

# ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR ECONOMÍA?

Una propuesta  
pedagógica  
para superar el  
pensamiento único

Claudia Milena Pico Bonilla

Óscar Eduardo Pérez Rodríguez

## Introducción

Las dinámicas globalizadoras de las últimas tres décadas impactaron a los sistemas educativos nacionales, permeando la enseñanza desde los contenidos hasta la forma misma de enseñar. Se crean sistemas cerrados de pensamiento donde lo importante es repetir la hipótesis de la corriente dominante –como si se tratara de una verdad absoluta- sin dar espacio al debate y al surgimiento de nuevas formas de interpretar el mundo.

Esta dinámica imposibilita la formación de profesionales críticos que puedan dinamizar las diferentes áreas de la ciencia y convertirse así en motores reales de desarrollo; problema especialmente fuerte en los países de América Latina, cuyas universidades adoptaron hace ya varios años una postura de seguidoras respecto a las universidades de mayor reconocimiento en el mundo, especialmente las norteamericanas.

La economía no ha sido ajena a esta dinámica y ha terminado convirtiéndose en una ciencia oscura, cerrada y alejada de la realidad social, al punto que los mismos economistas terminan reclamando una vuelta al realismo.

Esta realidad se suma a la necesidad de construir alternativas de desarrollo que permitan superar problemas estructurales como la pobreza, la desigualdad y una estructura productiva poco eficiente con mano de obra poco calificada.

La propuesta de este capítulo parte de la siguiente afirmación: modificar los métodos de enseñanza puede ser una forma de romper el círculo de retroalimentación del discurso único, en medio de la tendencia natural a la homogeneización del pensamiento. Este cambio en los métodos puede, por tanto, ser un primer paso en la búsqueda para formar economistas críticos y capaces de construir esas respuestas que requieren las economías latinoamericanas para alcanzar un estado de desarrollo real e incluyente.

El presente capítulo se divide en tres secciones: en la primera se presenta el contexto en que se desenvuelven las universidades y cómo este afecta el cumplimiento de su función primaria de creadoras de nuevo conocimiento; en la segunda se describe la forma en que esta tendencia permea la formación de los economistas, y en la última se presenta una propuesta pedagógica que en nuestra opinión puede dar paso a la formación de economistas con un criterio más amplio, aun en medio de esa homogeneización del pensamiento alrededor de la corriente neoclásica.

## La universidad y su desconexión de la realidad y el contexto

La reducción en el número de estudiantes matriculados en las facultades de economía, los permanentes reclamos de estudiantes del área por ambientes más propicios al debate y los procesos de crisis global que se han presentado durante las últimas dos décadas (sumado a los problemas sociales de desigualdad, pobreza y exclusión que no logran ser superados en el contexto global, y particularmente en el latinoamericano), hacen indispensable un repensar de las ciencias económicas, y en particular obliga a las facultades de economía a hacer un proceso de autocritica y deconstrucción de sus procesos con miras a superar esta etapa crítica.

Para poder establecer un debate productivo debe verse de forma clara que el problema no es propio de las ciencias sociales, ni de la formación a nivel universitario; se trata de una lógica que envuelve a todo el sistema educativo, que en el contexto actual se ve fuertemente influenciado por un discurso de neutralidad científica y permeado por principios de racionalidad, eficiencia y productividad. Asociada con este discurso surge una propuesta pedagógica en la cual el proceso educativo se convierte en un objetivo operacional (Saviani, 1982).

Esta corriente, denominada por varios teóricos como *pedagogía tecnicista*, “buscó planear la educación de forma que pudiera dotarla de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia” (Saviani, 1982, p. 11).

McCowan y Schendel (2016) explican este fenómeno a partir de los procesos sociales que permean el sistema educativo:

... la expansión del sistema de educación superior a través de todas las regiones ha traído nuevos grupos socioeconómicos al interior de las universidades, con un mayor grado de diversidad cultural, niveles de desarrollo académico y expectativas. El nuevo rol principal de la universidad como mecanismo de clasificación laboral ha sido ubicado en una presión creciente sobre las universidades para formar profesionales y trabajadores para el mercado. (p. 289)

Muestran, igualmente, cómo esta tendencia a la masificación educativa ha conllevado a cambiar el enfoque de evaluación de la calidad, llevándola desde la infraestructura, los docentes, etc. a evaluar exclusivamente los resultados (logro académico a partir de pruebas estandarizadas).

Para que este propósito sea posible, se hace necesaria la programación estricta de los contenidos y de los medios pedagógicos que serán empleados en el proceso, defi-

niendo de forma puntual *qué* aprender, *cuándo* y *cómo* aprenderlo, limitando de forma absoluta la flexibilidad y autonomía tanto de los docentes como de los alumnos.

Esta rigidez en los contenidos es una de las primeras causas que explica el problema de desconexión social de la educación, dado que limita el proceso de revisión y actualización de los currículos a la velocidad que va cambiando el contexto y a la que la ciencia va evidenciando avances significativos.

Si bien los procesos académicos en general vienen presentando problemas de esta misma naturaleza, y la discusión acerca de la pertinencia de los currículos es cada vez más álgida, las ciencias sociales han sido mucho más susceptibles a las dinámicas de mercado, tal como lo plantea Hodgson: “en la academia contemporánea (...) intervienen fuerzas globales que amenazan la integridad intelectual de todas las disciplinas académicas. Las dos principales ciencias sociales [sociología y economía] han estado entre las primeras bajas” (2002, p. 21).

De Sousa (2005) habla también de esta problemática al afirmar que las universidades viven una crisis institucional producto de “la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social” (p. 14).

Estos criterios de eficiencia son impuestos de forma disimulada a partir del “discurso de autonomía, y del riesgo que se corre si el Estado como financiador de la educación intenta utilizar este poder para volver los centros educativos centros de adoctrinamiento cultural, político o religioso” (Pérez & Pico, 2018, p. 33). De esta forma, se justifica la disminución en la financiación estatal (que es sustituida por programas de créditos y subsidios a la demanda), y las universidades se ven empujadas a buscar una sostenibilidad financiera sustentada en las matrículas o en la venta de servicios al mundo empresarial. Visión que comparten McCowan y Schendel (2016):

... desde los 80, sin embargo, la idea de educación superior como bien público ha disminuido a lo largo del mundo. La doble influencia de la globalización -que genera una presión creciente sobre los estados para mejorar su competitividad- y la política neoliberal de organismos internacionales como el BM -que enmarca la educación superior en la idea de beneficio privado más que en bien público- cambia de manera fundamental la naturaleza de la conexión de la universidad con la sociedad. Cada vez más, las universidades necesitan generar ingreso de su interacción con la sociedad, y la correspondiente contribución es en gran medida a través de caminos económicos, produciendo graduados empleables, desarrollando investigaciones para so-

portar la productividad de la industria y conectándose más directamente con el sector privado (...) los beneficios económicos de la educación superior son privilegiados sobre los no-económicos (McCowan & Schendel, 2016, p. 291)

Este panorama social ha llevado a una situación en que “el sistema educativo, y en particular las universidades, han terminado por sucumbir ante las demandas del mercado, permitiendo que sus procesos sean condicionados y permeados por las lógicas de mercantilización” (Pérez & Pico, 2018, p. 34), llevando a que las universidades pierdan así su función de fomentar una investigación independiente y pertinente, junto con la formación de pensamiento crítico que permita fortalecer la construcción de nuevo conocimiento.

Las lógicas que se imponen en las universidades son, entonces, poco propicias para el debate, para la duda y para la construcción de nuevo conocimiento, adoptando así los programas y los discursos dominantes de cada ciencia y haciendo que los mismos se encuentren desconectados del contexto específico, limitando así su poder de modificar las estructuras sociales en que se encuentran inmersos.

Pierde así la universidad una de las funciones asignadas históricamente, modificar la estructura social buscando solucionar las principales problemáticas, y quedando “relegada” al papel de formar capital humano para el mercado.

Siguiendo a Canese (2016), si se quiere recuperar esta función, lo primordial es formar profesionales con autonomía intelectual, y para esto debe revisarse las prácticas pedagógicas y las habilidades que se desea potenciar en los estudiantes:

La formación universitaria tiene como condición esencial la autonomía intelectual del futuro profesional, que debe estar preparado para la investigación científica, y dispuesto a aprender permanentemente. Tanto en los negocios, como en la participación política, social y económica, el tipo de profesional requerido en la actualidad debe contar con esta condición, a fin de lograr la excelencia en su labor profesional y contribuir al desarrollo de la ciencia en su área de conocimiento. Para formar a este tipo de profesionales, las universidades latinoamericanas se enfrentan al desafío de revisar sus prácticas habituales, basadas en la memorización y repetición de conocimientos elaborados en otras regiones más desarrolladas. (Canese, 2016, p. 1)

Sin dicha revisión, el sistema educativo seguirá relegado al papel de formar trabajadores y replicar así (validando incluso) el esquema social actual basado en las exclusiones y la ampliación de brechas entre países desarrollados y países en vía de desarrollo.

## La enseñanza de la economía y el desarrollo de la teoría económica

Las dinámicas descritas en el apartado anterior son claras en el campo de las ciencias sociales, y particularmente en el de la economía. La interacción entre los procesos sociales y políticos y la educación lleva a que en la mayoría de los países se genere un entorno favorable al discurso único en el cual se enseña solo economía ortodoxa, desconociendo además debates importantes y diferencias fundamentales entre economía política y teoría micro y macroeconómica (Jaramillo, 1996).

Estos procesos pueden estar asociados a lo que Hodgson relaciona con el descenso en el ingreso a las facultades de economía, a partir de un pragmatismo generalizado en los aspirantes a ingresar al sistema universitario:

El riesgo es que las universidades pierdan su aura de investigación independiente. La comercialización del aprendizaje y la investigación puede perjudicar la antigua función institucional de las universidades como centros de investigación relativamente independientes (...) uno de los efectos recientes de esta comercialización es el descenso relativo de la inscripción de estudiantes en economía y sociología en favor de las escuelas de administración (Hodgson, 2002, p. 22)

Para el caso latinoamericano y colombiano en especial, algunos aspectos particulares a las escuelas de economía se suman a la dinámica generalizada del sistema educativo. En primer lugar, la masificación de la educación superior (proceso presentado en la última década del siglo XX y, de manera particularmente fuerte, en la primera del XXI) llevó al ingreso de estudiantes con diferentes niveles de formación previa<sup>11</sup>, lo cual abrió dos posibilidades: formación marxista con enfoque sociológico en universidades públicas con estudiantes de menor formación previa y que permitían mayor contextualización; y facultades de élite con enfoque técnico neoclásico (Lora & Ñopo, 2009).

Aunque esta dicotomía dejaba abierta la posibilidad de debate, las universidades con enfoque técnico condicionaron y acapararon el poder económico y empresarial del país, ocupando altos cargos tanto en el sector público como en el privado, mientras el proceso de competencia “obligó” a las universidades públicas a adoptar el esquema técnico dominante para poder ofrecer un campo profesional amplio a sus egresados y así atraer a los nuevos estudiantes, reduciendo de forma continua la presencia del debate y cuestionamiento teóricos.

11. Cabe anotar que antes de estos procesos de masificación la educación superior se veía como un proceso exclusivo para las élites, donde se formaban los futuros líderes del Estado o la Iglesia (McCowan & Schendel, 2016).

Si a esto se suma la baja oferta de programas doctorales que durante muchos años marcó la academia en Colombia (proceso similar al presentado en la mayor parte de la región), la formación técnica se convirtió en una necesidad para permitir que estudiantes destacados del país accedieran a los programas postgraduales de Estados Unidos y algunos en Europa, donde la formación es predominantemente neoclásica.

Años más tarde, cuando la oferta de maestrías y doctorados aumentaba en la región, coincidió con el momento en el que un creciente número de economistas con formación avanzada en Estados Unidos o Europa regresaron al país dispuestos a incorporarse a tiempo parcial o completo a la docencia (Lora & Ñopo, 2009), de forma tal que el grueso de los profesores, la mayoría de ellos con formación neoclásica, profundizaron la idea de visión única en las universidades.

Al escenario anterior se une durante la última década el proceso de internacionalización de la educación, que incluye la adopción de sistemas de acreditación en la mayoría de los países, así como la validación de títulos a nivel internacional. Si bien estos procesos no imponen la unificación de currículos, sí se sustentan en criterios de evaluación que hacen “rentable” para los diferentes programas adoptar un criterio unificado y mantenerse dentro de la corriente principal de pensamiento.

Por un lado, tanto los sistemas de clasificación internacional como los sistemas de acreditación institucional a nivel nacional e internacional tienen en cuenta la “producción intelectual de alto impacto”, es decir, aquella que aparece publicada en revistas indexadas, reforzando de esta manera los arreglos institucionales que juzgan la investigación académica en función de su capacidad de aparecer publicada en revistas con carácter científico (escritas por y para economistas), convirtiendo así a la profesión de economista en un sistema cerrado donde la relación con el entorno y la realidad resultan secundarios (Colander, 2015), y el diálogo con otras ciencias es casi imposible.

El resultado de esto lo muestra Fanelli (2010), al exponer que cerca del 90% de la producción investigativa en economía se concentra en validar las teorías neoclásicas y olvida la necesidad de crear nuevo conocimiento. De esta manera, el éxito profesional en las universidades está ligado a la producción de documentos que vayan en la misma línea de la corriente dominante, validando las hipótesis y los discursos de la teoría ortodoxa. Esto implica que el resultado de las investigaciones se juzga a la luz de su capacidad para reforzar el discurso dominante, más que por su potencialidad para crear nuevo conocimiento.

A su vez, estas mediciones (clasificaciones y acreditaciones de todo tipo), se convierten en un sistema de “señales de mercado” para los empresarios al momento de

contratar trabajadores, dando preferencia a los egresados de las universidades de mayor renombre, y a su vez retroalimentando estas señales hacia los aspirantes a ingresar al sistema de educación universitaria, quienes optarán por aquellos programas que les ofrezcan un mayor reconocimiento y mayor remuneración futura.

Este proceso que puede explicarse mediante el concepto de “credencialismo” (al respecto se puede analizar los trabajos de Spence (2002), Khalanyane (2012), entre otros), que termina validando en una especie de círculo vicioso de reforzamiento del discurso que puede resumirse como se presenta en la ilustración 1:

**Ilustración 1. Ciclo de difusión y validación del discurso dominante**



*Fuente: elaboración propia (2020).*

Así, las universidades van adoptando los programas dominantes en las universidades mejor posicionadas, buscando ese posicionamiento en las mediciones internacionales, asumiendo que esto será suficiente para alcanzar el nivel de estas y homogenizando los currículos de los diferentes programas a nivel global. Este hecho:

Da lugar a un proceso ostentoso de reforzamiento positivo, en el que todo lo que importa es aquello que se puede presentar en forma matemática: lo demás se margina o se rechaza. De ese modo, el plan de estudios se estrecha. Y, con el tiempo, los criterios de selección basados en la formalización atractiva e innovadora empiezan a predominar en las principales revistas y en los procesos de nombramiento de los profesores... en una espiral inevitable de estrechamiento acelerado (Hodgson, 2002, p. 21)

Esta homogenización limita la posibilidad de innovación y de debate crítico en la medida en que impone contenidos específicos que el estudiante requerirá para afrontar con éxito los procesos de selección y así no ser excluido de la posibilidad de realizar

procesos de formación posgradual en países diferentes al suyo (formación que ahora se busca por el prestigio de las universidades extranjeras más que por falta de opciones dentro los países latinoamericanos, ya que estos han aumentado su oferta educativa en el nivel de maestrías y doctorados); y en el escenario nacional, estos conocimientos son incluso condicionantes para la posibilidad de ejercer su profesión, independiente de su grado de utilidad en el actuar diario del profesional.

Todo esto ha llevado a la mayoría de las universidades latinoamericanas a un estado de subordinación respecto a los contenidos específicos que se pueden impartir, especialmente en los cursos básicos (como microeconomía o macroeconomía). Esta subordinación alcanza incluso a los materiales que pueden ser empleados, supeditando la enseñanza a la visión de autores específicos, como por ejemplo los cursos de Introducción a la economía que se fundamentan en la visión de Gregory Mankiw.

Ahora, más allá del nombre específico de la corriente dominante, lo preocupante es la homogenización de contenidos y enfoques en torno a un discurso único, a una ortodoxia que limita la discusión y la formación de pensamiento crítico en los estudiantes, convirtiendo a la academia en un centro de adoctrinamiento, que, como plantean Postman y Weingartner (1969), se ha concentrado en la elaboración de verdades absolutas, en el concepto de certeza y en las causalidades simples.

Estas tendencias a la homogenización y la dominación de un discurso único vienen generando malestar entre estudiantes y docentes. Como se documentó en la sección anterior, pueden verse en el *movimiento por una economía post autista* del año 2000 en Francia, o la carta de los estudiantes del curso de economía 101 de Harvard en el 2011. Se observa en un apartado de la carta firmada por los estudiantes franceses:

Muchas veces el curso magistral no deja lugar a la reflexión. Entre todos los enfoques presentes, generalmente se nos presenta solo uno, el cual debe supuestamente explicar todo según un procedimiento puramente axiomático, como si se tratara de la verdad económica. (Cataño, 2001, p. 288)

Postura que fue apoyada por varios profesores del área mediante otra carta pública:

Como toda disciplina científica, la economía está dirigida a la explicación de los fenómenos “reales”. La validez y la pertinencia de una teoría solo se puede apreciar *in fine* en una necesaria confrontación con “los hechos” (...) estamos con los estudiantes cuando deploran la pedagogía de la economía que privilegia la exposición de teorías, la construcción de modelos, la capacidad de escritura y derivación de las propiedades de un modelo cuya relevancia empírica no existe o sería mínimamente discutida. (Cataño, 2001, p. 290)

(Los estudiantes) piden que en la enseñanza se respeten ciertas reglas elementales: que se expongan las circunstancias económicas, políticas y culturales que llevaron al surgimiento de las teorías que deben estudiar, que se dé mayor importancia a los datos empíricos y a la historia económica para precisar el alcance y la conveniencia de las herramientas y modelos económicos, que estos y sus predicciones se cotejen con los hechos, que los programas incluyan diversas corrientes o tradiciones del pensamiento, que lo que aprenden ayude a resolver los problemas concretos de la sociedad contemporánea. (Editorial, 2002)

Se desprende de los anteriores reclamos, que tanto estudiantes como profesores inconformes piden una apertura a la discusión y a la crítica, entendiendo que esto pasa por la modificación no solo de los contenidos, sino de la forma misma de enseñar; superar la cátedra magistral donde el docente imparte su visión del mundo y pasar a procesos más constructivos donde se discutan visiones amplias, de forma tal que el aula recupere su rol de crear conocimiento, debatir y modificar el pensamiento anterior y dar así paso a una evolución permanente de la ciencia económica.

### **Alternativas pedagógicas para enfrentar el pensamiento único en economía**

Esta discusión acerca de la forma en que se debe enseñar la ciencia económica no es nueva. Hace ya un par de décadas decía el profesor Jesús Antonio Bejarano:

Es muy poco lo que los economistas pueden decir sobre los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la economía. Ha habido, es cierto, en muchas facultades de economía una gran pérdida de tiempo pretendiendo resolver problemas para los cuales los economistas somos poco aptos (Bejarano, 1999, p. 22)

Para él, la forma de solucionar el problema de reduccionismo y simplificación excesiva en que caía la ciencia económica debía combatirse exclusivamente desde el currículo, es decir cambiando los temas que se enseñaban, más que cambiando la forma, toda vez que una formación integral del economista (que garantice la formación de una visión crítica con sentido ético y humanista), “se lograba por fuera de clase, es decir, era una actitud personal y apasionada que desarrolla el estudiante” (Vallejo, 2002, p. 103).

Sin embargo, el éxito de esta postura depende en exceso de la motivación del estudiante, y como plantea Colander (2007), la mayoría de los estudiantes no están en la universidad por el simple deseo de incrementar sus conocimientos, sino porque esperan obtener un título que les permita mejorar su posición laboral y social.

Sin embargo, dado que este cambio se hace cada vez más difícil en medio del contexto unificador que impone la internacionalización de la educación superior, es indispensable reabrir el debate acerca de los métodos empleados para enseñar.

Y si la crítica fuerte a la formación de los economistas en la actualidad es su desconexión con la realidad, la solución debe partir de buscar reconectar al aula con el resto del mundo, para lo cual se plantea que estrategias ligadas al concepto de *aprendizaje significativo crítico* pueden resultar útiles a este propósito de recuperar la discusión dentro del aula. A continuación, se presenta la reflexión sobre el concepto.

### El aprendizaje significativo

En un plano pedagógico, podemos afirmar que es necesario buscar un método que amplíe y potencie el papel del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje, y que al tiempo privilegie el pensamiento crítico como eje fundamental del desarrollo de las diferentes cátedras.

La reflexión propuesta parte de los hallazgos sobre la relación entre aprendizaje y cognición que surgieron hacia la década de los setenta del siglo XX, con los estudios de Ausubel (1976). Este autor propone que el aprendizaje significativo es un proceso que relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 1976).

La sociedad de la información en la que vivimos exige el procesamiento de grandes cantidades de conceptos y proposiciones que se transforman rápidamente, de ahí que el aprendizaje deba entenderse como un proceso dinámico en el que estos conceptos se mantienen vigentes o se olvidan en función de las condiciones de funcionalidad que exhiben.

Esto implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación no debe centrarse en ningún caso en la memoria del estudiante, siendo esta una operación mental de orden inferior y, por tanto, de poca ayuda en los procesos de formación, máxime si –como se ha planteado en este documento– los contextos cambian, y por ende las preguntas y las respuestas cambian también. De manera que el trabajo formativo debe buscar potenciar otras habilidades, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de abstracción, argumentación o el desarrollo del pensamiento divergente.

En virtud de lo anterior, se afirma que la enseñanza solo crea conocimientos perdurables como producto de su vigencia y de su posibilidad de anclaje con las realidades inmediatas del aprendiz, de ahí que sea importante contar con información sobre los conocimientos previos de los estudiantes para determinar correctamente los subsumidores necesarios para crear patrones de retención efectivos.

## Aprendizaje significativo crítico

Dentro de las corrientes de aprendizaje significativo, además de la base cognitiva se considera fundamental el desarrollo de pensamiento crítico en el aprendiz. El aprendizaje significativo subversivo propuesto por Postman y Weingartner (1969) es la base de estos desarrollos en torno al pensamiento crítico.

Lo cierto es que el mundo al que se enfrentan los estudiantes está marcado por la relatividad, probabilidad, incertidumbre, función, causalidad múltiple, relaciones no simétricas, grados de diferencia e incongruencia. De ahí que sea necesario plantear una alternativa en la que el modelo pedagógico ofrezca respuestas efectivas a las demandas del mundo que se le presenta al estudiante. La propuesta de Moreira (2000), fundada en los argumentos de Postman y Weingartner, consiste en plantear una perspectiva en la que los individuos forman parte de su cultura, se ven transformados por ella, pero a la vez están en capacidad de estar fuera y de no ser subyugados por ella.

En definitiva, esta propuesta se presenta como una alternativa en la que el estudiante no se ve avasallado por el conjunto de información que se le presenta, sino que se encuentra en una posición de transformarla y de crear o construir una representación del mundo.

En el marco del proceso de facilitación del aprendizaje significativo crítico, Moreira propone 11 principios que constituirán el núcleo de las estrategias pedagógicas que se proponen. Los puntos se listan a continuación:

1. Principio del conocimiento previo. Se aprende a partir de lo que ya se sabe.
2. Principio de la interacción social y del cuestionamiento. Enseñar/aprender preguntas en lugar de respuestas.
3. Principio de la no centralización en el libro de texto. Del uso de documentos, artículos y otros materiales de estudio.
4. Principio del aprendiz como perceptor/representador.
5. Principio del conocimiento como lenguaje.
6. Principio de la conciencia semántica.
7. Principio del aprendizaje por el error.

8. Principio de desaprendizaje.
9. Principio de incertidumbre de conocimientos.
10. Principio de la no utilización de la pizarra, de la participación activa del alumno, de la diversidad de estrategias de enseñanza.
11. Principio del abandono de la narrativa. De dejar que el alumno hable.

Es en el marco de estos 11 principios que se enmarcan todas las estrategias pedagógicas y didácticas que se presentan en la segunda sección de este libro.

### La relevancia de la historia

La primera propuesta de este libro parte de lo que argumenta el profesor Hendrik Van den Berg (de la universidad de Nebraska, en Estados Unidos), quien ha afirmado en diversos trabajos que todo curso de economía debería comenzar con un estudio de la historia<sup>12</sup>. Si bien no se trata de dictar en repetidas ocasiones toda la historia económica, sí puede resultar muy útil mostrarle al estudiante el comportamiento de algunas variables, instituciones, países o agentes relevantes para la materia específica de estudio a lo largo de un periodo particularmente interesante a los propósitos formativos.

Esto implicaría, por ejemplo, iniciar un curso básico de macroeconomía con la descripción de la Gran Depresión de 1929, o mostrarle al estudiante en las primeras sesiones de cursos avanzados de macroeconomía el comportamiento de la cuenta financiera desde la crisis de la deuda latinoamericana a la fecha.

Con esta estrategia didáctica se lograría, en primer lugar, contextualizar el desarrollo de diversas teorías surgidas de estos periodos de inestabilidad; y más importante aún, se permitiría crear en el estudiante una visión de lo que ocurrió en la realidad para que realice el contraste permanente de las teorías impartidas con los hechos y pueda así adoptar una postura crítica frente a estas teorías.

Se debe tener en cuenta en este punto que ninguna teoría puede ajustarse plenamente a todas las realidades, de forma que será factible sin duda encontrar ejemplos en los que la teoría es acertada y ejemplos en los que no. El ideal es mostrar al estudiante ambos contextos y que él logre discernir qué teoría fue creada para qué contexto y cuál es su alcance.

---

12. Van den Berg, H. (2015). La ortodoxia económica desalienta el estudio del comportamiento colectivo. *Revista de Economía Institucional*, 17(32), 13-37.

## Preguntas más que respuestas

En el intento de formar un profesional con capacidad de tomar decisiones y de brindar soluciones novedosas a los problemas que enfrenta la sociedad, es necesario que el alumno se convierta en constructor de su conocimiento.

Para esto, se debe estimular la interacción permanente entre alumno y docente a partir de un intercambio de preguntas y respuestas. En palabras de Postman y Weingartner (1969, p. 23): “Cuando se aprende a formular preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas- se aprende a aprender y nadie nos impedirá aprender lo que queremos”.

Cuando el docente se concentra en motivar y crear preguntas en sus estudiantes, antes que en darles las respuestas a todo, se pasa de realizar un monólogo por parte del profesor en el que el único papel del estudiante es callar, a estimular un diálogo en el que el estudiante se empodera de su proceso y adquiere la confianza suficiente para defender sus posturas con argumentos, con la flexibilidad suficiente para escuchar las respuestas del otro y alimentar con estas su propia visión del mundo, entendiendo que no existe una única postura, una única interpretación ni una única solución posible a los problemas.

En este sentido, el uso de preguntas le permite al profesor clarificar temas y también hacer una pausa para interactuar con el estudiante, haciendo uso de una “estrategia discursiva de interacción basada en responder preguntas, formular preguntas, verificar comprensión, facilitar el discurso, integrar y conectar ideas, entre otras, ayudando a que los estudiantes se den cuenta de que también tienen la responsabilidad de investigar, argumentar y exponer” (Cañedo, 2013, p. 13).

Medina (2013) plantea que el uso de preguntas en el aula permite incluir una dimensión dialógica reflexiva en el proceso de enseñanza, buscando que el estudiante genere hipótesis para entender o reconceptualizar el contenido, construyendo de manera paralela una crítica al conocimiento estándar con preguntas reflexivas: ¿por qué?, ¿qué significa?, entre otras, que lleven al estudiante a adquirir mayor conciencia de sus conocimientos y de la necesidad de revisarlos en forma permanente ante la aparición de nuevas informaciones y nuevos argumentos, logrando romper de esta forma las rigideces que genera la persistencia del pensamiento único.

### Materiales de enseñanza

La economía actual tiende a enseñarse mediante manuales, libros de texto que intentan presentar de forma resumida las diferentes teorías relacionadas con un campo de saber. Sin embargo, estos manuales presentan dos inconvenientes. En primer lugar, la falta de textos hechos en el país (específicamente en el continente), lleva a la academia a utilizar textos fuera de contexto, generando la desconexión inmediata entre la teoría enseñada y la realidad que enfrentan los estudiantes.

El segundo problema lo plantea Bejarano citado por Vallejo (2002), cuando afirmaba que el manual proporciona la idea de conocimiento completo y acabado donde no existen preguntas por solucionar; esto le crea al estudiante la sensación de que no existen dificultades en el conocimiento y que lo que se le está enseñando es una verdad absoluta, ya discutida y consensuada por la “comunidad científica” de economistas.

Al unir estos dos inconvenientes, se encuentra que los materiales impiden por completo la discusión y el pensamiento crítico al no dar espacio para contrastes ni debates de ninguna naturaleza.

En la misma línea escribe Moreira (2000), quien señala que la concentración del proceso de aprendizaje con libros de texto puede convertirse en una práctica docente deformadora, por cuanto no permite la diversificación de materiales y genera el riesgo de estimular el aprendizaje mecánico y desestimular a su vez el contraste de diversas fuentes de información, que servirían como instrumento para la construcción de conocimiento.

Como solución alternativa, se encuentra la posibilidad de que los artículos de revistas académicas donde se presenten los adelantos (aun si estos son reducidos por causa de las dinámicas expuestas con anterioridad), y en particular los artículos de prensa en los que aparece la dinámica real de la economía y la discusión acerca de los impactos que esta realidad tiene sobre la población, puedan sustituir en algún grado importante a los manuales de economía.

Si bien estos últimos artículos no presentan una discusión teórica fuerte (aunque incluso en periódicos especializados en economía y el área financiera), sí darían espacio para que el estudiante identifique variables relevantes, logre establecer relaciones entre variables y cree a partir de esto una postura propia y argumentada. Con base en dicha postura, el docente puede empezar a explicar las diferentes teorías, realizando de manera constante la conexión entre esos argumentos de la realidad que fueron identificados como relevantes por parte de los estudiantes y el discurso netamente teórico.

Esto podría, además, superar el cuello de botella en que se ha convertido la necesidad de contar con manuales escritos en la región, toda vez que artículos pueden ser escritos de forma más ágil y oportuna.

Lo fundamental para que esta propuesta sea de utilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje es que no se sesgue el uso de artículos a aquellos que aparecen en las revistas indexadas de mayor reconocimiento, y se abra el espacio a diversas publicaciones, incluso de otras áreas del conocimiento más allá de la economía.

### **Organización variable de los contenidos**

Si bien los contenidos generales son determinados bajo los conceptos de homogenización descritos en las dos primeras secciones de este trabajo, aún se puede encontrar cierto grado de autonomía del docente en cuanto a la organización de estos en cada semestre. Esta posibilidad debe ser aprovechada por los docentes con el fin de estructurar discursos menos rígidos y con la posibilidad de esclarecer relaciones de causalidad y dependencia entre variables.

Para esta parte de la propuesta, se parte de la *programación de contenidos* que, siguiendo a Ausubel (1976), funciona a partir de cuatro principios: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.

La diferenciación progresiva se caracteriza por un ejercicio de interacción en el que un concepto se aprende a partir de su subordinación a una idea de anclaje; anclaje que puede ser el contexto descrito en la parte histórica de introducción o un contenido previo que ha sido elegido base de todo el desarrollo del curso (por ejemplo, el concepto de demanda efectiva como base de un curso de macroeconomía básica).

Por su parte, la reconciliación integradora describe un proceso en el que las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva pueden reconocerse como ideas relacionadas con nuevos procesos aprendidos. Esto es, generar encadenamientos entre conceptos de manera que se deje clara la dependencia entre ellos. Estas relaciones permitirán que el estudiante comprenda el grado de dependencia existente entre variables y conceptos dentro de la teoría; por ejemplo, dependencia de un modelo respecto a sus supuestos, componente esencial para determinar la solidez de cualquier teoría.

En el caso de la organización secuencial, se llama la atención sobre la necesidad de respetar las relaciones de dependencia del contenido para presentarlo de manera que facilite su aprehensión por parte del estudiante, pero con la probabilidad de dar un énfasis diferenciado de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Esto es fundamen-

tal al momento de direccionar un proceso de aprendizaje significativo crítico, pues se debe partir de estos intereses y de acuerdo con ellos organizar temas y contextos a trabajar, lo que implica que en algunas ocasiones deberá cambiarse el orden de los temas, representando un reto para el docente que debe reestablecer los lazos que encadenan estos temas.

Por último, la consolidación busca que, mediante la reiteración y la realización de tareas en contextos diferentes, el individuo pueda producir generalizaciones sobre lo aprendido. En este paso del proceso, el estudiante debe adquirir la capacidad de transferir teorías que han sido aplicadas a un contexto específico para ser empleado en otro con condiciones diferentes.

De esta manera, al organizar los contenidos con estos propósitos, se logra incentivar el desarrollo de habilidades intelectuales complejas como el razonamiento analógico y transitivo o la proyección de relaciones virtuales, esenciales en el desarrollo de un pensamiento crítico.

## **Evaluación**

Todo el proceso descrito en los apartados anteriores perdería sentido si se mantiene una evaluación rígida en donde se pida al estudiante que repita de memoria toda la información recogida durante el semestre. El proceso no está enfocado en fortalecer la memoria como eje central del aprendizaje, por lo cual el examen convencional pierde sentido práctico.

Además, la evaluación debe ser formativa y, por tanto, ligada al funcionamiento de la realidad, contexto en el cual el estudiante (futuro profesional) tendrá toda la información disponible en cualquiera de sus aparatos electrónicos, y donde no deberá recitarla de memoria y sí interpretarla y usarla en la toma de decisiones.

Se plantea entonces la necesidad de una evaluación que se enfoque en las operaciones mentales complejas como la argumentación y la construcción de nuevo conocimiento, que el estudiante tenga que demostrar su capacidad de defender una idea (entendiendo y recordando que no existen verdades absolutas y, por tanto, todo es cuestionable y defendible), más que de repetirla.

En este orden de ideas, la propuesta es la realización de exámenes en que los estudiantes puedan hacer uso de sus libros, apuntes, celulares o computadores para buscar la información que consideren necesaria; incluso la ayuda de sus compañeros y que tengan la posibilidad de debatir durante el examen una posible respuesta.

Aunque esta práctica no está exenta de cuestionamientos, pues un alumno sin conocimiento alguno puede aprobar una asignatura, una evaluación bien planeada impedirá este tipo de resultados, toda vez que incluso si dos estudiantes llegan a la misma conclusión y piensan de forma similar, nunca van a escribir de forma idéntica, de manera tal que ambos tendrán que expresar la conclusión con su propio lenguaje y esa transferencia es imposible sin la comprensión plena de los conceptos evaluados; quizá el estudiante no hubiera entendido nada hasta ese momento, pero si logra redactar una respuesta clara, demostrará que finalmente comprendió lo necesario, y ¿cuál sería el problema de que un alumno aprenda el día del examen lo que necesita ser aprendido?

Ahora, no solo se trata de exámenes. Una estrategia de evaluación aún más compleja y útil puede ser la redacción de pequeños artículos, pero con un condicionante particular: que el estudiante no use lenguaje técnico.

¿Qué mejor muestra de conocimiento que lograr traducir a un lenguaje diferente al propio lo que se sabe?, y ¿qué mejor herramienta para romper esa caja negra en que se convierten las ciencias que lograr escribir para un público ajeno y sin los conocimientos específicos que tiene quien escribe?

Finalmente, consecuente con la idea de pluralidad, el docente debe reconocer que no todos sus estudiantes son iguales y, por tanto, no tienen las mismas capacidades (sin querer insinuar que algunos tengan más capacidades que otros o que existan estudiantes -personas- incapaces), por lo cual las estrategias de evaluación deben incluir diferentes formas de hacerlo: preguntas abiertas y cerradas, sustentaciones orales, realización de cuadros o mapas conceptuales, etc. Quizá todos nos hayamos encontrado con un muy buen orador que a la hora de escribir es pésimo; su mala ortografía o su desconocimiento de las reglas gramaticales no pueden significar que el estudiante no aprendió economía, solo demuestran una falencia en su formación previa (que de hecho da más valor a su aprendizaje actual, pues logró superar una brecha frente a sus pares), de manera que la evaluación debe dar espacio a reconocer este tipo de capacidades particulares y permitir que el estudiante (dentro de parámetros claros y reglas de juego preestablecidas) acceda a un forma adecuada de demostrar su conocimiento.

## Conclusiones

Las universidades son instituciones sociales y, por tanto, determinadas por su contexto y determinantes de los cambios de este. Sin embargo, cuando las lógicas del mercado se imponen a las lógicas de universalidad propias de estos centros de conocimiento, el fin último de la academia sucumbe ante las demandas del mercado, incumpliendo así su rol transformador.

En el campo de las ciencias económicas, esto ha significado la homogeneización del pensamiento y el estrechamiento de las fronteras de la ciencia, convirtiéndose en un impedimento para su propio crecimiento y en la fuente del inconformismo de estudiantes y docentes de la disciplina.

Es entonces indispensable recordar que enseñar es un acto creador, un acto crítico y no mecánico. La curiosidad de profesores y alumnos, en acción, se encuentra en la base del enseñar-aprender (Freire, 2002, p. 105), y esta curiosidad no puede ser cortada justo en el lugar que se supone se estructura alrededor de ella; debe, por el contrario, buscar los mecanismos que sean necesarios para elevarla y convertirla en su base, en su esencia.

Ahora, aunque las alternativas para salir de este círculo vicioso que retroalimenta el pensamiento único son escasas, este trabajo plantea que la forma de enseñar puede abrir ese espacio a la discusión y al fortalecimiento del pensamiento crítico, herramienta fundamental en el debate que alimente la construcción científica.

Se propone entonces qué estrategias pedagógicas basadas en el principio de aprendizaje significativo crítico pueden romper esos procesos de reforzamiento y validación del pensamiento único. Para esto es necesario cambiar materiales, organización de temas y hasta mecanismos de evaluación, de manera que se incentive en el estudiante ese espíritu y esa capacidad de dudar.

Cada proceso de enseñanza debe convocar varias especialidades. No se debe desarrollar, por un lado, un curso de macroeconomía teórica, después un curso de historia, y más tarde un curso de epistemología dejándole al estudiante la terrible tarea de realizar la síntesis de las disciplinas y de establecer las conexiones adecuadas. Como lo propone Cataño (2001, p. 291), es indispensable que cada curso abra estos espacios y los conecte a sus temáticas particulares para garantizar una formación integral junto con un debate permanente.

En medio de este proceso integrador, el debate, la crítica y el intercambio de ideas debe ser fundamental; como profesionales críticos de las ciencias económicas se debe recordar que el papel del educador o de la educadora progresista es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones (Freire, 2002, p. 139); solo reconociendo y poniendo esto en práctica se transita hacia el pluralismo.

## Bibliografía

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Bejarano, J. (1999). *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios*. Bogotá: Tercer Mundo editores-Colciencias-Universidad Externado de Colombia.
- Canese, M. (2016). El Pensamiento Crítico en la Formación Profesional: indicadores para el desarrollo de las habilidades cognitivas del Pensamiento Crítico en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción (UNA). *Paraguay desde las Ciencias Sociales*. Asunción: Grupo de Estudios Sociales sobre Paraguay IE-ALC-FSOC.
- Cañedo, T. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*(41). Disponible en: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&nrm=iso)>
- Cataño, J. (2001). Discusión francesa sobre la enseñanza de la economía. Las cartas iniciales. *Cuadernos de economía*, 20(35), 287-296. DOI: 10.15446/cuad.econ
- Colander, D. (2007). El arte de enseñar economía. *Revista asturiana de economía* (38), 23-38.
- Colander, D. (2015). Why economics textbooks should, but don't and won't, change. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 12(2), 229-235. <https://doi.org/10.4337/ejeep.2015.02.08>
- De Sousa, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Umbrales*, 13-70.
- Editorial. (2002). *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 3-15.
- Fanelli, D. (2010). "Positive" results increase down the Hierarchy of the Sciences. *PLoS One*, 5(4). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010068>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo veintiuno editores.

- Hodgson, G. (2002). Cómo llegó la economía a semejante situación. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 17-23. Disponible en: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/239>
- Jaramillo, A. (1996). Perspectivas de la enseñanza de la economía en Colombia. *Ecos*, 43-51.
- Lora, E., & Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina*. BID.
- McCowan, T., & Schendel, R. (2016). The impact of higher education on development. En S. McGrath, & Q. Gu, *Routledge handbook of international education and development* (págs. 289-302). Oxon: Routledge.
- Medina, J., Imbernon, F., Ortin, J., Vázquez, D., Sandin, M., Carnicero, P., . . . Moscoso, P. (2013). *Buenas prácticas docentes en la educación superior: una aproximación multidisciplinar al estudio de la docencia de profesores reconocidos por la comunidad académica*. Informe de proyecto de investigación, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Moreira, M. (2000). Aprendizaje significativo crítico. *Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo* (págs. 33-45). Lisboa: Indivisa.
- Perez, Ó., & Pico, C. (2018). Homogenización del pensamiento académico frente a la construcción de paz. En A. Novoa Palacios (Ed.), *Educación para la transformación social y cultural: caminos hacia la paz* (págs. 31-40). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell Publishing Co.
- Saviani, D. (1982). As teoria da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de pesquisa*(42), 8-18.
- Vallejo, L. (2002). Bejarano y la formación de los economistas. En E. Rodríguez, & L. Vallejo, *Perfiles de un economista heterodoxo. Reflexiones sobre la obra de Jesús Antonio Bejarano* (págs. 89-11). Tunja: Centro de Estudios Económicos. UPTC.
- Van den Berg, H. (2015) La ortodoxia económica desalienta el estudio del comportamiento colectivo. *Revista de Economía Institucional*, 17(32), 13-37.