

Diana Isabela Lis ^{1*}
<https://orcid.org/0000-0002-5453-2323>

¹ Universidad Nacional del Sur, Departamento de Economía. Grupo de investigación: "Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior" (Código 24/ZE38). Bahía Blanca, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. dilis@uns.edu.ar

*Autor de correspondencia:
Diana Isabela Lis. Universidad Nacional del Sur. Departamento de Economía. San Andrés 800, ciudad de Bahía Blanca, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. dilis@uns.edu.ar

Para citar este artículo:
Lis, D. I. (2022). Enseñar economía en la universidad: Características en un estudio de caso. *Papeles*, 14(28), e 1293.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1293>

Enseñar economía en la universidad: características en un estudio de caso

Teaching economics at the university level: characteristics in a case study

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1293>

Recibido: 19 de marzo de 2022,
Aprobado: 18 de mayo de 2022,
Publicado: 08 de julio de 2022



Resumen

Este artículo describe los hallazgos referidos a las prácticas de enseñanza de la economía que surgen de una investigación cuyo objetivo remite a caracterizar y comprender dichas prácticas en los aspectos didácticos, pedagógicos e institucionales. Con el sustento que brinda la didáctica crítica, las características propias de la economía como disciplina y la metodología de investigación cualitativa, apoyada en el método de estudio de caso, se abordan aspectos inherentes a las prácticas de enseñanza de la economía en contexto. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes del Departamento de Economía de la Universidad Nacional de sur, observaciones áulicas no participantes, análisis de documentos y entrevistas breves a otros actores clave. A partir de la acción en el campo y los hallazgos empíricos se construyeron tipos y modalidades de la enseñanza de la economía. Por último, se abre el diálogo para reflexionar y pensar la enseñanza de la economía en el ámbito universitario.

Palabras clave:

Enseñanza; economía; universidad; investigación cualitativa; modalidades

Abstract

This article describes the findings related to Economics teaching practices that were the result of the research. The aim of the research was to characterize and understand the didactic, pedagogical, and institutional aspects of those practices. With the support provided by critical didactics, the characteristics of economics as a discipline and the qualitative research methodology, supported by the case study method, aspects inherent to the teaching practices of economics in context were addressed. Semi-structured interviews with teachers of the Economics Department of the Universidad Nacional de Sur, non-participant classroom observations, document analysis and brief interviews with other key actors were used. Based on the action in the field and the empirical findings, types and modalities of economics teacher were constructed. Finally, a dialogue is opened to reflect and think about teaching of economics at the university level

Keywords

Teaching; economics; university; qualitative research; styles

1 Introducción

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la economía conforman un campo débil pero en expansión. En este trabajo, se presenta el producto de una investigación sobre la enseñanza de la economía en la universidad desde un estudio de caso. De hecho, el objetivo general se enfoca en caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza

de la economía en un contexto específico, con la finalidad de iluminar y caracterizar tipos y modalidades que representen dichas prácticas.

Para comenzar, se realizan breves referencias sobre los antecedentes, el marco teórico y el contexto de la investigación. Luego, se detallan las decisiones metodológicas y se sintetizan el análisis empírico y los hallazgos de la investigación.

En este sentido, la interpretación de la voz de los agentes sociales en contexto es la que permite avanzar hacia la caracterización de las prácticas de enseñanza de la economía. Para tal logro, la metodología cualitativa, junto con el método de estudio de casos, posibilita capturar la realidad que se investiga, y otorgar protagonismo a los actores vinculados y a sus perspectivas. Así es como el encuentro de los agentes sociales con el investigador devela nuevos sentidos hasta llegar a los hallazgos que se caracterizan y describen.

A grandes rasgos, el análisis investigativo arrojó que las prácticas de enseñanza de la economía, en este caso, se concentran en dos grandes grupos: a) tipo estructurado de enseñanza de la economía y b) tipo flexible de enseñanza de la economía, siendo el eje disciplinar el referente, y en esos tipos surgen cinco modalidades, siendo el eje didáctico el que marca esas diferencias.

La conformación de las cinco modalidades resulta ser la siguiente: estructurada tradicional y poco reflexiva, estructurada tradicional y reflexiva, estructurada reflexiva, flexible reflexiva y, por último, flexible muy reflexiva.

Para finalizar, en las reflexiones se abre el diálogo entre los distintos tipos y modalidades, así como se expresan una serie de interrogantes producto del mismo proceso de investigación realizado.

1.1 Las prácticas y la enseñanza de la economía en el nivel universitario: antecedentes

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la economía en las universidades son escasas en general, sobre todo, en América Latina. La mayor parte de las líneas investigativas apuntan a los contenidos de los planes de estudio y manifiestan críticas con respecto a los núcleos teóricos que se enseñan a los futuros economistas; otra proporción menor de investigaciones indaga los métodos que se

utilizan para enseñar economía. Por otra parte, estas investigaciones difieren de acuerdo con el contexto en el que son desarrolladas.

En cuanto a los contenidos que se enseñan a los estudiantes de Economía, se pueden encontrar diferentes líneas, principalmente basadas en dos grandes corrientes: la ortodoxia y la heterodoxia.¹ De hecho, la ortodoxia es el cuerpo teórico más enseñado en las diferentes universidades del mundo y es *justamente el enfoque* que más críticas recibe.²

¹ A grandes rasgos, la ortodoxia se basa en los postulados del liberalismo económico, en que no se recomienda la intervención del Estado en cuestiones económicas. Por el contrario, la heterodoxia reconoce que el mercado, por sí solo, no puede resolver todos los asuntos económicos; por tanto, es necesaria la intervención del Estado. No obstante, en muchos casos, esta dicotomía no queda clara, puesto que algunas corrientes críticas se incluyen en la heterodoxia más que nada para marcar distancia con la ortodoxia (Rikap y Arkaki, 2015).

² Por ejemplo, en 2000, en Francia, numerosos estudiantes cuestionaron las teorías económicas que se enseñaban, puesto que las consideraban alejadas de la realidad. Por otra parte, profesores de prestigiosas universidades del Reino Unido, como Cambridge y Leeds, en 2001, proclamaron por la inclinación hacia la ortodoxia de la enseñanza de la economía y el poco respeto a la pluralidad y diversidad intelectual lanzando un petitorio denominado *Opening Up Economics*. Las mismas protestas se repitieron en los Estados Unidos, las cuales solicitaban reformar la enseñanza de la economía con un enfoque más amplio. Así es como estudiantes de Harvard firmaron un petitorio para exigir cambios a favor de un pensamiento crítico de esta ciencia. Más aún, luego de la crisis de 2008, las protestas se ampliaron, puesto que la economía ortodoxa no podía explicar la magnitud del endeudamiento que colapsó en esa crisis; por consiguiente, generó nuevos espacios de discusión. Al mismo tiempo, la disconformidad con respecto a la enseñanza de la economía y sus planes de estudio se ha manifestado desde la *Post-Crash Economics Society*, fundada en 2012 por estudiantes de la Universidad de Mánchester, en el Reino Unido. Esta sociedad trascendió sus fronteras y también se expandió, por ejemplo, a España, donde se

Si bien la necesidad de revisar los contenidos de los planes de estudio de las carreras de Economía está puesta sobre el tapete, no se discute en el mismo grado con qué estrategias se enseña economía, por lo que la literatura y las investigaciones en este sentido son más escasas.

Algunos antecedentes se pueden encontrar en los Estados Unidos, en la American Economic Association (AEA), que desde fines de 1940 cuenta con un comité de educación que incentiva las investigaciones referidas a la enseñanza de la economía. Por ejemplo, Colander y Klamer (1987) han realizado una de las mayores investigaciones, más tarde actualizada por Colander (2005), que se concentra en la opinión de estudiantes de las mejores universidades de los Estados Unidos sobre los contenidos que se enseñan en la carrera de Economía.

En el contexto de América Latina, se pueden mencionar diferentes investigaciones. Por ejemplo, en 2003, la Universidad de Antioquia indagó cómo se enseña economía en tres universidades de Colombia. Por su parte, en Chile, en 2006, Larroulet y Domper (2006) investigaron sobre contenidos de las carreras de Economía y Administración, y los perfiles de docentes y alumnos relacionados con estas.

En 2009, una red de investigadores convocados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) comparó la formación de economistas en cinco países de América Latina, entre

encuentra la Post-Crash Barcelona. A su vez, el reclamo de estudiantes y profesores sobre otro modo de enseñar economía que incluya la pluralidad se exhibió en la primera conferencia de la International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), que se realizó en Tubinga, Alemania, en septiembre de 2014. Otro proyecto que surge desde los mismos cuestionamientos es el Curriculum-Open Access Resources in Economics (CORE Project), que parte de la iniciativa de un equipo internacional de académicos que actualmente desarrolla nuevos materiales y metodologías para la enseñanza de la economía.

La mayoría de estos estudios cuestionan la teoría económica ortodoxa, que se enseña como si fuera la principal o única, y aluden a la falta de pluralidad. Pocos de ellos investigan acerca de las prácticas de enseñanza en sí.

ellos, Argentina. A grandes rasgos, los resultados indican que los estudiantes mantienen una visión negativa sobre los métodos de enseñanza de la economía y el alejamiento de los marcos conceptuales con la realidad inmediata (Lora y Ñopo, 2009).

En Argentina, la principal institución que nuclea a los economistas es la Asociación Argentina de Economía Política (AAEP), que data de 1957. La AAEP, desde 1964, realiza una reunión anual en que se exponen numerosos trabajos de investigación; sin embargo, el tema de la enseñanza de la economía no es abordada de manera consecuente y pocos son los trabajos que se presentan. No obstante, desde 2007, se organizan las Jornadas de Economía Crítica,³ que constituyen espacios de debate sobre temas económicos diversos y también incluyen reflexiones sobre las carreras de Economía. Trabajos como el de Buraschi et al. (2015) reflejan el interés por la formación de economistas desde el análisis de los planes de estudio. En esta misma línea, a partir 2007, se realizan las Jornadas de Enseñanza de la Economía en la Universidad Nacional de General Sarmiento,⁴ cuyo objetivo principal es construir un espacio

³ Véase <http://www.sociedadecriticacritica.org/>

⁴ Véase http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2015/12/ACTAS-VJEE-2015-VFF.pdf

de reflexión acerca de la enseñanza de la economía en diferentes niveles educativos.

En síntesis, la mayoría de estos estudios cuestionan la teoría económica ortodoxa, que se enseña como si fuera la principal o única, y aluden a la falta de pluralidad. Pocos de ellos investigan acerca de las prácticas de enseñanza en sí.

1.2 Acerca del enfoque conceptual: las prácticas de enseñanza de la economía en el nivel superior

En primera instancia, para iniciar el abordaje conceptual, es necesario precisar qué se entiende por práctica de enseñanza. A grandes rasgos, se la comprende como social y humana. Por ende, se reconoce la presencia de la dualidad de lo social en el accionar de las prácticas (Pérez, 2011).

De hecho, las mismas prácticas de enseñanza, en este caso, las universitarias, están guiadas por intencionalidades tanto históricas como sociales, comprendidas por la interacción tanto de alumnos como de docentes, son transformadoras tanto social como individualmente y, a su vez, construyen identidad (Monetti, 2015, p. 11).

Así es como el concepto de *prácticas de enseñanza* incluye dimensiones que no se condicen solo con el hacer. Como señala Davini (2015), no hay hacer sin pensar; por eso, “cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales y complejos” (p. 29).

Por otra parte, para analizar los aspectos específicos de dichas prácticas, resulta pertinente remitirse a la didáctica,⁵ en especial a la del nivel superior. Este campo de interés es

muy reciente. A partir de la década de 1950 comienzan las primeras investigaciones (Lucarelli, 2014), que la entiende como una didáctica especial condicionada por el contexto de la educación superior, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en este nivel (Del Regno, 2013). Según Zabalza Beraza (2007), “la didáctica universitaria constituye ese espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación Superior” (p. 493).

También se contemplan aquellas cuestiones que aluden a la didáctica especial de la economía, dado que se considera que en el nivel superior el contenido de la disciplina estructura las prácticas (Del Regno, 2013).

En cuanto a la ciencia económica, como cualquier otra forma de conocimiento, carece de neutralidad, y esa carencia se sustenta, principalmente, en la ideología que atraviesa sus principales cuerpos teóricos.

De hecho, los economistas a lo largo del tiempo han dado distintas respuestas posibles a problemas comunes, como el origen de la riqueza y su acumulación, los modos de producción, la distribución del ingreso, entre otros. Basta con mencionar a Adam Smith, David Ricardo, Karl Marx y sus aportes a la economía como ciencia para dar cuenta de las diferentes posturas que existen en relación con esta materia.

Los problemas económicos contemporáneos también encuentran repuestas en diferentes teorías permeadas por disímiles ideologías. A modo de ejemplo, el desempleo y la inflación son explicados por corrientes económicas contrapuestas (monetaristas vs. keynesianos). Esto lleva al reconocimiento de diferentes paradigmas económicos que confluyen en explicaciones disímiles de un mismo fenómeno y complejizan la enseñanza de la economía.

⁵ En un sentido amplio, el campo de la didáctica es “ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran

en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Zabalza Beraza, 2007, p. 493).

A su vez, en los distintos niveles educativos, se ha observado el predominio muy marcado del paradigma neoclásico en la enseñanza de la economía, un paradigma cuyos modelos y teorías se encuentran ampliamente sustentados por su rigor metodológico y su formalización matemática (Tasca, 2007). En este sentido, varios autores critican que en la formación de los economistas algunos supuestos se presentan como únicas alternativas. Por ejemplo, Golovanevsky (2012) señala que el individualismo metodológico y la racionalidad de los agentes se presentan de ese modo, es decir, la economía solo se desarrolla si parte de ese “agente individual, racional y maximizador” (p. 3). Al mismo tiempo, López Castellano (2016) menciona que la concepción de economía como ciencia exacta o matemática social se encuentra tan difundida que son los mismos textos de economía los que afirman esa postura, y es así como se transmite la enseñanza de la economía. Más aún, los mismos modelos económicos se construyen a partir de cierto reduccionismo que sirve para abstraer la realidad y estudiar una pequeña porción de esta. En el afán por demostrar que la economía se sustenta en la formalización matemática, es que se pierde la noción de la economía como ciencia social y se asemeja a una técnica.

En el caso de sustentar la enseñanza de la economía desde un solo cuerpo teórico, por ejemplo, la ortodoxia, la modelización matemática, la formalización y el reduccionismo serían los elementos principales, así es como las prácticas estarían sujetas solo a esas herramientas.

En palabras de Cante Maldonado (2020), “la economía convencional u ortodoxa es una especie de física de las relaciones sociales, la cual impone arbitrariamente mediciones para los derechos, los gustos, los placeres, los dolores [...], etc.”(p. 47).

En resumen, se señalará más adelante que estas características de la economía se

trasladan como aspectos del “eje disciplinar”, que es observado en el análisis empírico en vinculación con el eje didáctico de las prácticas de enseñanza de la economía.

En el próximo apartado, se realiza una sintética referencia al contexto de la investigación, dado que el método seleccionado para tal fin es un estudio de caso.

1.3 Aclaraciones previas: algunos fundamentos de la investigación cualitativa

El contexto específico de esta investigación es la Universidad Nacional del Sur (UNS), ubicada en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina, y su nacimiento data de 1956, en un contexto en que se retoman los principios de la reforma universitaria de 1918, que enfatizó en la autonomía universitaria.

Su organización es a partir de departamentos. Esta estructura departamental posibilita reunir en un mismo grupo a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar servicio a través de sus cátedras a los demás departamentos. Es decir, las materias propias de cada departamento se dictan también para las carreras de los otros departamentos que así lo soliciten.

Específicamente, es de interés para este artículo hacer referencia al Departamento de Economía, dado que constituye el contexto concreto de la investigación. La historia de este, creado el 24 de marzo de 1956,

Las materias propias de cada departamento se dictan también para las carreras de los otros departamentos que así lo soliciten.

acompaña a la UNS desde sus inicios, que pone en marcha la primera licenciatura en Economía de Argentina. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien, luego de emigrar de Europa a Argentina, se incorporó en el Departamento de Economía de la UNS.

2. Metodología

2.1 Aclaraciones previas: algunos fundamentos de la investigación cualitativa

La metodología⁶ cualitativa permite interpretar, descubrir y relacionar los datos que se obtienen de diferentes métodos acordes con este modo de investigar. Por ende, los actores sociales, sus perspectivas y sus percepciones ocupan un lugar protagónico en esta investigación.

Precisamente, la perspectiva del actor se construye desde la reflexividad que pone en juego el investigador, resignifica categorías que adquieren sentido si se asocian al contexto en el que se desenvuelven. Wolf (1994) menciona que la reflexividad brinda herramientas para el mismo trabajo de campo, es decir, reconocer en los diálogos, en las acciones de los agentes a investigar y en sus actividades cotidianas los aspectos más profundos y sus significados requiere una cualidad precisa del investigador, quien debe reparar a su vez en que esas acciones cobran sentido en el mismo contexto en el que se desarrollan.

⁶ Vale aclarar que metodología es un término más amplio que método y hace referencia a los modos de pensar la realidad social y estudiarla. Por otra parte, el método se refiere a las técnicas y los procedimientos para la recolección de datos que, por supuesto, deben ser adecuados a la metodología seleccionada y constituyen los medios para lograr comprender la realidad (Strauss y Corbin, 2002, p. 12).

En otras palabras, la reflexividad, entendida desde un enfoque relacional, es la posibilidad de rescatar el encuentro entre el investigador y los actores objeto de la investigación. Permite reconocer y comprender cómo los agentes investigados construyen la perspectiva del actor, y de este modo el investigador puede construir sentidos nuevos para luego comunicarlos: “la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales— y la de los actores/objetos de investigación” (Guber, 1991, p. 87).

2.2 La metodología cualitativa en acción

La propuesta pasa por centrarse en un caso particular, la enseñanza de la economía en la licenciatura en Economía de la UNS; por eso, se considera apropiado utilizar el método de estudios de casos,⁷ desde la metodología cualitativa.

Específicamente, esta elección se realiza porque este método posee orientación empírica y descriptiva detallada (Sautu, 2003), así como la condición de un contexto delimitado. A su vez, permite lograr descripciones profundas y también explicaciones sobre cómo se enseña economía en un contexto institucional específico.

Por otra parte, si bien esta investigación es un recorte de la realidad, es la teoría la que aporta carácter explicativo, e ilumina el estudio de caso seleccionado. Esto último requiere una “visión cualitativa” (Alonso Benito, 1998, p. 24), que se construye, en primera instancia, desde el contexto en el que se desenvuelve el caso, la UNS, dado que comunica y da forma a las acciones de los agentes. En otras

⁷ Los estudios de caso no intentan generalizar resultados y tampoco buscan explicaciones causales.

palabras, es necesario conocer el contexto para “entender todo lo que rodea a la relación que nos interesa” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 589); en segundo término, esta visión permite examinar las acciones de los sujetos, en particular, las prácticas de enseñanza de la economía, que son el objeto de análisis.

En síntesis, el tipo de investigación cualitativa brinda las posibilidades para describir y explorar en profundidad el caso propuesto. De hecho, la principal técnica que se utiliza es la entrevista semiestructurada. También se incorporó información proveniente de las observaciones áulicas no participantes, el análisis de documentos de cátedras, las entrevistas breves y los grupos focalizados.

El diseño de las entrevistas fue pensado, estudiado y reflexionado. Al mismo tiempo, son entrevistas flexibles que han logrado captar aquello que el entrevistado quiere comunicar, sin acotarlo a los límites de una entrevista estructurada o estandarizada.

En suma, se contemplan las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios como unidad de análisis. Específicamente, las principales unidades de registro son los docentes que llevan a cabo esas prácticas, aunque también se apeló a la información brindada por otros actores del entramado institucional.

Se decidió, entonces, considerar principalmente el eje disciplinar de la enseñanza de la economía, iniciándose la recolección de datos a partir del análisis del plan de estudios vigente. La licenciatura en Economía que ofrece la UNS cuenta con 25 materias, 320 horas de materias optativas, taller de tesis, suficiencia de idioma inglés y tesis. Se reconocieron como fundamentales a la formación las materias específicamente “económicas”, pero se buscó diferenciar en ellas según sus contenidos concretos y el momento de dictado de la carrera. Esa primera selección arrojó tres materias: Fundamentos de la Economía (primer año), Microeconomía



Superior (segundo año) y Macroeconomía Superior (tercer año).⁸ Esta decisión se fundamenta, entonces, en la elección de materias que son obligatorias en el plan, están en los tres primeros años, son troncales y, a su vez, abarcan diferentes contenidos.

Dentro de las materias, se entrevistó y observó a profesores y auxiliares de las distintas cátedras, agregándose información proveniente de distintos documentos escritos,⁹ como programas, propuestas de cátedra, cronogramas, planes docentes, evaluaciones de cátedra, comisiones curriculares y datos estadísticos,¹⁰ así como se realizaron entrevistas a autoridades, a otros docentes y a alumnos del caso en cuestión.

⁸ En estas materias, solo la primera de ellas tiene dos cátedras con diferentes docentes. Durante el trabajo de campo, se recopiló información de las cuatro cátedras vinculadas a estas tres materias.

⁹ En el análisis de datos, se tuvo presente la coherencia entre lo escrito y lo dicho, pues, si se consideran los documentos escritos como eventos discursivos, pueden develar tanto cuestiones epistemológicas como prácticas sociales (Martín Rojo, 1997).

¹⁰ La fuente de información de las estadísticas proviene del “cubo”, que es un modelo multidimensional que provee datos del sistema de gestión académica SIU Guaraní. A partir del cubo, de sus dimensiones y medidas, se pueden estudiar problemas específicos.

El corpus principal de datos está basado en siete entrevistas grabadas, a esto se le sumaron seis observaciones áulicas no participantes con registros escritos y audios, tres grupos focales a alumnos, entrevistas breves a alumnos, análisis de documentos de cátedras y datos primarios de mi trabajo de tutoría con alumnos y asesoría docente en el Departamento de Economía de la UNS.

La construcción de la guía de entrevista partió de ciertas dimensiones iniciales para analizar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios. En este sentido, la selección de los entrevistados se realizó sobre el eje disciplinar y las entrevistas se organizaron desde el eje didáctico, trabajando sobre tres cuestiones primordiales, que luego abren un amplio abanico de categorías emergentes para el abordaje del caso investigado:

1. Contextualización. Historia personal académica, situación actual del cargo docente. Se parte de la idea de la importancia de la experiencia previa del docente en las prácticas docentes que lleva a cabo (Goodson, 2004).
2. Acerca de la docencia y las prácticas de enseñanza. Variable principal de la investigación. Se propone una aproximación a estas a partir de las estrategias y los modos de programar la actividad docente. Se recupera información sobre las relaciones establecidas entre los tres pilares de la función docente universitaria: docencia, investigación y extensión.
3. Percepción del papel docente en general y propio. Específicamente, y en atención a las particularidades del nivel universitario, se parte del supuesto de que estas relaciones poseen impacto en la manera en que los docentes ejercen sus prácticas de enseñanza.

Estas dimensiones del eje didáctico contemplan aquellas competencias docentes que, como señala Zabalza Beraza (2003), son habilidades necesarias para desarrollar la

actividad docente. Así se recuperan una serie de posibilidades en la práctica docente que se sistematizan de acuerdo con el camino desarrollado en el siguiente apartado.

2.3 El camino hacia los hallazgos empíricos

El trabajo cualitativo implica un diseño interactivo entre recolección de datos y análisis (Erikson, 1989). El largo trayecto de reflexión e interpretación apuntó a construir tipos y modalidades de prácticas docentes acerca de la enseñanza de la economía en la carrera específica en la universidad. Esta construcción no fue una tarea sencilla, y tampoco definitiva; pero, no obstante, permite combinar distintas características en pos de ampliar la comprensión de las prácticas de la enseñanza de la economía.

El criterio inicial para el análisis fue promover la aparición de categorías relevantes para la descripción y explicación del problema a investigar (Glaser y Strauss, 1967) desde los dos ejes antes mencionados (disciplinar y didáctico), que dieron forma a la guía de entrevistas.

El tratamiento del material cualitativo se hizo utilizando la técnica de análisis temático que consiste en buscar los emergentes (etiquetas, creencias, valores) que aparecen en las respuestas, para, de esta manera, intentar reconstruir las prácticas de enseñanza y las diversas formas que estas adquieren. Se trabajó a partir de la comparación entre las entrevistas y dentro de ellas en la búsqueda de relaciones entre los elementos para identificar tendencias o modelos, que se apoyan en algunas ideas clave presentadas como “citas” (Glaser y Strauss, 1967). Asimismo, las observaciones no participantes visibilizaron la acción docente en contexto, y dotaron de más herramientas al análisis.

Las características encontradas se vinculan con las dimensiones que sirvieron de eje

en la investigación y que hacen distintivas las prácticas de enseñanza de la economía en la universidad, en particular, en el caso seleccionado.

Al mismo tiempo, la posibilidad de combinar en el análisis lo disciplinar y lo didáctico en la construcción de los tipos y las modalidades da cuenta no solo del modo en que se enseña economía en general, sino también en que se enseñan ciertos contenidos propios de esta ciencia, es decir, no es lo mismo enseñar microeconomía que macroeconomía, o nociones básicas de economía. En otras palabras, los contenidos y la manera de enseñar economía se vinculan relacionadamente de manera dialéctica.

Dicho esto, los tipos emergentes y sus modalidades pueden ser una aproximación a cómo se enseña economía, pero no de manera estricta, y los diferentes rasgos bien pueden extrapolarse a otros casos universitarios.

El análisis de los datos retoma el desarrollo del marco teórico y avanza a partir de los emergentes para encontrar coherencia. Sin embargo, esa coherencia no significa homogeneidad; por el contrario, la diferenciación es justamente la riqueza que permite establecer distintos tipos y modalidades de prácticas de enseñanza de la ciencia económica.

En principio, emergen de la interpretación dos grandes tipos referidos a la enseñanza de la economía. Estos pueden concretarse en estructurados de enseñanza de la economía y en flexibles de enseñanza de la economía. Este primer hallazgo se basa en el eje disciplinar, es decir, se refiere a tipos que se estructuran en torno a la forma en que se conceptualizan los contenidos a ser enseñados en una disciplina; en este caso, la economía. Este razonamiento es de suma importancia, dado que, en cierto sentido, la disciplina establece una señalización en las prácticas. Al analizar el material de las entrevistas, aparece una fuerte relación entre lo que se entiende por

No es lo mismo enseñar microeconomía que macroeconomía, o nociones básicas de economía.

economía y las habilidades que cada docente busca desarrollar con sus prácticas.

Ampliando esto último, se sostiene que esta disciplina está muy permeada por la ideología, por disímiles modos de alcanzar el objeto de estudio y por diferentes respuestas que brinda la teoría acerca de los mismos problemas económicos. Por ende, la construcción de los tipos contempla el denominado eje disciplinar que determina los modos de enseñar economía de manera estructurada (alto nivel de modelización, acuerdo con la ortodoxia neoclásica y fuerte apoyo en la matemática) o de manera flexible (propuestas propias de la heterodoxia, con reconocimiento de aportes propios de la historia, la política y otras ciencias sociales) en torno a la ciencia económica.

Contemplar estos dos tipos desde el eje disciplinar no significa que sean las únicas posibilidades de enseñanza de la economía. En este caso, se sistematiza de este modo para poder avanzar en el análisis empírico. Por otra parte, resulta conveniente aclarar que la discusión no versa simplemente sobre ortodoxia y heterodoxia, sino que también se construye desde distintas miradas que discuten si la actividad económica se encuentra incrustada en lo social, como lo manifiesta Polanyi (1994), o si la economía es definida y performada por la ciencia económica (Callon, 2008).

No obstante, si bien se reconocen diferentes miradas y discusiones entre los extremos, son esos polos planteados inicialmente los que resultan significativos en el análisis empírico.

A grandes rasgos, en uno de los extremos, el carácter fuerte de la modelización, formalización matemática y abstracción de la ortodoxia opera como modelador de la economía considerada práctica; y en el otro extremo opuesto de la heterodoxia, la economía estaría incrustada en las relaciones sociales; por eso, su entendimiento pasa por la consideración del contexto político, social e histórico.

En síntesis, el debate nunca resuelto entre los llamados formalistas y los llamados sustantivistas, o también denominado debate entre la ortodoxia y la heterodoxia, remite al sentido formal derivado de la economía neoclásica, también llamada “economía” contra “economía política”, que contempla un enfoque plural alejado del reduccionismo económico.

Las explicaciones anteriores confluyen en la decisión de separar la enseñanza de la economía en dos grandes tipos, como ya se señaló, estructurado y flexible, de modo que es la necesidad de formalización matemática en la enseñanza de la economía la que sostiene el modo estructurado, y la contextualización sociohistórica y política de la economía la que permite reconocer el modo flexible de enseñanza de la economía. Entre ellos pueden existir diferentes modos que oscilen entre uno y otro; pero, en la práctica, y como ya se señaló, se decidió reconocer ambos extremos como delimitadores de un espectro a analizar empíricamente.

Pero si el eje disciplinar marca dos tipos claramente diferenciados, aparecen nuevos elementos a partir del eje didáctico sobre la base de otras características propias del ámbito de la enseñanza, en que intervienen la pedagogía y la didáctica. En este sentido, se encuentran propuestas con un mayor o menor grado de reflexividad implícito en las prácticas.

Estas van desde prácticas de enseñanza que pueden estar naturalizadas y en las cuales la reflexión sobre ellas casi no aparece, a propuestas en que la reflexividad atraviesa

y da lugar a modificaciones y replanteos sobre la práctica. De esta manera, los datos provenientes de las técnicas utilizadas (entrevistas, observaciones áulicas no participantes, documentos escritos de las cátedras, grupos focalizados y entrevistas breves) permitieron abrir el eje didáctico y el eje disciplinar en un continuo que se esquematiza a continuación. De esta manera, el espacio de propiedades (Barton, 1969, citado en Baranger, 2009) adquiere inicialmente la siguiente forma.

Tabla 1. Espacio inicial de propiedades de las prácticas

Eje didáctico	Eje disciplinar	
	Estructurado	Flexible
Poco reflexivo	1	4
Reflexivo	2	5
Muy reflexivo	3	6

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, el análisis fue dando lugar a distinguir tipos y modalidades en este espacio. La tabla 1 plantea un esquema de análisis inicial que revela un espacio de atributos con varias categorías y dos extremos, y que sirve para orientar la lectura que se ofrece. Las reducciones posteriores, funcionales y numéricas (Baranger, 2009) definieron, finalmente, cinco categorías agrupadas en dos tipos y modalidades internas, emergentes en tanto la relevancia que los propios actores le dan al eje disciplinar en sus prácticas, a saber:

*Tipo estructurado de enseñanza de la economía (celdas 1, 2 y 3)*¹¹

Estructurado tradicional y poco reflexivo (aparece como tipo puro en celda 1)

1. Estructurado tradicional y reflexivo
2. Estructurado reflexivo

¹¹ Se plantean las celdas iniciales para guiar al lector. La definición del tipo y las modalidades se explican y desarrollan en los siguientes apartados.

Tipo flexible de enseñanza de la economía (celdas 4, 5 y 6)

1. Flexible reflexivo (hace referencia a celdas 4 y 5 de la tabla 1)
2. Flexible muy reflexivo (aparece como tipo puro en celda 6)

En síntesis, el camino para la construcción de los tipos y las modalidades se aborda a través de categorías conceptuales, las particularidades del contexto institucional y las características del Departamento de Economía de la UNS. Se plantea un objetivo y una estrategia metodológica de carácter cualitativo que permitieron construir teoría a partir de las propias experiencias y perspectivas de los docentes, para que durante el análisis los hallazgos quedaran embebidos por estos objetivos, la teoría y la metodología cualitativa de investigación.

Las clasificaciones que se detallan en los próximos apartados se sustentan en el eje disciplinar y en el eje didáctico de las prácticas sobre un espacio de propiedades construido (Barton, 1969, citado en Baranger, 2009).

En los siguientes apartados, se resumen los tipos y las modalidades hallados que emergen de categorías que permitieron la reducción de propiedades del espacio inicial (tabla 1), para luego deliberar al respecto.

3. Resultados y discusión: tipos y modalidades de las prácticas de enseñanza de la economía

En este apartado, se exponen las síntesis de las modalidades que se corresponden con los dos tipos hallados: estructurado y flexible de enseñanza de la economía, dado que el análisis empírico completo resulta muy extenso. No obstante, el diálogo que se abre al llegar a las reflexiones finales logra ampliar estas ideas y vincularlas de modo relacional.



Por ende, se comienza con las tres modalidades correspondientes al tipo estructurado de enseñanza de la economía y luego se aborda el tipo flexible con sus dos modalidades de enseñanza de la economía.

3.1 Síntesis de la modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva

La modalidad anticipa rasgos de enseñanza estructurada en torno a la concepción formal de la disciplina, por ejemplo, cuando se considera que contextualizar contenidos no resulta necesario. De hecho, las teorías económicas actúan como un axioma indiscutible.

Las prácticas de enseñanza remiten a maneras tradicionales y también replican matrices arraigadas sin cuestionarlas. Para ejemplificar, se reconocen ciertos problemas en los modos de brindar las clases y evaluar, pero las prácticas no terminan de revertir la situación, retornan al eje disciplinar como “refugio” o explicación.

En síntesis, esta modalidad tiene como eje la representación de la economía como una disciplina estructurada desde la formalización matemática. La tabla 2 resume los aspectos principales.

Tabla 2. Modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa
Decisiones sobre contenidos	No están históricamente contextualizados, no hay tiempo
Planificación de las clases	Espontánea
Coordinación de la cátedra	Coordinada vía correo electrónico
Reflexión sobre la práctica	No redundante en cambios
Prácticas de enseñanza	Se reproducen matrices
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón) Ejemplos de la realidad
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Se piensa en formación técnica y sólida para el mercado de trabajo
Postura ante la enseñanza de su materia	Enseñar teoría y conocimiento técnicos
Otros emergentes	Características
Formación docente específica	Carencia
Vinculación docencia e investigación	La docencia deriva de la investigación
Enseñanza en la universidad	No considera necesaria la formación docente específica
Mirada hacia los estudiantes	Pasivos y poco participativos

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado, se abordará otra de las modalidades del tipo estructurado de la enseñanza de la economía: *estructurada tradicional y reflexiva*. Esta modalidad comparte características con la anterior, pero difiere en otras. Tales diferencias operan principalmente sobre el eje didáctico y, por ese motivo, se decidió denominarla de otro modo.

3.2 Síntesis de la modalidad estructurada tradicional y reflexiva

Esta modalidad demuestra ser estructurada en torno a la disciplina. La enseñanza de modelos es el nudo de las clases teóricas, y si una clase no está atravesada por un modelo, resulta ser una clase “atípica”. Asimismo, la formalización ocupa un lugar central, cuestión no menor, dado que ella es la que

otorga validez científica a esta disciplina, según el *mainstream*.

Por otra parte, se vislumbra la valoración existente entre enseñanza e investigación, de modo que es “apropiado enseñar aquellos temas que el docente investiga, lo que otorgaría calidad a la docencia”. Sin embargo, no se contempla la formación docente como relevante en esa calidad.

Con respecto a las prácticas de enseñanza, se valoran otros métodos y estrategias para su enseñanza, como los estudios de caso, aunque en las observaciones áulicas los modos de enseñanza demostraron ser tradicionales y la enseñanza escindida entre teoría y práctica. Esto último interpela si existe o no reflexión docente sobre la práctica áulica específica.

A continuación, se presenta la tabla 3 que resume la modalidad.

Tabla 3. Modalidad estructurada tradicional y reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa
Decisiones sobre contenidos	Recortes por falta de tiempo
Planificación de las clases	Muy estructuradas
Coordinación de la cátedra	Coordinada
Reflexión sobre la práctica	Escasa y no resulta transformadora
Prácticas de enseñanza	Sociales Reproductivas
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón) Estudios de caso
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Necesidad de formación más técnica
Postura ante la enseñanza de su materia	Contextualizada epistemológica y temporalmente
Otros emergentes	Características
Formación docente específica	Carencia
Vinculación docencia e investigación	Muy compatibles
Enseñanza en la universidad	No considera necesaria la formación docente
Mirada hacia los estudiantes	Distinguida

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se abordará la última de las modalidades del tipo estructurado de enseñanza de la economía: *estructurado reflexivo*. Este tipo presenta características novedosas y, ante todo, contempla una reflexión sobre la práctica. Si bien con respecto al eje disciplinar continúa como un tipo estructurado formalmente y rígido, aporta distinciones con respecto a otras categorías.

3.3 Síntesis de la modalidad estructurada reflexiva

En esta modalidad, nuevamente el eje disciplinar resulta estructurante. El énfasis en la posibilidad única de enseñar contenidos microeconómicos demuestra la consideración formal de la disciplina. No obstante, con respecto a las prácticas de enseñanza, se observa una preocupación que remite a la “actitud

docente”. Esta actitud está impregnada de reflexión y compromiso. De esta manera, se percibe un interés individualizado y pormenorizado hacia los alumnos; para ejemplificar la evaluación, recoge características del proceso individualizado. Entonces, aunque las prácticas de enseñanza no se presenten como innovadoras en cuanto a estrategias y recursos se refiere, la preocupación por el alumno y su aprendizaje influye en el modelo tradicional y dota a las prácticas de características distintivas.

En síntesis, en la tabla 4, se resumen las características de esta modalidad.

Tabla 4. Modalidad estructurada reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa y de proceso
Decisiones sobre contenidos	Pocos contenidos pero con profundidad
Planificación de las clases	Muy estructuradas
Coordinación de la cátedra	Muy coordinada
Reflexión sobre la práctica	Alta y continua
Prácticas de enseñanza	Reproductivas Sociales
Estrategias de enseñanza	Chalk and talk (charla y pizarrón) Uso de PowerPoint
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Muy sólidos en materias troncales
Postura ante la enseñanza de su materia	Un solo modo Forma la manera de pensar de un economista
Otros emergentes	Características
Formación docente específica	Carencia
Vinculación docencia e investigación	Muy compatibles
Enseñanza en la universidad	Valora la formación docente para enseñar en la universidad
Mirada hacia los estudiantes	Reconocida consideración hacia ellos, valoración de su opinión

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes dos apartados, se abordarán las síntesis de las modalidades del tipo flexible de enseñanza de la economía: *flexible reflexivo* y *flexible muy reflexivo*, con sus características particulares.

Precisamente, la flexibilidad en la concepción teórica disciplinar que incorpora elementos no formalizados de otras ciencias sociales es lo que da origen a la denominación del tipo, distinguiéndose principalmente del tipo anterior, estructurado, por el modo en que se conciben y enseñan los contenidos económicos.

Asimismo, las categorías de análisis y sus emergentes cobran nuevos significados durante la investigación y su interpretación se desarrolla a continuación.

3.4 Síntesis de la modalidad flexible reflexiva

El tipo que incluye esta modalidad difiere del anterior, ante todo, porque el eje disciplinar no estructura la enseñanza y de ahí proviene su nombre, “flexible”. No obstante, esta flexibilidad puede no favorecer el aprendizaje de la ciencia económica si los contenidos no se contextualizan y no se profundiza la epistemología que distingue a esta ciencia. Es probable que, deslindadas las prácticas del fuerte eje disciplinar que en cierto sentido las condiciona, la acción docente resulte espontánea e innovadora.

Tabla 5. Modalidad flexible reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación sumativa y de proceso
Decisiones sobre contenidos	No se encuentran históricamente contextualizados
Planificación de las clases	No se programan, se conoce el tema y se enseña sin planificar
Coordinación de la cátedra	Muy coordinada
Reflexión sobre la práctica	Alta y continua
Prácticas de enseñanza	Social
Estrategias de enseñanza	<i>Chalk and talk</i> (charla y pizarrón) Estudio de casos breves Uso variado de recursos y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para las estrategias de enseñanza
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Se critica la formación solo académica Se piensa en cambios ligados al mercado de trabajo
Postura ante la enseñanza de su materia	Enseñar a “aprender a aprender”
Otros emergentes	Características
Formación docente específica	Carencia
Vinculación docencia e investigación	Relación muy complicada, poco compatible
Enseñanza en la universidad	Crítica hacia los modos tradicionales de enseñanza. Se valora la formación docente para enseñar en la universidad
Mirada hacia los estudiantes	Poseen habilidades diferentes de las que se le piden en la universidad hoy

Fuente: Elaboración propia.

Sin duda, estamos en presencia de cierta contradicción que se vincula tanto con la enseñanza como con el aprendizaje de la economía. Por un lado, el dinamismo y el acercamiento a la realidad se tornan más atractivos a la hora de aprender; pero, por otro, la necesidad de entender la teoría tal cual la academia la legítima puede demandar otro tipo de enseñanza. De hecho, esto se puede pensar como propio de la ciencia económica: el modo de conocer, su epistemología, los modelos como explicativos de diferentes hechos económicos estructuran tanto el modo de enseñar como el modo de

aprender. A continuación, se presenta la tabla 5 que resume la modalidad.

El siguiente apartado se dedica a la última modalidad hallada, correspondiente a este tipo flexible: *muy reflexiva*. Esta modalidad es emergente y confluye en el punto de saturación.

Lo diferente con la modalidad descrita pasa tanto por el eje disciplinar como por el eje didáctico, surgen algunas características únicas y distintivas que construyen esta última modalidad.

3.5 Síntesis de la modalidad flexible muy reflexiva

Esta modalidad difiere de las anteriores, en primer término, con respecto al eje disciplinar. Si bien el contenido no es estructurante, está muy presente en la toma de decisiones docentes. Se reconoce la importancia de las teorías económicas y se realiza un esfuerzo por distanciarlas del sentido común, en busca de que los alumnos logren un aprendizaje profundo, con fundamentos teóricos sustentables.

Las prácticas de enseñanza se fundan en los cimientos disciplinares y adquieren singularidades, el uso variado de estrategias y recursos refuerza la concepción de enseñanza que atañe a esta modalidad propia del tipo flexible

reflexivo. Esa diversidad permite incitar el aprendizaje desde distintos medios, es decir, no solo en las clases, sino también con visitas al territorio. Asimismo, esta modalidad es reflexiva porque en esa utilización de diversos modos de enseñanza no se olvida el contenido disciplinar propio.

En síntesis, el esfuerzo de esta búsqueda innovadora, sin renunciar a la rigurosidad científica, trasluce una reflexión constante, la relación investigación y docencia adquiere un nuevo significado y puede reflejarse en los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje propuestos a los alumnos.

A continuación, se presenta la tabla 6 que resume las características de la modalidad descrita.

Tabla 6. Modalidad flexible muy reflexiva

Categorías del eje didáctico	Características
Modo de evaluar	Evaluación formativa y de proceso
Decisiones sobre contenidos	Contenidos significativos
Planificación de las clases	Muy planificadas y diversas
Coordinación de la cátedra	Solo la profesora compone la cátedra
Reflexión sobre la práctica	Alta y continua
Prácticas de enseñanza	Social
Estrategias de enseñanza	Diversidad, considerable uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) Estudios de caso
Categorías del eje disciplinar	Características
Formar economistas	Profundizar y ampliar diversas habilidades
Postura ante la enseñanza de su materia	Economía formal y su metodología. Teoría y práctica en simultáneo
Otros emergentes	Características
Formación docente específica	Carencia
Vinculación docencia e investigación	Fuertemente compatible, no solo por los contenidos disciplinares, sino por cómo influye en las prácticas de enseñanza
Enseñanza en la universidad	Valora la formación docente
Mirada hacia los estudiantes	Respetar sus intereses

Fuente: Elaboración propia.

El próximo apartado hace referencia a las reflexiones finales. Se abre el diálogo entre los diferentes tipos y modalidades, y se convoca a la introspección acerca de las prácticas de enseñanza de la economía y sus posibilidades.

3.6 Algunas reflexiones: se abre el diálogo

La investigación de las prácticas de enseñanza es un camino valioso para el abordaje de múltiples problemas de la universidad actual. En esta investigación, el horizonte estuvo orientado a producir información acerca de las prácticas de enseñanza de la economía.

Para abordar la investigación, se utilizó metodología cualitativa y el método de estudios de caso. De este modo, se recurrió a indagar a distintos docentes de materias troncales del plan de la licenciatura en Economía, así como se estudiaron a otros docentes, por ejemplo, de materias sectoriales optativas y a autoridades del Departamento de Economía, con el fin de conseguir una muestra significativa, que suponga saturación teórica y respete la rigurosidad de la metodología de investigación.

Las dimensiones principales que fueron analizadas se refieren a la historia personal y académica de los docentes, a la situación actual de los cargos docentes, a las prácticas de enseñanza, a las estrategias, a los modos de programar la actividad docente y a la percepción del papel docente en general y propio.

A partir de esas dimensiones, se caracterizaron categorías de análisis que aluden a la formación docente específica, a la postura ante la enseñanza de la economía, a las decisiones sobre los contenidos, a las estrategias de enseñanza, al modo de evaluar, a la reflexión sobre las prácticas, a las prácticas de enseñanza propiamente dichas, a la enseñanza en la universidad y a la formación de economistas. Con el análisis, la comprensión e interpretación de esas categorías, junto con las observaciones no participantes y

los documentos de cátedra analizados, se descubrieron distintos tipos de enseñanza de la economía y diferentes modalidades. No obstante, en la misma acción de investigar, surgieron varias categorías emergentes, algunas de ellas no se profundizaron por exceder los límites de esta investigación.

Como se mencionó, los tipos descubiertos en este estudio de caso en torno al eje disciplinar son dos: estructurado y flexible, que dieron lugar a cinco modalidades. Estas modalidades se clasificaron del siguiente modo: estructurada tradicional y poco reflexiva, estructurada tradicional y reflexiva, estructurada reflexiva, por un lado, y flexible reflexiva y flexible muy reflexiva, por otro.

A grandes rasgos, el tipo estructurado de enseñanza de la economía resulta coherente con ciertas prácticas reproductivistas de enseñanza de la economía alineada con la visión ortodoxa. Por ejemplo, la modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva se caracteriza por la carencia de contextualización de las teorías económicas, es decir, se omite la epistemología propia, el reconocimiento de la ideología y las diferentes corrientes que resultan paradigmáticas.

También esta primera modalidad concibe el proceso de enseñanza escindido del proceso

La modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva se caracteriza por la carencia de contextualización de las teorías económicas, es decir, se omite la epistemología propia, el reconocimiento de la ideología y las diferentes corrientes que resultan paradigmáticas.



de aprendizaje. Esto produce una señal de alarma. La reflexividad, en estos casos, se limita a observar al estudiantado y repercute en prácticas que reproducen matrices aprendidas.

Al mismo tiempo, esta modalidad comparte con las otras estructuradas una característica emergente: la consideración de la teoría como cuerpo separado de la práctica. Esto denota la permanencia de matrices arraigadas naturalizadas que se reproducen en las prácticas de enseñanza y la prevalencia de características de la institución universitaria.

De hecho, en el tipo estructurado, se observan ciertas pautas instaladas para enseñar economía y su corrimiento puede resultar incómodo hasta el punto de hacer tambalear la enseñanza de las teorías económicas, es decir, no se encuentra otro modo que no sea el aprendido en la trayectoria estudiantil.

La modalidad estructurada tradicional y reflexiva se distingue justamente por la presencia de esa reflexión sobre las prácticas de enseñanza, que, sin embargo, no alcanza para producir cambio alguno. Solo se perfila en la mirada distinguida hacia los alumnos y en el énfasis puesto en la “calidad docente”;¹²

¹² La calidad docente, según la entiende el profesor que con sus prácticas de enseñanza da origen a esta modalidad estructurada tradicional y reflexiva, se refiere a la vinculación de la docencia con la investigación y no tiene relación con la formación docente específica.

pero con indicadores acotados que no resultan suficientes para su definición.

Si bien la modalidad pertenece al tipo estructurado, se distingue de las otras dos por la relevancia que prima ante la contextualización epistemológica y temporal de los contenidos. Además, se diferencia de la primera modalidad estructurada, tradicional y poco reflexiva por el uso de algunos métodos y estrategias activas en las clases prácticas, a modo de ejemplo, los estudios de casos.

La última de las modalidades estructuradas: modalidad estructurada reflexiva, merece una especial atención, quizá, porque surge a partir de las prácticas de enseñanza de materias que trabajan con teorías modelizadas y matematizadas con un origen marcadamente neoclásico. De hecho, esta investigación vislumbra que el contenido de cada asignatura se vincula con las prácticas de enseñanza. Si bien no se considera una relación causal directa entre contenidos y prácticas, sí se reconoce que, en los tipos y las modalidades halladas, el contenido influye, modela y posibilita distintas maneras de enseñar economía.

Por ende, parece que la formalización de esta disciplina, en cierto sentido, configura un modo de enseñar, un modo estructurado más acorde con la enseñanza tradicional que con una enseñanza problematizadora en la que, por ejemplo, como mencionaron algunos docentes, “no hay tiempo para contextualizar”.

Esto concuerda con los conocimientos económicos que se les piden a los alumnos para aprobar y acreditar las materias específicas de la carrera, como señala una de las entrevistadas: “hay un único modo posible de enseñar, al menos, Microeconomía”.

Esto último refuerza el carácter dogmático de esta disciplina. También indica el modo en que se debe enseñar y, en el caso de los alumnos, el modo en que deben aprender. No obstante, las cuestiones señaladas generan

varios interrogantes: si no hay opción para enseñar y aprender economía: ¿qué posibilidades de innovar en la enseñanza tienen los docentes?, ¿qué posibilidades tienen los alumnos de aprender activamente, comprendiendo y desarrollando diferentes habilidades que luego se les exige como competencias profesionales?

A propósito, la modalidad estructurada reflexiva combina características de diferentes formas de enseñar economía. Por un lado, la postura epistemológica devela un posicionamiento muy fuerte acerca del modo de enseñar contenidos microeconómicos. En este sentido, se reproduce el modo en que la docente aprendió estos contenidos con estrategias tradicionales de enseñanza, es decir, se percibe que el contenido establece solo una posibilidad de aproximación al conocimiento. Sin embargo, por otro lado, la manera de evaluar, la reflexión sobre la práctica, la mirada y el acercamiento hacia los alumnos hacen visibles prácticas de enseñanzas interactivas y sociales.

Se puede concluir que la modalidad estructurada reflexiva, si bien denota la permanencia de enfoques tradicionales de enseñanza, se destaca por entender y reconocer las prácticas de enseñanza como prácticas sociales y por el alto interés en la función y formación docente, así como por la mejora permanente de esta. Precisamente, la denominada “actitud docente” que caracteriza a esta modalidad sería clave fundamental para intentar suplir la carencia de formación docente específica.

El tipo flexible de enseñanza de la economía se caracteriza, ante todo, por el corrimiento de las prácticas de enseñanza reproductivistas hacia prácticas novedosas e innovadoras. Esto último no significa que el tipo flexible sea considerado mejor, pues no es objeto de esta investigación definir valorativamente los distintos tipos y modalidades de enseñanza de la economía, sino identificarlos, caracterizarlos y comprenderlos.

La modalidad flexible reflexiva se destaca ciertamente por contradecir las prácticas tradicionales de enseñanza de la economía. Las estrategias que se utilizan son dinámicas y estimulan la participación del alumno de modo permanente. Esto último coincide con la mirada del docente hacia los estudiantes, el reconocimiento de habilidades y potencialidades de las nuevas generaciones que no son pasadas por alto por quienes enseñan economía de manera más novedosa.

Al mismo tiempo, las teorías económicas están presentes en esta modalidad, pero no de manera estructurada y ordenada, como se presenta en los manuales de economía. Sin embargo, la percepción de los alumnos es ambigua en este punto: por una parte, aprecian el modo dinámico de enseñanza, pero, por otra, reclaman una enseñanza de la economía estructurada y lineal que les permita aprobar certeramente la materia.

La modalidad flexible reflexiva interpela a la enseñanza de la economía, la ubica en una zona que para muchos docentes no es confortable, las teorías económicas no ocupan el lugar central, pero sí los modos de enseñarla.

En cierto sentido, esta modalidad atañe a otra cuestión sumamente relevante: la formación de los futuros economistas, preocupación que se manifiesta en los dos tipos de enseñanza de la economía, aunque distan en sus respuestas. A grandes rasgos, el tipo estructurado y sus modalidades, en general, coinciden con la necesidad de formación técnica de los economistas. Por su parte, el tipo flexible y sus modalidades promulgan una amplia formación en diferentes habilidades y capacidades para un mundo que, en un futuro, se presenta incierto y cambiante.

Profundizando, en la modalidad flexible reflexiva, esa preocupación se traduce a la hora de tomar decisiones sobre la manera de preparar y pensar las clases. A modo de ejemplo, la caja de herramientas necesaria para formar economistas pasa por las habilidades

de aprendizaje que se puedan fomentar en los alumnos. Sin embargo, en la modalidad estructurada tradicional y poco reflexiva, dichas habilidades, para ser muy sólidas, deben basarse en los aspectos formales matemáticos propios de la economía. Esta diferencia se puede entender como un pensamiento latente que se refleja en las prácticas de enseñanza. ¿Qué caja de herramientas para la formación de economistas es la más importante para cada docente? ¿Aquella que proponga la posibilidad de generar habilidades de aprendizaje o aquella que ofrezca una sólida formación en los aspectos formales disciplinares? Quizá, no se pueda llegar a una respuesta única, pero sí se vislumbra que la concepción acerca de la preparación de un futuro economista sopesa sobre las propias prácticas de enseñanza. Dos miradas diferentes sobre el modo de enseñar economía, dos relaciones distintas con el saber disciplinar propio.

La modalidad flexible muy reflexiva se distingue por la posibilidad de innovar en las prácticas de enseñanza de la economía y por utilizar diversidad de estrategias, pero sin dejar de lado la preeminencia de la teoría económica: “los alumnos deben alejarse del conocimiento económico de la vida cotidiana, deben profundizar ese conocimiento y teorizarlo como indica esta disciplina”. Dicho de otro modo, este tipo requiere poner en

juego un doble esfuerzo: por un lado, planificar prácticas novedosas, pero, por otro, no olvidar que las teorías económicas ocupan el epicentro en esas prácticas innovadoras.

Ahora bien, en esta modalidad, es el mismo contenido el que viabiliza esas prácticas novedosas y admite pensar diferentes modos de enseñar economía. Por ejemplo, las materias que se refieren e investigan distintos sectores de la economía, como Economía Regional, Economía de la Salud, Economía de la Educación, Economía de la Energía, serían las más adecuadas para plantear problemas y estudios de caso, que darían por resultado clases participativas, colaborativas y dinámicas; pero puede no ocurrir lo mismo en materias en que el mayor esfuerzo se centra en introducir a los alumnos en el análisis económico formal, distanciándolos del conocimiento económico de la vida diaria asociado al sentido común.

4 Conclusiones

Las prácticas de enseñanza de la economía dan origen a tipos y modalidades que fueron hallados en esta investigación; son las categorías investigadas las que permitieron encontrar diferencias y otorgaron claves para el análisis y la construcción de modalidades.

Para ejemplificar, la compatibilidad entre docencia e investigación fue valorada de diferente modo en los distintos tipos y modalidades, tanto estructuradas como flexibles; no todos los docentes poseen la misma visión al respecto. Casi siempre, se piensa la investigación como condición que repercute en los contenidos a enseñar; no obstante, también se la ve como una función obligatoria a cumplir. Así es como hay docentes que opinan que la investigación es altamente compatible con la docencia; sin embargo, según otros, también sería recomendable que hubiera docentes con experiencia profesional, lo que redundaría en la mejor formación de futuros economistas.



Por ende, nuevamente, se destaca el esfuerzo y debate por articular la formación de los futuros economistas tanto con la academia como con la práctica profesional propiamente dicha.

Aun así, en la modalidad flexible muy reflexiva, la compatibilidad docencia e investigación se entiende de una manera novedosa; dicho de otro modo, se piensa como una cualidad que se transmite y trasciende el ámbito académico, cualidad que incide en la apertura profesional y laboral. En este sentido, se puede pensar la investigación y sus maneras como factores que modifican y mejoran las prácticas de enseñanza.

De igual modo, la importancia de contextualizar las teorías económicas, según provengan de distintos paradigmas, no fue una categoría que respetó unificación en los tipos y las modalidades. Así es como en dos de las modalidades del tipo estructurado, estructurada tradicional y poco reflexiva, y estructurada reflexiva, y en la modalidad flexible reflexiva, la contextualización de contenidos ocupa un lugar casi inexistente a la hora de enseñar economía. Sin embargo, enseñar economía y sus cuerpos teóricos contextualizados permite establecer vinculaciones con problemas actuales, sin renunciar a la solidez y a la epistemología propia de la disciplina.

De hecho, se estima que no es sencillo enseñar economía de modo contextualizado y problematizado, y que esto supone una articulación curricular íntegra del plan de estudios. Una articulación pensada y planeada por los docentes a cargo con respecto a la enseñanza, una mirada atenta hacia los alumnos y a la manera en que ellos aprenden, a sus intereses, a las habilidades que poseen y a aquellas que deben desarrollar.

Los hallazgos de esta investigación ponen luz a las prácticas de enseñanza de la economía. Si bien los tipos y las modalidades

construidos se refieren a esta enseñanza para la licenciatura de dicha disciplina en una universidad particular, pueden colaborar en la reflexión de prácticas de enseñanza diversas, ante todo, para reconocer y recapitar acerca de la importancia y el impacto que pueden tener sobre los mismos estudiantes.

Por último, más allá de la disciplina que se enseñe y sus particularidades, reconocer la posibilidad de actuar desde la reflexión permanente puede facilitar la construcción de prácticas de enseñanza potentes para transformar, en parte, el escenario actual y complejo del ámbito educativo. Se espera que el contenido de la investigación trascienda y genere inquietudes e interrogantes que convoquen a repensar la enseñanza universitaria como un gran desafío a enfrentar.

Financiamiento

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Agradezco a los docentes del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) por su disposición para realizar esta investigación.

Conflicto de intereses

La autora declara que no tienen conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, análisis de datos, metodología, revisión del artículo, todas las funciones a cargo de la autora Diana Isabela Lis, he leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Alonso Benito, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Fundamentos.
- Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos: Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas.
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Massi, M. F., Sosa, G. O. y Viego, V. (2015). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: La distribución de la carga horaria por áreas temas en nuestros planes de estudio. *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 155-164. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69550/CONICET_Digital_Nro.0ff6ec4ada66-4a3c-bbe1-6e4fda10e183_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Callon, M. (2008). Los mercados y la performatividad de las ciencias económicas. *Apuntes CECYP*, 14, 11-68. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/apuntesceyp/article/view/4029/3270>
- Cante Maldonado, F. (2020). Enseñar economía en tiempos turbulentos. *Papeles: Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Antonio Nariño*, 12(24), 46-57.
- Colander, D. (2005). The making of an economist redux. *Journal of Economic Perspectives*, 19(1), 175-198. <https://doi.org/10.1257/0895330053147976>
- Colander, D. y Klamer, A. (1987). The making of an economist. *Journal of Economic Perspectives*, 1(2), 95-111. <https://doi.org/10.1257/jep.1.2.95>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Del Regno, P. M. (2013). Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 6, 1-17. <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/72/91>
- Erikson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza. Vol. 2: Métodos cualitativos de observación* (pp. 195-301). Paidós.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Golovanevsky, L. (2012). *Individualismo metodológico, racionalidad y economía*. SIMEL Nodo NOA.
- Goodson, I. (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Octaedro.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Larroulet, C. y Domper, M. L. (2006). La enseñanza de economía y administración en las instituciones de educación superior. *Documento de Trabajo*, 169. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/145/pwp22.pdf>
- López Castellano, F. (2016). La deriva de la ciencia económica: Una mirada desde la epistemología. En F. J. García-Quero y A. Ruiz Villaverde (coords.), *Hacia una economía más justa: Una introducción a la economía crítica* (pp. 49-64). Economistas sin Fronteras. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487056>
- Lora, E. y Ñopo, H. (2009). La formación de los economistas en América Latina. *Revista de Análisis Económico*, 24(2), 65-93. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702009000200003>
- Lucarelli, E. (2014). Las tensiones en el campo de la didáctica: Didáctica de nivel superior como didáctica específica. En E. Monetti y A. M. Malet (comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la forma-*

- ción docente: Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje.* Noveduc.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Discurso, Teoría y Análisis*, 21-22, 1-37. http://ru.iis.sociales.unam.mx:8080/bitstream/IIS/5548/2/01_rojo.pdf
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias: Estilos de enseñanza y planificación de clases.* Noveduc.
- Pérez, S. M. (2011). ¿Qué es la sociología? En S. M. Pérez y L. Vecslir (comps.), *Introducción a la sociología* (pp. 15-30). Ediuns. https://ediuns.com.ar/wp-content/uploads/2020/02/Introducci%C3%B3n-a-la-Sociolog%C3%ADa_web.pdf
- Polanyi, K. (1994). Nuestra obsoleta mentalidad de mercado. *Cuadernos de Economía*, 14(20), 249-266. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/14295/20337>
- Rikap, C. y Arakaki, A. (2015). Contribución a la crítica de la enseñanza de economía en la UBA. *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 99-123. <http://www.sociedadecriticacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/22/41>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación.* Lumiere.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.
- Tasca, J. C. (2007). La economía es una ciencia social. En *Primeras Jornadas de enseñanza de la economía.* Universidad de General Sarmiento. <http://blogs.unlp.edu.ar/econopoliticaftsunlp/files/2017/08/Tasca.pdf>
- Wolf, M. (1994). *Sociología de la vida cotidiana.* Cátedra.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional.* Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(2), 489-510. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676/20310>