

**La dimensión pedagógica-didáctica en la docencia universitaria. Aportes y desafíos para la enseñanza de la Macroeconomía en la Facultad de Ciencias Económicas y sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

**The pedagogical-didactic dimension in university teaching. Contributions and challenges for the teaching of macroeconomics in the Faculty of economics and social sciences of the National University of Mar del Plata**

Hernán Ariel Garré<sup>1</sup>

**Resumen**

La práctica docente puede concebirse como un intento contextualizado sociohistóricamente en el cual se pretende transformar una realidad. Una suerte de interacción entre dos partes en la cual el docente, valiéndose de instrumentos materiales y/o simbólicos, transmite un conocimiento o habilidad a otro<sup>2</sup>, Esta transmisión no es una aplicación mecánica y directa de ideas y conceptos en forma lineal, sino que esta construcción de conocimiento se apoya en un proceso histórico y social a partir de una mediación semiótica. Un sujeto –docente-- que ayuda a otro –alumno--, quien co-construye; en donde ambos se ven transformados.

El presente trabajo pretende describir e interpelar las prácticas docentes en el nivel superior, específicamente la enseñanza de la macroeconomía en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Tras un somero recorrido conjunto, tanto del devenir histórico de los hechos socioeconómicos como de la consolidación de la economía como disciplina autónoma, y por añadidura, de la macroeconomía, el análisis constará de dos enfoques; el primero, desde la conformación de la teoría económica convencional u ortodoxa actual en el marco del avance de la disciplina en pos de resolver los problemas socioeconómicos actuales, su formalización metodológica y sus implicancias en los sectores hegemónicos de poder. Y el segundo, los actuales desafíos didácticos y epistemológicos a la hora de su enseñanza en el nivel superior y la necesaria emergencia de un debate sobre el alcance transformador de sus prácticas y sus cercanías con el positivismo.

**Palabras clave:** economía; macroeconomía; prácticas docentes; educación superior; debate disciplinar y epistemológico

**Abstract**

Teaching practice can be conceived as a sociohistorically contextualized attempt in which it is intended to transform a reality. A kind of interaction between two parties in which the teacher, using material and/or symbolic instruments, transmits a knowledge or skill to another. This transmission is not a mechanical and direct application of ideas and concepts in a linear way, but this construction of knowledge is based on a historical and social process from semiotic mediation.

This work aims to describe and challenge teaching practices at the higher level, specifically the teaching of macroeconomics at the Faculty of Economic and Social Sciences of the National University of Mar del Plata. After a short tour of the historical development of socio-economic ideas and facts, the economy was formed as an autonomous discipline and by extension to

macroeconomics from two approaches. The first, from the formation of current conventional or orthodox economic theory in the framework of the advancement of discipline in order to solve current socio-economic problems, their methodological formalization and their implications in the hegemonic sectors of power. And the second, the current didactic and epistemological challenges in teaching at the higher level and the necessary emergence of a debate on the transformative scope of their practices and their proximity to positivism.

**Keywords:** economy; macroeconomy; teaching practice; higher education; disciplinary and epistemological debate.

Recepción: 26/02/2021

Evaluación 1: 16/03/2021

Evaluación 2: 26/03/2021

Aceptación: 07/4/2021

### **La economía: La más antigua de las artes, la más joven de las ciencias**

La partida de nacimiento de la economía data de 1776, siendo su padre el filósofo escocés Adam Smith. Inscripta como Economía política, la joven ciencia fue creciendo en popularidad, indagando primero y preocupándose luego por la riqueza generada por las naciones, su devenir histórico, las clases sociales (terratenientes, capitalistas y empresarios) y sus intereses contrapuestos. Años más tarde, y en plena Revolución Industrial, un fiel seguidor del escocés, llamado David Ricardo y finalmente un continuador de algunas ideas de éste último, Karl Marx, completarían el análisis clásico de la entonces joven pero pujante ciencia. El primero estudió la distribución de los ingresos entre clases y puso en relieve la naturaleza inherentemente conflictiva del naciente capitalismo; luego profundizó sobre el comercio internacional en el marco de la división internacional del trabajo (aquí se introduce a la Argentina como “granero del mundo” en el contexto de Naciones). Años más tarde, precisamente en 1867, Marx epitomiza su aporte a la ciencia social, y particularmente a la economía política, el cual será medular para la comprensión de la anatomía de la sociedad burguesa y la lucha de clases (Ferrer, 2015).

A comienzos del siglo XIX, la economía política permitió el surgimiento de otras escuelas de pensamiento provenientes de otras partes del mundo. Desde Estados Unidos, Francia, Austria e Italia fueron conformándose distintas corrientes que abordaban a la economía desde otras ciencias, más ligadas a la matemática y las ciencias naturales. El grueso de ellas, al igual que la británica, entendía a la disciplina desde una mirada cada vez más lógica y formal. Pretendiendo explicar a la realidad económica a través de modelos, ecuaciones y variables sujetos a simplificaciones y bajo formalidades lógicas-matemáticas (Zaiat, 2012). Siempre considerando a las decisiones de los hombres como maximizadoras de una función de utilidad o beneficios, siempre racionales y previsibles.

Entrado el siglo XX, la Economía política, ciencia dura y adulta, decide cambiarse el nombre por Economía, así, a secas. La escuela keynesiana significó el último avance –y ruptura con – un sistema teórico que descansaba –y aún lo hace– en los equilibrios de libre mercado. Los equilibrios de mercado se alcanzan en forma casi automática, pueden demandar un corto, mediano o largo plazo de espera y su consecución significan el óptimo bienestar para todos los agentes económicos. Para alcanzar esos óptimos es necesaria la no intervención de cualquier agente exógeno al sistema, por ejemplo, el Estado (Zaiat, 2012). A fines de la década del 20 y consumada la Gran Depresión en la década siguiente se configuró el escenario propicio para la acción directa del Estado. Legitimado académicamente hacia fines de la década del treinta el

siglo XX con la obra de Keynes, el Estado asumió un rol más activo. En función de las políticas keynesianas implementadas se alcanzaron tasas de crecimiento económico inéditas hasta entonces. Fueron las tres décadas posteriores a la segunda posguerra el periodo de crecimiento económico más largo, prolongado y sostenido nunca visto en términos de empleo, bienestar e inclusión social. Este modelo socioeconómico se denominó Estado de Bienestar o compromiso keynesiano.

Las crisis del petróleo a inicios de los setenta del siglo XX junto con el abandono de la convertibilidad del dólar con el oro conformaron un escenario macroeconómico desde el cual el Estado vio limitado su accionar. La estanflación<sup>3</sup> le significó a los keynesianos una verdadera incógnita para su corpus teórico y explicativo y crisis desde lo concretamente político. Fue el momento de la restauración conservadora, del apogeo del Monetarismo de la mano de Milton Friedman (1963) y su Escuela de Chicago. En EEUU asume Ronald Reagan y con él, la llegada de las *reagannomics*, y del otro lado del Atlántico, bajo el paraguas del mundo libre, M. Thatcher asumía en Inglaterra, configurando el escenario para el declive final de las políticas keynesianas. Desde el plano académico, estas políticas fueron legitimadas por destacadas obras e incluso por autores galardonados con el nobel de economía. Autores de la talla de S. L. Robbins (1932), primero, y más tarde M. Friedman (1963), concibieron a la ciencia economía de su tiempo bajo principios y enfoques positivistas. Siguiendo la tradición austríaca, entre otros; Robbins (1932) sostiene que la economía “debía convertirse en un sistema de conocimiento teórico y positivo, el cual debía partir de premisas verificables por introspección personal y; a partir de dichas premisas, aplicar el método hipotético deductivo” (p. 245). Estos nombres, más otros prestigiosos economistas estadounidenses tales como, Samuelson, P.; Dornbusch, R; Blanchard, O., Mankiw, G.<sup>4</sup>; hacia mediados y fines del siglo XX; entre otros, constituyen la bibliografía obligatoria de las cátedras de Introducción a la economía y Macroeconomía I en los dos primeros años de las carreras de Licenciatura en economía, Licenciatura en Administración y Contador Público Nacional en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Este escenario no le fue ajeno a nuestro país. A comienzo de la década del 90, en Argentina, los planes de estudio de la carrera Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales acompañaron esos nuevos aires de globalización, apertura económica y liberalismo comercial, pero, sobre todo, financiero (Carli, 2012). Con un fuerte componente microeconómico-marginalista y con una fuerte impronta positivista desde lo metodológico, la ciencia económica encontró en el libre mercado su orden natural. Asignaturas tales como Historia del pensamiento económico, Desarrollo Económico, u otras asignaturas que ofrecieran una visión alternativa y heterodoxa de la disciplina fueron condenadas a los últimos cuatrimestres de la carrera de Licenciatura en Economía (Kicillof, 2011). En su intento por seguir a las ciencias naturales y exactas, la economía, que había nacido como Economía Política de la mano de Adam Smith, allá por 1776 con su célebre tratado, La Riqueza de las Naciones; con el devenir del siglo XIX fue perdiendo el componente político y normativo. El costo fue alto. Zaiat (2012), da cuenta de ello tomando como caso la carrera de Licenciatura en Economía en las universidades públicas de Argentina. No es para nada casual que la carrera de Licenciatura en Economía Política, a partir de 1976, pasara a denominarse simplemente Licenciatura en Economía.

## **Las prácticas y las prácticas docentes**

Las necesidades prácticas invocan y dirigen el pensamiento, y la articulación entre teoría y práctica permite otorgar significado a las prácticas, pero esa práctica no constituye un mero ejercicio de repetición carente de significado, sino que práctica y ejercicio van implícitos en la adquisición de capacidad, teniendo lugar como parte de la operación de conseguir un fin deseado (Dewey, 1989). Por su parte --y apoyándose en Bourdieu (1997) --, Davini (2015), afirma que la práctica se construye a partir de, y en relación con el *hábitus*; en tanto que dichas prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros del grupo o clase social.

Las prácticas tienen coordenadas históricas bien definidas y están enmarcadas en un contexto sociocultural determinado. Implican un proceso de transformación de una realidad en otra. Dicho proceso de modificar o alterar una realidad determinada supone una finalidad, y a su vez, conlleva un proceso identitario (Sanjurjo, 2002). Ampliando un poco más al respecto, Barbier (2003), asevera que las prácticas profesionales, además de transformar la realidad y los esquemas de pensamiento, son de carácter inédito y presuponen, además, un cambio en la identidad del práctico. La práctica docente es una parte fundamental de la enseñanza; no se trata de un sacerdocio o un apostolado, sino que se constituye también en una práctica profesional, en la cual los docentes buscamos la excelencia. Enseñar es impactar y conmover, es dejar una marca; para ello, el alumno deberá sentirse involucrado con la propuesta acercada por el docente. Deberá sentir que esos contenidos le resultan significativos, que lo implican e involucran. Fenstermacher y Soltis (1999) conciben a la enseñanza como una actividad, una práctica que se da en el marco de una relación entre dos partes, donde uno intenta transmitir un conocimiento o habilidad a otro, dicho de otra forma, la enseñanza se resume a un intento. Es decir, en términos de las intenciones educativas y sobre los propósitos morales que se ponen en juego.

La enseñanza es una práctica ubicua, primigenia y central en la supervivencia humana, mediante la cual el docente valiéndose de instrumentos materiales y/o simbólicos creados y transmitidos culturalmente, interactúa, afirma Yedaide (2016). Habiendo definido a las prácticas en tanto transformadoras de realidad, podemos inferir que toda práctica educativa se contextualiza en un momento sociohistórico, político y cultural determinado, en donde estas prácticas docentes se constituyen en una suerte de enfrentamiento crítico con la realidad que nos rodea. En este sentido, Freire (1985) afirma que no hay nada parecido a un proceso educativo neutral; es ahí donde hombres y mujeres crean realidad, y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo. Bajo este paradigma, el lenguaje se constituye en una herramienta primordial, en tanto sistema de referencias, reflejando y constituyendo subjetividad. Por otro lado, pero sin alejarse de enfoque, Vygotsky (1934) enfatiza sobre el origen social del conocimiento, el cual se construye a partir de una mediación semiótica. Un sujeto que ayuda a otro, quien co-construye.

Epistemológicamente, podemos notar que la práctica docente no la entendemos como una aplicación mecánica y directa de ideas y conceptos construidos durante la etapa de formación. Aquí, el docente no es un mero operario que aplica un protocolo preestablecido, observa resultados, mide, constata y prediga, de ser el caso. Esta es la epistemología heredada del positivismo presenta al docente transmitiendo en forma lineal y mecánica un contenido hacia un alumno siempre pasivo, que escucha y aprende, viéndose colmado de saberes cual recipiente previamente vacío. Esta mirada positivista de la economía presupone pensarla como una actividad similar a las ciencias naturales donde se puede experimentar --y aislar-- el comportamiento humano en comunidad para probar una hipótesis. De manera esquemática, la

transmisión pedagógica se simplifica a un docente emisor de conocimiento y un alumno receptor, pero dicho mensaje es un mensaje ajeno.

La práctica profesional docente es una práctica de interés público y que se encuentra regulada por el Estado, la cual consiste en la enseñanza de contenidos socialmente relevantes producto de un trayecto formativo fundamentado en conocimientos teóricos y experienciales (Sanjurjo, 2011). Requiere contar con ciertos espacios de autonomía para adecuar lo prescrito, tanto por el estado de las teorías, a las situaciones particulares que se le presenten al docente. En un mismo plano, Bourdieu (1997) sostiene que la enseñanza no puede reducirse a ciertas habilidades técnicas de los profesores, sino que hay que definirla desde las intenciones educativas y los propósitos morales que la comprenden.

Una cuestión que no se asimila, pero intima con las prácticas de enseñanza se relaciona con la vocación de suscitar aprendizajes importantes. Maggio (2012) sostiene que el cambio social deseado vendrá con la llegada de aquel docente capaz de asumir la responsabilidad de brindar oportunidades de aprendizaje al alumno, interesarlo y motivarlo, creando las condiciones para que ese alumno pueda construir significado, asumiendo un rol activo en el proceso de aprendizaje. Para ello, la autora, nos habla de enseñanzas poderosas. Éstas son las que conmueven y perduran, logran hacer sentir y pensar al alumno, dejan huella, están aggiornadas, son complejas y dan pie a la reflexión, dando cuenta del estado del arte y de la provisoriedad del conocimiento.

Por tanto, reordenando los conceptos hasta aquí compartidos, diremos que la práctica docente, entendida como una mediación facilitada por el lenguaje, en un contexto sociohistórico cultural determinado, conlleva un constante proceso de reflexión y autorreflexión. Este proceso de acción-reflexión nos permite comprender situaciones problemáticas, delinear estrategias, tomar conciencia y esclarecer ciertas restricciones culturales. Es decir, esta mediación activa procesos reflexivos, procesos de pensamiento que involucran tanto elementos o componentes intuitivos, emocionales y creativos como también racionales (selección y análisis de información, etc.). La reflexión, volviendo a Dewey (1989), sería el objetivo de la educación. El docente debe acercar procesos de pensamiento y reflexión, ya que tal reflexión imprime significado a las cosas; en nuestro caso, por ejemplo, datos, estadísticas, y series como cuestiones centrales y que involucran al quehacer del docente de economía. Entender a la macroeconomía como un todo coherente y complejo a la vez, que estudia al sistema económico en su conjunto, siendo éste muy diferente a la realidad de los individuos. Otra forma de decirlo, es que no podemos abordar el análisis de un sistema económico, político y social siguiendo los métodos de las ciencias clásicas. Al respecto, Naclerio (2012) afirma:

Esto significa, que el positivismo está diseñado siguiendo los métodos individualistas de las ciencias clásicas, que tratan de aislar, a priori, el objeto de estudio del universo observado para examinarlo y reensamblarlo a posteriori, en una agregación o conjunto inteligible a partir de lo cual extraer conclusiones [...] Podemos estudiar sistemas sociales abiertos y complejos que interactúan con su universo y que están formados por componentes que tienen un fin distinto al individuo cuando se lo considera en su conjunto. (p. 15)

Yves Chevallard (1998) refiere a la transposición didáctica como aquel proceso de construcción de conocimiento gestado en la comunidad científica y que deberá ser transformado, afín de convertirse de un objeto de saber enseñar, a un objeto de enseñanza. Aquel docente que logra una buena transposición habrá logrado acercar al alumno el contenido que se desea enseñar en forma accesible y adecuada. Esto es lo que Sanjurjo (2002) refiere como conocimiento didáctico del contenido; en tanto categoría que representa el modo de presentar y formular un contenido para hacerlo comprensible a los alumnos. Este

conocimiento se construye no sólo a partir del conocimiento de la asignatura, sino de los medios de enseñanza, del conocimiento pedagógico en general y demás consideraciones éticas, sociales, culturales y demás dificultades y malentendidos que la asignatura nos ofrece.

Sintetizando hasta aquí lo trabajado, diremos entonces que el docente asume la responsabilidad de brindar oportunidades de aprendizaje al alumno; esto puede implicar enseñarle cómo aprender, interesarlo y motivarlo. En un caso ideal, el práctico crea las condiciones para que el alumno pueda construir significado, asumiendo un rol activo en ese proceso de aprendizaje. Idealmente también proporcionará una situación real que despierte la curiosidad en el estudiante, estimulando la sugerencia, promoviendo el razonamiento y la comprobación, para que pueda construir significado en forma activa y colaborativa.

### **Las prácticas docentes en el nivel superior**

En el nivel superior las prácticas docentes se ensamblan bajo una estructura organizativa conformada por un equipo docente denominado simplemente cátedra, cuya dinámica vincular interpersonal es central a la hora de pautar la enseñanza de los contenidos. Podemos decir que hay un carácter colectivo y compartido del oficio de enseñar, el cual le agrega cierta complejidad al estudio de las prácticas docentes en el marco de dinámicas vinculares interpersonales que se manifiestan en la cátedra. (Villagra, 2011). Estas dinámicas y jerarquías que emergen dentro de las cátedras configuran un marco en el cual persiste la centralidad transmisiva, es decir, el predominio oral de la clase expositiva. Esta tradición académica, dice Davini (1995), producto de la racionalidad positivista en las aulas universitarias supone la primacía de un conocimiento disciplinar sólido; *basta con saber el contenido de una materia para saber enseñarla*, resume categóricamente la vieja frase que aún resuena en muchos ámbitos y circula en pasillos universitarios, y que subordina a un segundo orden a la dimensión pedagógica. Esta desestimación de la formación para ejercer docencia –prosigue Davini (1995)— refuerza la vigencia de “incomovibles representaciones tales como *el docente nace, no se hace*; que se aprende por imitación, potenciando una concepción de enseñanza como práctica empírica, intuitiva, condición suficiente para enseñar y seguir enseñando”. (p. 19)

En un interesante aporte, Demuth (2013) afirma que los docentes universitarios construyen y desarrollan acciones educativas que se ven influenciadas por la cultura de su comunidad académica, caracterizada por la confluencia de aspectos institucionales, políticos y macrosociales. Transmitir determinadas visiones, sentimientos o conocimientos de la economía sólo es posible sobre la base de la identificación de ciertos elementos que se consideran importantes; dicho de otra forma, educar es afirmar un proceso selectivo (Gvirtz y Palamidessi, 2012). La cátedra selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir en forma sistemática, y dicho proceso se enmarca bajo circunstancias políticas e históricas siempre ligadas a cuestiones de poder y autoridad. La selección y organización de los contenidos a cargo del profesor titular de la cátedra es central, entendiendo a los contenidos como lo que se trata o se propone transmitir a los alumnos. La determinación del contenido de macroeconomía –y por extensión, en todos los campos de las ciencias sociales— están sujetos a presiones e intereses socioeconómicos contrapuestos y contextualizados sociohistóricamente. A modo de ejemplo, no podríamos enseñar el contenido: *El rol del Estado en la actividad económica* en los albores del capitalismo comercial del siglo XVIII tal como lo haríamos en la actualidad, el marco de la hegemonía de las corporaciones transnacionales y la globalización financiera.

En sus comienzos, un docente en el nivel superior en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales suele desarrollarse iniciáticamente desde el campo procedimental, ayudante auxiliar estudiante, ayudante auxiliar graduado y Jefe de Trabajos Prácticos (J.T.P.). Esta valoración jerarquiza a la teoría y subordina a la práctica a la realización y corrección de la guía de ejercicios prácticos por parte de los ayudantes y a una escasa participación en aquellos aspectos pedagógicos, tales como la selección y recorte de contenidos, como también en las cuestiones organizativas de la cátedra. Shulman, (1987) nos dice al respecto:

Los docentes principiantes inician sus procesos de consolidación de la experiencia docente, construyendo su repertorio de acción, pero limitados por las posiciones que ocupan en la jerarquía de los cargos. En este sentido se les limita mayoritariamente la selección de los contenidos, la revisión de la organización de la asignatura y de la fundamentación académica del programa o plan de estudios. (p. 201)

Los aspectos pedagógicos con los que se trabajan, prosigue Shulman (1987), podrían caracterizarse como concepciones construidas y recreadas desde sus propias experiencias como estudiantes universitarios y, además, “sobre conocimientos más concretos del contexto específico y universitario en donde los docentes de nivel superior se forman”. (p. 201-202) Estos profesores, afirma García Ríos (2019) cargan con ese resabio de sus biografías escolares, vinculados con una formación pasiva en su etapa como estudiantes; sería, bajo una mirada más bourdieana, esquemas prácticos y experiencias que son previos a los sujetos y que emergen en la misma práctica docente --*hábitus*--; lo que en términos de Jackson (1999) constituirían las enseñanzas implícitas. Afirmarse en terrenos conocidos –y exitosos–, afincarse en métodos seguros, en un contexto de cierta inercia institucional, suele ser la preferencia de estos docentes. Villagra (2011) nos resume lo anteriormente dicho:

Las cuestiones relativas al método y a los sistemas de enseñanza están libradas a las genialidades intuitivas de los grandes maestros o a los tanteos de los que no alcanzan a serlo. En tren de buscar razones, podría decirse que el olvido del problema didáctico procede de una especie de culto hacia el contenido a transmitir ante el que parece suficiente su dominio para asegurar su pasaje del espíritu del profesor al del alumno. (p.197)

Bajo esta mirada, la enseñanza en el nivel superior tiene un predominio claramente reproductivista y ajustada a sus tradicionales moldes orales, siendo el conocimiento una entidad, una cosa que el docente deposita sin más en el estudiante, en forma mecánica y programada. Esta oralidad, lineal y unidireccional, no promueve la necesaria emergencia de espacios de debate y confrontación en el aula. La clasificación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, plasmada en los planes de estudio de la cátedra Macroeconomía I, denotan, por un lado, la vigencia de un enfoque tecnicista de la disciplina por parte de la cátedra, y por otro; los cada vez más restringidos espacios para el debate, para lo normativo. La primacía de la economía positiva se traduce en la convergencia –casi obligada-- de dos conceptos que a priori parecen equivalentes pero que difieren en lo que se denomina contenido oculto. Uno, es el contenido a enseñar y el otro es el contenido de la enseñanza. El primero es aquello que la cátedra --o autoridades-- reconocen como lo que debe ser transmitido a los alumnos, mientras que el segundo es lo que efectivamente los profesores transmiten a sus alumnos.<sup>5</sup>

Frente a este panorama, Camilloni, (2009) nos invita a revisar y reflexionar acerca de nuestras prácticas en el nivel superior. La consigna sería poder remover y transformar aquella enseñanza tradicional y exclusivamente oral por otra que promueva la reflexión, la participación activa y la apropiación significativa de los contenidos por parte de nuestros estudiantes. Particularmente, en relación con la enseñanza de la economía, Celman (2012) entiende a la universidad “como un espacio de debate y confrontación de ideas para la acción,

por ser expresión de ‘lo público’” (p. 21). Nuestra autora va más allá y afirma que las carreras de ciencias económicas deben revisar y reflexionar acerca de los sentidos que de ellas emergen y construyen y, fundamentalmente, sobre los sentidos que adquieren en su uso social; teorías que propugnan por el liberalismo económico, el marketing que fomenta un consumo irracional y ecológicamente insostenible y las necesidades siempre escasas frente a los recursos limitados. Los alumnos que atraviesan macroeconomía no logran dimensionar las complejidades del mundo globalizado a partir de los modelos matemáticos formalizados pensados y diseñados para otras latitudes. Las burbujas financieras, la fuga de capitales y de recursos humanos calificados y el deterioro ambiental escapan al análisis de la teoría económica hegemónica; resulta fundamental el abordaje de estas cuestiones y de una mirada alternativa y crítica sobre estas problemáticas en la asignatura macroeconomía en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La dimensión ética de la enseñanza, tanto actitud de respeto para con el alumno al momento de acercarle conocimientos a priori inasibles –y más en el campo de la economía— como el compromiso de asumir crecientes niveles de responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Lograr que la macroeconomía sea significativa para el alumno en el marco de un desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico en los estudiantes. La discusión epistemológica en la disciplina es relevante a la hora de discutir los alcances de la teoría económica convencional que impera en nuestro quehacer como ciudadanos como en los planes de estudio en universidades. En el mismo sentido, Surasky (2011) propone romper esa lógica mercantil y reposicionar a la educación superior como un bien público y de interés social –tal como debiera ser el agua dulce-- y promotor fundamental del desarrollo y no como un *comodity*<sup>6</sup> que cotice en un mercado de futuros en Wall Street.

Volviendo sobre nuestros pasos, lo que tenemos entonces es un docente de nivel superior visto como un docente enseñante. Aquel que sabe su materia y dice negar o desdeñar la necesidad de una formación pedagógica. Bajo esta mirada, los docentes aprenden a enseñar desde una mirada artesanal y acumulativa; se aprende practicándola. Para ello no se necesita una preparación previa especial ni teorías que le den apoyatura, se trata pues de un enfoque altamente reproductor de las prácticas. De este modo, prosigue Sanjurjo (2011) la práctica docente se adquiere como una sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, “como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional” (p. 76). Este escenario confronta con la imperiosa necesidad de construir y enseñar una nueva teoría económica, que posibilite desnaturalizar los procesos históricos, políticos y culturales. Adam Smith (1776) sostenía que el ser humano tenía una propensión natural al intercambio y que la figura de la mano invisible guiaba esos intereses hacia un bienestar social; hoy podemos categóricamente afirmar que en el campo de las ciencias sociales tal aseveración vinculada al campo de las ciencias naturales pertenece a un pasado muy lejano; fundamentos sólo plausibles a los tiempos sociohistóricos del filósofo escocés a quien se le atribuye la paternidad de la economía moderna.

Bajo este paradigma, las instituciones que se van imponiendo en una sociedad en un espacio tiempo determinado lo hacen no por su racionalidad, lógica o consistencia en su corpus teórico económico sino a partir de las voluntades que detentan el poder político y económico (Ferrer, 2015). Por tanto, es primordial brindar un abordaje de la economía que conciba a su didáctica de una manera más ecléctica y plural, que incorpore los aportes, ideas y valores de otras teorías o explicaciones alternativas. Que conciba que el conocimiento económico también es provisorio, no es estático, no son principios tallados en piedra, ahistóricos e indiscutibles. En términos de García, (2012) cuando refiere a visión estática de la ciencia; “el profesor



universitario no debe prepararse para proporcionar una visión estática, sino presentar un perfil conceptual a través del cual transmita la dinámica del conocimiento” (p. 76). La enseñanza de la economía tiene como objetivo entender al mundo social y económico, dilucidar los aspectos profundos que explican la naturaleza y dinámica del capitalismo, esto se contrapone a la hegemonía del sentido común económico de la didáctica neoclásica. Volviendo a Lo Cascio (2017):

La didáctica de la economía es neoclásica, se construyó a imagen y semejanza de dicha teoría económica, respetando sus principios, postulados y forma de construcción de conocimiento. Es por ello que podemos caracterizarla como determinística, ahistórica y apolítica. (p. 37)

Retomando a Davini (2015), sostendremos que la práctica docente está sostenida en la teoría, tanto pedagógica como disciplinar, y manteniendo una relación de mutua colaboración; pues las prácticas son resultados de los sujetos, que involucran siempre al pensamiento y la valoración; así como diversas nociones e imágenes del mundo; una enseñanza como práctica empírica e intuitiva. Litwin (2009), retoma esto último y propone una didáctica de autor; en tanto autónoma, en el marco del sentido más amplio de la libertad de cátedra y como la expresión de libertad personal del investigador o productor de conocimientos. García Ríos (2019) nos conmina a reflexionar sobre aquellas prácticas docentes provistas de una fuerte crítica hacia el capitalismo y sus estructuras, pero que en su accionar es él –por el docente-- quien posee la última verdad y desestima el pensamiento autónomo de sus estudiantes. Es decir, no basta con un enfoque disciplinar crítico y anticapitalista, éste deberá inexorablemente sostenerse en una práctica que no caiga en la clásica reproducción oral dominante y tradicional. Giroux (1997) entiende a esta vinculación y nos invita a la relación dialéctica entre ambas; es decir, una mirada reflexiva, plural y crítica de la disciplina con una perspectiva didáctica acorde o coherente. García Ríos (2019) da cuenta de ello:

Independientemente de lo progresista que pueda ser un enfoque del pensamiento crítico, desperdiciará sus propias posibilidades si opera a partir de una trama de relaciones sociales del aula que sean autoritariamente jerárquicas y promuevan la docilidad y el silencio. (p. 18)

En el marco de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, la mirada neoclásica es predominante desde lo disciplinar, allí el libremercado en su condición de organizador, es central como agente organizador social y asignador eficiente. Los aspectos epistemológicos de la disciplina; como el rol que juegan las metodologías cuantitativas, las técnicas matemáticas especializadas y la generalización de los resultados son los propios a los postulados de la escuela neoclásica marginalista. La didáctica de la economía que se desprende es, por tanto, también neoclásica. Lo que en términos de Camilloni, (2008) sería la estructura sintáctica de la economía, (su modo de comprobación –generalizaciones— y las dificultades que fue encontrando la comunidad científica en el devenir histórico de la disciplina), se comporta cual dogma. El sostenimiento de supuestos y principios que hacen a la construcción disciplinar tales como el individualismo metodológico, la descontextualización de los eventos económicos –cual laboratorio--, siempre simplificados y formalmente presentados mediante modelos matemáticos sofisticados hacen que podamos caracterizarla como ahistórico, apolítico y determinístico (Lo Cascio, 2017). Es decir, se espera que el docente, único acreedor de conocimiento, organice su clase desde una lógica didáctica homogénea: la exposición. En este proceso se ignora el proceso histórico de construcción disciplinar, y se naturaliza y entroniza al mercado como el lugar donde los sujetos siempre han intercambiado el fruto de su trabajo, prescindiendo siempre de todo conflicto político previo e inexistente, por cierto. En este contexto, el conocimiento no es más que una entidad, algo que se deposita en el estudiante y que, respetando una secuencia lógica y la estructura epistemológica de la disciplina, los aprendizajes sobrevendrían en un proceso casi natural, en el marco de relaciones mecánicas, y

disparadas ante el estímulo programado del docente. Aquí, nuevamente, recobran valor viejas zoncercas académicas, --al decir de Arturo Jauretche<sup>7</sup>--, cuando oímos frases que aún perviven: *el docente habla, el alumno escucha y aprende*; entre otras.

### **A modo de síntesis**

Tras todo lo anterior expuesto se plantea la necesidad de rever aquellas prácticas docentes que vienen desarrollándose con cierta mecánica exenta de reflexión. El espacio que juega el profesor universitario en el marco de una cátedra complejiza el análisis y exige una mirada que involucra lo institucional, cultural y los espacios de poder dentro de una cátedra.

Este trabajo denota la imperiosa necesidad de romper moldes positivistas y los principios y supuestos dogmáticos de la actual economía de mercado imperante en su versión financiera, transnacional y globalizada. La emergencia de un auténtico debate epistemológico y disciplinar en el campo de la economía --y por extensión de la macroeconomía-- pone en relieve el estado de situación de la disciplina y su ineludible e irrenunciable compromiso para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

La enseñanza de la Macroeconomía en la Facultad de Ciencias económicas y sociales deberá asumir la responsabilidad de formar profesionales críticos capaces de fomentar un pensamiento autónomo y que ofrezcan una auténtica salida a los males que aquejan a nuestras sociedades, específicamente en el marco del capitalismo globalizado y periférico en el cual la Argentina se inserta. Es necesaria la ruptura con esa didáctica heredera del positivismo, la que ubica al mercado como ente organizador y optimizador de las relaciones socioeconómicas para recuperar el carácter político de la enseñanza en el nivel superior. Entender a la educación como una herramienta emancipadora, (Merieu, 2013 y Litwin, 2008) sin olvidar que la enseñanza no garantiza per se, aprendizaje; sino que la enseñanza no es otra cosa que construir humanidad, es emancipar al sujeto en el marco de una sociedad democrática.

### **Referencias Bibliográficas**

- Barbier, J. (2003). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Camilloni, A. y otros (2008) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2009) *La didáctica de las ciencias sociales ¿Disciplinas o áreas?* *Revista de Educación*. 1 (1), 11-39.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Celman, S. (2012) *La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza*. *Revista de Educación*, 4 (5), 44-57.
- Chevallard, Y. (1998). *Del saber sabio al saber enseñado*. Barcelona: Aique.
- Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Barcelona.
- Demuth, P. (2013) *Configuraciones del profesorado universitario. La dimensión profesional y la investigación en la docencia: Un estudio de casos*. *Revista de Educación*, 12 (22), 187-204.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- FCEyS. (2011). O.C.A. n°1560. Régimen de enseñanza. *Universidad Nacional de Mar del Plata*.
- FCEyS. (2013). O.C.A. n°038/13. Macroeconomía I. *Plan de trabajo docente. Universidad Nacional de Mar del Plata*.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferrer, A. (2015). *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios de siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, M. (1963) *Historia Monetaria de los Estados Unidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. B. (2012) *Las concepciones implícitas y su implicancia en la formación de los alumnos del profesorado*. *Revista de Educación*, 4 (6), 103-116.
- García Ríos, D. (2019) *Práctica docente y pensamiento crítico. Un estudio interpretativo sobre la representaciones, discursos y prácticas de residentes de geografía de la ciudad de Mar del Plata*. Rosario.
- Giroux, H. (2017) *Pensando peligrosamente: el rol de la educación superior en tiempos autoritarios*. *Revista de Educación*.8 (12), 13-24.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2012) *El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kicillof, A. (2011). *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia de pensamiento económico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*: Paidós.
- Litwin, E. (2009) *Conferencia inaugural del primer congreso internacional de pedagogía universitaria. Controversias y desafíos para la Universidad del Siglo XXI*. Buenos Aires: OPFyL.
- Lo Cascio, J. (2017). *Enseñanza de la Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación*: Universidad de General Sarmiento.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Merieu, P. (2016) *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires: Paidós.
- Naclerio, A. y otros (2012) *Teoría y política macroeconómica. Aplicaciones para la Argentina*. La Plata. EDULP.
- Robbins, L. (1932) *Essay on the nature and significance of Economics*. Cambridge University.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción del aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2011) *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*. *Revista de Educación*, 2 (3), 71-84.
- Shulman, L. (1987) *Knowledge and teaching of the reform*. *Harvard educational Review* 57 (1) :21 Edit. Conocimiento y enseñanza. *Fundamentos de una nueva reforma en el profesorado*. *Revista de Curriculum y formación*.
- Surasky, J. (2011) *La universidad frente al reto de los objetivos de desarrollo del milenio: algunas puntualizaciones*. *Revista de Educación*. 2 (2), 83-95.

Villagra, M. A. (2011) *La didáctica universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar*. Revista de Educación. 3 (2), 29-47

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.

Yedaide, M. M. (2016). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata*. Tesis Doctoral: Universidad Nacional de Rosario.

Zaiat, A. (2012). *Economía a contramano*. Buenos Aires: Planeta.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciado en economía (UNMdP). Profesor universitario para profesionales en nivel secundario y superior en economía y administración (FASTA). Maestrando en Práctica Docente (UNR). Especialista en Educación y TIC y en Problemáticas en ciencias sociales y su enseñanza (ISFD n°19). Ayudante de primera regular en la cátedra Macroeconomía en la FCEyS de la UNMdP. Profesor en nivel superior en cátedras vinculadas con la Economía en ISFD19 e ISFT151. Profesor en nivel medio con cargos titulares en instituciones privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata en asignaturas vinculadas con la Economía política. [hernangarre@hotmail.com](mailto:hernangarre@hotmail.com)

<sup>2</sup> Cuando decimos “otro”, “los”, “alumnos” u otros, nos referimos a ambos géneros, a efectos de una simplificación en la escritura, pero ello no quita la reivindicación a la lucha por la igualdad de género.

<sup>3</sup> La estanflación constituye un cuadro de situación macroeconómica en la cual convergen altos niveles de inflación con tasas crecientes de desempleo.

<sup>4</sup> Tanto Dornbusch como Blanchard o Mankiw constituyen la bibliografía obligada de la cátedra de Macroeconomía I en la FCEyS de la UNMdP. Todos son prestigiosos economistas y graduados en universidades de renombre mundial, algunos de ellos “premios Nobel” y otros ejercieron funciones en el Gobierno de los EEUU. Es oportuno aclarar que la Macroeconomía que estos autores observan, contemplan y analizan es una Macroeconomía pensada para el mundo desarrollado (una macro del centro para el centro), es decir, carecen de un enfoque pensado y concebido en el sur, con aplicaciones para el sur. Por sus apellidos, así a secas, se refieren los alumnos a los manuales de macroeconomía cuya lectura es obligatoria. Es dable aclarar aquí, que estrictamente el premio Nóbel de Economía no existe, el galardón lo otorga anualmente el Banco de Suecia desde 1969 a aquellos científicos cuyas contribuciones en el campo de la economía merezcan tal reconocimiento; Premio de ciencias económicas del Banco de Suecia es su nombre real. Alfred Nobel no concibió a la Economía como un campo de conocimiento que merezca tal consideración.

<sup>5</sup> El alumno que ingresa a la FCEyS inicia su carrera universitaria cursando la asignatura Introducción a la Economía. Allí, se presentan los dos enfoques de la disciplina, por un lado, la *Economía Positiva*, describiéndola taxativamente como *lo que es*; por otro lado, la *Economía normativa*, definiéndola como aquello *que debería ser*. La trayectoria del alumno en la FCEyS será de la mano con la Economía positiva, es decir, aquel enfoque hacia una teoría económica pura, cuantificable, por sobre lo normativo, definido esto como no científico o, en buen romance, como una ideología.

<sup>6</sup> Los commodities son bienes físicos que pueden –o no– tener algún grado de procesamiento y que carecen de diferenciación cualitativa dada su naturaleza, ejemplos de estos son el cobre, la soja, el maíz y el petróleo. El precio de estos productos suele fijarse en el mercado internacional, más precisamente, en Estados Unidos. Al momento de la elaboración del presente trabajo comenzaron a cotizar en el mercado de futuros de Wall Street derechos del uso del agua de la cuenca fluvial de California.

<sup>7</sup> Arturo Jauretche, en su célebre libro “Manual de zonceras argentinas” (1968) define al término “zonzo” o “zoncera” como aquellas “verdades” instaladas en el imaginario de la sociedad, en el colectivo social y carentes de fundamentación o rigor histórico. Una suerte de sentido común asentado por diversas vías y medios de comunicación hegemónicos, muy arraigados y funcionales a los intereses ajenos a la Patria o lo nacional. Estas zonceras colonizan al argentino, -- “medio pelo”, en término de Jauretche--, haciéndolo actuar, incluso, en contra de sus intereses. En términos marxistas, sería la ausencia de conciencia de clase. El padecerlo convierte al argentino en zonzo.