

Diagnóstico y propuestas para la enseñanza de la economía crítica y de-colonial

Diagnóstico e propostas para o ensino de economia crítica e de-colonial

Leandro Bona | ORCID: orcid.org/0000-0002-0920-9754

leandrombona@gmail.com

CONICET

Argentina

Recibido: 29/01/2020

Aprobado: 05/05/2020

Resumen

La enseñanza de la economía está dominada por el paradigma neoclásico y responde al sistema colonial del saber. Este aspecto no escapa a la formación de las instituciones argentinas y reproduce lógicas eurocéntricas y desligadas de las problemáticas particulares de las periferias. En este trabajo se analiza esta situación y se presentan un conjunto de propuestas alternativas para desarrollar cursos de economía a partir de tres conceptos: pluralidad, el enfoque de la sociología económica y la de-colonialidad. La investigación se apoya en la experiencia docente en cursos de economía avanzada en grado (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y pregrado universitario (Colegio Nacional y Liceo V. Mercante) en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), entre los años 2017 y 2019. Los principales hallazgos remiten a la importancia de propiciar una educación dialógica, incluir diferentes abordajes para poner argumentos en debate, apoyarse en el conjunto de las ciencias sociales para pensar los problemas económicos, incluir temáticas que interpelen a educandos y educadores/as, incentivar la producción propia de conocimiento y alentar el uso de materiales diversos.

Palabras clave: Enseñanza de la economía, Pluralismo, Educación dialógica, De-colonialidad, Prácticas pedagógicas

Resumo

O ensino da economia é dominado pelo paradigma neoclássico e responde ao sistema de saber colonial. Esse aspecto não escapa à formação de instituições argentinas e reproduz lógicas eurocêntricas e distanciadas dos problemas particulares das periferias. Este artigo analisa essa situação e apresenta um conjunto de propostas alternativas para o desenvolvimento de cursos de economia com base em três conceitos: pluralidade, a abordagem da sociologia econômica e descolonialidade. A pesquisa é baseada na experiência de ensino em cursos avançados de graduação (Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação) e pré-graduação (Colegio Nacional e Liceo V. Mercante) da Universidade Nacional de La Plata (Argentina), entre os anos 2017 e 2019. As principais conclusões referem-se à importância de promover uma educação dialógica, incluindo diferentes abordagens para discussão de argumentos, apoiando todas as ciências sociais na reflexão sobre problemas econômicos, incluindo questões que desafiam estudantes e educadores/as, incentivando sua própria produção de conhecimento e incentivar o uso de diversos materiais.

Palavras-chave: Ensino de economia, Pluralismo, Educação dialógica, Descolonialidade, Prácticas pedagógicas.

Introducción

La enseñanza de la economía muestra que existe un marcado predominio en la formación de la corriente principal: la teoría neoclásica. Este fenómeno no es exclusivo de algún país o región, sino que se reproduce a nivel global en las instituciones de posgrado, grado y pregrado. Así lo han apuntado numerosas instituciones, grupos de estudio, estudiantes, docentes, graduados y académicos (Sociedad de Economía Crítica, Sociedad Post-autista de Francia, Institute for New Economic Thinking -INET-, Rethinking Economics, Re-teaching Economics, etc.).

Una de las falencias que surge inmediatamente en relación a este aspecto es que, si la enseñanza de la economía se concentra en una de sus corrientes de pensamiento, se deja de lado la posibilidad de poner en debate enfoques, conceptos, abordajes, etc., lo que se constituye en uno de los propósitos principales de las ciencias sociales. Al mismo tiempo, la corriente principal hegemónica descarta los análisis sociohistóricos, perdiendo de vista fenómenos como los conflictos, las relaciones entre las clases sociales, el poder, entre otros (Glaría, 2010). Este conjunto de aspectos son claves para entender los problemas económicos, que se estudian a partir de la sociología económica (Bourdieu, 2011). En este contexto, no resulta sorpresivo que las prácticas pedagógicas en los cursos de economía se circunscriban a modalidades estándar que se basan en el esquema de charla y pizarrón (Becker y Watts, 1996). Las mismas no presentan mayores innovaciones para identificar demandas sociales, problemáticas modernas y proveer instrumentos para abordarlas.

Se asiste entonces a tres grandes problemas cuando se discute la enseñanza de la economía. Por un lado, en materia de contenidos, al circunscribir el análisis a un único enfoque, se pierden de vista concepciones, autores y debates que permitirían discutir los fundamentos teóricos y metodológicos de las distintas escuelas de pensamiento. Ello conspira contra el pensamiento crítico, es decir aquel que involucra la identificación y el desafío a los supuestos y la exploración de formas de pensar y actuar alternativas (Brookfield, 1987).

En segundo lugar, vinculado con lo anterior, las formas de enseñar economía mantienen métodos que poco han incorporado de nuevas prácticas que permitan un aprendizaje basado en el interés, la apropiación de los problemas y los debates sobre los fenómenos socioeconómicos (Bekman y Stirling, 2000; Farias y Balardini, 2018).

Finalmente, en el campo de la enseñanza de la economía se asiste a un marcado enfoque

colonial del saber. Ello implica una definición de contenidos y autores que se articulan en base a una visión eurocéntrica del mundo, donde se jerarquizan los debates y visiones del mundo que impulsaron los pioneros de Europa occidental y los EEUU (Lander, 2000 y Quijano, 2014). Junto a este asunto, los autores, referencias y sujetos modélicos utilizados suelen ser varones, blancos, heterosexuales, sanos, de ingresos medios o altos (Carrasco y otros, 2018). Este fenómeno atenta contra una visión de la economía basada en las condiciones del medio en que se inscribe, y donde los/as estudiantes puedan identificar, en los autores de referencia y contenidos que abordan, problemáticas asimilables a su realidad (en especial, cuando no pertenecen al patrón eurocéntrico del poder) y reivindicar saberes alternativos al conocimiento científico canónico (Walsh, 2007).

En base a esta caracterización y objetivos, este trabajo traza un breve diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la economía a nivel global y su correlato local, y presenta herramientas extraídas de la práctica docente en colegios secundarios y en una carrera de grado de una institución pública argentina (Universidad Nacional de La Plata), diseñadas con el propósito de abordar estas problemáticas. En este escenario, la tarea de incorporar miradas de las ciencias de la educación que se construyan en, desde y para la educación permite al educador ser un investigador de sus propias prácticas (Zoppi, 2012). Para ello, se presentan las prácticas pedagógicas¹ mejor evaluadas a lo largo de las experiencias docentes desarrolladas, con el propósito de atacar los problemas antes mencionados para la enseñanza de la economía. Esta preocupación pretende comprender los sentidos de la acción docente tanto en el contexto en el que se inscribe, como desde la perspectiva de los/as participantes, y constituye una forma de revisar las prácticas docentes (Zoppi, 2011).

El método se apoya en la inducción y recoge, a través de la sistematización de evaluaciones, encuestas e intercambios entre docente y estu-

¹ Para los propósitos de este trabajo, cabe distinguir entre prácticas docentes y pedagógicas. Las primeras remiten al trabajo que el docente desarrolla de manera cotidiana en condiciones sociales determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que adquieren una significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Las prácticas pedagógicas remiten al proceso que se desarrolla en el aula donde se establece una relación docente/conocimiento/estudiante enfocada en enseñar y aprender (Achilli, 1988). Es decir que la práctica docente incluye a la práctica pedagógica.

diantes en cursos de economía introductoria y avanzada entre los años 2017 y 2019, los elementos considerados más satisfactorios por parte de educador y educandos para la práctica pedagógica. La educación dialógica es el eje que guía esta experiencia, donde se discute, entre otros aspectos, sobre las formas de abordaje de un curso introductorio con enfoque crítico, reflexiones sobre la bibliografía necesaria para tal fin, prácticas grupales para pensar problemas económicos, tareas pertinentes para el ámbito áulico y fuera de él y recursos complementarios adecuados a tiempos recientes.

Para alcanzar este propósito, el estudio se organiza como sigue: después de esta breve introducción, en el segmento 1 se discute en torno a la enseñanza de la economía, explicitando la relevancia de los conceptos de pluralismo, sociología económica y de-colonialidad. Allí se establece primero, un diagnóstico de la enseñanza de la economía y luego, se proponen debates de

contenidos, autores y referencias. En la sección siguiente, se presentan experiencias de prácticas pedagógicas en distintos establecimientos, poniendo el eje en cuáles han sido las experiencias más valiosas a la hora de introducir un curso de economía crítica y qué materiales de referencia fueron más útiles a tal efecto. En el apartado 3 se fundamenta la relevancia de la interdisciplinariedad y qué métodos resultaron de mayor valorización para que los/as estudiantes se comprometan con una agenda de trabajo. El segmento 4 presenta elementos empleados para:

- ◇ mejorar la tarea docente fuera del aula
- ◇ realizar evaluaciones colectivas de docentes y estudiantes.

En el apartado c) se sintetizan algunos resultados en base a las reflexiones de los/as estudiantes a lo largo de tres años de este tipo de experiencias. El trabajo cierre con breves reflexiones.

Tres conceptos para fomentar el pensamiento crítico

Diagnóstico sobre la enseñanza de la economía escala global y en Argentina

El examen de la enseñanza de la economía desde un punto de vista crítico es prácticamente unánime a nivel global: existe una marcada hegemonía de la corriente principal (*mainstream*), articulado en base a la escuela neoclásica. Ello anula la riqueza del debate entre distintos métodos y escuelas de pensamiento. En este sentido, las crisis económicas (fundamentalmente la iniciada en 2008/9) han demostrado las severas limitaciones de este tipo de enfoques para pensar los problemas económicos (Tran y Cahen-Fourot, 2015).

Recientemente se han publicado una serie de trabajos que dan cuenta de este fenómeno. De acuerdo a *Rethinking Economics*, a partir del análisis de 172 cursos y exámenes en las 7 universidades más relevantes del Reino Unido, se advierte allí una falta de pensamiento y perspectivas alternativas, así como de aplicación de enfoques al mundo real y de miradas sobre el contexto ético y político (Manifiesto, 2018). Instituciones como *Reteaching economics*, la Sociedad Post-autista de Francia, la Sociedade de Economía Política (Brasil), la Sociedad de Economía Política Latinoamericana (SEPLA), *International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE)*, *Institute for New Economic Thinking (INET)*, *Young Scholars Initiative (YSI)*, etc. denuncian en forma

permanente la ausencia de pluralismo en la enseñanza de la economía.

En Argentina, la Sociedad de Economía Crítica (2014) señala que los planes de estudio en este país se articulan en base a la escuela neoclásica, con docentes que generalmente carecen de formación en otras alternativas. Asimismo, si se toma el caso de Argentina y Uruguay, el análisis de las cargas horarias de las materias muestra que existe un sesgo hacia el conocimiento técnico y de gestión, así como el análisis puramente economista (sin mayores categorías provenientes de las ciencias sociales) (Buraschi y otros, 2015). Sin dudas, la emergencia de la hegemonía de la escuela neoclásica y su implementación desde mediados de los años '70 son claves para entender este fenómeno (Barrera, 2013). En este sentido:

La producción y la reproducción del pensamiento económico dominante pueden ser observadas tanto en el diseño curricular como en los textos escolares de economía para la escuela, así como también en los planes de estudio y manuales de economía para la formación universitaria. En todos ellos predomina una visión que se constituyó en hegemónica en nuestro país en el período 1976-2001, la del paradigma neoclásico, y que en la actualidad está siendo fuertemente cuestionada desde los movimientos de estudiantes y docentes

de las principales universidades del país (Wainer, 2015: 12).

A la problemática de emplear un único modo de ver el mundo para analizar aspectos económicos se le agrega la elección de los contenidos. En un trabajo tradicional de Edwards, MacEwan y otros (2015), se ponía de manifiesto desde los años 70 del siglo pasado la importancia de debatir los contenidos y su vinculación con los problemas sociales contemporáneos, habitualmente ausentes bajo el dominio de la corriente neoclásica.

Temas como conflicto, poder, desigualdad, medio ambiente, racismo, imperialismo y géneros, tan importantes en el siglo XXI, permanecen fuera de la enseñanza fundamental de la economía. Al realizar un recorte de la realidad moldeado por los cánones de la escuela neoclásica, se priorizan temas que son centrales para el andamiaje teórico de esa corriente (equilibrio) y se omiten otros (crisis económica) que no resultan prioritarios para dicho enfoque (Wainer, 2015). Es decir que no sólo se trata de la ausencia de perspectivas diversas por temas, sino de la incorporación de tópicos claves desde un punto de vista social y regional.

Otro núcleo de debate refiere a la forma en que se enseña economía. Allí, los estudios de Becker y Watts (1996 y 1998) indicaban que, dentro de las ciencias sociales, se trata de una disciplina que ha evolucionado muy poco en relación a las demás en materia pedagógica y la situación poco ha cambiado en tiempos recientes (Hoyt y McGoldrick, 2012). Algunos de los problemas típicos al respecto son la falta de motivación de los/as estudiantes, la ausencia de interacción con el medio social, la escasez de debates en torno a las problemáticas a tratar, entre otros. De esta manera, los/as estudiantes suelen mostrarse insatisfechos, concluyendo que las miradas alternativas promovidas por otras ciencias como la psicología, sociología, ciencia política y antropología deberían ser incorporadas a la enseñanza de la economía. Esto a su vez implica dar a los/as estudiantes una perspectiva histórica y enfatizar la importancia de las instituciones y sus leyes como organizaciones estables a la hora de analizar los modelos económicos (Farias y Balardini, 2018).

Un aspecto adicional a la problemática de la enseñanza de la economía se vincula a un fenómeno de carácter más general, que es la visión eurocéntrica del mundo, la *colonialidad del poder* que forjó el patrón de poder occidental (Quijano, 2014). La misma tuvo su correlato en la construcción del conocimiento como *colonialidad del saber* y ambas categorías se emplazaron en una misma *matriz genética* (Castro Gómez, 2000) que jerarquizó el conocimiento irradiado desde el centro:

Reconocer la operación de esta colonialidad del saber es, entonces, dar cuenta de

la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen (Walsh, 2007: 29)

Esta colonialidad del saber se enmarca en una cosmovisión sobre la que se organizan los saberes sociales, bajo la idea de modernidad (Dussel, 2000). El patrón de poder eurocéntrico *universalizó* categorías, conceptos y perspectivas propias (economía, Estado, sociedad civil, clases sociales) y las erigió como proposiciones narrativas que expresan el deber ser de los pueblos del planeta, es decir, se colocó como el patrón de referencia superior. De este modo, el dispositivo colonizador transformó en primitivas o arcaicas las otras formas de saber.

En los países de América Latina, sus elites asumieron desde las ciencias sociales, la búsqueda de la *superación* del atraso, la tradición y los rasgos premodernos suscribiendo al enfoque eurocéntrico. De esta manera, la propia ‘idea’ de América Latina es una suerte de celebración por parte de las elites criollas de su incorporación a la modernidad, cuando en realidad éstas últimas se hundieron cada vez más en la lógica de la colonialidad (Mignolo, 2007). Las ciencias sociales contribuyeron a la construcción de este dispositivo del poder colonial en la conceptualización del desarrollo/subdesarrollo (Gómez Quintero, 2010), siendo este un campo de estudio central de la economía.

En el caso de la enseñanza de la economía, independientemente del enfoque epistemológico (monismo vs pluralismo) o la incorporación/ausencia de contenidos sociales relevantes, un aspecto que da cuenta de este aspecto es la *universalización* de autores varones, blancos, heterosexuales y sanos. La *colonialidad del saber* juega un rol muy relevante en la formación de los/as estudiantes, porque define contenidos, preguntas y métodos. Además cuenta con una amplia red de difusión y reglas de validación, que ponderan como *saber* aquello que proviene de las usinas europeas y de los EEUU, en una pretendida universalidad ajena a los fenómenos de la periferia (Prebisch, 1949). De esta manera, se descartan miradas, enfoques, saberes, autores/as y lecturas de otros ámbitos sociales, históricos y geográficos (Fernández Retamar, 2006).

En la práctica, esta *colonialidad del saber* también puede verificarse al examinar las características de las principales usinas de formación en economía del país. Del relevamiento de los cursos de economía de siete de las principales universidades nacionales de Argentina (Buenos

Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Bahía Blanca, Litoral y Mar del Plata) se ha señalado que *se suele privilegiar la utilización de autores de países centrales, con escasas menciones a pensadores locales o provenientes de realidades socio-políticas semejantes* (ESEP-UBA, 2010:3). En el caso de la Universidad de Buenos Aires, un análisis de su plan de estudios (vigente actualmente) señalaba:

Al estudiar los contenidos de las materias que conforman el centro del ciclo profesional de la carrera de economía se observa que el mismo está compuesto, en su mayor parte, por abstracciones teóricas construidas en los países centrales e importadas acríticamente como “verdades universales”. Esta deficiente concepción de la calidad académica es el resultado de dos errores bastantes frecuentes en el ámbito de las ciencias: el falso sentido de universalidad de las teorías científicas y la errónea idea de que la mayor calidad académica se encuentra en las universidades, revistas académicas y manuales de los países centrales (Asiain, López y Zeolla, 2012:37-38).

Por su parte, en las tres primeras materias introductorias de la carrera de economía de la Universidad Nacional de La Plata (Introducción a la economía, Microeconomía I y Macroeconomía I), el porcentaje de mujeres y autores no blancos dentro del currículo oficial es nulo. Sólo una pequeña minoría son latinoamericanos, aunque sólo varones y blancos². La facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (junto a la FCE de La Plata y de la UBA albergan aproximadamente a la mitad de los estudiantes de licenciatura en economía del sistema público) presenta relativamente una mayor representación de manuales elaborados en Argentina, pero que siguen los contenidos y referencias tradicionales³. Las universidades de menor tamaño también reproducen esta lógica,

² Los programas de estas materias de la FCE UNLP se encuentran disponibles en www.econo.unlp.edu.ar/carreras/plan_vii.

³ Los programas de las materias de economía de la FCE UNC pueden consultarse en <http://www.eco.unc.edu.ar/carreras-de-grado-estudios/lic-en-economia>

en muchos casos copiando los contenidos, métodos y referencias de las anteriores (Parnas y Fonzo Bolaños, 2019). Finalmente, en el ámbito secundario, se reproducen las problemáticas señaladas para el caso universitario con la sistematización de manuales que replican las lógicas de la hegemonía neoclásica, la selección de contenidos sesgados a los países del centro, la ausencia de miradas y saberes alternativos a la corriente principal, entre otros (Sisti, 2017).

Esta exclusión atenta contra la posibilidad de los/as estudiantes de opinar, intervenir, cuestionar y problematizar sobre los saberes y experiencias relacionados a temas económicos, que bloquean las posibilidades de establecer diálogos entre educadores/as y educandos.

Una mirada tridimensional

En base a lo expuesto hasta aquí, la práctica docente implementada partió de la premisa de pensar la enseñanza de la economía desde una mirada tridimensional, basada en: el pluralismo, la sociología económica y una mirada de-colonial.

Respecto del primer aspecto, en el debate metodológico sobre la enseñanza de la economía se ha tornado central el contraste entre monismo y pluralismo⁴. Como lo señala Wullweber (2018), la primera opción (en economía normalmente sustentada en la teoría neoclásica) implica una ontología axiomática, una epistemología estrecha y una metodología basada en un enfoque homogéneo-estándar (aplicable a todas las inquietudes científicas). El pluralismo, en cambio, se basa en una ontología contextual, una epistemología amplia y una metodología de técnicas heterogéneas que difieren según la pregunta de investigación, las herramientas disponibles, las ideologías (Cuadro 1).

⁴ Además del monismo, existen otras visiones epistemológicas que contrastan con el pluralismo, tales como el relativismo y el escepticismo (Yumatle, 2015). Para el caso de la enseñanza de la economía, la hegemonía pertenece al monismo del paradigma neoclásico.

Cuadro 1. Fundamentos opuestos en investigación

	Monismo	Pluralismo
<i>Ontología</i>	Principios y fundamentos axiomáticos	Contexto-dependencia de los principios fundamentales: fundamentos pluralistas
<i>Epistemología</i>	Circunscripción estrecha a metodologías existentes	Extensión continua de las metodologías disponibles
<i>Metodología</i>	Homogéneo: único método estándar para todas las investigaciones científicas	Heterogéneo: el método depende de la pregunta de investigación, las herramientas y la información disponibles

Fuente: Wullweber (2018).

En el pluralismo el método científico adecuado no está prescripto sino que se sigue de los requerimientos planteados en la pregunta de investigación a partir de una compilación de datos empíricos determinada. Los diferentes métodos pueden ser combinados para mejorar la calidad de la evidencia (triangulación) (Wullweber, 2018).

La pluralidad es fundamental en economía porque implica una interpretación de la diversidad social. Ofrece una visión de la interacción social entendida como conflicto y competencia entre posiciones, no jerarquizables (Yumatle, 2015). De esta manera, permite incrementar las opciones de los/as estudiantes y fomentar el pensamiento crítico (SEC, 2014).

Un segundo aspecto a considerar consiste en evitar la separación entre economía versus otras ciencias sociales (Polanyi, 2001). Este punto de partida se basa en una definición del campo de la economía que no lo circunscribe a fenómenos financieros o matemáticos, sino una ciencia social enriquecida con el aporte del conjunto de las disciplinas que hacen al desarrollo de las sociedades. A esta tarea se aboca el campo de la sociología económica, donde cumplen un papel fundamental las estructuras sociales en la economía (Bourdieu, 2011).

De esta manera, resulta evidente que en economía no hay estrictas relaciones causa-efecto, sino que cada temática admite diversos enfoques y miradas (Furtado, 1978). El propósito del/de la educador/a es entonces oficiar como un facilitador para promover el pensamiento crítico, basado en la reflexión y problematización de los fenómenos bajo estudio, donde confluyan distintas aproximaciones. A tal efecto, se han realizado importantes contribuciones en el área de la economía social y solidaria (Coraggio, 2007).

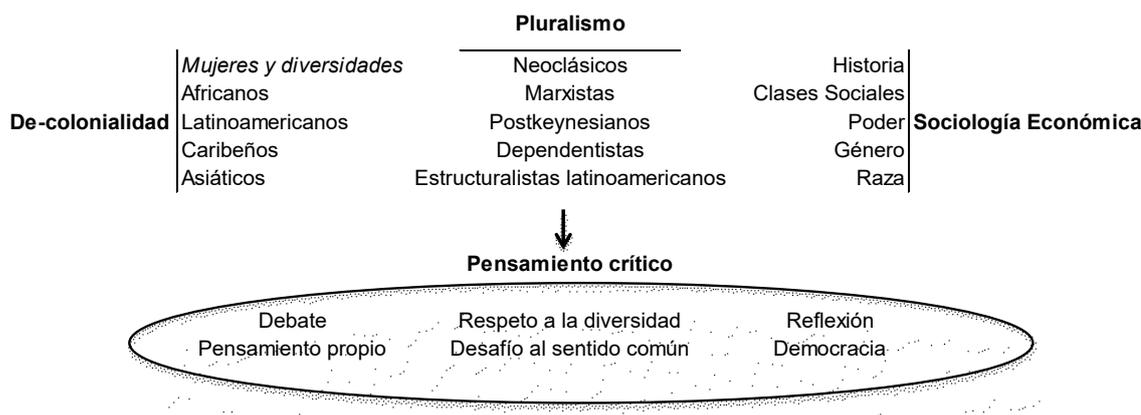
Un tercer elemento de trabajo se nutre del concepto de de-colonialidad del poder/saber (Lander, 2000). En América Latina esta cate-

goría se basa en una propuesta epistémica, teórica y metodológica para comprender las relaciones sociales (dentro de las cuales aparecen las relaciones económicas). Esta mirada cuestiona la reproducción de la *colonialidad del conocimiento*, es decir, el uso de un conjunto de métodos y categorías que ignoran, invisibilizan y subalternizan otras epistemes u otros modos de conocimiento y significación (Santos, 2009).

Al respecto, si bien existen importantes avances en perspectivas que ponen el acento en la pluralidad y la sociología económica (*International Journal of Pluralism and Economics Education*, 2019), son menores los aportes en torno a la problemática de la de-colonialidad. Recientemente se ha progresado mucho más en materia de género a partir de la de-construcción de la primacía patriarcal de saberes aceptados en economía (Carrasco y otros, 2018), aunque resta mucho por hacer. Sin embargo, la problemática eurocéntrica ha sido menos cuestionada, aún en países no europeos o norteamericanos (Grosfoguel, 2006).

En el cuadro 2 se presenta una síntesis de los tres conceptos desarrollados: pluralidad, enfoque de la sociología económica y de-colonialidad. Se trata de la apertura a distintas corrientes, epistemologías y metodologías de pensamiento económico (pluralismo), con diversidad de problemas, saberes y autores (mujeres, autores no europeos ni estadounidenses) y la inclusión de múltiples categorías de las ciencias sociales (raza, género, poder, clases sociales, historia/instituciones). A partir de esquema de trabajo se persigue la motivación del pensamiento crítico, entendido como un llamado a la reflexión, el debate de ideas y el respeto a la diversidad de las mismas, el desafío al sentido común y el pensamiento propio (Revista de Economía Crítica, 2019). El espíritu crítico se basa en la pluralidad, y la pluralidad fomenta la democracia (Emami y Davies, 2009).

Cuadro 2. Enfoque tridimensional para la enseñanza de la economía



Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, el abordaje de estas problemáticas requiere entonces distintas herramientas, métodos, recursos y prácticas para modernizar el estudio de la economía, garantizar el pluralismo, motivar la participación activa de los/as estudiantes, promover temas que los/as interpelen e incentiven a compartir sus saberes a partir de fenómenos que afecten su entorno, entre otros.

Se entiende en este sentido que la práctica docente se caracteriza por ser una tarea social compleja, que insume una práctica social y profesional donde la ideología del/de la docente influye en cómo se estructura la relación entre la teoría y la práctica. Es decir, el/la docente presenta un modo de apropiación respecto al conocimiento, que se verá reflejado a su vez en la manera que ése contenido sea transmitido y percibido por los/as estudiantes, teniendo en cuenta que también éstos/as están siendo atravesados por la propia constitución de sí mismos como sujetos activos y pensantes. La práctica docente se constituye al interior de un campo de relaciones de poder-saber, donde existen distintas formas en que los sujetos se relacionan con el conocimiento, que es transformado conforme pase el tiempo (Dankow y Gómez Bucci, 2016). Por ello conviene situar la experiencia analizada y el contexto en que se inscribe.

En lo que sigue, se presentan una serie de elementos tomados de las experiencias de enseñanza de la economía en 3 establecimientos educativos. Por un lado, dos instituciones preuniversitarias: los colegios Liceo Víctor Mercante (LVM) y Colegio Nacional (CNLP), donde se dicta la materia Introducción a la Economía para estudiantes del último año de la educación secundaria (los/as educandos tienen 17/18 años). Ambas instituciones son bachilleratos públicos y gratuitos, que pertenecen a la Universidad Nacional de La Plata. Cuentan con un sistema preuniversitario en el último año de su currículo, de modo que

la materia en cuestión tiene un diseño, duración (cuatrimestral, con dos bimestres), evaluación (dos exámenes parciales y un examen final) y contenidos similares a los que se imparte en los cursos introductorios en las universidades nacionales. Las clases cuentan con un número aproximado de entre 20 y 30 estudiantes.

La otra experiencia proviene de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde se imparte, en calidad de ayudante diplomado (ayudante de primera) la materia **Economía II** (avanzada). Se trata de una asignatura del 3° año de grado en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de La Plata y el público de las comisiones asignadas oscila en torno a los 40 estudiantes por año, con duración cuatrimestral. Como en otros casos, la particularidad de las asignaturas de economía que se dictan en las facultades de ciencias sociales y humanas es que usualmente son más permeables a la incorporación de enfoques de la sociología económica y por ende, presentan una mayor apertura a propuestas críticas (Parnás y Fonzo Bustelo, 2019).

La recolección de la información sobre la evaluación de la práctica docente se desarrolló a partir de 3 instancias:

- ◇ encuestas bimestrales escritas que presentaban calificaciones y comentarios de parte de los/as estudiantes sobre distintas temáticas, metodologías y actividades trabajadas en el curso
- ◇ una clase específica dedicada a la evaluación compartida por parte de docente y estudiantes, con mayores posibilidades de desarrollo de las ideas/críticas/sugerencias/sensaciones y la incorporación de propuestas a futuro
- ◇ evaluaciones finales del curso de manera conjunta, presentada en forma virtual o escrita junto a una instancia de encuentro voluntario.

La compilación de esta información se sistematizó en cuadros de datos que promediaron las calificaciones conceptuales y numéricas vertidas por los/as estudiantes, clasificadas por área temática analizada y se tomó nota de los principales co-

mentarios, críticas y sugerencias de los/as educandos. La información corresponde a un universo de unos 120 estudiantes de grado y aproximadamente 200 estudiantes del sistema preuniversitario, compiladas a lo largo de 3 años (2017-2019).

Educación dialógica, contenidos, autores y referencias: la importancia del pensar desde la periferia

Un primer aspecto empleado para dar inicio a un curso de economía con un enfoque pluralista, parte de la idea de que el conocimiento es una construcción entre educandos y educadores y no una relación vertical donde uno imparte el conocimiento y los otros lo reciben. En el último caso, se conoce la práctica estándar como la educación bancarizada (estudiantes como bancos que reciben depósitos de conocimientos), siendo necesario en cambio pensar en una educación dialógica:

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellas que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. [...] El educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. [...] la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe basarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 2008:73).

La **educación dialógica** se basa en la idea de solidarizar la reflexión para transformar la realidad, donde se liberen las ataduras que nos permiten entendernos como parte de un todo común (Freire, 2002). A diferencia del modelo IRR (iniciación-respuesta-retroalimentación), que otorga un lugar estable al/a la docente (enseñar) y al/a la estudiante (aprender), la educación como práctica de la libertad se apoya en una pedagogía de la pregunta, donde el sujeto se somete al desafío de alcanzar un conocimiento crítico de su situación. A su vez, el objeto de estudio pasa a inscribirse en la práctica educativa liberadora, permitiendo que el sujeto tome conocimiento del mismo, y el método de trabajo deja de estar establecido, pues se crea a través de la interacción y el diálogo educador/a y educandos.

La **educación dialógica** ha sido robustecida y enriquecida por numerosos aportes, y se fundamenta en una pedagogía comunicativa (basada en la comunicación equitativa), instrucción dialógica (donde a los/as estudiantes se los/as anima a pensar y no simplemente repetir lo que el/la docente expone), investigación dialógica (en la que el conocimiento es co-construido por docente y estudiantes mediante su colaboración en actividades conjuntas), enseñanza dialógica (colectiva, recíproca, de apoyo al/a la estudiante, acumulativa y propositiva), instrucción con andamiajes (proceso que permite a los/as educandos resolver un problema, efectuar una tarea, o alcanzar una meta que estaría más allá de sus posibilidades de esfuerzo no asistido) (Velasco y de González, 2008).

Con el propósito de incentivar a los/as estudiantes, comprometerlos con los temas y hacerlos partícipes de las discusiones que se consideren relevantes para el entorno social, ha resultado beneficioso comenzar el curso relevando las inquietudes de los/as educandos. En este sentido, los/as estudiantes han valorado positivamente que se dé comienzo a la materia economía anotando aquellos temas que resulten de interés y pueden ser incluidos a lo largo del curso, así como la forma en que se evaluará la materia, en tanto pasos necesarios para lograr el involucramiento en el proceso de aprendizaje. Esta herramienta contribuye a la puesta en marcha de una pedagogía comunicativa y democrática en la construcción del curso a desarrollar y una enseñanza dialógica, que incorpore demandas y exigencias del medio y la construcción del conocimiento se realice de manera colectiva y recíproca.

Normalmente, cuando se trabajó de esta manera, se observó que aparecen temas que interpelan al propio docente, pues tiene que formarse o buscar herramientas para abordar distintas temáticas. La experiencia sirve para estudiantes y docentes, porque obliga a adaptarse, incorporar conocimientos y reapropiarlos con el propósito de que el proceso de trabajo sea dinámico.

Una vez desarrollada esa primera tarea, resulta necesario revisar la modalidad de incorpora-

ción de la sociología económica, pues existe un debate en torno a la mejor manera de presentar los contenidos. Una posibilidad es enseñar primeramente desde la perspectiva hegemónica (*mainstream*) cada uno de los temas a trabajar y luego, presentar otras escuelas de pensamiento, quedando estos como compartimientos estancos. Es decir, analizar, desde la perspectiva neoclásica aspectos como inflación, dinero, macroeconomía o desempleo. Una vez revisada esa corriente, hacer lo propio con la escuela postkeynesiana, luego marxista, etc. (análisis por paradigmas económicos -Forcinito, 2010). Sin embargo, para cursos introductorios la modalidad de *abrir cada tópico por distintas escuelas* (inflación, desempleo, restricción externa) se ha mostrado como una experiencia más eficiente para favorecer el debate y la participación.

En este sentido, en las experiencias de pre-grado universitario se pusieron en discusión temas económicos aceptados por el sentido común, a partir de frases como *en este país no trabaja el que no quiere, el país tiene que insertarse en el mundo o el aumento de los salarios genera inflación*, para de-construirlas y problematizarlas (Barrera, 2011). Al hacerlo, se situaron en su contexto histórico estas afirmaciones, se analizaron los emisores del mensaje y sus efectos. De allí surgió “naturalmente” ofrecer diversas perspectivas de análisis de estos fenómenos y mostrar las diferentes metodologías, enfoques, perspectivas y escuelas de pensamiento.

La ventaja que brinda esta concepción es que permite analizar cada uno de los temas a trabajar desde distintas perspectivas, invitando a que los/as estudiantes identifiquen los ejes del debate y puedan, en base a ello, construir sus propios argumentos, elegir métodos y herramientas e incluso, identificarse con formas de ver el mundo. Conviene entonces identificar el campo de la economía como aquel donde se establecen confrontaciones ideológicas, teóricas y metodológicas (Míguez y Santarcángelo, 2010) para abordar cada fenómeno y las respuestas *correctas* pueden ser muchas al mismo tiempo.

Como se advierte, llevar a una apertura de debates por distintas escuelas de pensamiento económico requiere que inicialmente se tenga una noción fundamental de las mismas. Uno de los problemas recurrentes a este respecto (y otros que se presentan luego) es la implementación de manuales de texto que simplifican las ideas de los autores originales, relativizan los debates entre ellos y *edulcoran* las polémicas (Ruiz Valiente, 2008). Para ello, la selección de pasajes de las obras originales de los *clásicos del paradigma eurocéntrico* (Smith, Ricardo, Marx, Marshall, Keynes) imprimió una mejor dimensión de los argumentos de los autores, pues permitió desmitificar algunas de sus posiciones y mostrar con mayor claridad en qué polémicas se inscribieron⁵.

En la lógica de la de-colonialidad, resultó fundamental el uso de fuentes que presentaran opciones al paradigma tradicional varón, blanco, europeo y norteamericano. En este contexto, se vuelve relevante la incorporación de autoras clásicas (Luxemburgo, Robinson) y modernas (Rodríguez Enriquez, Esquivel, Piccio, Orozco, U. Patnaik), así como referentes latinoamericanos (Chalmers, Dos Santos, Tavares), caribeños (Lewis, Rodney, Sives), africanos (Ndlovu-Gatschen, Nkrumah, Amin, Olukoshi) y asiáticos (Patnaik, Gosh), entre otros.

La incorporación de dichos autores/as no sólo dio lugar a referentes subalternizados, sino además a temáticas propias de economías periféricas, como: la persistente informalidad laboral, la elevada desigualdad de ingresos, la pobreza e indigencia por ingresos, la dominación/dependencia, el imperialismo, la heterogeneidad productiva, la alta inflación, entre otros. Asimismo, sirvió para debatir formas de pensar y saber usualmente descartadas por la corriente principal, que serán mencionadas más adelante.

⁵ Si bien en algunos casos se ha puesto en discusión la relevancia de utilizar autores originales en lugar de manuales (Hoyt y McGoldrick, 2012), otras miradas señalan las ventajas del uso de autores/as originales (Wainer, 2015).

Pluralidad e importancia de los actores sociales involucrados: experiencias de debate

La apertura de temáticas por diferentes enfoques (en lugar de hacer hincapié en la enseñanza por paradigmas), como se mencionó antes, se apoya en la construcción de un programa basado en los intereses, demandas y propuestas de los/as estudiantes y el/los docente/s. Se pretende así lograr un consenso respecto de contenidos y tiempos de dedicación para cada temática, en base a la educación dialógica.

En este sentido, el abordaje de la sociología económica no debe circunscribirse al análisis de temas particulares, como la economía feminista, la economía social/popular o la historia del pensamiento económico. En cambio, cada una de las temáticas abordadas permite incluir enfoques que muestren la relevancia del análisis interdisciplinario de los aspectos económicos (Bourdieu, 2011). Los/as estudiantes han valorado positivamente el hecho de interpretar los problemas económicos como parte de un conjunto de relaciones sociales, donde intervienen múltiples facetas que atañen a los grupos y clases que componen la sociedad, donde el marco institucional desempeña un papel fundamental a lo largo de la historia del desarrollo económico. Esto a su vez dio la posibilidad de que los/as educandos concibieran los debates económicos como propios y no relegados a los/as científicos, democratizando el campo de la discusión socioeconómica y reivindicando los saberes propios y locales.

Para poner en práctica esta metodología, es decir la propuesta de abrir debates por distintas escuelas de pensamiento, paradigmas o núcleos argumentales, las herramientas de trabajo desempeñan un papel tan relevante como la definición de contenidos y la perspectiva plural que se ha mencionado antes.

Con el propósito de dar cuenta de esta metodología de trabajo, se desarrollan a continuación algunos ejemplos de prácticas pedagógicas para promover el pensamiento crítico y el aprendizaje activo, en base a la instrucción dialógica, donde los/as estudiantes sean incentivados a pensar por sí mismos y no repetir fórmulas del/de la docente. Estos métodos han sido calificadas con un porcentaje de aprobación superior al 90% por los/as estudiantes de los cursos de referencia, y se mostraron particularmente positivos para promover la participación de los/as estudiantes:

Juegos de rol

Se trata de un modelo empleado usualmente para conocer los argumentos de distintos actores. En base a una adecuada guía de trabajo presentada por el profesor, sus ventajas residen en que los/as estudiantes pueden interesarse en los distintos argumentos, distinguir su potencia y debilidad, administrar su presentación y contra-argumentación, entre otros aspectos (Bekman y Stirling, 2000). Uno de los casos que se han desarrollado al respecto es el de la inflación, sus causas, consecuencias y recetas de política para mitigarla.

Para desarrollar esta tarea, se distribuyeron textos con diferentes lecturas desde el punto de vista teórico y sobre los debates públicos en Argentina. En forma grupal, los/as estudiantes prepararon sus propios fundamentos sobre la génesis de la inflación, sus implicancias para distintos estratos sociales y qué propuestas de solución podían implementarse. Para ello, la utilización de textos teóricos se complementó con recortes periodísticos vinculados a las polémicas vigentes en Argentina (periódicos La Nación, Clarín, Página/12 de Argentina)⁶.

La experiencia de interpelar al tratamiento del fenómeno por distintos grupos ilustra la naturaleza de los debates económicos, que deben ser parte de la discusión pública, ya que afectan al conjunto aunque de manera diferencial, desentrañando aquellos fenómenos que parecen *ocultos detrás del sentido común* (Barrera, 2013). Se procedió a una división en grupos de tareas de 3 ó 4 personas:

- ◊ Un grupo presentador, que mostró las características técnicas del fenómeno (qué es, cómo se mide, cómo se vincula con la pobreza en los países que miden línea de pobreza, de dónde se obtienen los datos).
- ◊ Un grupo que se posicionó bajo la explicación monetarista sobre las causas de la inflación
- ◊ Un grupo que asumió una posición del estructuralismo latinoamericano sobre la inflación.

⁶ El uso de materiales periodísticos como estrategia didáctica muestra ventajas para la comprensión y activismo de los/as estudiantes de menores recursos (Cameron, 1998).

- ◊ Un grupo que empleó una posición marxista.
- ◊ Un grupo que fundamentó una explicación keynesiana sobre la inflación.
- ◊ Un grupo que representó a los trabajadores y cómo les afecta la inflación.
- ◊ Un grupo que representó al sector exportador.
- ◊ Un grupo que expresó las posiciones de comercios e industrias.

Adicionalmente, se propuso la incorporación en los argumentos de los *teóricos* palabras como **sector externo, tipo de cambio, concentración, costos, emisión y Banco Central**. Para el caso de los *actores sociales* las mismas fueron **ganancias, rentabilidad, poder adquisitivo, control de precios**.

El proceso empleado en los juegos de rol no se agotó cuando los distintos actores argumentaron y confrontaron ideas, sino cuando se hizo una síntesis para extraer conclusiones, como las ventajas y desventajas de los distintos enfoques, los resultados de las políticas económicas empleadas para reducir la inflación, los objetivos prioritarios del sector público en materia de crecimiento y distribución del ingreso, el origen de las teorías y su aplicabilidad en Argentina, entre otros. Las conclusiones no finalizaron con una posición definida colectivamente sobre un tema, sino que quedó abierta al análisis de cada quien sobre los argumentos desarrollados.

Actores sociales

La sociología económica promueve el vínculo entre los temas económicos con las restantes disciplinas de las ciencias sociales, aspecto que permite indagar cuáles son los efectos de las políticas y contextos económicos para distintos actores sociales. Para avanzar en esta tarea, uno de los métodos empleados en los trabajos en el aula consistió en abrir el campo de análisis a los sectores sociales involucrados o relevantes para el análisis de los fenómenos bajo estudio.

Al respecto, una forma de trabajar este asunto consistió en invitar a aquellos actores sociales implicados en los debates, y que pudieron dar posiciones distintas respecto de la discusión. Un ejemplo que aplica al caso argentino refiere a una problemática central en el campo económico: los efectos de la explotación extensiva de los recursos naturales (bienes comunes). En Argentina, el cultivo de soja y otras cosechas con paquetes tecnológicos transgénicos, así como la minería a cielo abierto, son fenómenos que generan importantes polémicas en el ámbito público.

Para el caso propuesto, la confrontación de ideas entre un miembro de una asamblea por el

uso del agua (que defiende este recurso contra la explotación de la minería a cielo abierto) y un técnico local promotor de la minería/agricultura extensiva como vector del desarrollo, resultaron útiles para dar cuenta de la complejidad que existe al respecto de este aspecto.

La posición de la defensa del agua cuenta con referentes que sufren las consecuencias de manera directa de estas explotaciones, con aspectos vinculados a condiciones de vida, cambios en las conductas de la población, pueblos originarios, lógicas migratorias, desigualdad, etc. Este aspecto se complementó con algunas referencias, suministradas por el profesor, sobre la importancia del agua como recurso escaso y fundamental, que muestre que las experiencias de *ganancias hoy*, puede llevar al fracaso de la comunidad en el futuro.

En muchos países del mundo desarrollado, las técnicas de extracción que se despliegan en los países subdesarrollados están prohibidas, debido a su probado daño ambiental. Además se agrega que las firmas requieren escaso volumen de personal y su aporte al bienestar comunitario de las personas afectadas por la explotación resulta exiguo. Las empresas, normalmente extranjeras, envían la mayor parte sus ganancias a las casas matrices reproduciendo la lógica de una economía de enclave.

Una posición técnica de quien trabaja vinculado directa o indirectamente con este tipo de explotaciones, presentó argumentos a favor del uso de las técnicas descritas a partir de la relevancia de la expansión de la productividad de la actividad, su importancia para generar empleo local (directo e indirecto), el uso de métodos de precaución para evitar daños ambientales, entre otros. La complementación del profesor permitió brindar referencias sobre el impacto del empleo en las comunidades afectadas (informes técnicos del instituto de trabajo), el desarrollo tecnológico que encuentra la actividad en universidades, la importancia de generar divisas para los países que tienen restricción externa, entre otros.

La posibilidad de escuchar a los actores sociales implicados en la problemática abrió el ámbito de debate, permitiendo que los/as estudiantes puedan identificar argumentos y preguntarles directamente a los expositores por diferentes temáticas. Aquí se brindaron saberes que no responden a los cánones cartesianos newtonianos de conocimiento, pues la mirada eco-territorial recupera tradiciones propias de los pueblos latinoamericanos. Se trata de una herramienta útil para mostrar cómo la economía involucra a los distintos actores sociales, con intereses diversos y donde las respuestas no son únicas, sino que dependen de aspectos como la ideología, las prioridades, la mirada sobre el desarrollo económico, entre otras.

Arte y economía

El arte conecta muy bien con la problematización de los fenómenos y la atracción del interés de los/as estudiantes. Esta práctica *hace visibles* los pensamientos (Bustamante, 2016). La literatura es una herramienta útil para el trabajo en el hogar y permite observar los aspectos económicos con una mirada social, histórica y sociológica (Castañeda y Bustamante, 2018). Textos como *Las uvas de la ira* (J. Steinbeck) han servido para mostrar la complejidad y efectos de las crisis económicas, la competencia dentro del mercado de trabajo, la relación entre demanda y oferta de trabajo en la determinación de los salarios, la organización de los trabajadores, entre otras.

En el caso del cine, el desarrollo es amplio y existen diversas experiencias para el uso de películas que son pertinentes para debatir temas

económicos⁷. La herramienta ha sido jerarquizada en la enseñanza secundaria (Prieto Puga Farina, 2013) pero este requisito no es excluyente, pues en el grado el nivel de formación permite trabajar e investigar fuera del aula con mayor profundidad⁸.

Opciones como las pinturas, fotografías o esculturas tienen una lectura más inmediata y sirven para *disparar un debate* (Brinia, Panagiota y Stavralouski, 2016). Una experiencia concreta al respecto ha sido el uso de imágenes para retratar y pensar las crisis de los proyectos neoliberales a principios de los años 2000, lo que brinda la posibilidad de aproximación a la temática desde la mirada de los/as educandos (figura 1).

⁷ En el Liceo Víctor Mercante (UNLP), se presentó el taller *Cine y Economía Política de los procesos revolucionarios en América Latina* (Prof. Bona, L. y Martínez, V) que explicitaba la relevancia del cine como herramienta de análisis económico.

⁸ Algunos de los ejemplos utilizados en esta materia han sido *Plata dulce* (Argentina, 1982), *La Gran Apuesta* (McKay, 2015) y *El lobo de Wall Street* (Scorsese, 2016) sobre crisis y sistema financiero; *Un mundo maravilloso* (México, 2006) sobre pobreza y desigualdad; *Insurgentes* (Bolivia, 2012) sobre cambios sociales y *American Factory* (EEUU, 2019) sobre Imperialismo moderno.

Figura 1. Buenos Aires, Diciembre 2001



Fuente: Sub-cooperativa de fotógrafos.

La fotografía retrata las protestas en Buenos Aires (Argentina) a fines de 2001, en momentos en que el país atravesaba la peor crisis económica y social de su historia. La imagen muestra que en ese momento existió una respuesta movilizadora a las políticas económicas, donde la protesta social fue diversa (se advierte la presencia de trabajadores organizados, sectores medios y populares), incluyó importantes reclamos de carácter económico (no pago de la deuda externa, reestatización de la jubilaciones -AFJP-, nacionalización de los bancos) y generó cambios fundamentales en las políticas económicas desde ese momento (por ejemplo, la declaración de la cesación de pagos de la deuda externa en diciembre del año 2001). Aquí los/as estudiantes analizaron el fenómeno

de la crisis económica con un anclaje social y desde las formas de respuesta social ante sus consecuencias, lo que permitió conectar estos episodios con problemas de la actualidad y motivar una pedagogía de la pregunta.

Por último, el recurso musical también contribuye a problematizar conceptos económicos de interés. En el caso de las migraciones, canciones como **Clandestino** (Manu Chao) sirvieron para que los/as estudiantes pusieran de relieve temas como la desigualdad, la relación centro-periferia, la precarización del empleo, la crisis, entre otras. Incluso para que los/as educandos repensaran sus orígenes como resultado de procesos migratorios, conectando sus saberes y compartiéndolos con el resto.

Tareas fuera del aula, evaluación del curso de parte de docente y estudiantes y resultados

Tareas

Otro componente de la enseñanza plural enfocada en la sociología económica se apoya en las tareas a desarrollar fuera del aula. El relevamiento de las tareas presentadas a lo largo de la experiencia en los cursos bajo examen indican que este aspecto contribuye especialmente a aquellos/as estudiantes más interesados en los temas, aunque el trabajo en grupo consolida y promueve el debate entre pares.

La presentación de los actores sociales diversos para el debate económico ejemplificada previamente, se complementó con el contacto directo con el campo de análisis. Ello implicó salir de la institución educativa con visitas a los lugares de trabajo, enfocadas en presentar cuáles son los aspectos económicos generales que las mismas muestran. Se trata de ir de lo particular a lo general, puesto que algunos ejemplos muestran diversas dimensiones de los fenómenos en debate.

Una experiencia de esta metodología consistió en realizar visitas a empresas constructoras, donde a través de preguntas al personal implicado, se dio cuenta de la evolución reciente de la actividad económica, sus implicancias en materia de empleo directo y el circuito keynesiano virtuoso tradicional de producción-empleo-consumo. Incluso el análisis del origen de la tecnología empleada en la firma (importada) contribuyó a problematizar aspectos como la presión que generan las importaciones sobre la balanza de pagos cuando hay escasez de divisas y cómo ello

se conecta con la problemática de la deuda externa. Estos aspectos apuntan a una instrucción por andamiajes, que posibiliten a los/as educandos conocer, aprehender y superar las tareas a realizarse estos asuntos más allá del aporte del/de la docente, a través de la asimilación de realidades concretas en la trama económica.

Esta tarea no se ha circunscripto a la salida tradicional, sino a investigaciones que desarrollaron los/as estudiantes con diversos actores sociales. El *service learning* (Beckman y Stirling, 2000) se apoya en el seguimiento de actores sociales durante un período de tiempo para abordar una problemática, o bien el desarrollo de entrevistas y trabajo de campo con los representantes de la temática elegida. Un ejemplo en el caso argentino son los movimientos sociales que acompañan las demandas de los sectores más pobres y cómo se van interpelando las políticas públicas desde estos sectores, la evolución de la situación social, problemas como la desigualdad, entre otros. Con esta posibilidad, los/as estudiantes se comprometieron con la temática e internalizaron los problemas sociales vinculados a las políticas económicas y qué alternativas pueden surgir para atender estas demandas⁹.

⁹ En el Liceo Víctor Mercante docentes y estudiantes desarrollaron, junto a escuelas secundarias y facultades de la UNLP, el proyecto de extensión *Promotoras ambientales cartoneras para un reciclaje inclusivo*, acreditado por la UNLP en 2018. Allí los/as estudiantes se aproximaron a la temática de la economía popular, el reciclado y la recolección de manera directa con las trabajadoras recicladoras.

La posibilidad de conocer estas situaciones conlleva a otro de los elementos que promueve el debate de la economía con un enfoque plural: la producción de conocimiento por parte de los/as estudiantes de conjunto con el/la educador/a, para incentivar una investigación dialógica y de la equidad en la construcción del saber. Esta tarea resultó muy relevante para brindar la oportunidad de comprometerse con una temática elegida, abordarla desde distintos enfoques y ofrecer una visión propia del fenómeno. En el caso del grado, este tipo de trabajos resultó más productivo, porque se cuenta con más herramientas para desarrollarlo¹⁰. Cuando se promueve una investigación que interpela y conecta los fenómenos con las problemáticas propias, se logran consolidar grupos de trabajo con mayor compromiso y calidad de producción.

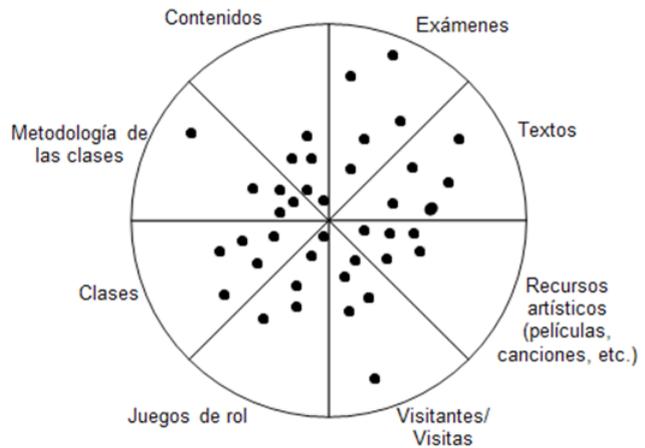
Evaluación colectiva (docente y estudiantes) del curso desarrollado

El cierre de los cursos analizados se completó con una evaluación grupal e individual del trabajo desarrollado durante el semestre¹¹. Esta opción parte de la premisa de que la construcción colectiva del conocimiento requiere de un análisis que incluya las opiniones de los/as estudiantes y docentes. Las evaluaciones estándar de los cursos que se desarrollan en algunas universidades tienen ciertos problemas, como no examinar prácticas docentes o la falta de retroalimentación entre educandos y educador/a (Becker, 2000). En cambio, la evaluación doble ayuda a solucionar estos problemas. Una de ellas, extraída de experiencias de educación popular (CIDE, 1990), permitió analizar de manera conjunta algunos temas generales y se presenta a continuación.

¹⁰ Un ejemplo que sirve de conexión con el tema presentado antes sobre extractivismo remite a una serie de trabajos elaborados por estudiantes en 2018 sobre los trabajadores temporarios en la producción de frutas en la Patagonia (donde se relevaron aspectos como condiciones de trabajo, organización sindical, salarios, competencia por el empleo a nivel regional, uso de transgénicos, lobby de las grandes empresas, migraciones por causas económicas, etc.)

¹¹ Los mecanismos de evaluación son sumamente relevantes y merecen un análisis pormenorizado. Por razones de espacio, no se aborda este tema aquí. Se dirá apenas que los métodos estándar de exámenes presenciales basados fuertemente en mecanismos de aprendizaje de repetición deben cuestionarse (Bowles y otros, 2015).

Figura 2. Evaluación en el pizarrón. Ejemplo de un curso de cinco participantes.



Fuente: elaboración propia.

La experiencia consistió en que cada estudiante pasara al pizarrón y con un fibrón marcara cómo evaluó el curso en diversas materias. Debía colocar un círculo para cada porción de temas (exámenes, textos, películas, etc.), mientras más cerca del centro mayor nivel de aprobación/satisfacción, a medida que se aleja del centro, mayor reprobación/insatisfacción. Esta figura permitió visualizar de manera rápida y ágil el nivel con el que los/as estudiantes evaluaron la materia y comparar los distintos campos en que mejor y peor funcionó el curso.

En simultáneo, el docente presentó su propia opinión, basada en la autocrítica, en relación al interés, compromiso, participación de los/as estudiantes, así como sus propias limitaciones y éxitos durante el semestre. Se intercambiaron así diversas experiencias y balances que ayudaron a mejorar conjuntamente aspectos diversos, por ejemplo qué películas o canciones funcionaron mejor, cómo puede mejorarse la experiencia de los juegos de rol, qué parte de la metodología de enseñanza (uso de pizarrón, charla en aula) convenía revisar, cómo funcionó el curso de manera general, etc.

La experiencia compartida de la evaluación del curso exigió además un espacio mayor de intercambio, que consistió en un escrito anónimo donde los/as estudiantes comentaron y aportaron reflexiones de mayor extensión, con propuestas, críticas sobre los tiempos destinados a cada tema, etc.

Algunos comentarios adicionales que surgieron de la evaluación de los cursos

La experiencia de los cursos basados en el enfoque tridimensional propuesto ha mostrado estimulantes resultados. Además de la valoración presentada previamente en torno a las prácticas pedagógicas mejor evaluadas, a continuación se mencionan algunos aspectos adicionales que surgieron de los comentarios y reflexiones de los/as estudiantes.

Cuadro 3. Ponderaciones de los/as estudiantes en torno a las propuestas de prácticas pedagógicas desarrolladas

Trabajos propios de investigación	Se señalaron aspectos como <i>la promoción del pensamiento propio, el descubrimiento de asuntos que podrían formar parte de una agenda de investigación, la conexión con problemáticas del medio en que se desempeñan y la posibilidad de aprender sobre la producción académica de conocimiento.</i>
Debates colectivos	En general, los/as estudiantes marcaron que estas circunstancias les permitían <i>entender mejor los argumentos de la discusión y analizar las perspectivas con otros enfoques.</i>
De-colonialidad	La primera reacción ante la presentación visual (imágenes) de autores no blancos ni varones fue de sorpresa y curiosidad sobre la lectura de autores/as indios/as y africanos/as. Ello disparó el debate sobre la colonialidad del saber, de donde varios mencionaron que <i>el 99% de los autores que leemos en toda nuestra formación es varón y blanco.</i>
Salidas de campo y películas	Los/as estudiantes destacaron, en este caso, que no sólo ayuda a relacionar temas teóricos con problemas prácticos, sino que además es un espacio de entretenimiento, y ello contribuye a recordar y aprender.

Fuente: elaboración propia en base a la compilación de las evaluaciones de los cursos de *Introducción a la Economía (CNLP y LVM - UNLP) y Economía II (FaHCE - UNLP)* realizadas entre 2017 y 2019.

Reflexiones finales

En la primera parte de este trabajo se expusieron argumentos que señalan que la enseñanza de la economía en Argentina muestra un conjunto de problemáticas, a saber: se apoya de manera casi exclusiva en el monismo (la enseñanza de una única corriente de pensamiento), ha anotado escasos avances en estrategias pedagógicas novedosas, descarta los aspectos centrales de los conflictos sociales, y finalmente, excluye una diversidad de autores/as y saberes no eurocéntricos. Estos fenómenos no son propiedad exclusiva de este país, sino que asumen una escala global.

Con una mirada que se funda en los fundamentos de la educación dialógica (pedagogía comunicativa, instrucción dialógica, investigación

dialógica, enseñanza dialógica e instrucción por andamiajes), y a partir de la compilación y evaluación de los resultados de una serie de prácticas pedagógicas llevadas adelante en tres experiencias de enseñanza de la economía (dos de pre grado y una de grado en establecimientos pertenecientes a la UNLP entre los años 2017 y 2019), este trabajo presentó un conjunto de estrategias implementadas para avanzar en una metodología que se base en la pluralidad, el pensamiento crítico, la sociología económica y la decolonialidad del saber. Las mismas obtuvieron una elevada aceptación de parte de los/as estudiantes y docente, a partir de la ponderación de la satisfacción de los/as educandos, la calidad de la partici-

pación en las instancias desarrolladas, el grado de compromiso alcanzado y la profundización del análisis de los temas tratados.

Se advirtió que la diversidad de autores/as y referencias en el contenido de las materias, los juegos de rol para confrontar ideas, la incorporación de miradas y saberes de diversos representantes (actores sociales) al trabajo en el aula, la inclusión de elementos del arte (cine, fotografía, música), el fomento a la producción propia de conocimiento en temas escogidos y la evaluación colectiva, muchos de los cuales han sido traba-

jados desde las ciencias de la educación, pueden ser empleados para la enseñanza de la economía con resultados positivos. En particular, se mostró cómo estas herramientas contribuyeron a atacar los problemas de la enseñanza de la economía antes apuntados.

Pensar y problematizar las prácticas docentes se transforman en tareas imprescindibles para avanzar en una educación crítica. Este estudio intenta contribuir con ese objetivo, donde el campo de la enseñanza de la economía tiene mucho para avanzar.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1988). "La práctica docente. Una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, pp. 5-18.
- Barrera, F. (2011). "De mitos vive la ortodoxia. Relato de una experiencia de enseñanza de economía crítica". *Actas de III Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*. UNGS.
- (2013). "Desmitificar la enseñanza de la economía en Argentina". *RELACSO. Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Vol. 3, N° 1, pp. 1-21.
- Becker, W. y Watts, M. (1996). "Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics". *American Economic Review*, Año 86, N° 2, pp. 344-349.
- (2000). "Teaching Economics in the 21st Century". *Journal of Economic Perspectives*, Año 14, N° 1, pp. 109-119.
- (2001). "Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk". *American Economic Review*, Año 91, N° 2, pp. 446-451.
- Beckman, M. y Stirling, K. (2000). "Promoting Critical Thinking in Economics Education. *International Applied Business Research Conference*.
- Brinia, V., Panagiota, K. y Stavrakouli, K. (2016). "A New Teaching Method for Teaching Economics in Secondary Education". *Journal of Research and Method in Education*, Año 6, N° 2, pp. 86-93.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Bourdieu, P. (2011). *Les structures sociales en économie*. Francia: La Découverte.
- Bowles, S., Edwards, R. y Roosevelt (2005). *Understanding capitalism: competition, command and change*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Buraschi, S. et al. (2015). "La formación de los economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio". *Cuadernos de Economía Crítica*, Año 2, N° 3, pp. 155-164.
- Cameron, B. (1998). "Active and cooperative learning strategies for the economics classroom". En Walstad, W. y Saunders, P. (ed.), *Teaching Undergraduate Economics*. Estados Unidos: Irwin/McGraw-Hill.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (2006). *Dominación y dependencia en América Latina*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, C. et al. (2018). *Economía Feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. Argentina: Madreselva.
- Castro Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'". En Lander, E. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*. Chile: CIDE.
- Coraggio, J. (2007). "Introducción". En Coraggio, J. (org.), *La Economía Social desde la Periferia: contribuciones latinoamericanas. Colección de lecturas de economía social*. Argentina: UNGS-Altamira.
- Dankow, M. y Gómez Bucci, P. (2016). "La importancia de enseñar el vínculo entre Economía y Medio Ambiente en la escuela secundaria: un aporte para reflexionar sobre el impacto ambiental a la luz del desarrollo capitalista considerando la industria petrolera". *Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*, UNGS.
- De Loach, S. (2012). "What every economist should know about the evaluation of teaching: a review of the literature". En Hoyt, G. y McGoldrick, K. (ed.), *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Estados Unidos: Edward Elgar.
- ESEP-UBA (2010). *Por un cambio en la formación de los economistas*. Recuperado de <https://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-plan-de-estudio-mdp-20103.pdf>
- Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En Lander, E. (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.
- Edwards, R. y MacEwan, A. (2015). "La enseñanza de la economía. Un enfoque crítico de la economía: bases para un nuevo currículum". *Cuadernos de Economía Crítica*, Año 2, N° 3, pp. 17-47.
- Emami, Z. y Davis, J. (2009). "Democracy, Education and Economics". *International Journal of Pluralism and Economics Education*, Año 1, N° 2, pp. 37-45.
- Fariás, C. y Balardini, F. (2018). "Teaching social economics: Bringing the real world into the classroom and taking the classroom into the real world". *International Journal of Social Economics*.
- Fernández Retamar, R. (2006). *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas*. Argentina: CLACSO.

- Forcinito, K. (2010). "La enseñanza de la economía por paradigmas y en interdisciplinariedad con el resto de las ciencias sociales. Reflexiones acerca de los desafíos involucrados en la práctica docente y el proceso de aprendizaje". *I Jornada de Enseñanza de la Economía*. Argentina: UNGS.
- Freire, P. (2002). *Educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- (2008). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Furtado, C. (1978). *Prefacio para una nueva economía política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez Quintero, J. (2010). "La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina". *El Ágora USB, Revista de Ciencias Sociales*, Año 10, N° 1, pp. 87-105.
- Glaría, V. (2010). "Cuestionamientos a la enseñanza de la Economía desde una perspectiva compleja". *Polis*, N° 25, pp. 1-14.
- Grosfoguel, R. (2006). "La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". *Tabula Rasa*, N° 4, pp. 18-48.
- Hoyt, G. y McGoldrick, K. (ed.) (2012). *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Estados Unidos: Edward Elgar.
- Kufakurinani, U. et al. (2017). *Dialogues on development. Volume I: On Dependency*. YSI-INET.
- Lander, E. (ed.) (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En Lander (ed.), *Colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Argentina: CLACSO.
- Mignolo, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En Lander (ed.), *Colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Argentina: CLACSO.
- Míguez, P. y Santarcangelo, J. (2010). "La economía a la luz de la economía política". *Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Economía*. Argentina: UNGS.
- Parnas, M. y Fonzo Bolaños, C. (2019). "La hegemonía de la escuela neoclásica en la enseñanza universitaria de economía en Santiago del Estero (Argentina)". *Cuadernos de Economía Crítica*, Año 6, N° 11, pp. 91-114.
- Polanyi, K. (2001). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Estados Unidos: Beacon.
- Prebisch, R. (1949). *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. Chile: CEPAL.
- Prieto Puga Farina, R. (2013). "Enseñar economía para formar conciencias cívicas y críticas. La crisis en el aula". *Investigación en la escuela, IES Santiago de Compostela*, N° 81, pp. 57-99.
- Quijano, A. (2014). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Argentina: CLACSO.
- Reteaching Economics (2018). Recuperado de <http://reteacheconomics.org/>
- Rethinking Economics (2018). *Manifiesto for Curriculum Reform*. Recuperado de www.rethinkingeconomics.org.
- Revista de Economía Crítica (2019). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://revistaeconomiacritica.org/node/29>.
- Ruiz Valiente, R. (2006). *Principales doctrinas del pensamiento económico*. Cuba: Ediciones de la Universidad.
- Sisti, P. (2017). *De la Ciencia Económica a la Economía enseñada: una mirada sobre la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Contribución a la crítica de la enseñanza de la Economía*. Tesis de maestría. Recuperado de repositorioflacsoandes.edu.ec.
- Smith, A. (2003). *La riqueza de las naciones*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sociedad de Economía Crítica (2014). *Cuadernos de Economía Crítica*, Año 1, N° 1, pp. 1-158.
- Tran, L. y Cahen-Fourot, L. (2015). *From Terrible to Terrific Undergraduate Economics Curricula*. Young Scholars Initiative, INET. Recuperado de www.ineteconomics.org/uploads/papers/TRAN-CAHEN-FOUROT.pdf.
- Velasco, J. y de González, L. (2008). "Sobre la teoría de la educación dialógica". *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, Año 12, N° 42, pp. 461-470.
- Wainer, V. (comp.) (2015). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Argentina: UNGS.
- Walsh, C. (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Revista Educación y Pedagogía*, Año 19, N° 48, pp. 25-35.
- Wullweber, J. (2018). "Monism vs. pluralism, the global financial crisis, and the methodological struggle in the field of International Political Economy". *Competition and Change*, Año 23, N° 3, pp. 287-311.
- Yumatle, C. (2015). "Pluralism". En Gibbons, M. (ed.) *The Encyclopedia of Political Thought*. Estados Unidos: Wiley & Sons.