

La enseñanza de la economía. Algo más que un problema de contenidos

❖ **FABIÁN FLORES** | fabflores@yahoo.com

Facultad de Ciencias Económicas | Universidad Nacional de La Plata

En general suele identificarse a los procesos de enseñanza de la economía en el plano universitario con las corrientes no críticas pedagógicas, en particular, aunque no con exclusividad, con la llamada pedagogía tradicional, con fuerte impronta del docente, quien es el que posee y transmite el conocimiento. Esto puede observarse en experiencias de distintas unidades académicas, tanto del país como del resto del mundo. Y necesariamente debe abordarse abarcando la diversidad de planos, toda vez que lo económico está referido a un modelo de acumulación a escala mundial.

Por cierto, a modo de ejemplo y como se señaló en términos de no ceñirse con exclusividad a una sola perspectiva, pueden observarse elementos de otros enfoques, como el tecnicismo, ya sea que se apueste a la neutralidad o la infalibilidad histórica del conocimiento que ha sedimentado la humanidad. Algunos lo plantearán como evolución, otros como superación histórica, pero el centro de disputa es el contenido mismo, uno de los atributos del tecnicismo.

Podría pensarse que estas formas tradicionales se emparentan con un contenido propio de perspectivas ortodoxas, fundadas en pensamientos conservadores acerca de la teoría económica. No faltarían argumentos para sostener lo anterior, pero sin embargo esa tendencia a observar prácticas de marcado sesgo acrítico en lo educativo no parecería ser patrimonio exclusivo de la ortodoxia económica, toda vez que es usual observar parecido

perfil en aquellos docentes que postulan teorías alternativas, incluso aquellas más radicales que cuestionan el orden social mismo.

Esto nos lleva a un análisis de los contenidos en disputa y el carácter de los mismos, poniendo la discusión en el contexto histórico y social. En otras palabras, qué intereses concretos aparecen en clave de conflicto, a partir de una configuración social concreta como la es la del capitalismo. Pero también a problematizar la puesta en juego de ese contenido en la dimensión áulica y en el plano institucional.

Desde ya que este trabajo pretende despojarse de linealidades y, en todo caso, tiene la intención de poner en evidencia ciertas complejidades emergentes tanto del análisis de las prácticas educativas dominantes en el área de la Economía como de la exploración en prácticas alternativas disruptivas con las corrientes no críticas. En atención a ello, se pretende analizar las resistencias generadas por parte de los sectores que cuestionan los contenidos hegemónicos. Y, a partir de las perspectivas pedagógicas críticas, problematizar el *cómo* se enseña más allá de lo *qué* se enseña.

AL FRENTE DEL AULA

Lo económico forma parte de la disputa política de una sociedad. En una magnitud y con una intensidad más que considerable, dado que lo que está en discusión es el *cómo*, el *qué* y el *para quién* producir objetos tendientes a cubrir distintas necesidades.

Los teóricos más conservadores de la economía, agrupados en torno al discurso neoclásico, postulan que dichas tareas se resuelven mediante la interacción de los seres humanos en espacios definidos como mercados, a partir de un comportamiento racional y optimizador de cada individuo, dejando fluir el libre albedrío con el límite de las leyes que regulan la convivencia entre dichos individuos. Bajo esta perspectiva no solo se esgrime una solución sino que también, y no menos importante, se intenta suprimir la idea de la polémica acerca del conflicto en lo económico. En otras palabras, lo que importa es pensar cómo intervenir en lo económico (acceder al conocimiento de las variables, optimizar las conductas, perseguir pautas de eficiencia) y no discutir el ordenamiento económico en sí, las pautas de producción y distribución, ya resueltas con un método científico desprovisto de subjetividades en su

diseño. La subjetividad se limita a expresarse en los deseos como consumidor, revelando preferencias, sujeto a restricciones presupuestarias.

Este discurso pareciera encontrar mejor capacidad de despliegue en términos educativos bajo la perspectiva tradicional. Esto es ciñéndose a pautas de transmisión de conocimientos objetivados, infalibles y, en algunos casos, indiscutibles, producto de la elaboración por parte de pensadores que han logrado resolver el problema económico a partir del hallazgo de certezas. Se configuran así, ciertos rasgos en los sujetos intervinientes en la dimensión áulica que tienden a consagrar un papel activo en el docente y meramente pasivo en el estudiante. En palabras de Freire, estaríamos ante un modelo de *educación bancaria*⁵⁴, en el que los saberes y pautas son depositados en el estudiante, quien a su vez se “capitaliza” a partir de la transmisión de los mismos.

En este esquema adquieren singular importancia los planes de estudio ya que construyen el recorte ideológico de lo que se transmitirá, concebidos como ordenadores rígidos del proceso. Sin embargo, no puede soslayarse la importancia del llamado currículum oculto, esto es el conjunto de relaciones que tienen como escenario la dimensión áulica, generando mensajes tendientes a “legitimar las perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista, particularmente tal como se manifiestan en el lugar de trabajo”⁵⁵. Entonces, si en el mundo capitalista lo importante es asumir el rol de competidor con pautas racionales optimizadoras, el estudiante debería replicar ese comportamiento adaptándolo al aula: aprovechar el tiempo al máximo, asumir ciertas responsabilidades en lo organizativo, no detenerse en disquisiciones que demoren la apropiación de lo transmitido, adquirir ese ánimo competitivo, naturalizar las relaciones de dominación (que no son presentadas como tales), validar las instancias de acreditación y evaluación, en tanto está en juego la ponderación de algo objetivable.

Esto último nos llevaría a considerar que la vieja escuela tradicional encontraría ciertas limitaciones como marco teórico en vista de estos comportamientos, pues aparece algo

⁵⁴ Nassif, Ricardo (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En “El cambio educativo, situación y condiciones, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Informes finales/2, Buenos Aires, p. 63

⁵⁵ Giroux, Henry A (1985)., Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D.F., editorial Era, julio-diciembre de 1985, p. 40.

novedoso: la eficiencia, entendiéndola referida a los fenómenos de producción mercantil. El saber adquiere una dimensión particularmente utilitarista, con anclaje en relaciones objetivadas entre maquinarias y seres humanos, entre saberes y resultados, lo cual nos aproxima en este punto a la perspectiva tecnicista, en la que se pone especial celo en la consecución de objetivos de orden eficientista. Pasa a ocupar, entonces, un lugar primordial la organización misma del proceso educativo, por lo cual el papel del docente se torna relativo en cuanto a su importancia, en comparación con la perspectiva tradicional⁵⁶. El contenido invoca a la eficiencia y, por lo tanto, desplaza, parcialmente, la preocupación hacia los métodos mismos.

Sin embargo, el discurso que funciona como mainstream con un contenido ceñido a la productividad y la eficiencia, no parece conjugarse, en los hechos concretos, con la pedagogía tecnicista lo que podría plantearse en términos de paradoja. Efectivamente, en la enseñanza de la economía predominan claramente las clases magistrales, los métodos de evaluación basados en la cantidad y calidad de apropiación de los saberes y métodos transmitidos en el aula, con auxilio de bibliografía acorde, y con poca participación activa del alumnado. La forma de enseñar economía no ha cambiado en décadas, lo cual es reconocido por docentes de alto prestigio institucional y hasta es utilizada dicha característica para explicar el alto costo de educar. Se asume que el servicio educativo sigue consistiendo en alguien tratando de enseñar a otros, en un proceso cuyos tiempos no se ven reducidos y no alcanzado por ninguna innovación tecnológica que permita eficientizar significativamente dicho proceso. Entonces, mientras la mayoría de los bienes y servicios tienden a bajar en el costo de sus prestaciones, la educación observa costos de tipo constantes en su estructura, lo cual la vuelve relativamente onerosa. Si bien esta observación peca de excesivamente economicista y las más de las veces es esgrimida como argumento para justificar recortes y exclusiones en sus prestaciones, nos da la idea de cómo se concibe el proceso en sí, con un claro sesgo conservador.

Cabe preguntarnos entonces acerca de la causalidad de esta postura conservadora. ¿Por qué no se aplican en la organización del proceso educativo los principios de eficiencia y productividad que se postulan para la organización de lo económico? En otras palabras, ¿por

⁵⁶ Saviani, Dermevial. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina, p. 6. Publicado en Revista Argentina de Educación y en Diálogos, p. 6.

qué el proceso se transforma en “bancario” y no en “fabril”?. No es objetivo de este trabajo responder acabadamente estas cuestiones, pero sí trazar algunas aproximaciones basándose en el aporte de distintas perspectivas pedagógicas.

En primer término, es de hacer notar que el espacio de discusión de la economía no puede limitarse a la dimensión áulica. Ningún proceso educativo reconoce ese límite, ya que, como postula Silber⁵⁷, las prácticas educativas son intrínsecamente prácticas sociales con una especificidad pedagógica, pero en el caso de la economía la polémica

se instala en la sociedad en términos de problemática doméstica, cotidiana. Es decir que se inscribe en el marco de tensiones de una formación social determinada, en donde los distintos sujetos despliegan sus acciones en función de un esquema de poder establecido. En lo específico, la teoría neoclásica no problematiza, ni siquiera incorpora en sus análisis la pertenencia de los individuos a distintas clases sociales. El individuo es tomado como tal, despojado de determinantes históricos, puesto ante el desafío de internalizar las pautas de racionalidad, de eficiencia que deben guiar su desempeño económico. Es más, este discurso se reconoce no ya ocupando la centralidad en el espacio discursivo, sino que, en los hechos, concluye no reconociendo entidad científica a otros discursos. Se trata de preparar al sujeto para actuar en ese marco. Podríamos encontrar el sentido de esto en palabras de Saviani:

“Para superar la situación de opresión, propia del “Antiguo Régimen”, y acceder a un tipo de sociedad fundada en el contrato social celebrado “libremente” entre los individuos, era necesario vencer la barrera de la ignorancia. Sólo así sería posible transformar a los súbditos en ciudadanos, esto es, en individuos libres, esclarecidos, ilustrados. ¿Cómo realizar esa tarea? A través de la enseñanza”⁵⁸

Pero esa preparación no parece destinada sólo a entender la lógica de lo económico (tal como la presenta el discurso neoclásico) y actuar en consecuencia, sino a naturalizar la misma y, por ende, contribuir a la legitimación de tal lógica, impidiendo que la misma se contamine con polémicas propias de otros campos, como la política, lo ideológico, la historia y la

⁵⁷ Silber, Julia (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de las Universidades Nacionales Argentinas. Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos, setiembre de 2007, p.3

⁵⁸ Saviani, Dermevial, op. cit., p. 2.

sociología, entre otros⁵⁹. Este afán de legitimación del libre mercado, en presentar la mercantilización como la acabada forma bajo la cual los seres humanos deben organizar su vida, sus relaciones en el orden económico, no es algo que esté en juego en el aula exclusivamente, ya se ha dicho. Se expresa en el cotidiano, con un papel destacado por parte de los medios de comunicación. Como explica Zemelman, más que el ejercicio de un poder coercitivo, lo que está presente es una lógica del poder que convence a ciudadanos o estudiantes, según el ámbito en el que nos situemos, de la imposibilidad de hacer frente al poder que confiere el saber o, en el peor de los casos, *el supuesto saber*.

“No el poder bruto, cínico o el poder manipulador; no, no es ese poder, ese poder se ve, ese poder se puede detectar, frente al cual, incluso, puede haber reacción; pero el poder como lógica permea todos nuestros poros todos los días, sin llamarse a sí mismo poder. Y agrega...ahora tenemos, probablemente, una sociedad que pretende ser galvanizada por ese discurso masivo de la estupidez colectiva que es la televisión, pero que cumple la función de hacernos creer las tonterías. Esa es la gran inteligencia de ese discurso, convencer a todos que sus tonterías son la suprema expresión de la Verdad”⁶⁰.

En ese esquema, la figura de quien habla, de quien interviene en la polémica, se torna determinante. El método tradicional, o al menos ciertos elementos de su pertenencia, ofrece mejor chance de intervención en una polémica planteada entre la *experticia* y la *ignorancia*.

En segundo lugar, en el modelo tradicional, atendiendo a la centralidad que ocupa el docente, es necesario contar con un alto grado de legitimidad al mismo y al contenido que transmite. El profesor no necesita de férreos esquemas autoritarios, sino que tiene la posibilidad de persuadir mediante el discurso que debe sustentarse, entre otras cosas, en su misma trayectoria. Y el mayor atributo de dicha trayectoria no tiene que ver tanto con su

⁵⁹ En el pensamiento neoclásico se postula que todos los individuos actúan en función de algún objetivo maximizador o minimizador. Si el consumidor debe maximizar la utilidad derivada del consumo, ajustándose a su presupuesto, el productor debe maximizar ganancias (o minimizar costos dados ingresos fijos), el trabajador debe maximizar la utilidad de su ocio (tiempo no dedicado a la labor). En ese esquema, y asumiendo un contexto de elecciones por el voto popular, el objetivo del político no es otro que maximizar votos. Lo cual lo lleva a actuar, en ocasiones, en contra de la lógica económica e incurrir en lo que despectivamente llaman “populismo”.

⁶⁰ Zemelman, Hugo (1998). El conocimiento como desafío posible. Colección: Conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional, México, DF. pp. 33 y 34.

profesionalización como docente como con sus dotes como economista⁶¹. El docente *da* confianza, en términos de Cornu⁶². En un mundo que reclama garantías, el experto ofrece tanto certificados como reputación y necesaria experiencia. Además, el docente actúa como parte del paradigma que intenta gestarse en el proceso educativo. Es la corporización de cierto éxito que se alcanzará a futuro, y no necesariamente en el marco educativo, en tanto se consiga apropiarse del conocimiento transferido por quien “sabe”. Probablemente esto esté siempre presente en alguna medida en todo proceso educativo, pero lo que aquí pretende subrayarse es la capital importancia que adquiere en el caso de la enseñanza de la economía⁶³.

Y por último, la importancia de persuadir, basado en forma primordial en la experticia del docente pareciera haber desechado incorporar elementos de la revolución informática. A decir de Bosch:

“...es indudable que cada experto posee un cierto sistema de conocimientos que pueden enunciarse en forma precisa (como aparece en los libros, por ejemplo); pero también posee un sistema de conocimientos difusos que para el propio experto resultan de difícil expresión; y finalmente, posee un sistema de conocimientos (o un sistema para establecer conocimientos) que el experto utiliza de manera implícita y no totalmente consciente”⁶⁴.

Todos esos atributos del docente no han sido puestos en clave de *inteligencia artificial*, sino que la enseñanza de economía sigue reconociendo en el papel del docente una impronta no traducible a esquemas de tal tipo, poniendo de relieve su capacidad personal para conducir el proceso. Atributos que desarrolla en términos casi autodidactas, pues no hay tradición de formación pedagógica institucionalizada y sistemática en la docencia de economía.

El saber habilita entonces a la intervención en el debate y funciona como barrera para aquellos que “no saben”, configurando un esquema de subordinación que tiende a encorsetar la posibilidad de una polémica constructiva. Y, en alguna medida, el fenómeno

⁶¹ De hecho, son muy pocos los docentes en Economía que han realizado estudios referidos a Pedagogía. Y en los concursos suelen meritarse con mayor intensidad antecedentes de otro tipo (profesionales, de investigación) antes que de preparación docente en sí.

⁶² Cornu, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, p. 22.

⁶³ Aquí conviene reiterar la advertencia inicial referente a que este tipo de procesos aborrecen de la linealidad y de absolutismos. Podemos, en el extremo, hablar de tendencias, de rasgos salientes.

⁶⁴ Bosch, Jorge E. (1991) *Contrapedagogía y Conocimiento*. Ediciones Universidad CAECE, p. 23.

intenta replicarse en la dimensión áulica. Con docentes que son más expertos que docentes en términos profesionales.

NO HAY CRIMEN PERFECTO

El discurso neoclásico en el campo de la economía se caracteriza, como ya se ha dicho, por un desconocimiento de los distintos discursos que polemizan con él. Este desconocimiento se da en términos de dos acepciones: el no reconocimiento dentro del campo científico (justificación del recorte) o la simple ignorancia de otros discursos (como excusa del recorte). Como sea, el resultado es que se articula un discurso exclusivo y excluyente. En términos de Althusser⁶⁵, estaríamos en presencia de la Universidad como parte del aparato ideológico del Estado, en tanto la imposición se hace en términos ideológicos, sin echar mano a herramientas represivas de otro orden. Sin embargo, conviene aquí hacer una distinción. No todas las fracciones del capital adhieren a este mainstream. Si bien ciertos posicionamientos oscilan, porque el modelo de acumulación capitalista no permanece inalterable, hay sectores que postulan un papel activo del Estado en función de darle viabilidad al capitalismo, favoreciendo ciertas actividades y castigando otras. La lucha hacia el interior de la dirección política del Estado (Gobierno) determina resultados sujetos a una dinámica por momentos intensa. Por lo tanto, puede suceder que la difusión de ideas tanto en el aula como en la sociedad por parte de los sectores hegemónicos de la Academia no refleje la voluntad de la dirección política del Estado y estemos allí ante un conflicto no menor. Hecha esta aclaración, de todas formas persiste en la problemática un uso de una violencia de tipo simbólico, como resultante de la imposición del discurso único.

Hasta aquí hemos asumido ciertas intenciones, a partir de la identificación de los intereses de quienes pretenden configurar los procesos educativos. ¿Pero es esto así, sin más? ¿Estamos ante procesos controlados, legitimados por la pasividad de los estudiantes (o de la sociedad, dado el escenario), que se limitan a absorber datos, métodos, concepciones, de un modo

⁶⁵ Saviani, Dermevial, op. cit., p. 11

totalmente acrítico, enajenándose en dicho proceso? En palabras de Baudrillard, citado por Zemelman⁶⁶, ¿se consuma el crimen perfecto?

El obstáculo para que dicho crimen no quede en el terreno de la impunidad no es otro que el desarrollo de la conciencia crítica. Esto es, la aptitud del ser humano para construir una visión de la realidad propia, superando el bloqueo que le impone la lógica del poder.

Existen esos esfuerzos, intentos más o menos estructurados de rebelarse ante la mera transmisión de contenidos. Principalmente porque se cuestionan esos contenidos en tanto se los considera inútiles para explicarse la realidad actual. La Historia, ese campo abierto según Zemelman, nos ha puesto ante una nueva crisis económica a escala mundial, recurrentes en el capitalismo aunque cada una con su especificidad. Y el discurso ortodoxo no encuentra respuestas, capacidad para asumir el desafío de plantear una caracterización, un diagnóstico que de acabada cuenta de la complejidad de la crisis.

Ese pareciera ser el mayor reclamo que se hace en ámbitos académicos tanto de los países centrales como periféricos lo que nos da una idea de la dimensión y extensión del planteo. Un reclamo que reconoce origen mayoritario en las filas estudiantiles, aunque no con exclusividad pues docentes, algunos de renombre, han acompañado las inquietudes. Es el caso de Ha-Joon Chang y Jonathan Aldred, docentes de la Universidad de Cambridge, quienes en un artículo publicado recientemente en The Observer, admiten que asiste razón al reclamo de los estudiantes en cuanto a las falencias de los cursos de economía para dar una explicación del crash económico de 2008:

*"No estamos orgullosos de decir esto. Por el contrario, estamos avergonzados. Porque lo que hace que la economía sea tan singular es el hecho de que es la única disciplina académica en la que un número significativo y creciente de estudiantes están rebelándose en contra del contenido de sus cursos de grado"*⁶⁷

Continúan los autores identificando una de las raíces del problema: la renuncia de los economistas convencionales a definir a la Economía según su objeto de estudios, reduciéndola a un conjunto de herramientas destinadas a explicarlo todo. Esto conspira

⁶⁶ Zemelman, op. cit., p. 32

⁶⁷ Chang Ha-Joon y Aldred Jonathan (2014). After the crash, we need a revolution in the way we teach economics. The Observer, 11 de mayo de 2014., p. 1

contra la posibilidad de reformulación de los planes de estudio, toda vez que se concibe como redundante cualquier cambio, dado el carácter consolidado y verificado de la Economía.

Subrayan, asimismo, el alejamiento de la Economía de disciplinas como la historia y la sociología, y la subestimación por parte de los economistas convencionales del valor de los intentos de exploración en esos campos al caracterizarlos como distracciones de lo principal, desprovistos de utilidad mínimamente considerable.

“Los profesores de los estudiantes noruegos que pidieron estudiar economías reales en sus cursos les respondieron que “nuestra tarea [la de los profesores] es proporcionaros un marco analítico; vosotros tenéis el resto de vuestras vidas para aprender las cuestiones de actualidad””⁶⁸

También Howard Davies, quien fuera Director de la prestigiosa Escuela de Economía de Londres, reflexiona amargamente y con una cuota de sarcasmo, sobre las falencias ya descritas:

“La llamada escuela de Chicago ha desarrollado una robusta defensa de su enfoque basado en las expectativas racionales, rechazando la noción de que es necesario un replanteo. El ganador del premio Nobel, Robert Lucas, ha sostenido que la crisis no fue predicha porque la teoría económica predice que esos eventos no pueden predecirse. Así que, todo está bien””⁶⁹

La lista puede extenderse a Manchester, Essex a Universidades incluso estadounidenses. Pero el denominador común es que todos los planteos remiten a lo *que* se enseña antes bien a *cómo* se enseña. La queja se refiere a la falta de pluralismo, a la inutilidad de los modelos económicos aprendidos, en tanto no logran su cometido de representación de la realidad misma y a la incompreensión del discurso económico para el resto de la sociedad.

En nuestra región, han proliferado reacciones contra el mainstream. Diversos centros de estudios e investigación, así como asociaciones de economistas y estudiantes han alzado la voz, con cierta

⁶⁸ Chang Ha-Joon y Aldred Jonathan, op. cit. p. 5

⁶⁹ Davies, Howard (2012), “La negación de la economía”, en Project Syndicate, Paris, agosto de 2012, p. 2.

impronta específica que marca matices diferenciales con lo que sucede en los países centrales, aunque sin dejar de reconocer puntos comunes. Uno de los puntos en el que se pone mayor énfasis da cuenta de la endeblez del enfoque ortodoxo en su pretensión de construir un marco teórico que pueda comprender lo económico prescindiendo de los marcos históricos y sociales. Esto se traduce en un abordaje de las problemáticas específicas con idéntica lógica, como si los fenómenos de índole económica pudieran replicarse con independencia de condicionantes locales, en cuanto a su diagnóstico y solución. Y como si esos condicionantes no fueran el resultado del funcionamiento del capitalismo a escala mundial, con esquemas de dominación vigentes. De todos modos, la centralidad de los contenidos en la polémica es un elemento coincidente con los reclamos hechos en Europa y EE UU.

Como se ve, el crimen no es perfecto. En las aulas, sin perjuicio de registrarse en otros espacios, los sujetos reaccionan como parte de una complejidad que no puede alinearse tan fácilmente.

REFLEXIONES FINALES (PARA EMPEZAR)

Keynes, el economista de Cambridge, afirmaba en 1931 que la revolución tecnológica permitiría que con solo 15 horas de trabajo por semana nos bastaría para producir lo necesario para satisfacer nuestras necesidades básicas⁷⁰. Sin embargo, la socialización de la tecnología no se produjo en esos términos, trabajamos 40 hs. semanales, y estamos sumergidos en una crisis económica mundial de la cual no se verifica aún una salida consistente. Asistimos, también, a un mundo en el cual las desigualdades continúan ensanchándose⁷¹. Sobran motivos, entonces, para cuestionar lo económico y, particularmente, preguntarse qué y cómo se aprende/enseña economía.

Dos hechos notables persisten en la realidad de la enseñanza de la Economía: la vigencia y predominancia de un enfoque ortodoxo en los contenidos y el prevalecer de rasgos propios del enfoque tradicional en materia pedagógica.

⁷⁰ Yeyati, Levi (2015). Diario La Nación, edición del 2/2/2015.

⁷¹ Piketty, Tomas (2013). El Capital en el siglo XXI. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

El primero de ellos observa cuestionamientos que se redoblan y extienden por las instituciones, lo que da cuenta de la complejidad que asumen los espacios educativos, en particular las Universidades. La tensión entre la realidad y la idealidad analizada por Nassif⁷² se despliega poniendo límites a la imposición absoluta, al ejercicio de la autoridad pedagógica tal como la concibe el enfoque tradicional. En la Universidad Argentina, el peso específico del estudiantado, con sus organismos gremiales y su cupo de participación en el cogobierno, dinamiza esta polémica, sumándose a los cuestionamientos hechos por aquellos docentes e investigadores que pugnan por dotar de pluralidad a los contenidos de los planes de estudios. La Sociedad de Economía Crítica, la Escuela de Economía Política de la UNLP, diversos centros de Estudios e Investigación, comisiones de planes de estudio, en fin, son ejemplos de las numerosas formas organizativas que son utilizadas para agrupar a aquellos sectores que confrontan con el discurso económico ortodoxo.

Sin embargo, el segundo punto constituye el mayor déficit de esta construcción de resistencia.

Ha-Joon Chang y Jonathan Aldred, ya citados, nos refieren que la economía no siempre se enseñó como en la actualidad:

Antes la economía se enseñaba como una serie de debates interrelacionados sobre las teorías alternativas y las diferentes recomendaciones políticas dimanantes de esas teorías. Impreciso, incluso lioso, pero útil. Esta aproximación a la enseñanza de la economía podría funcionar bien hoy: así es como se enseñan otras ciencias sociales, y no hay buenas razones para tratar a la economía de manera diferente. Pero la imagen de los grados modernos de economía es tan diferente, que es irreconocible para otros científicos sociales (e igualmente irreconocible para cualquiera que fuera estudiante de economía hace más de veinte años)⁷³

Nótese que el acento sigue estando en la utilidad de lo que se enseña y no en la complejidad del proceso desde una perspectiva pedagógica alternativa, más allá de reconocer a la economía en el campo de las ciencias sociales. Sin cuestionar la legitimidad de la demanda,

⁷² Nassif, R. (1982) “Teorías de la Educación”, pp. 247-250

⁷³ Chang Ha-Joon y Aldred Jonathan, op. cit. p. 3

no deja de ser preocupante la poca importancia que se le atribuye al acto de educar en la economía en términos integrales.

Tal descuido puede contribuir a que los procesos de enseñanza bajo los cuales se intenten formar aquellos estudiantes y economistas críticos terminen configurándose como algo más parecido a la instrucción. El riesgo es que, en el extremo, se terminen reemplazando biblias, lo cual no redundaría necesariamente en resultados neutrales, pero estaría desvirtuando la construcción de un pensamiento crítico.

Al respecto, aparece con nitidez el desafío que plantea Zemelman: superar la mera acumulación de conocimientos, propendiendo a la elaboración de pensamiento teórico. En esa dirección deben reconocerse pasos: el empeño en conformar un cuerpo teórico que dé cuenta de la especificidad de las economías de la región (Latinoamérica), la reacción ante la imposición de recetas que intentan replicar formaciones sociales, conformación de cuerpos de discusión regionales. Pero falta aún indagar en las matrices culturales desde las cuales pensar, desde donde construir conciencia crítica. La pregunta emergente es: ¿podría desarrollarse esa tarea en los espacios educativos de la economía? Lo cual podría responderse con otra pregunta: ¿Y dónde, si no? Lo que urge es rescatar esos espacios, asumir la complejidad de lo que sucede allí, revalorizar los sujetos, lo que nos llevaría a resignificarlos, a entenderlos, siguiendo a Laclau y Mouffe, en su multiplicidad, alejados de la pretensión de categorizarlos como entidades unitarias, transparentes y completas⁷⁴. Si para el discurso neoclásico y el tradicionalismo pedagógico, la discusión de otras dimensiones de lo social implicaría confusión, una propuesta alternativa en lo pedagógico debería comenzar por admitir que esa confusión es también constitutiva de la problemática económica.

Diversos interrogantes se abren a partir de este punto. ¿Qué papel juegan las nuevas tecnologías? ¿Cómo se facilita el reconocimiento de los sujetos? ¿Cómo resignificar la extensión, la investigación y la docencia misma? Estas son algunas, solo algunas, de las interpelaciones que se disparan a partir de replantear la problemática. Necesarias, si no queremos reducir todo a una discusión de contenidos. Y si no queremos escindir el pensamiento sobre la intervención pedagógica, respecto de la formación de los sujetos,

⁷⁴ Shapiro, Svi (1989). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de Educación num. 291, p.35

objeto de esa intervención. Sujetos en el marco de ciertas relaciones históricas, sociales, económicas, políticas.

BIBLIOGRAFÍA

Bosch, J. (1991) Contrapedagogía y Conocimiento. Ediciones Universidad CAECE.

Chang H-J. y Aldred J. (2014). After the crash, we need a revolution in the way we teach economics. The Observer.

Cornu, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas.

Giroux, H. A (1985), Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D.F. Editorial Era.

Nassif, R. (1982) "Teorías de la Educación", Madrid, Cincel-Kapeluz.

Nassif, R. (1981). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En "El cambio educativo, situación y condiciones, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Informes finales/2, Buenos Aires.

Piketty, T. (2013). El Capital en el siglo XXI. Bs. As. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Saviani, D. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Publicado en Revista Argentina de Educación y en Diálogos.

Shapiro, S. (1989). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. Revista de Educación N° 291.

Silber, J. (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. VI Encuentro de Cátedras de Pedagogía de las Universidades Nacionales Argentinas. Pedagogías desde América Latina: Tensiones y debates contemporáneos, setiembre de 2007.

Yeyati, L. (2015). Diario La Nación, edición del 2/2/2015.

Zemelman, H. (1998). El conocimiento como desafío posible. Colección: Conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional, México, DF.