señor Waldorf, debe usted recordará que el mundo real constituye un caso particular y que, por consiguiente, no necesitamos tenerlo en cuenta"' (Mochón & Beker, 1997, pág. 7).

En suma, los contenidos presentes en el primer capítulo de *El Capital* no sólo son abstractos en cuanto a la experiencia cotidiana de los estudiantes, sino que tienen asimismo una naturaleza muy diversa respecto de las abstracciones que los estudiantes acostumbran aprender. En otras palabras, dichos contenidos no sólo son ajenos a la realidad inmediata de los estudiantes sino además, y fundamentalmente, son ajenos a las *matrices de aprendizaje* –en el sentido profundo en que Quiroga (1991) trabaja esta noción– que porta consigo cada

estudiante. Para aprender los contenidos propuestos, por tanto, los estudiantes deben hacer un doble esfuerzo: por un lado, deben reconocer y retener los contenidos en el carácter abstracto en que se presentan y, por otro lado, deben comprenderlos en el estatus epistemológico específico que caracteriza a estos mismos contenidos abstractos.

Las dificultades que tienen los estudiantes para llevar adelante ambos tipos de operaciones se han puesto de manifiesto una y otra vez a lo largo de los años en que se enseñó la obra marxiana. En relación al carácter abstracto de los contenidos, son particularmente expresivas las intervenciones de los estudiantes durante la clase donde, sea preguntando o afirmando, mezclan permanentemente el contenido que están aprendiendo con manifestaciones concretas ajenas al mismo. Un caso recurrente es vincular al 'trabajo abstracto' –esto es, de acuerdo a la definición marxiana, 'gasto de fuerza de trabajo humana sin consideración a la forma en que se gastó la misma' (Marx, 1999, pág. 47)– con el 'trabajo concreto' o, peor aún, con el 'trabajo asalariado'. En relación al reconocimiento del estatus epistemológico de las abstracciones en cuestión, es muy común encontrar en los exámenes reformulaciones y síntesis de los contenidos en términos propios del método científico convencional, como por ejemplo 'el *modelo* de Marx' o 'la *hipótesis* que Marx busca *verificar*', todos términos que directamente no se encuentran en la obra marxiana.

En las encuestas realizadas a 14 estudiantes del segundo cuatrimestre de 2014 se realizó la siguiente pregunta:

'el valor es

a) La representación del trabajo como la cambiabilidad de la mercancía
b) Un concepto que sirve para comprender la realidad social
c) Un momento constitutivo de las relaciones entre los individuos
d) Son válidas las respuestas a) y b)
e) Son válidas las respuestas a) y c)
f) Son válidas las respuestas b) y c)
g) Son válidas las respuestas a), b) y c)'

La opción a) remitía a la definición misma de valor, tal como los estudiantes la habían aprendido, mientras que las opciones b) y c) remitían al estatus epistemológico de la noción de valor. De este modo, la respuesta correcta era la e). Sin embargo, sólo uno de los catorce estudiantes pudo contestarla correctamente. El resto se dividió gruesamente entre las

opciones d) y g). Estas respuestas corroboran la dificultad que tienen los estudiantes para aprender la naturaleza de las abstracciones presentadas en *El Capital*. Se trata, pues, de una dificultad para aprender parte del contenido mismo que se busca enseñar.

B) Los saberes previos específicos de los estudiantes

Los saberes previos que tienen los estudiantes antes de comenzar un proceso nuevo de aprendizaje pueden tanto potenciar este proceso como limitarlo fuertemente. En el caso de la enseñanza de un enfoque tan célebre y difundido como es el marxismo, la existencia de saberes previos respecto de los contenidos específicos que se busca enseñar puede resultar un escollo significativo en el proceso de aprendizaje, en particular si lo que se busca es enseñar contenidos que tienen un nivel de complejidad mayor e incluso contradicen a los constituidos como saberes previos de los estudiantes. Ocurre que los estudiantes dan por ya aprendido aquello que precisamente deben aprender por primera vez. Así, transforman a un genuino y válido saber previo en una traba para su propio proceso de aprendizaje. En el caso que se somete a investigación, se ha identificado toda una serie de saberes previos que cumplen este papel. Se trata, fundamentalmente, de saberes previos constituidos en base al aprendizaje de contenidos específicos producidos en el proceso de vulgarización del enfoque de Marx. A continuación se presentan los contenidos principales que se han identificado como saberes previos que mutilan los procesos de aprendizaje en el caso bajo estudio.

Un primer 'saber previo' está constituido por la concepción de la sección primera de *El Capital* de Marx como un análisis de un 'modo de producción mercantil simple', esto es, como el análisis de una sociedad diferente o anterior a la sociedad capitalista. Como han lo hecho notar algunos marxistas contemporáneos (Arthur, 1996; Robles Baez, 1999), esta lectura de la primera sección de la obra marxiana ha formado parte de las interpretaciones más influyentes de *El Capital*, empezando por la ofrecida por el propio Engels (1998, págs. 16-17; 1997, pág. 1137) y siguiendo por la brindada por marxistas de la talla de Luxemburg (1972), Sweezy (1973) y Mandel (1981), entre otros. Sin embargo, como hoy es ampliamente reconocido por la literatura marxista especializada, 'no tiene sentido hablar del valor y del intercambio gobernado por la ley del valor trabajo en un sociedad precapitalista [...] porque en tal sociedad imaginaria no hay mecanismo que pueda hacer cumplir dicha ley' (Arthur, 1996, pág. 191). Por tanto, la 'forma mercantil simple' con la que comienza *El Capital* 'no modela el desarrollo de algún estadio precapitalista de producción mercantil simple.' (Smith, 1990, pág. 94). Por lo demás, desde el punto de vista de la evidencia textual, la interpretación que inaugura Engels es sencillamente contradicha nada menos que por la

primera frase con que comienza el análisis marxiano: 'La riqueza de las sociedades en las que *domina el modo de producción capitalista* se presenta como un "enorme cúmulo de mercancías" [...] Nuestra investigación, por consiguiente, se inicia con el análisis de la mercancía.' (Marx, 1999, pág. 43; subrayado agregado GC).

Tal como lo han reconocido los citados Arthur y Robles Baez, esta interpretación de la sección primera de *El Capital* está estrechamente vinculada a la concepción del método de exposición marxiano como uno de carácter lógico-histórico, vale decir, una forma de exposición donde la sucesión de los momentos sistemáticos que constituyen al fenómeno bajo estudio coincide con la sucesión de las fases históricas de su desarrollo. Esta concepción, sin embargo, contradice de plano 'uno de los principales preceptos metodológicos de Marx' (Robles Baez, 1999, pág. 101), esto es, que resulta 'impracticable y erróneo alinear las categorías económicas en el orden en que fueron históricamente determinantes' (Marx, 1997, pág. 28). Como veremos más adelante, esta interpretación del método marxiano, más en línea con el método de las ciencia convencional utilizado en ciencias económicas que con el utilizado por Marx (Arthur, 2002, págs. 17-37), no surge simplemente de la absorción de las interpretaciones propias de la vulgarización del enfoque de Marx sino de la influencia absolutamente dominante del método de conocimiento fundado en la lógica formal.[2]

Un segundo 'saber previo' está dado por la vinculación inmediata entre el 'trabajo abstracto' y el 'trabajo productor de valor'. En otras palabras, está dado por la concepción del 'trabajo abstracto' como un fenómeno exclusivo del modo de producción capitalista. A diferencia del 'saber previo' anterior, sin embargo, se trata de una concepción que surge no simplemente del marxismo vulgar sino también del marxismo contemporáneo, sea éste de carácter vulgar o sofisticado. En efecto, tal como lo han presentado algunos autores críticos, se puede decir que esta concepción del trabajo abstracto forma parte de la *nueva ortodoxia* que se constituye en la década de 1970 a partir de la crítica a las concepciones ricardianas del valor (Kicillof & Starosta, 2007a; 2007b; Iñigo Carrera, 2007). La concepción del trabajo abstracto como un fenómeno propio del modo de producción capitalista, no obstante, choca abiertamente con la primera definición del trabajo abstracto ofrecida por Marx en su obra,

[2] Como se ha procurado demostrar en otro lugar (Caligaris & Starosta, 2015), los modernos intentos marxistas de trascender el referido método lógico-histórico, por ejemplo los citados Arthur (1997) y Robles Baez (1999), han igualmente recaído en concepciones propias del método científico *mainstream*.

según la cual este trabajo es simplemente 'gasto de fuerza de trabajo humana sin consideración a la forma en que se gastó la misma' (Marx, 1999, pág. 47).

De parte del marxismo vulgar, se puede encontrar la fuente principal de esta concepción en el *Manual de Economía Política de la Unión Soviética* (Academia de Ciencias de la U.R.S.S., 1954, pág. 68). En este sentido, es probable que este 'saber previo' emerja de la formación previa de los estudiantes en contactos con organizaciones políticas vinculadas directa o indirectamente con el Partido Comunista, o bien, con militantes de organizaciones políticas críticas de dicho partido –como puede ser el caso de las organizaciones trotskistas– que no obstante se formaron originariamente bajo la influencia del referido manual. De parte de un marxismo más sofisticado e incluso académico, la concepción del trabajo abstracto como un fenómeno propio del modo de producción capitalista tiene por fuente principal el rescate de la obra clásica de Rubin (1977) por parte de autores de la talla de Postone (2006), De Angelis, (1995), Holloway (2009), por ejemplo. En estudiantes formados en espacios vinculados a la llamada 'nueva izquierda' y a las corrientes 'autonomistas', por tanto, es también altamente probable encontrar este tipo de 'saber previo'.

Finalmente, un tercer 'saber previo' está dado por la vinculación inmediata entre 'valor' y 'trabajo abstracto', o más simplemente dicho, en considerar al 'valor' y al 'trabajo abstracto' como sinónimos, esto es, en no reconocer al 'valor' como *la forma en que se representa* el 'trabajo abstracto'. Aunque, como lo ha advertido Iñigo Carrera, esta concepción es opuesta a aquella que concibe al trabajo abstracto como un fenómeno propio del modo de producción capitalista (Iñigo Carrera, 2007, págs. 107-108), en una versión simplificada de la misma estas concepciones no necesariamente son incompatibles o excluyentes. De este modo, y de hecho es un caso reiterado en la experiencia en la que se base esta investigación, un estudiante puede sostener al mismo tiempo que el 'trabajo abstracto' es un sinónimo del 'valor' y, al mismo tiempo, sostener que precisamente por ser un sinónimo del valor el trabajo abstracto es un fenómeno privativo de la sociedad capitalista.

Esta concepción del valor como un sinónimo del trabajo abstracto está en la base de las interpretaciones ricardianas del valor (Steedman, 1985). Como tal, ha formado parte de la interpretación imperante desde principios del siglo XX hasta mediados de la década de 1970. Autores como Dobb (1966), Sweezy (1973) y Mandel (1972), por sólo nombrar a los más célebres, han sido los principales responsables de la difusión masiva de esta interpretación. Por tanto, así como es esperable que una parte de los estudiantes tenga como

'saber previo' la concepción de la sección primera de la obra marxiana como un análisis de una sociedad abstractamente mercantil, es esperable que también tengan este otro 'saber previo'. Por lo demás, nótese que esta lectura de la teoría marxiana del valor, tal como hoy es ampliamente reconocido (Likitkijsomboon, 1995), implica una cruda 'naturalización' del valor y, por tanto, de las relaciones sociales capitalistas, una concepción que contradice abiertamente la concepción marxiana más básica de la historicidad de la sociedad capitalista (Marx, 1997).

De los 14 estudiantes encuestados en el último curso, 12 manifestaron haber participado en discusiones políticas –formales o informales– dentro del ámbito de la militancia universitaria donde se trataban temas vinculados a la teoría marxista. Dentro de este grupo, la mitad manifestó haber participado activamente en alguna organización política y 4 de estos últimos haber participado de formaciones internas dentro de las organizaciones. Por su parte, los 14 estudiantes encuestados manifestaron conocer los 'elementos esenciales de la teoría marxista del valor' con anterioridad al cursado de la materia. Esta información corrobora que, en mayor o en menor grado, los estudiantes tienen un cúmulo de 'saberes previos' específicamente vinculados a la teoría marxista que fueron adquiridos en contextos donde imperan las interpretaciones más arriba referidas.

C) La forma específica de la argumentación marxiana

La cuestión de la especificidad de la forma de argumentación que se basa en el método dialéctico utilizado por Marx ha estado presente como un tema en debate desde los inicios del marxismo (Bernstein, 1982; Kautsky, 1966; Lenin, 1974). Desde entonces y hasta fines del siglo XX, se han desarrollado dos interpretaciones principales. Por un lado, están aquellas que niegan toda especificidad de la forma de argumentación marxiana, incluso al punto de vincular explícitamente el método marxiano con el utilizado por las ciencias sociales convencionales (Colletti, 1977; Althusser, 1967; Elster, 1985). Por otro lado, están las que reivindican un tipo de argumentación peculiar vinculada a la especificidad del método dialéctico utilizado por Marx, donde se destaca fundamentalmente la utilización de leyes y supuestos generales que son ajenos a los que guían las argumentaciones características de las ciencias sociales convencionales (Marcuse, 1997; Zeleny, 1974; Lefebvre, 2004).

Como se ha procurado demostrar en otro lugar, esta última línea interpretativa es más consistente con la evidencia textual que se puede encontrar en la obra marxiana (Caligaris & Starosta, 2014). Aún así, ninguna de las variantes de este linaje interpretativo ha podido

pasar de presentar diferencias completamente generales entre ambas formas de argumentación y, fundamentalmente, entre ambos métodos de conocimiento. Más importante todavía, se puede decir que, precisamente por ello, no ha logrado sobrepasar nunca los límites de las concepciones más vulgares respecto de la dialéctica, tales como las difundidas por el llamado 'materialismo dialéctico' (Stalin, 1977, por ejemplo).

En contraposición, en las últimas décadas es posible encontrar algunos consensos básicos dentro de la literatura especializada –agrupada habitualmente bajo el nombre de la 'nueva dialéctica' (Kincaid, 2009)– que pueden valorarse como un paso adelante respecto de estas posiciones tradicionales (por ejemplo, Murray (1988), Reuten y Williams (1989), Smith (1990), Moseley (1993), Moseley y Campbell (1997), Burns & Fraser (2000) y Arthur (2002)). Esta nueva tendencia se ha centrado particularmente en la relevancia metodológica del pensamiento hegeliano para la crítica marxiana de la economía política. Tal como lo presenta Starosta, de manera general se puede decir que 'estas nuevas interpretaciones encuentran que la estructura argumental de *El Capital* de Marx está organizada en bajo una forma que, cuando menos, encuentra inspiración formal en la forma general que toma el despliegue de categorías presentado en la *Lógica* de Hegel' (Starosta, 2010, pág. 11). Así, la exposición de Marx puede ser vista como el desarrollo del capital desde sus formas más simples hasta sus más complejas, en un movimiento que se caracteriza como la *reproducción* de la vida interna de dicho objeto mediante el pensamiento, en contraposición a su *representación* teórica propia del método científico convencional (Iñigo Carrera, 2013). A su vez, en la medida en que el pasaje o la transición de una forma del capital a otra se la concibe como brotando del desarrollo de las contradicciones inmanentes de cada forma en cuestión, los vínculos entre las mismas son concebidos como inmanentes y necesarios, en abierta contraposición a la exterioridad propia del uso de la lógica formal (Iñigo Carrera, 2013b, págs. 235-320).

Ahora bien, si tal como se considera desde el punto de vista en que se sitúa la presente investigación, este nuevo consenso dentro de la teoría marxista va en un camino correcto, esto es, si el método de conocimiento y la consecuente forma de argumentación específicamente desarrollada por Marx en *El Capital* difiere esencialmente del método y las formas argumentativas utilizadas en las ciencias sociales en general, entonces es esperable que esta diferencia se constituya en un obstáculo sustantivo para el aprendizaje de dicha obra por parte estudiantes que no conocen otra forma de argumentación que la que se construye en base al método científico estándar. La experiencia en la enseñanza de *El Capital* sobre la que se basa la presente investigación, y en especial la referida al primer capítulo, corrobora

este corolario del nuevo consenso dentro de la teoría marxista respecto a la especificidad del método y la forma de argumentación presente en la obra marxiana.

En el primer capítulo de *El Capital* hay dos ejemplos paradigmáticos de la peculiaridad de la forma de argumentación marxiana frente a la imperante en las ciencias sociales convencionales y cómo la misma resulta un verdadero escollo para el aprendizaje de los contenidos en cuestión. Veámoslo muy brevemente. El primer ejemplo está dado por la noción misma de 'valor'. Apenas comenzada la exposición marxiana nos encontramos que el valor es un fenómeno propio de la producción. 'Ahora bien', dice allí Marx, 'si ponemos a un lado el valor de uso del cuerpo de las mercancías, únicamente les restará una propiedad: la de ser productos del trabajo [...] En cuanto cristalizaciones de esa sustancia [... las mercancías] son valores' (Marx, 1999, págs. 46-47). Unas diez páginas más adelante nos encontramos, sin embargo, con que si se considera la producción 'ni un solo átomo de sustancia natural [de las mercancías] forma parte de su objetividad en cuanto valores. De ahí que por más que se dé vuelta y se manipule una mercancía cualquiera resultará inasequible en cuando cosa que es valor' (Marx, 1999, pág. 58). El valor, aparece así, como un fenómeno propio de la circulación. De acuerdo a los principios en que se basa la lógica formal, 'un enunciado no puede ser verdadero y falso' al mismo tiempo (Copi, 1995, pág. 321), esto es, rompe la leyes de la lógica afirmar que el valor sólo existe en la producción y a renglón seguido afirmar que sólo existe en la circulación. Bajo la forma de argumentación característica del método dialéctico, en cambio, es precisamente esta contradicción la que expresa plenamente la realidad del valor: la afirmación del valor como un fenómeno de la producción se realiza precisamente bajo la afirmación del mismo como un fenómeno de la circulación. Iñigo Carrera lo presenta del siguiente modo: 'decir que la mercancía tiene un atributo, su capacidad para el cambio, es lo mismo que decir que tiene una potencialidad que necesita realizar. Por lo tanto, su determinación real es su afirmación como dicha potencialidad realizada o, lo que es lo mismo, su negación como la misma potencialidad a realizar. Su determinación es el afirmarse de su atributo mediante su propia negación.' (Iñigo Carrera, 2014a, pág. 74).

El segundo ejemplo paradigmático de la peculiaridad de la forma de argumentación marxiana se puede encontrar en la consideración de la naturaleza de la acción del productor de mercancías. En el apartado final del capítulo uno, donde Marx reflexiona sobre la carácter de fetiche que tiene la mercancía para el productor, se sostiene que las mercancías se cambian de un modo que es 'independiente [...] de la voluntad, las previsiones o los actos de los sujetos del intercambio', que para éstos, 'su propio movimiento social posee [...] la forma

de un movimiento de cosas bajo cuyo control se encuentran, en lugar de controlarlas' (Marx, 1999, pág. 91). Esto es, en pocas palabras, se presenta a los productores de mercancías, ante todo, como individuos cuya acción está enajenada en el producto de su propio trabajo. Al mismo tiempo, sin embargo, en cuanto las mercancías son tales por ser 'productos de trabajos privados ejercidos independientemente los unos de los otros' (Marx, 1999, pág. 89), los productores son, ante todo, individuos libres, o bien, tal como lo presenta Marx más adelante 'el comprador y el vendedor de una mercancía [...] están determinados por su libre voluntad' (Marx, 1999, pág. 214). En consecuencia, nos encontramos otra vez con una argumentación que choca abiertamente con las leyes impuestas por la lógica formal: la voluntad de los individuos no puede ser libre y enajenada al mismo tiempo. Para Marx, sin embargo, tal como era el caso anterior, esta contradicción expresa plenamente la realidad del productor de mercancías: es un individuo libre precisamente porque está enajenado en la mercancía. En efecto, tal como lo ha puesto de manifiesto Iñigo Carrera, 'la representación lógica [sólo] es capaz de concebir a la conciencia libre como el abstracto opuesto de la conciencia enajenada', por tanto, 'excluye del campo del conocimiento científico cualquier posibilidad de descubrir a la conciencia libre como la forma concreta necesaria de la conciencia enajenada, en cuanto tal relación viola toda consistencia lógica' (Iñigo Carrera, 2014b, págs. 570-571).[3]

En suma, la forma misma de los argumentos presentados por Marx choca abiertamente con la correspondiente a la lógica formal y, en consecuencia, a la utilizada por la generalidad de las ciencias sociales. Para estudiantes que se han formado bajo el imperio de la lógica formal, por tanto, el aprendizaje de los contenidos presentes en *El Capital* de Marx, y en especial en su primer capítulo, debe forzosamente constituir un esfuerzo doble. Concretamente, deben aprender contenidos que contradicen la forma misma en que han 'aprendido a aprender'. En este sentido, quizás sea este obstáculo el más difícil de superar en la enseñanza de la obra marxiana. Expresión de esta dificultad es que ni los 5 estudiantes entrevistados para esta investigación, ni los restantes 9 encuestados, pudieron siquiera

[3] Como se ha procurado demostrar en otro lugar (Caligaris, 2008; 2012), quizás el ejemplo por antonomasia de la especificidad de la forma de argumentación marxiana lo constituya la explicación que ofrece Marx respecto del vínculo entre las relaciones económicas y políticas. Se ha dejado a un lado este ejemplo porque, a la altura del desarrollo sistemático en que se encuentra el capítulo uno, la distinción entre ambos tipos de relaciones aún no se ha presentado. Para un análisis en profundidad de cómo es tratado por Marx el vínculo entre las relaciones económicas y políticas a lo largo de todo el volumen I de *El Capital* véase especialmente Caligaris y Fitzsimons (2012).

identificar la peculiaridad de la forma de argumentación de Marx. Un estudiante entrevistado, luego de que se le presentó abiertamente la cuestión, llegó a admitir: 'Sí, ahora que lo decís, es cierto que hay algo raro en esa explicación de Marx, es raro...'

4. Una propuesta pedagógica-didáctica para enseñar el capítulo uno de *El Capital* de Marx

A) Concepciones generales que guían la propuesta pedagógica-didáctica

Para superar estos obstáculos específicos hace falta una propuesta pedagógica-didáctica igualmente específica. Como lo ha hecho notar Gimeno Sacristán, bajo toda 'práctica pedagógica' hay siempre 'una teoría' y 'ser consciente del substrato que guía la acción es una primera condición para su racionalización y cientificidad' (Gimeno Sacristán, 2009, pág. 21). En este sentido, antes de desarrollar la propuesta pedagógica-didáctica en cuestión, conviene presentar brevemente cuáles son las teorías o concepciones generales que la guían.

Un primer punto a destacar es la concepción que se tiene respecto del 'proceso de enseñanza' mismo. El objetivo de todo proceso de enseñanza es el aprendizaje por parte del estudiante. Así, se podría decir que no existe enseñanza sin aprendizaje, aunque a la inversa, como es evidente, puede haber aprendizaje sin enseñanza, esto es, cuando un individuo aprende algo sin la participación activa de otro. No obstante, el vínculo entre enseñanza y aprendizaje no es ni automático ni inmediato. En efecto, como señala elocuentemente Claxton, '[l]a enseñanza no produce aprendizaje, como tampoco la horticultura produce plantas' (Claxton, 1995, pág. 4). Ocurre que, a diferencia de toda acción transformativa que opera sobre simples objetos a los que se puede transformar directamente, quien pone en marcha la actividad de enseñar está operando sobre un sujeto, esto es, sobre un objeto que produce a sí mismo. En efecto, el proceso de aprendizaje es, en sentido estricto, un proceso puramente individual: nadie puede aprender por otro. En consecuencia, la enseñanza no es una actividad que opere directamente transformando un objeto, i. e. el conocimiento del estudiante, sino una actividad que opera sobre un proceso que el estudiante pone en marcha por sí mismo, i. e. su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, como también sostiene Claxton, 'lo único que se puede hacer es ayudar a que [el aprendizaje y el desarrollo] se produzcan más fácil y económicamente, pero no se puede *conseguir* que tengan lugar' (Claxton, 1995, pág. 4). O bien, en palabras de Rogers, se trata de concebir al docente como un 'facilitador del aprendizaje' (Freiberg y Rogers, 1996).

Otro punto a resaltar es qué se entiende por 'estrategia de enseñanza'. Este concepto ha sido presentado por Anijovich y Mora como 'el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.' (Anijovich y Mora, 2010, pág. 23). En este sentido, la presente propuesta se busca enmarcar en lo que las mismas autoras llaman 'las buenas prácticas de enseñanza', vale decir, 'aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar'. (Anijovich y Mora, 2010, pág. 32). Con ello se busca desarrollar un proceso de reflexión sobre la propia práctica, en el sentido profundo en que lo refiere Perrenoud (2007), de modo de avanzar en lo que Ausubel llama un 'aprendizaje significativo' (citado por Anijovich y Mora, 2010, pág. 30).

En este contexto, hay tres nociones pedagógicas básicas que estructuran la propuesta concreta de enseñanza. En primer lugar, el reconocimiento de que la 'lógica de la disciplina' no necesariamente debe coincidir con la 'lógica del aprendizaje'. Esto es, que la estructuración y la secuencia explicativa del contenido que se busca enseñar no tiene por qué coincidir con los pasos en que el estudiante se apropia de dicho contenido. En pocas palabras, que la propuesta pedagógica-didáctica debe organizar sus momentos procurando establecer lo que Zabalza (1988) llama una 'secuencia significativa de enseñanza' y no siguiendo mecánica y automáticamente la secuencia en que se presentan los contenidos.

En segundo lugar, y en línea con la idea del docente como facilitador del aprendizaje, se considera que la forma más potente de enseñar un contenido es a través de presentar problemas. Esto es lo que algunos autores han llamado el método de 'aprendizaje basado en problemas' (Prieto Navarro, 2008; de Miguel Díaz, 2005). De acuerdo a este método, 'el estudiante aprende de un modo más adecuado cuando tiene la posibilidad de experimentar, ensayar o, sencillamente, indagar sobre la naturaleza de fenómenos [...] El aprendizaje es, además, más estimulante cuando se plantean preguntas que requieren del esfuerzo intelectual del estudiante y no de la mera repetición de una rutina de trabajo aprendida; y, cuando inicialmente no se ofrece a los estudiantes toda la información necesaria para solucionar el problema, sino que son ellos los que deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios.' (de Miguel Díaz, 2005, pág. 96).

Por último, se considera que el proceso de aprendizaje se potencia cuando se realiza a través de un proceso de trabajo colectivo. Las potencias del llamado proceso de 'aprendizaje colaborativo' respecto del 'aprendizaje aislado' han sido largamente estudiadas

y problematizadas por la literatura especializada. Así, según Pérez Gómez, desde la psicología genético-cognitiva se ha puesto énfasis en 'la significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas', concibiendo a 'los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista [como] una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la descentración que exige la conquista de la "objetividad"' (Pérez Gómez, 1992, pág. 45). Por su parte, Huertas ha enfatizado en que 'el formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumenta las probabilidades de aprendizaje de estos sujetos [los estudiantes] y permite mejorar sus expectativas de cara al futuro. Además, en caso de fallar, la responsabilidad queda diluida y aumenta la probabilidad de que emerjan los mensajes instrumentales para mejorar frente al simple hecho de realizar una atribución interna y permanente.' (Huertas, 1997, pág. 25-26). Finalmente, es importante destacar que el aprendizaje colaborativo es un contexto que puede servir al desarrollo del docente como 'facilitador del aprendizaje'. Así, según Souto de Asch, 'la propuesta del profesor como coordinador de grupos de enseñanza-aprendizaje, tiende a superar el tipo de relación de dominio-sumisión, instituida en nuestra educación y reproducida de generación en generación por la fuerza del modelo vivido.' (Souto de Asch, 1987, pág. 43).

B) Una propuesta pedagógica-didáctica específica para superar los obstáculos que presenta la enseñanza del primer capítulo de* El Capital *de Marx

De acuerdo al lugar que ocupan los contenidos en cuestión en el programa de la materia, se propone dedicar cuatro clases a la enseñanza de los mismos. Todas las clases se compondrán de tres momentos: presentación del problema, trabajo en grupos y puesta en común de los resultados alcanzados por cada grupo bajo la guía del docente. Siguiendo la lectura según la cual el capítulo uno se divide en dos fases argumentales diferentes (Starosta, 2008; Iñigo Carrera, 2007), se han identificado y separado los contenidos en dos grupos: 'análisis de la mercancía' y 'organización de la vida social'. A la enseñanza del primer grupo de contenidos se dedican especialmente las dos primeras clases, mientras que a la enseñanza del segundo grupo la tercera y la cuarta clase.

A continuación se presentan la secuencia y el contenido de las actividades propuestas para cada clase.

Clase 01

Contenidos: en esta clase se trabajarán los siguientes contenidos: a) la mercancía como un fenómeno real y concreto; b) primera aproximación a las nociones de valor de uso, valor y valor de cambio; c) primera aproximación a la especificidad del trabajo productor de valor.

Bibliografía: los estudiantes deberán haber leído los dos primeros apartados del capítulo uno.

Dinámica: la clase comienza con una exposición a cargo del docente donde se presentan los temas que corresponden a los dos primeros acápites del capítulo uno, vale decir, en esta parte el docente no 'explica' ni 'define' los contenidos a enseñar, sino que simplemente se limita a presentarlos. Luego, se formarán 'grupos informales de aprendizaje cooperativo'[4] de 4 estudiantes a los cuales se les pedirá que formulen por escrito una definición completa y precisa de cada uno de los siguientes términos: valor de uso, valor y valor de cambio; para lo cual podrán trabajar con *El Capital*. Una vez finalizada esta tarea se le entregará a cada grupo un extracto de un texto escrito por Marx 15 años después de escribir *El Capital* (Marx, 1982, pág. 48), en donde el autor reflexiona sobre las nociones de valor de uso, valor y valor de cambio, y más importante aún, reflexiona sobre el estatus epistemológico de las mismas, lo cual permite problematizar tanto el carácter específico de la abstracción marxiana como el referido saber previo respecto de la mercancía como el producto de una abstracta sociedad mercantil.[5] En base a la lectura de este texto los estudiantes deberán revisar sus definiciones y reelaborarlas si lo consideran pertinente. En la última parte de la clase se realiza una puesta en común del trabajo realizado por cada grupo. Además de la coordinación general, el docente buscará problematizar cada una de las definiciones formuladas por los estudiantes. Sobre esta base, en vez de finalizar presentando las definiciones 'correctas' de cada una de las nociones trabajadas, se dejará como conclusión de la clase qué 'no' es el valor de uso, el valor y el valor de cambio. Dicho de otro modo, se procurará que los estudiantes aprendan cuáles son las nociones 'incorrectas' de aquellos términos, sea porque son inmanentemente inconsistentes o porque contradicen los textos de Marx.

---

[4] Se sigue aquí la definición propuesta por Gentile y Stigliano (2006, pág. 14), según la cual este tipo grupos operan únicamente durante una parte de la clase, a diferencia de los 'grupos de base *cooperativos*' *cuya* característica es que tienen una mayor continuidad en el tiempo (Gentile y Stigliano, 2006, pág. 14).

[5] El texto en cuestión se presenta en el apéndice A.

Clase 02

Contenidos: en esta clase se trabajarán los siguientes contenidos: a) la forma de la argumentación típica de Marx; b) segunda aproximación a las nociones de valor de uso, valor y valor de cambio; c) segunda aproximación a la especificidad del trabajo productor de valor.

Bibliografía: los estudiantes deberán haber leído los dos primeros apartados del capítulo uno.

Dinámica: la clase comienza con una exposición del docente donde se sintetizan las conclusiones a las que se arribó la clase anterior. Luego nuevamente se formarán grupos informales de aprendizaje cooperativo de 4 estudiantes a los cuales se les pedirá que resuelvan un ejercicio de comparación y análisis de dos párrafos de *El Capital* correspondientes a dos ediciones distintas.[6] En concreto, se trata de un mismo párrafo que fue modificado por Marx de una edición a otra y cuyas diferencias resultan particularmente expresivas de la especificidad de la forma de argumentación marxiana.[7] Sobre la base de este trabajo grupal, en la puesta en común de los resultados se trabajará en la problematización de la forma de argumentación de Marx. La clase finaliza con una síntesis realizada por el docente del contenido trabajado en las dos clases

Clase 03

Contenidos: en esta clase se trabajarán los siguientes contenidos: a) la forma del valor; b) tercera aproximación a la especificidad del trabajo productor de valor; c) primera aproximación a la mercancía como relación social general.

Bibliografía: los estudiantes deberán haber leído el tercer apartado del capítulo uno.

Dinámica: la clase comienza con una exposición a cargo del docente en donde se sintetizan los contenidos enseñados en las clases anteriores y donde se presentan las problemáticas que serán abordadas en el curso de la clase. Luego nuevamente se formarán grupos informales de aprendizaje cooperativo de 4 estudiantes a los cuales se les pedirá que

---

[6] El ejercicio se presenta en el Apéndice B.

[7] Las diferencias entre las distintas 'versiones' de *El Capital*, y en particular de su primer capítulo, se han convertido en objeto de un importante debate entre los marxistas contemporáneos, en particular a partir de la edición definitiva de todos los borradores de Marx bajo el cuidado de la MEGA 2. Al respecto véase Bellofiore y Fineschi (2009), Musto (2012) y especialmente Fineschi (2009; 2013b). Así como el acceso a las distintas versiones de los textos marxianos abren un amplio espacio para la re-interpretación de los textos ya conocidos, también expanden los recursos didácticos para su enseñanza.

resuelvan un ejercicio de identificación de la especificidad del trabajo productor de valor y contesten por escrito por qué consideran que el valor no se puede expresar en su propia sustancia, vale decir, porque los precios de las mercancías no pueden expresarse en tiempos de trabajo.[8] Luego, se realiza una puesta en común de los resultados generados por cada grupo donde el rol del docente consiste, además de la coordinación, en problematizar y discutir las respuestas de los estudiantes sin ofrecer una solución al problema planteado. La clase finaliza con una síntesis del docente en donde se sistematiza el problema de la especificidad del trabajo productor de mercancías y de la forma del valor y se ofrece una solución.

Clase 04

Contenidos: en esta clase se trabajará únicamente el contenido de la mercancía como relación social general.

Bibliografía: los estudiantes deberán haber leído el cuarto apartado del capítulo uno.

Dinámica: la clase comienza con una exposición del docente donde se reponen los contenidos enseñados en las clases previa, haciendo énfasis en el problema resuelto al finalizar la clase anterior. Luego, se propone la realización del siguiente ejercicio se recreación de una organización social basada en el intercambio mercantil. Para ello, se parte de considerar que los individuos que estamos dentro del aula constituimos una sociedad que se autoreproduce. Sobre esta base, se propone que cada estudiante escriba en un papel un producto que considere útil para la reproducción de la sociedad en cuestión. Luego, el docente anota en el pizarrón todos los productos propuestos por los estudiantes y plantea el problema de la organización de la producción social. La solución a este problema se presenta en base a la lectura en voz alta de párrafos seleccionados del capítulo uno, que son analizados y discutidos por el docente.[9] La clase finaliza con una breve exposición del docente donde se realiza un *racconto* de los contenidos y de la forma en que fueron abordados en las 4 clases, haciendo parcialmente explícita la propuesta pedagógica-didáctica realizada.

La evaluación

Dada la estructura y la dinámica de la materia, la evaluación de estos contenidos se realiza dentro de un examen parcial que abarca otros contenidos. Siguiendo la definición de

[8] El ejercicio en cuestión de presenta en el Apéndice C.

[9] Los párrafos en cuestión se presentan en el Apéndice D.

evaluación de Díaz Barriga según la cual debe concebírsela como 'la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, y que rebase la parcialidad de atender sólo a algunos resultados del aprendizaje' (Díaz Barriga 1997, pág. 164), se sugiere una evaluación a través de un examen domiciliario con preguntas optativas.[10] En este sentido, se recupera la reflexión de Camilloni según la cual 'la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino siempre en relación con su adecuación a los propósitos y situación específica de su aplicación' (Camilloni, 1998, pág. 8).

Por lo demás, esta modalidad de evaluación propuesta, además de escapar a la evaluación parcial de resultados aislados, tiene la virtud de morigerar la inevitable 'relación autoritaria' que implica el proceso de evaluación (Furlan y Pasillas, 1989, pág. 237), donde el docente, como lo presenta Follari necesariamente reacae en un 'rol de autoridad jerárquica exterior, [...] responsable directo y actuante del ejercicio del poder' (Follari, 1994, pág. 21).

5. Conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido contribuir a la enseñanza del primer capítulo de *El Capital* de Marx a través del análisis y problematización del caso de la enseñanza de este contenido a los estudiantes de la materia *Economía Política II: contribución crítica de la economía moderna* de la carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires.

El análisis de este caso particular de enseñanza, en particular considerando su contexto inmediato, ha permitido identificar una serie de obstáculos específicos vinculados con matrices de aprendizaje y saberes previos que portan los estudiantes antes de comenzar su proceso de aprendizaje. En primer lugar, se ha identificado la dificultad para asir la naturaleza peculiar de las abstracciones presentadas en *El Capital*, esto es, su condición de 'abstracciones reales' en contraposición a la de 'abstracciones formales' propias de las ciencias sociales convencionales. Esta dificultad brota, precisamente, de la inscripción de estas últimas en las matrices de aprendizaje de los estudiantes, forjadas a través de años de formación en las ciencias sociales convencionales. En segundo lugar, se han identificado una serie de 'saberes previos' específicos vinculados con los contenidos presentes en el primer capítulo de *El Capital*. Como hemos visto, estos 'saberes previos' se sustentan,

[10] Se presenta un modelo de examen en el Apéndice E.

fundamentalmente, en la formación de los estudiantes en contextos donde impera el marxismo vulgar o bien ciertas interpretaciones vinculadas a posiciones políticas determinadas. Finalmente, se ha identificado un obstáculo sustantivo dado por la especificidad de la forma de argumentación de Marx, en particular por su contraposición con la lógica formal sobre la cual está construida todas las estructuras argumentales de las ciencias sociales convencionales. Según se ha procurado argumentar, este obstáculo para el aprendizaje de la obra marxiana surge precisamente del peso que tiene la lógica formal en las matrices de aprendizaje de los estudiantes.

Para superar estos obstáculos específicos se ha propuesto una estrategia pedagógica-didáctica igualmente específica. Esta propuesta se basa en fundamentalmente en tres nociones pedagógicas. En primer lugar, en la noción de que la secuencian en la que se estructuran los contenidos no debe necesariamente coincidir con la secuencia que adopta el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, en la noción de que el aprendizaje colaborativo es más potente que el aprendizaje realizado de manera aislada. Finalmente, en la noción de que el aprendizaje significativo se construye a través de la resolución de problemas. Sobre esta base, se ha diseñado una estrategia concreta de enseñanza basada en el trabajo grupal, la resolución de problemas y en el rol del docente como 'facilitador del aprendizaje'. Si bien esta propuesta se ha desarrollado específicamente para su aplicación al caso bajo estudio, se considera, del mismo modo que la identificación de los obstáculos específicos para el aprendizaje de los contenidos en cuestión, resulte una herramienta útil para el trabajo de docentes que se propongan enseñar *El Capital* de Marx y su primer capítulo en particular.

Bibliografía

Academia de Ciencias de la U.R.S.S. (1954). *Manual de Economía política.* México: Grijalbo, 1956.

Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx.* México: Siglo XXI editores.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.

Arthur, C. (1996). Engels as interpreter of Marx's economics. En C. Arthur, *Engels today. A centenary appreciation* (págs. 173-209). London: Macmillan.

Arthur, C. (1997). Against the Logical-Historical Method: Dialectical Derivation versus Linear Logic. En F. Moseley, & M. Campbell, *New Investigations of Marx's Method* (págs. 9-37). New Jersey: Humanities Press.

Arthur, C. (2002). *The new dialectic and Marx's Capital.* Leiden: Brill.

Bellofiore, R., & Fineschi, R. (2009). *Re-reading Marx. New Perspectives after the Critical Edition.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Bernstein, E. (1982). *Las premisas del socialismo y las tareas de la socialdemocracia.* México: Siglo XXI editores.

Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumnos como agente socializante. *Revista de Ciencias de la educación.*

Burns, T., & Fraser, I. (2000). Introduction: An historical survey of the Hegel-Marx connection. En T. Burns, & I. Fraser, *The Hegel–Marx Connection* (págs. 1-33). London & New york: Macmillam press & St. Martin's press.

Camilloni, A. (1998) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni et al, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Caligaris, G. (2008). Conociendo al Estado Capitalista. En torno al debate Miliband-Poulantzas. *I Jornadas Internacionales de investigación y debate político. La crisis y la revolución en el mundo actual. Análisis y perspectivas* (págs. 1-20). Ciudad de Buenos Aires: CEICS.

Caligaris, G. (2012). Clases sociales, lucha de clases y Estado en el desarrollo de la crítica de la economía política. En G. Caligaris, & A. Fitzsimons, *Relaciones económicas y políticas. Aportes para el estudio de su unidad con base en la obra de Karl Marx* (págs. 72-91). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas.

Caligaris, G., & Fitzsimons, A. (compiladores) (2012). *Relaciones económicas y políticas: aportes para el estudio de su unidad con base en la obra de Karl Marx.* Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.

Caligaris, G., & Starosta, G. (2014). Which 'Rational Kernel'? Which 'Mystical Shell'? A Contribution to the Debate on the Connection between Hegel's Logic and Marx's Capital. En F. Moseley, & T. Smith, *Marx's Capital and Hegel's Logic. A Reexamination* (págs. 89-112). Leiden: Brill.

Caligaris, G., & Starosta, G. (2015). La determinación Actual e Histórica en la Génesis del Dinero: Una Aproximación Metodológica a la Controversia sobre el Carácter Mercantil de la Forma Dineraria. En R. Escorcia Romo, & M. Robles Baez, *Dinero y Capital. Hacia una Reconstrucción de la Teoría del Dinero de Marx* (págs. 92-122). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Clarke, P. & Mearman, A. (2003). Why Marxist economics should be taught but probably won't be! *Capital & Class, 27*, 55–80

Clarke, S. (1991). *Marx, Marginalism and Modern Sociology. From Adam Smith to Max Weber.* Basingstoke: Macmillan.

Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana.* Madrid: Alianza.

Colletti, L. (1977). *La dialéctica de la materia en Hegel y el materialismo dialéctico.* México: Grijalbo.

Copi, I. M. (1995). *Introducción a la Lógica.* Buenos Aires: Eudeba.

De Angelis, M. (1995). Beyond the technological and social paradigms: A political reading of abstract labour as the substance of value. *Capital & Class, 57*, 107–134.

de Miguel Díaz, M. (director) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.* Oviedo: Universidad de Oviedo

Díaz Barriga, A. (1993) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio.* Buenos Aires: Paidós.

Dobb, M. (1966). *Economía política y capitalismo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Elster, J. (1985). *Making Sense of Marx.* Cambridge: Cambridge University Press.

Engels, F. (1997). Apendice y notas complementarias al Tomo III de El Capital. En K. Marx, *El capital. Crítica de la economía política. Tomo III / Vol. 8* (págs. 1125-1157). México: Siglo XXI.

Engels, F. (1998). Prólogo. En K. Marx, *El Capital. Crítica de la economía política. Tomo III / Vol. 6* (págs. 3-26). México: Siglo XXI.

Fineschi, R. (2009). Dialectic of the Commodity and Its Exposition: the German debate in the 1970s - a personal survey. En R. Bellofiore, & R. Fineschi, *Re-reading Marx : new perspectives after the critical edition* (págs. 50-70). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Fineschi, R. (2013a). The Four Levels of Abstraction of Marx's Concept of 'Capital'. Or, Can We Consider the Grundrisse the Most Advanced Version of Marx's Concept of Capital? En R. Bellofiore, P. D. Thomas, & G. Starosta, *In Marx's Laboratory. Critical Interpretations of the Grundrisse* (págs. 71-98). Leiden: Brill.

Fineschi, R. (2013b). Karl Marx después de la edición histórico-crítica (mega)[2]: un nuevo objeto de investigación. *Dialéctica, nueva época, 37*(45-46), 109-134.

Follari, R. (1994). *Práctica educativa y rol docente*. Buenos Aires: Aique.

Freiberg, J. H. & Rogers, C. (1997). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Furlan, A. & Pasillas, M. A. (1989). De la educación al desencanto en el aula universitaria. En *Desarrollo e la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM.

Gentile D. & Stigliano D. (2006). *Enseñar y Aprender en Grupos Cooperativos. Comunidades de Diálogo y Encuentro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Gimeno Sacristán, J. (1993) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

Gimeno Sacristán, J. (2009) La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza. En P. Blanco Aquino, et al, *Estrategias Psicopedagógicas Contemporáneas*. (págs. 20-45) Chihuahua: Centro de Investigación y Docencia.

Gunn, R. (2005). En contra del materialismo histórico: el marxismo como un discurso de primer orden. En A. Bonnet, J. Holloway, & S. Tischler, *Marxismo abierto : una visión europea y latinoamericana: volúmen I* (págs. 99-146). Buenos Aires: Herramienta / Universidadd Autónoma de Puebla.

Heinrich, M. (2011). *¿Cómo leer El Capital de Marx? Indicaciones de lectura y comentario del comienzo de El Capital.* Madrid: Escolar y Mayo Editores.

Holloway, J. (2009). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy.* Buenos Aires: Herramienta.

Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender.* Aique: Buenos Aires.

Iñigo Carrera, J. (2007). *Conocer el capital hoy. Usar críticamente El Capital. Volumen I: La mercancía, o la conciencia libre como forma de la conciencia enajenada.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Iñigo Carrera, J. (2013). The method, from the Grundrisse to Capital. En G. Starosta, P. Thomas, G. Starosta, & P. Thomas (Edits.), *In Marx's Laboratory: Critical Interpretations of the "Grundrisse"* (págs. 43-70). Leiden: Brill.

Iñigo Carrera, J. (2013b). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Iñigo Carrera, J. (2014a). Dialectics on Its Feet, or the Form of the Consciousness of the Working Class as Historical Subject. En F. Moseley, & T. Smith, *Marx's Capital and Hegel's Logic* (págs. 64-88). Leiden: Brill.

Iñigo Carrera, J. (2014b). The Historical Determination of the Capitalist Mode of Production and of the Working Class as the Revolutionary Subject. *Critique: Journal of Socialist Theory, 42*(4), 555-572.

Kautsky, K. (1966). *La doctrina socialista. Replica al libro de Eduardo Bernstein Socialismo Teórico y Socialismo Práctico.* Buenos Aires: Claridad.

Kicillof, A. (2000). La controversia sobre la especificidad. *I Congreso electrónico sobre la actualización de Das Kapital* (págs. 1-15). Ciudad de Buenos Aires: CEPLAD IIE FCE UBA.

Kicillof, A., & Starosta, G. (2007a). Value form and class struggle: A critique of the autonomist theory of value. *Capital & Class, 31*(2), 13-40.

Kicillof, A., & Starosta, G. (2007b). On Materiality and Social Form: A Political Critique of Rubin's Value-Form Theory. *Historical Materialism, 15*(3), 9-43.

Kincaid, J. (2009). The New Dialectic. En J. Bidet, & S. Kouvelakis (Edits.), *Critical Companion to Contemporary Marxism* (págs. 385-412). Leiden: Brill.

Lefebvre, H. (2004). *Lógica formal, lógica dialéctica.* México: Siglo XXI.

Lenin, V. I. (1974). *Materialismo y empiriocriticismo.* Buenos Aires: 1974.

Likitkijsomboon, P. (1995). Marxian Theories of Value-Form. *Review of Radical Political Economics, 27*(2), 73-105.

Luxemburgo, R. (1972). *Introducción a la economía política.* Córdoba: Pasado y presente.

Mandel, E. (1972). *Tratado de economía marxista, Tomo I.* México: Era.

Mandel, E. (1981). *Cien años de controversias en torno a la obra de Karl Marx.* México: Siglo XXI, 1998.

Marcuse, H. (1997). *Razón y revolución.* Barcelona: Altaya.

Marx, K. (1982). *Notas marginales al "Tratado de economía política" de Adolph Wagner.* México: Pasado y Presente.

Marx, K. (1997). *Contribución a la crítica de la economía política.* México: Siglo XXI.

Marx, K. (1997). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. Volumen 1.* México: Siglo XXI.

Marx, K. (1999). *El capital. Crítica de la economía política. Tomo I/Vol. I.* México: Siglo XXI.

Mochón, F. M., & Beker, V. A. (1997). *Economía. Principios y Aplicaciones* (Segunda edición ed.). Madrid: McGraw Hill.

Moseley, F. (1993). *Marx's method in Capital: a reexamination.* Atlantic Highlands: Humanities Press.

Moseley, F., & Campbell, M. (1997). *New investigations of Marx's method.* Atlantic Highlands: Humanities press.

Murray, P. (1988). *Marx's theory of scientific knowledge.* Atlantic Highlands: Humanities Press International.

Musto, M. (coordinador). (2012). *Tras las huellas de un fantasma. La actualidad de Karl Marx.* México: Siglo XXI.

Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* México: Colofón.

Prieto Navarro, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Postone, M. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx.* Madrid: Marcial Pons.

Puigrós, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.* Buenos Aires: Paidós

Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Reuten, G., & Williams, M. (1989). *Value-form, and the state. The tendencies of accumulation and the determination of economic poilicy in capitalist society.* London & New york: Routledge.

Robles Baez, M. (1999). La influencia del método "lógico-histórico" de Engels en las interpretaciones sobre el objeto de la sección primera del tomo 1 de El capital de Marx: crítica y propuesta. *Economía: Teoría y Práctica*(11), 99-123.

Rochabrún, G. (1977). ¿Hay una metodología marxista? A partir de la primera sección de 'El Capital'. *Debates en Sociología*(1), 9-41.

Rosdolsky, R. (1989). *Génesis y estructura de El Capital de Marx.* México: Siglo XXI.

Rubin, I. I. (1977). *Ensayo sobre la teoría marxista del valor.* México: Pasado y Presente.

Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (1990). *Economía.* Madrid: McGraw-Hill.

Smith, T. (1990). *The Logic of Marx's Capital. Replies to hegelian criticisms.* Albany: SUNY press.

Souto de Ash, M. (1987). El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa. *Revista argentina de educación*, año V, no. 8.

Stalin, J. (1977). Sobre el materialismo dialéctico y el materialismo histórico. En J. Stalin, *Cuestiones del leninismo* (págs. 849-890). Pekin: Ediciones en lenguas extrangeras.

Starosta, G. (2008). The Commodity-Form and the Dialectical Method: On the Structure of Marx's Exposition in Chapter 1 of Capital. *Science & Society, 72*(3), 295-318.

Starosta, G. (2010). Marx studies in the Anglophone world. *Fenomenologia e societa'*(3), 11-17.

Steedman, I. (1985). *Marx, Sraffa y el problema de la transformación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sweezy, P. (1973). *Teoría del desarrollo capitalista.* México: Fondo de Cultura Económica.

Urbaitel, P. (2008). Cultura joven y oficio del estudiante universitario. En Badano, Bearzotti y Berger compiladoras, *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad.* Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Zabalza, M. A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

Zeleny, J. (1974). *La estructura lógica de 'El Capital' de Marx.* México: Grijalbo.

Apéndice A

Todo esto no son más que "charlatanerías". *De prime abord* yo no arranco nunca de los "conceptos", ni por tanto del "concepto del valor", razón por la cual no tengo por qué "dividir" en modo alguno este "concepto". Yo parto de la forma social más simple en que toma cuerpo el producto del trabajo en la sociedad actual, que es la "mercancía". Analizo ésta, y lo hago fijándome ante todo *en la forma bajo la cual se presenta.* Y descubro que la "mercancía" es, de una parte *en* su forma material, un *objeto útil* o, dicho en otros términos, un *valor de uso, y* de otra parte, *portadora del valor de cambio y*, desde este punto de vista, "valor de cambio" ella misma. Sigo analizando el "valor de cambio" y encuentro que éste no es más que una "*forma* de manifestarse", un modo especial de aparecer el *valor* contenido en la mercancía, en vista de lo cual procedo al análisis de este último. Por eso digo, literalmente, p. 36, 2a. ed. "Al comenzar este capítulo decíamos, lisa y llanamente, que la mercancía es valor de uso y valor de cambio, pero esto es, en rigor, falso. La mercancía es valor de uso u objeto de uso y 'valor'. Se nos representa como este algo doble que es tan pronto como su valor posee una forma propia de manifestarse distinta de su forma natural", etc. Como se ve, yo no divido *el* valor en valor de uso y valor de cambio, como términos antitéticos en que se descomponga lo abstracto, el "valor", sino que digo que la *forma social concreta* del producto del trabajo, de la *"mercancía"*, es por una parte valor de uso y por otra parte "valor", no valor de cambio, puesto que éste es una simple forma de manifestarse y no su propio *contenido.*

Extracto de Marx, K. (1982). *Notas marginales al "Tratado de economía política" de Adolph Wagner.* México: Pasado y Presente. Pág. 48.

Apéndice B

Ejercicio "Dos párrafos"

Párrafo A

"Una mercancía individual, por ejemplo un *quarter* de trigo, se intercambia por otros artículos en las *proporciones más diversas*. No obstante su valor de cambio se mantiene inalterado, ya sea que se exprese en *x* betún, *y* seda, *z* oro, etc. Debe, por tanto, poseer un contenido diferenciable de estos diversos *modos de expresión.*" (Marx, 1999, pág. 45)

Párrafo B

"Determinada mercancía, por ejemplo un *quarter* de trigo, se cambia por *x* betún o por *y* seda o por *z* oro, etc., en suma, por otras mercancías, en las *proporciones más diversas*. El trigo, pues, tiene múltiples valores de cambio, en vez de uno solo. Pero como *x* betún, y del mismo modo *y* seda o *z* oro, etc., es el valor de cambio de un *quarter* de trigo, forzosamente *x* betún, *y* seda, *z* oro, etcétera, tienen que ser valores de cambio sustituibles entre sí o de igual magnitud. De donde se desprende, primero, que los valores de cambio vigentes de la misma mercancía expresan un algo que es igual. Pero, segundo, que el valor de cambio únicamente puede ser el *modo de expresión*, o «forma de manifestarse», de un contenido diferenciable de él." (Marx, 1999, pág. 45 n.)

1. ¿Piensa que estos párrafos son iguales? En caso afirmativo, ¿En qué sentido lo son?

2. ¿Piensa que estos párrafos son distintos? En caso afirmativo, ¿Cuáles son las diferencias? ¿Cuál cree que es más preciso (o mejor)? ¿Por qué?

Apéndice C

Considere que en su casa algún miembro de su familia preparó para cenar 'ñoquis' y que esa noche usted consume 'un plato'. Al día siguiente, en vez de cenar en su casa lo hace en un restaurante y come un plato de ñoquis con las mismas características en cuanto valor de uso. Responda en qué se diferencian ambos platos de ñoquis respecto de:

a) Su valor

b) Su valor de cambio

c) El trabajo concreto

d) El trabajo abstracto

e) El trabajo social

f) El trabajo privado

¿Podría el plato de ñoquis en el restaurant ser valuado en cantidades de trabajo en vez de en cantidades de dinero, de modo que en vez de valer $10 pesos valiera 10 horas de trabajo? ¿Por qué?

Apéndice D

Párrafo 01: ¿De dónde brota, entonces, el carácter enigmático que distingue al producto del trabajo no bien asume la *forma de mercancía*? Obviamente, de esa forma misma. La igualdad de los trabajos humanos adopta la forma material de la igual objetividad de valor de los productos del trabajo; la medida del gasto de fuerza de trabajo humano por su duración, cobra la forma de la magnitud del valor que alcanzan los productos del trabajo; por último, las relaciones entre los productores, en las cuales se hacen efectivas las determinaciones sociales de sus trabajos, revisten la forma de una relación social entre los productos del trabajo. (Marx, 1999, pág. 88).

Párrafo 02: Si los objetos para el uso se convierten en mercancías, ello se debe únicamente a que son *productos de trabajos privados ejercidos independientemente los unos de los otros*. El complejo de estos trabajos privados es lo que constituye el trabajo social global. Como los productores no entran en contacto social hasta que intercambian los productos de su trabajo, los atributos específicamente sociales de esos trabajos privados no se manifiestan sino en el marco de dicho intercambio. O en otras palabras: de hecho, los trabajos privados no alcanzan realidad como partes del trabajo social en su conjunto, sino por medio de las relaciones que el intercambio establece entre los productos del trabajo y, a través de los mismos, entre los productores. A éstos, por ende, las relaciones sociales entre sus trabajos privados se les *ponen de manifiesto* como lo que son, vale decir, no como relaciones directamente sociales trabadas entre las personas mismas, en sus trabajos, sino por el contrario como *relaciones propias de cosas* entre las personas y *relaciones sociales entre las cosas*. (Marx, 1999, pág. 89).

Párrafo 03: Lo que interesa ante todo, en la práctica, a quienes intercambian mercancías es saber cuánto producto ajeno obtendrán por el producto propio; en qué proporciones, pues, se intercambiarán los productos. No bien esas proporciones, al madurar, llegan a adquirir cierta fijeza consagrada por el uso, parecen deber su origen a la naturaleza de los productos del trabajo, de manera que por ejemplo una tonelada de hierro y dos onzas de oro valen lo mismo, tal como una libra de oro y una libra de hierro pesan igual por más que difieran sus propiedades físicas y químicas. En realidad, el carácter de valor que presentan los productos del trabajo, no se consolida sino por hacerse efectivos en la práctica como magnitudes de valor. Estas magnitudes cambian de manera constante, independientemente de la voluntad, las previsiones o los actos de los sujetos del intercambio. Su propio movimiento social posee para ellos la forma de un movimiento de cosas bajo cuyo control se encuentran, en lugar de controlarlas. (Marx, 1999, pág. 91).

Párrafo 04: Ahora bien, es indudable que la economía política ha analizado, aunque de manera incompleta, el valor y la magnitud de valor y descubierto el contenido oculto en esas formas. Sólo que nunca llegó siquiera a plantear la pregunta de por qué ese contenido adopta dicha forma; de por qué, pues, el trabajo se representa *en el valor*, de a qué se debe que la medida del trabajo conforme a su duración se represente en la *magnitud del valor* alcanzada por el producto del trabajo. (Marx, 1999, págs. 97-98).

Apéndice E

Evaluación

Deberá responder dos de las siguientes preguntas:

1. Supóngase que un individuo, en la sociedad actual, lleva el producto de su propio trabajo al mercado y no consigue venderlo. Responda a) ¿Es su producto una mercancía? ¿Es un valor de uso? ¿Posee valor? ¿Ha sido su trabajo un trabajo abstracto? ¿Y socialmente necesario? b) ¿Qué motivos podrían haber suscitado semejante desgracia para este productor de mercancías? Justifique.

2. ¿A partir de qué momento es posible afirmar que un producto del trabajo tiene valor? ¿Por qué?

3. ¿Cómo, por qué y por intermedio de qué los productos del trabajo humano adoptan la forma mercantil en la sociedad actual?

4. Identifique y discuta el estatus epistemológico de las nociones de mercancía, trabajo abstracto y valor.