

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE**

INFORME DE TESIS:

“Las representaciones acerca de la macroeconomía y su enseñanza. Un estudio interpretativo en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata”

AUTOR: Lic. Hernán Ariel Garré

DNI: 27416982

hernanarielgarre1979@gmail.com

DIRECTORA: Dra. María Marta Yedaide

DNI: 22522198

ROSARIO, 27 de febrero de 2023

Agradecimientos

A Débora, Sebastián y Joaquín; por brindar apoyo y aguante infinitos.

A María Marta, por aceptar instantáneamente ser mi directora en esta odisea de aprendizaje y desparramar generosamente su expertez y magia.

A los profesores de la cátedra de Macroeconomía I de la FCEyS de la UNMDP, los actuales y los que fueron; por la predisposición total para conmigo y de quienes sigo aprendiendo.

A los amigos que alentaron y motivaron.

A la genial música de Charly García y Luis Alberto Spinetta; por ser la banda de sonido de mi vida.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|-----|
| Agradecimientos | 2 |
| TABLA DE CONTENIDOS | 3 |
| Resumen | 4 |
| Palabras clave | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| Introducción y antecedentes de la investigación- Primer momento autoetnográfico | 5 |
| Formulación general del problema de investigación | 6 |
| Presentación del objetivo general de la investigación | 7 |
| PRIMERA PARTE | 9 |
| CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL | 9 |
| I- La economía: la más antigua de las artes, la más joven de las ciencias | 9 |
| Economía y planes de estudio: las bases epistemológicas del caso local | 15 |
| II- Las representaciones académico-profesionales | 19 |
| III- Las prácticas y las prácticas docentes | 26 |
| Una mirada compleja y socialmente comprometida de la práctica | 26 |
| La práctica en la trama de la crítica y la hermenéutica | 30 |
| Un breve desvío hacia el problema de investigación | 34 |
| Las prácticas docentes en el nivel superior | 37 |
| IV- La enseñanza de la economía en el nivel superior | 42 |
| V- Mi punto de vista: un breve recorrido por las matrices interpretantes in-corporadas | 49 |
| CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO | 57 |
| Posicionamiento, técnicas e instrumentos | 57 |
| SEGUNDA PARTE | 61 |
| APRENDIZAJES A PARTIR DEL TRABAJO DE CAMPO | 61 |
| Análisis documental | 61 |
| Después de las entrevistas, ¿qué quedó en mí? (Segundo momento autoetnográfico) | 76 |
| Análisis de las entrevistas desde el lente del Marco Conceptual | 80 |
| CONCLUSIONES | 101 |
| Algunas (auto)reflexiones finales- Último momento autoetnográfico | 107 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 110 |
| ANEXOS | 119 |

Resumen

La presente tesis se propuso interpretar las representaciones académico-profesionales (RAP) acerca de la macroeconomía y su enseñanza entre los docentes de la cátedra Macroeconomía I de la FCEyS de la UNMDP. El objetivo de nuestro estudio se centró en reconocer los rasgos que asumen dichas representaciones en el marco de la asignatura y los modos en que esas creencias acerca de la disciplina se expresan en los discursos y prácticas de enseñanza universitaria. Desde un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa, primeramente, se tomó contacto con materiales y documentos curriculares para realizar un análisis documental. En una segunda etapa se realizaron entrevistas en profundidad a la totalidad de los miembros de la cátedra Macroeconomía I y finalmente se formalizó la incorporación de tres registros autoetnográficos que permitieron dar cuenta del proceso. Los aprendizajes más importantes que se desprenden de la investigación concluyen que las RAP de la macroeconomía tensionan un dogmatismo neoliberal extranjerizante —el cual se apoya en un PTD con cierto sesgo positivista— con una valiosa plurivocidad presente en la cátedra. Su enseñanza habilita pequeñas rebeliones epistemológicas y pedagógicas por parte de algunos profesores —en tanto actores políticos— en el marco de una práctica docente universitaria tradicional. En este enclave particular —universidad pública— parece entonces oportuna la búsqueda de una práctica docente de nivel superior reflexiva y contextualizada sociohistóricamente, con una mirada crítica que propenda a la construcción de una sociedad libre y justa.

Palabras clave

Representaciones académico/profesionales; Macroeconomía; Práctica docente; Educación superior

INTRODUCCIÓN

Introducción y antecedentes de la investigación- Primer momento autoetnográfico

Durante mis años como estudiante de la carrera de Licenciatura en Economía, primero, y como docente en distintos niveles educativos, luego, siempre tuve inquietudes y motivaciones vinculadas a la economía, sus implicancias sociales y su mirada política. Esto último se hacía más palpable en la macroeconomía, y no tanto en la microeconomía, me refiero a las dos ramas en las cuales la economía se dividió debido a la irrupción keynesiana. Ejerciendo la docencia comprendí que mi práctica también alcanzaba una dimensión transformadora, con un carácter político ineludible.

Supongo que la conjunción de esos universos hizo que me convirtiera en un docente crítico, con inquietudes y ávido por aprender más. Todo esto me lleva a reflexionar acerca de un término muy empleado y manoseado en la comunidad docente y por extensión, la sociedad toda: la vocación. En mi caso no fue un llamado temprano, sino un proceso histórico personal que fue ineludiblemente de la mano mi historia de vida; así se ha ido entramando la docencia conmigo, la fui encontrando y descubriendo.

El aula se fue convirtiendo en mi lugar en el mundo y el deseo por comprender cada vez más la disciplina y su enseñanza hizo que yo haya cursado esta Maestría. El desempeñarme en todos los niveles realmente me moviliza e interpela. Me interesan sobremanera las cuestiones que hacen a la disciplina como también la profunda reflexión con mi práctica docente. La macroeconomía, con su mirada global que implica siempre la acción del Estado y una valoración o escala de valores éticos y morales; así como las distintas concepciones, miradas y sentires sobre la disciplina que emergen entre estos docentes universitarios, constituyeron el punto de partida de la presente tesis.

Decíamos que la macroeconomía como rama surgió a inicios del siglo XX, luego de la publicación de la Teoría General –obra magna de J. M. Keynes; su irrupción generó un conflicto

interno desde el punto de vista tanto teórico como metodológico, pero, fundamentalmente, puso en jaque la capacidad autorreguladora del libre mercado. Hasta la llegada de la obra de Keynes no había dudas –al menos dentro de los círculos académico—de que el libremercado, en el largo plazo, pudiese conducir hacia un destino óptimo de pleno empleo y bienestar social.

La emergencia de esta nueva escuela o enfoque de la disciplina posibilitó la concurrencia de múltiples y diversas interpretaciones. La asimilación por parte de la teoría entonces hegemónica de las innovaciones keynesianas constituyó lo que más tarde se denominaría Síntesis Neoclásica-keynesiana. Más de fondo, la cuestión pasaba por si prevalecían los microfundamentos (los principios que rigen el comportamiento económico individual) y el agregacionismo (la simple sumatoria horizontal de comportamientos individuales de un agente representativo) o, por otro lado, la mirada sistémica –y holística—de la macroeconomía. Tal como afirma Ferrer (2015), se trata de concebir el mundo microeconómico, por un lado, donde hay armonía, ausencia de conflicto y previsión perfecta –es decir, un pleno uso de la información económica y aprovechamiento de ella— y, por otro lado, la construcción sociohistórica, política y cultural, propia de la macroeconomía, el abordaje de las infinitas interacciones humanas, con sus múltiples sentidos, interpretaciones y motivaciones.

En síntesis, en la Maestría encontré el lugar para canalizar mis inquietudes y deseos intelectuales con el firme propósito de aprender más y mejorar mis prácticas docentes.

Formulación general del problema de investigación

¿Qué sentidos asumen las representaciones académico-profesionales sobre la macroeconomía y su enseñanza entre los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata?

Preguntas específicas:

- a) ¿Qué representaciones sobre la macroeconomía prevalecen en los materiales y documentos curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales?
- b) ¿Cómo dialogan estas representaciones sobre la macroeconomía y su enseñanza con las biografías de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales?
- c) ¿Qué elaboraciones académico-profesionales se invierten en los procesos de enseñanza de la macroeconomía en el contexto de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales?
- d) ¿Qué rasgos asumen las representaciones académico-profesionales sobre la macroeconomía y su enseñanza entre los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales?

Presentación del objetivo general de la investigación

Interpretar los sentidos que asumen las representaciones académico-profesionales acerca de la macroeconomía y su enseñanza entre los profesores de Macroeconomía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Objetivos específicos

- a) Reconocer las representaciones de lo macroeconómico y su enseñanza que prevalecen en los materiales y documentos curriculares de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales;
- b) Analizar el diálogo entre esas representaciones sobre la macroeconomía y su enseñanza con las biografías de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales;
- c) Comprender las elaboraciones académico-profesionales de lo macroeconómico que se expresan en la práctica docente de los profesores de macroeconomía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales;
- d) Interpretar los sentidos que asumen las representaciones académico/profesionales sobre la macroeconomía y su enseñanza entre los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y

Sociales.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1: MARCO CONCEPTUAL

I- 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 el filósofo escocés Adam Smith (Escocia, 1723/1790) la figura a quien se atribuye su paternidad. 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, un fiel seguidor del escocés, llamado David Ricardo (Gran Bretaña, 1772/1823), y un continuador de algunas ideas de éste último, Karl Marx (Alemania, 1818/1883), completarán 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—; luego, 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 posibilitó el surgimiento de otras escuelas de pensamiento provenientes de otras partes del mundo. Además de la ya mencionada Gran Bretaña, desde Estados Unidos, Francia, Austria y Alemania fueron conformándose distintas corrientes que abordaban a la economía desde otras disciplinas, más ligadas a la matemática y las ciencias naturales. El grueso de estas tradiciones, al igual que la británica, entendía a la disciplina desde una mirada cada vez más lógica y formal. Pretendía explicar a la realidad económica a través de modelos, ecuaciones y variables sujetos a simplificaciones y bajo formalidades lógicas matemáticas (Zaiat, 2012) y

consideraba a las decisiones de los hombres como maximizadoras de una función de utilidad o beneficios, siempre racionales y previsibles. Aquella preocupación inicial de Smith por la producción y riqueza de las naciones, como la de Ricardo por la distribución del producto social, quedaron subsumidas, décadas más tarde, a la órbita del intercambio individual a manos de agentes económicos racionales que arriban al mercado para, justamente, intercambiar individualmente sus productos (Kicillof, 2011).

Entrado el siglo XX, la Economía política, ciencia “dura” —en términos metodológicos— y adulta, transmuta su nombre por Economía, así, a secas. Aunque debemos también decir que ambas acepciones han sobrevivido hasta nuestros días; Guerrero (2016) da cuenta que, en los manuales y las asignaturas introductorias a la economía en países tales como Estados Unidos e Inglaterra (tradicción anglosajona), impera la *Economics*, mientras que en Europa continental y América Latina pueden convivir ambas, hablándose de Economía Política pero también de Economía Nacional o incluso, más actual, de Economía Social.

La escuela keynesiana significó, a mediados del siglo XX, el último avance —¿y ruptura? — con un sistema teórico que descansaba en los equilibrios de libre mercado desde los tiempos de Smith. Para Keynes, el pleno empleo era una situación particular en una generalidad de desempleo; es decir, no hay fuerzas automáticas que restauren el pleno empleo de los mercados de trabajo, de bienes y de capitales. Cabe destacar que los tiempos históricos en donde surge la figura y la obra de Keynes transcurren durante plena crisis de la década del 30. Nada hacía parecer entonces que dicho equilibrio de mercado —y única solución posible del sistema económico— fuese alcanzado por el propio, egoísta y racional comportamiento individual de los agentes económicos (Rubinzal, 2016).

Apelemos un poco a la imaginación. Pensemos en la enorme masa de estadounidenses —aproximadamente un 25% de la población económicamente activa— involuntariamente desocupada hacia mediados de 1933 —un auténtico ejército industrial de reserva, en términos marxistas— por un lado y, del otro, un inmenso stock de mercaderías sin poder venderse. Ese contexto animaba la

peor de las expectativas para los empresarios y la recuperación de la economía por sí sola parecía cada vez más lejana. Eric Hobsbawm (2000) definía a la Gran Depresión y sus causas de la siguiente manera

Fue un acontecimiento de extraordinaria magnitud, que supuso poco menos que el colapso de la economía capitalista mundial que parecía atrapada en un círculo vicioso donde cada descenso de los índices económicos, exceptuando el desempleo, que alcanzó cifras astronómicas, reforzaba a la baja a todos los demás (...) Lo que hizo aún más dramática la situación fue que los sistemas públicos de seguridad social (...) no existían en el caso de EEUU o eran extremadamente insuficientes (...) de ahí el efecto traumático que tuvo en la política de los países industrializados el desempleo generalizado, consecuencia primera y principal de la Gran Depresión para el grueso de la población.

(p. 176)

Volviendo a nuestros días y según la corriente económica hegemónica actual —a la cual denominaremos *Mainstream*— los equilibrios de mercado siempre se alcanzan en forma automática, pudiendo demandar un mediano o largo plazo de espera; su consecución final significa el óptimo de bienestar para todos los agentes económicos, siendo, además, el mercado un justo y equitativo asignador. Esa era, y actualmente es, la “medicina” neoclásica para una situación de crisis, situación, por cierto, siempre temporal, transitoria y no sistémica (Kicillof, 2011). Las eventuales recesiones o crisis serán siempre sectoriales o estarán reducidas a una industria o sector particular. No se concibe aquí la posibilidad de una situación de estancamiento generalizado o demanda agregada insuficiente. Sin embargo, afirmaba Keynes, esa salida hacia el equilibrio podía llegar a ser demasiado larga y dolorosa, además —tal como auguraba en su célebre frase, “en el largo plazo todos estaremos muertos”— motivo por el cual sostenía que se necesitaba la acción directa de otro agente económico, exógeno al sistema, que recuperara la demanda global vía el consumo (política fiscal) y que revirtiera las expectativas, estimulando la inversión privada (Zaiat, 2012). Era el tiempo de validar desde lo académico el rol del Estado, ya no más como un impedimento o un mero gendarme de ese orden natural, sino como un inevitable actor desde lo político y social (Rubinzal, 2016). Entonces, con el

crack de fines de la década del 20 y la consecuente Gran Depresión en la década siguiente se configuró el escenario propicio para la acción directa del Estado tal como se desprendía de las ideas keynesianas. La intervención y regulación de los mercados, sobretudo el financiero, se hizo patente en el *New Deal rooseveltiano*; en función de las políticas que se desprendieron de este último, sobrevendrían años de altas tasas de crecimiento económico que resultaban inéditas hasta ese entonces. Las tres décadas posteriores a la segunda posguerra consumaron 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.

Sin embargo, la suba del barril de crudo en el marco de la crisis petrolera mediados de los setenta y comienzos del siglo XX, junto con el abandono de la convertibilidad del dólar con el oro a manos del entonces presidente de los EEUU, Richard Nixon, conformaron un escenario macroeconómico desde el cual el Estado vio limitado su accionar. La estanflación¹ significó para los economistas keynesianos una verdadera incógnita para su corpus teórico y explicativo y una auténtica crisis desde la praxis. Desde el campo de la teoría keynesiana no se admitía una situación de recesión con inflación, dado que ésta es propia de situaciones de, digamos, persistente pleno empleo y presiones salariales al alza mientras que el desempleo —siempre según Keynes— es propio de precios y salarios deprimidos y “rígidos”.

Con dicho escenario de recesión económica y desaceleración en la creación de empleo sobrevino la crisis del modelo keynesiano. Desde lo político fue el momento del retorno de aquellas viejas ideas clásicas que propugnaron desde siempre al libre mercado y la no intervención del Estado en la arena económica. Tiempos de restauración conservadora —una auténtica revolución

¹ La estanflación constituye un cuadro de situación macroeconómica en la cual convergen altos niveles de inflación con tasas crecientes de desempleo. Es, digamos, el peor escenario macroeconómico al que se puede enfrentar la economía de un país.

conservadora— y del apogeo del Monetarismo de la mano de Milton Friedman y su Escuela de Chicago. En EE.UU. Ronald Reagan llega con sus *reaganomics* y del otro lado del Atlántico, bajo el paraguas del mundo libre, Margaret Thatcher asume su cargo en Inglaterra; se configura así el escenario para el declive final de las políticas keynesianas (De Santis, 2019).

En simultáneo, los procesos de privatización de sectores estratégicos a manos del Estado, la creciente liberalización de los flujos especulativos de capital y el combate abierto a los sindicatos configuraron el escenario de internacionalización de procesos productivos con la definitiva inserción de China empujando la frontera tecnológica. Desde el plano académico, estas políticas fueron legitimadas por destacadas obras, e incluso por autores galardonados con el Nobel de economía. Se hacía referencia a que las políticas expansivas, los déficits fiscales y las presiones salariales sindicales socavaban las iniciativas empresariales. La inversión privada se veía restringida y desalentada debido al excesivo peso del Estado; dicho con otras palabras, el Estado de bienestar era ya muy “caro” (Ferrer, 2015).

Desde el plano metodológico y epistemológico, autores de la talla de L. Robbins en los años treinta y más tarde M. Friedman durante la década de los cincuenta entendían a la ciencia economía de su tiempo bajo principios y enfoques positivistas y se apoyaban en el individualismo metodológico para el abordaje de la disciplina. El primero de ellos asumió un enfoque hipotético deductivo que podía ser verificable introspectivamente y siguiendo un razonamiento lógico del tipo *modus ponens*; sobre la base de premisas, tomándose como ejemplo, Robbins (1932), afirma

[Tomándose a él como ejemplo]” ...1) Robbins es un agente económico que maximiza su utilidad, 2) Robbins es un consumidor; entonces, compartiendo esa condición de consumidor con otros agentes, deduce que: 3) Todos los consumidores son maximizadores de utilidad...”. (p. 123)

Por su parte, Milton Friedman, desde su influyente obra de 1953, *Ensayos sobre economía positiva*, se apoyó en el instrumentalismo predictivo. Es decir, más allá del realismo de los supuestos,

una teoría debe ser juzgada por su capacidad predictiva. En ese sentido, utiliza su famosa tesis de simetría. ¿Cuál es la diferencia entre explicar y predecir para Friedman? Sencillo, si estamos antes o después de acontecido el fenómeno económico. Esta postura fue ampliamente criticada desde el punto de vista filosófico-metodológico, afirma Keen (2014), ya que iría contra la finalidad misma de la ciencia, la cual consiste en descubrir la realidad bajo las apariencias. Muy a pesar de ello, la disciplina fue construyendo su edificio conceptual positivista y microeconómico. Siguiendo este último camino, Friedman —apoyándose en John Neville Keynes²— terminó por sentar las bases para distinguir el análisis económico en dos bloques o campos dicotómicos, a saber: economía positiva y normativa. La primera es considerada como teoría científica —y análoga a la física— mientras que la economía Normativa, es, según este autor una cuestión de valores y, por tanto, lejana de lo que podríamos decir, ciencia económica. Guerrero (2016) da cuenta de ello

El cambio [de Economía Política por Economía] se hacía por simplificación y acortamiento, realmente se debió en gran medida al peso del neopositivismo en el pensamiento filosófico y social de la época (...) El que *Economics* se emparejase con *Mathematics, Physics, Statistics*, etc., ayudaba también, pero el nuevo nombre triunfó, digamos, porque se perseguía despolitizar la Economía Política, se defendía la necesidad de hacer de la Economía una ciencia, pero una ciencia ajena a los juicios de valor. (p. 13)

A partir de allí, la consistencia teórica y la construcción de la disciplina macroeconomía se mantuvo por los carriles de autores que podríamos denominar, por un lado, neokeynesianos, es decir, aquellos autores con tradición liberal que supieron absorber las ideas de Keynes sin perjuicio de los grandes postulados y fundamentos clásicos (equilibrio de pleno empleo en todos los mercados a largo plazo como tendencia intrínseca del sistema). Por otro lado, estarían los poskeynesianos, quienes tomaron un camino muy distinto —más aferrados a los postulados originales del economista británico. Los primeros, los neokeynesianos, lograron construir lo que posteriormente se dio a conocer como Síntesis Neoclásica-keynesiana (Kicillof, 2011). Entre estos últimos, Paul Samuelson

² John Neville Keynes (1852-1949) fue un economista británico, padre del también economista John Maynard Keynes.

(1955) supo condensar en su famoso manual de *Economics* de 1948 las dos ramas de la disciplina bajo un enfoque positivista y con una fuerte impronta matemática: microeconomía y macroeconomía. El modelo emergente, para el análisis macroeconómico y la aplicación de políticas se denominó Síntesis Neoclásica-keynesiana —o simplemente la Síntesis Neoclásica— la cual fue hegemónica durante aproximadamente veinte años, desde 1955 hasta 1975, época a la que podríamos denominar “la edad de oro de la macroeconomía”, al decir de Blanchard y Pérez Enrri, (1999). Operativamente, e inspirado en J. Hicks, con su *paper* de 1937, *Keynes y los clásicos* y posteriormente H. Hansen, con su trabajo de 1952, *Guía a Keynes*, se bautizó como IS-LM (*Investment-Savement y Liquidnees y Money*); a dicho modelo que pretendió sintetizar y absorber las ideas de Keynes. Este modelo IS-LM presupone una situación previa de desempleo, producto de una demanda global insuficiente, pudiendo operar sobre él a partir de una acción externa o exógena, como, por ejemplo, el gasto público deficitario; plausible a los tiempos de Guerra Fría que se vivía, escenario que se correspondía con el sistema teórico recién descrito.

Economía y planes de estudio: las bases epistemológicas del caso local

Los grandes nombres citados, más aquellos de otros prestigiosos economistas estadounidenses que tributaron a la Síntesis Neoclásica, tales como P. Samuelson, R. Dornbusch, O. Blanchard y G. Mankiw³, entre otros, constituyeron la bibliografía fundamental 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. Estos

³ Tanto Dornbusch como Blanchard o Mankiw se han constituido en la bibliografía fundamental de la cátedra de Macroeconomía I en la FCEyS de la UNMdP. Todos son –Dornbusch falleció en 2002, como veremos más adelante– prestigiosos economistas y graduados en universidades de renombre mundial, algunos de ellos “Premios Nobel” y otros ejerciendo funciones en el Gobierno de los EEUU o vinculados con la banca de Inversión y el sector financiero internacional. 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 fundamental. Es dable aclarar aquí, que estrictamente el premio Nobel de Economía no existe, el galardón lo otorga anualmente el Banco de Suecia desde 1969 a aquellos científicos cuyas

autores, siguiendo a Kicillof, (2011), aceptan muy parcialmente las ideas keynesianas, sin hacer críticas estructurales al capitalismo actual en su versión desregulada y financiera, y alejados de toda discusión epistemológica.

A comienzos de la década del 90, en Argentina, los planes de estudio de la carrera Licenciatura en Economía acompañaron esos nuevos aires de globalización, apertura económica y liberalismo comercial, pero, sobre todo, financiero (Carli, 2012). Este macrocontexto se conjugó con un paquete de reformas en las políticas educativas y sistemas educativos, más específicamente, en los planes de estudios. Las políticas emanadas de EEUU, sintetizadas en lo que se denominó *Consenso de Washington*, fueron funcionales a los organismos multilaterales de crédito (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano del Desarrollo) actuando como gestores de las deudas soberanas de los países de Latinoamérica con los Bancos Comerciales del mundo desarrollado. Años de desregulación de los mercados financieros, apertura comercial indiscriminada y privatización de los activos públicos fueron la constante a lo largo de toda Latinoamérica (De Santis, 2019).

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 (Zaiat, 2012). Con un tono economicista, fue Brunner (2005, en Catoggio, 2012) quien propuso una libre competencia en la educación universitaria, instando a aquellas casas de estudio a alejarse de todo mecenazgo fiscal, por un marco de gestión cercana a los métodos propios de una empresa y, por tanto, bien lejos de aquellos viejos modelos burocráticos. En este marco de construcción de la ciencia económica neoclásica marginalista —a la que denominaremos en términos generales como ortodoxia

contribuciones en el campo de la economía merezcan tal reconocimiento; *Premio en 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 galardón.

o *Mainstream*— y con pretensión de objetividad, toda explicación alternativa cayó bajo un impreciso campo que, a fin de simplificar, llamaremos heterodoxia. Según Guerrero (2016), “entendemos por

heterodoxo a aquel que confronta o que es contrario con el sistema capitalista en el que vivimos o bien defiende la teoría del valor trabajo. Mientras que será ortodoxo quien defienda al sistema capitalista por sobre otros, o bien adhiera a la teoría utilitarista del valor” (p. 24). Dicho de otra forma, adherir a la Teoría del Valor Trabajo implica asumir al trabajo como fuente de valor y a la ganancia del capitalista como una extracción de la remuneración del trabajador. He aquí la naturaleza inherentemente conflictiva del capitalismo. Por otro lado, los marginalistas —aquellos autores que adhieren a la teoría de la utilidad marginal— afirman, básicamente, que cada actor recibe de acuerdo a su contribución al producto (Productividad Marginal). Aquí, la distribución está “científicamente” legitimada, desapareciendo todo vestigio de conflicto entre los actores sociales.

Sin embargo, las sucesivas crisis financieras acontecidas a inicio del siglo XXI fueron minando la confianza en la teoría marginalista y microeconómica —a la cual la llamaremos en términos más amplios neoliberal— y su capacidad predictiva. La Gran Recesión de 2008 fue la crisis más reciente y la que mayor daño causó desde la década del treinta; su origen se debió, básicamente, al comportamiento del mercado inmobiliario derivado de la burbuja especulativa de las hipotecas *subprime*. Entre las diversas razones que se esgrimieron por fuera del *Mainstream*, las que más consenso tuvieron fueron aquellas recayeron en la laxa —o nula— regulación estatal sobre el sistema financiero, fundamentalmente la banca de inversión. En segundo lugar, una hipótesis más profunda y crítica atacaba directamente a los supuestos y fundamentos del sistema capitalista, sobre el cual descansa el funcionamiento de los mercados en general, y el rol del Estado en particular. Keen (2014) afirma que la disciplina padece de una crisis tanto epistemológica como en el campo de la praxis; aquellos defensores del capitalismo actual en su versión financiera y desregulada argumentaron algunas hipótesis vinculadas con ciertos excesos y defectos en conductas individuales irresponsables.

Entre estas últimas sobresale la hipótesis del economista libanés Nassim Taleb⁴ (2007) denominada “cisne negro”. La misma sostiene básicamente que las crisis son, por definición, hechos aleatorios e imprevistos, y por tanto impredecibles, y cuyas consecuencias tienen en este capitalismo actual una escala global. Gracias a esta tesis, siguen incólumes y casi tallados a piedra los supuestos que sostienen el edificio del *Mainstream* económico y, por tanto, innecesario cualquier intento estatal por atenuarlo, o en términos macroeconómicos, regularlos, intervenirlos o lisa y llanamente, prohibirlos.

Esta ortodoxia imperante se imparte acríticamente —o con críticas muy moderadas desde el plano epistemológico— durante los primeros años en todo curso introductorio de economía y constituye el marco teórico formativo en la FCEyS. A modo de breve ejemplo, un puñado de leyes — con todo lo que implica la palabra ley en el campo de las ciencias sociales—tales como la ley de rendimientos marginales decrecientes, la ley de Say o de los mercados (en homenaje al economista francés Jean B. Say) y la teoría cuantitativa del dinero conforman, en líneas generales, el corpus teórico-conceptual hegemónico en el plano académico, como también en el campo de las políticas macroeconómicas. Frases que hoy se asemejan a una zoncera, tales como “No hay otra alternativa” (en relación a las políticas privatizadoras y el repliegue del Estado), o “El final de la historia” (respecto al triunfo del Capitalismo por sobre el Comunismo visto desde la caída del Muro de Berlín) marcaron el corte abrupto en aquellos relatos que cuestionaron los puntos débiles del capitalismo, ahora finalmente triunfante (Ferrer, 2015; Rubinzal, 2009).

La crisis del sistema socialista y el eclipse de aquellas socialdemocracias terminaba de instalar victoriosamente un mundo unipolar tras la caída de los socialismos reales. Desde los planes de estudio en las carreras de Licenciatura en Economía —documenta Kicillof desde la Universidad de

⁴ Nassim Taleb (1960, Amioun) es un ensayista, investigador y financiero libanés, naturalizado estadounidense. Su teoría del “cisne negro” da cuenta de la alta improbabilidad de ocurrencia de determinados eventos macroeconómicos, los cuales, al ser azarosos e imposibles de prevenir o considerar en previsiones o modelos econométricos tendrían consecuencias altamente perjudiciales en términos globales.

Buenos Aires— cualquier espacio o asignatura que pretendiera dar un mirada crítica y alternativa a la ortodoxia neoclásica (asignaturas tales como Historia del pensamiento económico o Desarrollo Económico) fueron condenadas a los últimos cuatrimestres de la carrera. Aquella disciplina consolidada al calor de la incipiente Revolución Industrial de la mano de Adam Smith, allá por 1776 con su célebre tratado *La Riqueza de las Naciones*, 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.

II- Las representaciones académico-profesionales

Una aproximación teórica-epistemológica a las representaciones sociales

Hay muchas formas en que podemos hablar sobre nuestros puntos de vista; elegiremos para esta investigación la categoría “representación” a sabiendas de que se trata de un modo de narrar la relación entre lo singular y lo social propio de los paradigmas moderno-coloniales y sus opciones ontológicas. Lo hacemos porque nos permite anclar nuestro abordaje en un marco categorial nutrido y relacionar nuestra investigación con otras en contextos análogos.

De acuerdo con postulados que se desprenden del constructivismo social, autores como Vygotsky y Piaget consideran al individuo como el resultado de un proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial (Payer, 2005). El Constructivismo de Vygotsky se interpreta a través de la interacción social en el marco de una cultura, siendo el lenguaje una herramienta que le permite al ser humano la mediación entre él y el medio cultural. El poder verbalizar los conocimientos nos posibilita tomar conciencia e interrumpirlos, mientras que nuestras prácticas automatizadas responden a disposiciones (Bourdieu, 1992) y nos condicionan tácitamente, moldeando

lo que finalmente comprendemos como realidad. Explicitar las creencias— en este caso representaciones—nos habilita a inspeccionarlas y mediar éticamente nuestras experiencias (Yedaide, 2016).

Las representaciones sociales (en adelante, RS) constituyen la categoría medular en la obra del autor rumano Serge Moscovici (1925-2014). Como punto de partida el autor interpreta cómo se construye la relación entre el hombre y la sociedad, entendiendo al hombre como un ser eminentemente social, modelado por el lenguaje de la sociedad a la que pertenece y por el universo cognoscitivo que le precede. Moscovici entiende a las RS “como formaciones cognitivas legítimas – que pueden no ser científicas— que orientan el comportamiento y la comunicación entre los individuos de un grupo” (Araya Umaña, 2002, p.22). En consonancia, Di Franco (2012) agrega que las RS pueden versar sobre cualquier aspecto de la realidad; son, según la autora, la apreciación de lo posible, lo probable, deseable, lo necesario y el resultado de una construcción activa que pone en juego las posibilidades de los sujetos. Siempre apoyándose en Moscovici, Di Franco (2012) ubica a las RS en una posición mixta entre conceptos sociológicos y psicológicos, una suerte de encrucijada

(...) gracias a las RS, los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, cuyas funciones se organizan. A partir de la elaboración de comportamientos y comunicaciones entre individuos, como producciones colectivas que al ser compartidas socialmente desbordan la conciencia individual. (p. 53)

Por su parte, Jodelet (1986) ve a las RS como imágenes que condensan significados y sistemas de referencias que nos permiten interpretar lo que sucede y dar sentido a lo impensado, para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con los que tenemos algo que ver. Es decir, no sólo intervienen para que podamos comprender y comunicar esa realidad, sino que también la crean junto con el sentido común. Ese sentido común sería una suerte de conocimiento natural, opuesto al conocimiento científico, que se construye a partir de informaciones, experiencias pasadas, modelos

de pensamiento recibidos y tradiciones. En suma, se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Como decíamos, y siguiendo a Jodelet (1986), las RS son formaciones cognitivas que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples opiniones sobre, o imágenes de, o actitudes hacia, sino más bien teorías *sui generis*, destinadas a describir la realidad y a ordenarla. Estas tienen a su vez una doble función: la primera es la de establecer un orden que logre dar a los individuos la posibilidad concreta de orientarse y dominar su medio social y material para asegurarse de esta forma la comunicación del grupo; la segunda consiste en nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos de su mundo. En otras palabras, podemos afirmar que, si bien las RS asumen un carácter individual, lo social interviene de distintas maneras y formas. Adquieren praxis, es decir, cobran vital importancia y una auténtica dimensión en el campo de la práctica. Sintetizando, las RS apuntan a dominar y explicar nuestras acciones y hechos de la vida. En nuestro caso, estas RS abordan lo emergente de aquellas interacciones sociales que conciernen a la cátedra de Macroeconomía y su enseñanza.

En íntima relación con ello, Bruner (1997) nos presenta a la realidad como el resultado de un continuo proceso de construcción y negociación implantados en la cultura, siendo esta última la que nos impulsa a construir las concepciones de nosotros mismos. Siguiendo esta línea constructivista, Kalos (2014) afirma que cada persona internaliza saberes que inicialmente se le presentan como sociales en procesos psicológicos mediante el lenguaje y por ende estaría transformándose a sí mismo, siendo la narrativa el principio organizador de esa realidad. Recapitulando sobre nuestros pasos, para la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano; nosotros recogeremos las ideas constructivistas y las sintetizaremos a fin de vincularlas con la categoría de RS.

Tünnermann Berheim (2011) categoriza didácticamente tres tipos de constructivismo; el primero sería aquel de Piaget, Ausubel y la psicología cognitiva, basado en la idea de un individuo

que aprende con cierta prescindencia de la sociedad los aspectos históricos y culturales. Tünnermann Berheim (2011) lo define coloquialmente como a un individuo que aprende en solitario. Un segundo constructivismo —una suerte de hibridación entre los aportes cognitivos, piagetianos y vygotskianos— postula que “la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual” (p. 27), una modificación de esquemas en el individuo. Coloquialmente hablando, sería “con amigos se aprende mejor”, resume. Por último, tenemos una versión vygotskiana más “radical”, que sintetiza que “sin amigos no se puede aprender”; posición que define al conocimiento como un producto social más no individual. Siguiendo la línea de este autor, podemos esbozar algunas implicancias en materia de aprendizaje, ya no como un proceso conducente a cambios de conducta, a partir de algún estímulo interno o externo, sino de cara a la posibilidad de autoconstrucción de un conocimiento que sea significativo, para arribar finalmente en aquellos interrogantes que nos conducen a las prácticas docentes, entendidas como la generación de las condiciones que propician el aprendizaje.

La interpretación de la realidad para los constructivistas parte de la premisa de que toda realidad es la construcción de aquello que se intenta descubrir e investigar, fruto de la convención interpersonal y social, de los atributos que se asignan en un momento y lugar a las diferentes partes de esa experiencia de realidad. Desde este enfoque, Agudelo y Estrada (2012) afirman que la realidad no es una, sino una suerte de convención de sensaciones, visiones e interpretaciones. Desde posturas piagetianas o incluso desde el constructivismo social de Vygotsky se reconoce al lenguaje no como un mero transmisor de mensajes sino como creador de mundos humanos contextualizados; en otras palabras, lo que ocurre entre los seres humanos adquiere significado a partir de la interacción social expresada a través del lenguaje. Gergen, (1996), recogiendo influencias de Bajtín, Vygotsky y Wittgenstein, comenta

(...) las características de la humanidad no se han configurado a partir de procesos evolutivos de orden biológico, sino como una cultura histórica producto de la imaginación, la elección y el esfuerzo humanos

(...) el estilo y el significado de nuestras relaciones sociales se construyen constantemente mediante la comunicación con otros, y por tanto no son obras de individuos sino de colectividades en una realidad compartida (...) la conciencia no es una instancia oculta, escondida en la cabeza de cada uno, sino que es algo que emerge constantemente hacia afuera en las interacciones con los otros. (p. 365)

A pesar de la cualidad compartida de los significados, cada mirada padecería de ciertos sesgos que impiden efectuar un análisis comprensivo de las problemáticas disciplinares y pedagógicas que emergen dentro de un grupo social (Celman, 2012). Estar inmerso, el pertenecer al grupo en el cual trabajamos casi a diario, obturaría nuestra mirada. El formar parte y estar inmersos en una cultura institucional, y con marcadas tendencias hacia cierta rigidez, nos lleva a naturalizar acríticamente nuestra perspectiva (Marradi *et al.*, 2007). Es por ello que cobra relevancia virar hacia el contexto particular de práctica y lo conocido respecto de las representaciones allí vigentes.

Perspectivas naturalizadas en la FCEyS: De representaciones sociales a representaciones académico-profesionales

La categoría de análisis de nuestra tesis no será las RS en términos generales, sino las representaciones académico-profesionales (en adelante RAP) de la macroeconomía y su enseñanza entre los profesores de la cátedra de Macroeconomía I de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Las opiniones, creencias, valores y normas concernientes a la economía, al mundo macroeconómico y los procesos de enseñanza, refieren y enraízan a las RAP. Circulan en las palabras, en los mensajes de los docentes como también pueden hacerlo desde los medios de comunicación; se cristalizan en prácticas interpersonales orientando y guiando a los grupos sociales, participando en la difusión y construcción de conocimiento como el desarrollo individual y colectivo. Intentaremos rescatar los sentidos y significados que la persona construye y manifiesta en su actuar social, una suerte de código que nos permitirá abordar los principios interpretativos de la macroeconomía, con sus alcances y limitaciones, y que orientan y guían las prácticas de enseñanza (Di Franco, 2012).

Las RAP nos permiten aproximarnos a la visión del mundo de lo que es —y lo que no es— macroeconómico según aquellos que integran la cátedra y toman posición frente al objeto. Las RAP como esquemas cognitivos, imágenes que emergen en, y entre, los individuos nos permiten también reconocer la dinámica de las relaciones que emergen entre los integrantes de la cátedra. Reúnen una dimensión psicológica individual, como también un plano o carácter social que enmarca un contexto concreto en el cual intervienen; se construyen y son reconstruidas bajo esquemas comunicacionales y en un contexto histórico y cultural (Jodelet, 1986). La pertenencia a la cátedra, las acciones que lleva a cabo, su visión e ideología —su visión de mundo, y más específicamente, la visión del mundo macroeconómico—orientan el accionar y colaboran con la configuración de la identidad de los docentes de la cátedra y la forma en que perciben y sienten a la disciplina y su enseñanza.

Parece oportuno advertir que según Fuller (2008) y Goodson (1995) las disciplinas nacieron producto de la conveniente voluntad del Liberalismo; dicho de otro modo, la separación en distintos enfoques respecto de los distintos problemas sociales obedece a un intento de poder alcanzar cierta neutralidad en el abordaje teórico/metodológico. Dicha neutralidad conduce hacia la enajenación de las implicancias políticas y las conflictividades inherentes y propias a todas las organizaciones humanas desde tiempo inmemorial. Una disciplina suele ser definida como un campo de conocimiento sistemático, con ciertos métodos, lógicas de justificación y aplicación, como también, con un discurso que le es propio, afirma Camilloni (2009). Esto pone en juego — ¿disputa? — no solamente un conocimiento estrictamente disciplinar, sino también un funcionamiento social de la cátedra que es, justamente, lo que sostiene a la disciplina. En particular, la hegemonía del discurso económico en el universo de las ciencias sociales en el marco de un capitalismo financiero y globalizado inclina la balanza a favor de una mirada economicista para todas las problemáticas sociales, subsumiendo a las restantes disciplinas (Zaiat, 2012). La naturalización del mercado se manifiesta desde los postulados liberales de la mano invisible smithiana, en tanto guía orientadora de los intereses individuales (lo que hoy sería la microeconomía) hacia el bienestar común (objetivo

último que persigue la macroeconomía), viendo a los agentes económicos como mercaderes egoístas que persiguen su propio provecho e inconscientemente —y sin proponérselo— promueven al bienestar general.

La división entre microeconomía y macroeconomía es arbitraria y difusa, constituyendo, además, una falsa dicotomía desde perspectiva teórica. Fernández Pol (1983) afirma que entre ambas disciplinas existen ciertas vaguedades y zonas de penumbras, por lo cual resulta imposible separar ambos campos en forma satisfactoria. Procurando evitar caer en la falacia de composición, la cual presupone que lo que es bueno para un individuo lo es para todos, Fernández Pol (1983) esgrime que, frente a dicha imposibilidad teórica de dividir la disciplina, los economistas apelamos —también lo hacemos los profesores de la cátedra— a ciertos convencionalismos que nos facilitan la enseñanza. Entonces, esta división deviene en un mero recurso propedéutico primitivo, en el cual lo macroeconómico sería el abordaje de los agregados, cuya metodología terminaría subordinándose a la interpretación de ese universo social a partir del agente económico representativo individual.

Las dificultades de adicionar esas subjetividades en pos de analizar lo social —conocido esto dentro de la disciplina como el problema de la agregación— nos conmina a reflexionar, tanto desde lo disciplinar como en aquellos aspectos metodológicos. Nos resultaría un tanto impropio subsumir un espacio como la macroeconomía, el cual pretende analizar el comportamiento agregado de los agentes económicos, sus interrelaciones y motivaciones; al individualismo metodológico, y abordar al mercado como construcción atemporal, ahistórica y neutral (aspectos que profundizaremos en el siguiente apartado).

Volviendo a las RAP, los procesos que describen la generación y la puesta en funcionamiento de las mismas serían la objetivación y anclaje, las cuales posibilitan la construcción de ese conocimiento que concierne a lo macroeconómico y que se transmite en la cátedra a lo largo del tiempo. En esta construcción intersubjetiva, la posición social, o el cargo que cada individuo ocupa en la cátedra, a priori, jugaría un rol fundamental en la construcción de dicho conocimiento. La

objetivación de la macroeconomía favorece una operación en la cual el docente titular goza de un cierto poder en la cátedra para darle imagen y estructura, cristalizar ideas e imprimir significados. En palabras de Jodelet (1986), esto equivaldría a proponer una construcción selectiva; es decir, la selección y descontextualización de la información, la esquematización o la construcción de una determinada estructura conceptual —la selección de la bibliografía fundamental opera en este sentido— y, acorde a la construcción que antecede, la naturalización, que sería finalmente la concreción de la evidencia y su incorporación al sentido común de lo que es la macroeconomía y su enseñanza. El otro proceso —siempre siguiendo a Jodelet— es el anclaje, que permite el enraizamiento social de la representación ante la emergencia de un conocimiento nuevo. El anclaje posibilita su integración a los saberes preexistentes, la familiarización con lo extraño, y una suerte de construcción de lo que podríamos denominar viejos saberes con aquella representación del nuevo objeto.

Como síntesis de este apartado, podemos concluir que las RAP declaran y explicitan lo que es la macroeconomía y su enseñanza. Dan relevancia y configuran la realidad posibilitando su simultánea recreación; proporcionan una comprensión de la realidad macroeconómica, cumpliendo además una función de justificación ideológica.

III- Las prácticas y las prácticas docentes

Una mirada compleja y socialmente comprometida de la práctica

En el marco de los posicionamientos teóricos y epistemológicos adoptados, las prácticas se conciben en su pretensión de transformar la realidad, dar cuenta de esa transformación e intervenir en el mundo. Tienen coordenadas históricas bien definidas y están enmarcadas en un contexto sociocultural determinado. Este proceso de modificar o alterar una realidad supone una finalidad y, a su vez, conlleva también un proceso de transformación en la identidad del práctico (Sanjurjo, 2002). Bajo este paradigma, al cual nos aferramos, el lenguaje se constituye en una herramienta primordial, en tanto sistema de referencia, reflejando y construyendo subjetividad. La realidad, desde una mirada

ontológica, no remite a un orden preexistente y cognoscible al cual nosotros accedemos y explicamos sin involucrarnos ni comprometernos. Por el contrario, sostenemos que el orden social no es otra cosa que una construcción humana (Marradi, *et al.*, 2007).

Numerosos autores centraron su interés en los procesos a través de los cuales los sujetos actúan y viven en sociedad. Garfinkel (1967), por ejemplo, entiende que la conducta es descrita y explicada por su referencia a consensos socialmente compartidos, y —retomando conceptos trabajados en el apartado anterior— las premisas constructivistas sostienen que los sujetos, activos constructores de conocimiento, interactúan con el medio, reestructurando de ese modo una nueva realidad.

Las definiciones que alcanzan a las prácticas docentes desde la sociología —especialmente de origen Boudesiano— se erigen alrededor de la relación con el *habitus*. Davini (2015), por ejemplo, entiende que dichas prácticas 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.

Ahora bien, este conocimiento práctico es producto de teorías aprendidas en forma sistemática, creencias afianzadas, valores y supuestos (Sanjurjo, 2002). Las prácticas docentes que emergen, entonces, son resultado de un trayecto formativo que conjuga una dimensión subjetiva, otra de naturaleza personal y familiar como también una social, que implica un contexto político, institucional e histórico —al igual que en el caso de las RS y la doble vertiente que las constituye; de hecho, la construcción de este conocimiento práctico profesional, afirma Schön (1992), asume una dinámica espiralada. El docente reflexiona y esta reflexión guarda una estrecha ligazón con la acción. Ese docente se forma en tanto se posibilite su capacidad de autorreflexión, y no por la mera acumulación de años en ejercicio de la profesión o “experiencia docente acumulada”.

Barbier (2003) también nos habla de las prácticas profesionales en tanto transformadoras de la realidad, asumiendo estas un carácter inédito y presuponiendo, además, como decíamos

anteriormente, un cambio en la identidad del práctico. Dicho de otro modo, ese docente que reflexiona y se piensa se somete a un proceso del cual saldrá distinto. En este sentido la práctica docente, como parte fundamental de la enseñanza, no consiste en un sacerdocio o un apostolado, sino en un quehacer profesional, mediante el cual los docentes buscamos la excelencia. Los profesores no actuaríamos como operarios que aplican y cuantifican sino, muy por el contrario, como intelectuales críticos, reflexivos y comprometidos. Nos estamos alejando de la epistemología positivista; aquí nos encontramos con un docente que reflexiona y se narra, sujeto a valores e intereses, y toma decisiones contextualizadas.

En este sentido de la reflexión, retomaremos a Schön (1998), quien concibe a la práctica docente como reflexiva, con una clara implicancia en el campo de la praxis, pero también con una dimensión política. Promueve la toma de conciencia; no se trata para el autor de la mera transmisión de contenidos en sentido descendente, lineal y unidireccional, tal como proclama el positivismo. En consonancia con ello, Yedaide (2016) define a la enseñanza como una práctica ubicua, primigenia y central en la supervivencia humana, mediante la cual quien enseña, valiéndose de instrumentos materiales y/o simbólicos creados y transmitidos culturalmente, interactúa.

Enseñar es indudablemente una práctica compleja, que intenta conmover o dejar una marca en términos de aprendizaje. Procurando restablecer la vinculación entre la enseñanza y el aprendizaje, 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 un otro. Dicho de otra forma, la enseñanza se resume a un intento; y para que este se materialice, 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. Ante esta complejidad, desde la nueva agenda de la didáctica para las ciencias sociales, autores como Contreras Domingo (1994), Davini (2015) y Eisner (1998) proponen dejar de lado el tecnicismo para poner en foco en los propósitos formativos de la educación.

Para realizar esta torsión en los abordajes de la práctica y la formación y desempeño docentes, confiamos en la íntima relación entre estos y la investigación educativa, en tanto esta última actúa como una herramienta para poder optimizar aquellas (Fenstermacher y Soltis, 1999). La imagen que se trata de asir remite a un profesional que despliega su oficio en contextos de imprevisibilidad, inmediatez, singularidad y simultaneidad, que es capaz de crear y construir teoría y, tal como afirma Schön (1998), conversa reflexivamente con la situación, se pregunta, se repregunta y se narra; “la buena investigación sobre la enseñanza no sólo profundiza en nuestra comprensión de este fenómeno, sino que aumenta nuestra capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales”. (p. 123)

Una nueva dimensión se abre ante la posibilidad de poder volcar aquellas problemáticas de nuestro oficio que nos afectan e interpelan bajo un proceso de investigación para que este contribuya en la formación docente. Tal como reflexiona García Ríos (2019) al momento de desplegar su tarea investigativa, “esto me llevaba a no pensar la tarea investigativa y la tarea laboral como acciones dicotómicas sino como recorridos complementarios” (p. 11).

Pese a la impronta positivista y la consabida pretensión de la palabra ciencia, Contreras Domingo (1994) afirma categóricamente que la didáctica, en tanto ciencia de la enseñanza, contempla la dimensión social de la práctica docente y el compromiso moral de quien enseña. Supone una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor respecto a fines deseables. La enseñanza persigue una intención y obliga moralmente a sus intervinientes; no estamos, además, en una instancia de simetría entre enseñante y alumno, sino que esta es asimétrica, en tanto distribución de poder y por ende de autoridad.

Las prácticas docentes tienen una dimensión social, afirma Contreras Domingo (1994), y su comprensión no se concibe como producto de decisiones individuales; dicho de otra forma, esa dinámica sólo puede entenderse y comprenderse en el marco de la estructura social de la que forma parte. El autor propone que la enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica, sino que esta

última participa del flujo de acciones políticas, administrativas, culturales, entreveradas por las conciencias vigentes y en el marco de las condiciones materiales de existencia que enmarcan dicha práctica. En suma, la didáctica encuentra su razón de ser en la enseñanza y su compromiso en la práctica educativa. La función de la didáctica no emana desde lo exterior, enunciando de forma objetiva y emitiendo propuestas descontaminadas y neutrales; la didáctica interviene y se compromete con la enseñanza real, “es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas” (Contreras Domingo, 1994, p. 16). La didáctica es autorreflexiva y tiende a mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia. Además, en tanto transformadora de realidad, la educación jamás podrá concebirse como algo neutro; muy por el contrario, todo proceso educativo invita a poner el cuerpo a los hombres y las mujeres para crear su realidad y poder descubrir así la forma de participar en esa transformación.

La práctica en la trama de la crítica y la hermenéutica

Si bien retomaremos esto en el apartado referido a las prácticas en nivel superior, el docente que presentamos aquí junto con sus prácticas es mirado desde un enfoque hermenéutico, en la pretensión de descifrar aquellos sentidos ocultos frente a lo aparente y de desplegar los niveles de significación implicados. El paradigma hermenéutico-interpretativo, volviendo a Sanjurjo (2002), se basa en la racionalidad práctica, “en donde la relación teoría práctica es vista como una articulación necesaria e inevitable entre acción y conocimiento, entre acción y reflexión” (p. 79). Tenemos entonces un interés práctico que apunta a la comprensión, es decir, al otorgamiento de sentido a las acciones de los hombres en nuestro mundo, pero también, un interés emancipatorio. Barco (1996) afirma que este último interés formula teorías críticas que procuran develar deformaciones y desmontar presiones que operan sobre el hombre y la sociedad, cuyo objetivo es promover la autonomía de las personas y la libertad respecto de sus propias vidas.

Reconfigurando los conceptos hasta aquí compartidos, diremos que la comprensión deviene cuando interpretamos, es decir, cuando se otorga sentido—en el contexto de reconstruir, comparar,

jerarquizar, valorar y justificar, pero también desde la praxis, al volcar una mirada hacia la transformación de la realidad. La hermenéutica, concebida como el arte de la interpretación, entiende a la realidad como una enunciación, una captura de lo real por medio de expresiones significantes y no como un extracto o impresiones provenientes de las cosas mismas.

Existe en la postura hermenéutica cierta inspiración en aquel dualismo platónico de lo manifiesto y la esencia. Podemos definir a la interpretación como un trabajo del pensamiento, el cual consiste en descifrar el sentido oculto del sentido aparente. Cuando el investigador cualitativo le otorga sentido a esa interpretación se alcanza la comprensión. Litwin (2009) afirma que algunas prácticas docentes –contextualizadas sociohistóricamente y en un tiempo político y cultural determinado– se constituyen en una suerte de enfrentamiento crítico con la realidad que nos rodea, erigiéndose como transformadoras de realidad y emancipadoras del sujeto. Bajo este enfoque hermenéutico, la reflexión es contextualizada y se afina en una situación problemática; por ello es que entenderla desde una racionalidad técnica o protocolo a respetar –término tan empleado por estos días– implicaría despolitizarla y desconocer todo su alcance e impronta sociopolítica⁵.

De la mano de la hermenéutica, entonces, se compromete lo político y pedagógico como necesario punto de vista. Ya Vygotsky, al enfatizar sobre el origen social del conocimiento a partir de una mediación semiótica en la cual un sujeto que ayuda a otro, quien co-construye, deja de manifiesto la imposibilidad de concebir un proceso educativo como algo neutro. En otras palabras, el proceso educativo está significado ideológicamente y además no puede dejarnos inermes e intactos, nos deja marcas en el cuerpo. Nuestro oficio nos invita así a comprometernos con la generación de ciudadanía a través del lenguaje –herramienta primordial, en tanto sistema de referencias, reflejando y constituyendo subjetividad, en el marco de un permanente y continuo proceso de reflexión– en pos

⁵ Volviendo al paralelismo con la economía, los economistas solemos definir al mercado como un lugar físico o virtual donde se encuentran el oferente y demandante de un bien o servicio. Acto seguido, los agentes económicos acuden a él –por el mercado– para satisfacer sus necesidades económicas producto de la escasez. El mercado es el comienzo y el final y, por tanto, ahistórico.

de la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Es precisamente allí donde la concientización y reflexión devienen íntimos. Tal como afirma Sanjurjo (2002), la reflexión consiste en

(...) la acción de reflejarse, el retorno del pensamiento sobre sí mismo (...) el examen minucioso, crítico, activo de creencias y supuestos a la luz de teorías y fundamentos. Es donde procedemos a suspender juicios previos para dar paso a la abstracción y el examen de fundamentos. Supone implicarnos y contextualizar. (p. 85)

La marca crítica en la vecindad de la hermenéutica es claramente manifiesta en la cita. También Celman (2012), en atención a los compromisos sociales, refiere a las intenciones educativas y los propósitos morales que se ponen en juego en la enseñanza: “la ética como praxis social, se plasma en reflexiones, argumentaciones y juicios de valor que orientan nuestras prácticas” (p. 23).

Desde ese lugar, tensionamos, nos preguntamos e interpelamos acerca de la responsabilidad de aquellos integrantes de la cátedra frente a nuestros alumnos, futuros profesionales de las ciencias económicas. Proponemos entender el sentido del oficio siempre en íntima relación con la sociedad y contextualizar dichas prácticas educativas a las circunstancias actuales y, tal como decíamos, intentar –remarcamos ese verbo– enseñar para el logro de una sociedad más justa.

También Yedaide (2016) nos invita a pensar cómo el conocimiento práctico puede producir sentido social, y cómo lo hace arbitraria y hasta caprichosamente, siendo este conocimiento un producto de la conformación y estructura de las relaciones de poder. Ante esta situación, cabría a la enseñanza una ética –lo que en términos bourdieusanos sería tomar el camino de subversión cognitiva– como alternativa válida para explicitar y acceder a esas representaciones del mundo que puedan admitir una disputa. Esta contestación de lo instituido comporta la dimensión simbólica, tal como acentúa Gambarotta (2015) desde Bourdieu, para la (re) producción del orden social. La subversión cognitiva apuntaría entonces, desde la práctica, a desnaturalizar dicho orden que se consustancia con pedagogías reaccionarias y conservadoras, al decir de Freire (1973), acentuando la

dominación y explotación del trabajo a manos del capital, siendo la emancipación a manos de la educación la que propiciaría impugnar aquellas pedagogías. Al respecto, Freire (1973) afirma

No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria. (p. 74)

En el campo de la práctica docente, podemos entonces desnaturalizar, bajo una pulsión crítica, todo aquello que está tácito al territorio de la conciencia y allí generar el debate. Se trataría de la revelación de los imaginarios sociales, con la convicción de hacer manifiesto lo encubierto como un mecanismo de emancipación de conciencia (Yedaide, 2016), así como la superación de lo instituido, advirtiendo la desigual distribución de poder que subyace no sólo en términos de bienes materiales sino culturales y simbólicos. En términos freireanos, buscaríamos la alfabetización de las conciencias en pos de desmontar las formas de control social que operan bajo el paraguas de la naturalización con su consecuente anulación de conflicto.

En diálogo con estas tensiones, vale referir a las declaraciones de García Ríos (2019)

Cuando se habla de prácticas, no se hace referencia de modo exclusivo al desarrollo de habilidades operativas o técnicas, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales y complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (p. 44)

Epistemológicamente, podemos notar que —aún en las posturas que no explicitan un posicionamiento ideológico-político— la práctica docente lejos está de ser pensada como una aplicación mecánica y directa de ideas y conceptos construidos durante la etapa de formación profesional; es el Positivismo el que presenta al docente como un transmisor de contenidos, en forma

lineal y mecánica, hacia un alumno siempre pasivo, que escucha y aprende⁶. De manera esquemática, la transmisión pedagógica se simplifica a un docente emisor de conocimiento y un alumno receptor, que se colma de saberes cual recipiente. En franco contraste y desde una mirada abiertamente crítica al neoliberalismo, Giroux (2014) exhorta por una pedagogía crítica que reclame por una sociedad auténticamente democrática en el marco de una educación vista como parte ineludible de un proceso de carácter emancipatorio. A modo de “antídoto crucial para el ataque neoliberal” (p. 23), propone una pedagogía moral y pública que esté implicada con las relaciones de poder. En ese sentido, Giroux (2014) propone

Para que la pedagogía importe debe apoyar una cultura y relaciones de poder que les den a los maestros un sentido de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo. Los maestros tienen que ser vistos como intelectuales públicos y como un recurso social valioso y sus condiciones de trabajo y autonomía deben estar protegidas. (p. 21)

Un breve desvío hacia el problema de investigación

Adelantándonos un poco en los pasos de nuestra investigación, podemos trazar algunas premisas que se desprenden de lo ya elaborado. Así como afirmamos que todo proceso educativo carece de neutralidad, estamos en condiciones de aseverar mismas características para con el mercado que, visto por el *Mainstream*, es un lugar natural, exento de conflicto y depositario de todas las aspiraciones y expectativas individuales de bienestar. Desmontar esas concepciones y desnaturalizar lo que de hecho es una construcción social es propio del docente que estamos definiendo. Bajo este paradigma, es dable pensar —y pensarnos— a los docentes como agentes críticos, realizadores de acciones cargadas de valores y creencias, imbuidos de emociones y afectos. Entender a la práctica docente como un asunto meramente técnico implica despolitizar algo que por “naturaleza” tiene una

⁶ En la misma línea de razonamiento de la nota anterior y bajo esta perspectiva, la enseñanza de la economía es concebida como una actividad similar a las ciencias naturales, donde se puede experimentar —y aislar— al comportamiento humano de ese agente económico individual y racional que acude al mercado para satisfacer sus necesidades de consumo o de inversión.

connotación sociopolítica e implica inequívocamente la acción. La práctica docente no puede terminar en un análisis teórico, no importa lo teóricamente elegante que este sea, afirma Apple (1985); tiene un interés constitutivo en la acción emancipadora. Desde una perspectiva gramsciana, Althusser, (1971; citado en Giroux, 1983) afirma que la reproducción del modo de producción capitalista exige no sólo el entrenamiento de los trabajadores en las habilidades y competencias necesarias inherentes al puesto, sino asegurar que los trabajadores incorporen actitudes, valores y normas que ofrece la disciplina exigida y el respeto esencial para el mantenimiento de las relaciones de producción existentes.

Apple (1996) insiste en la captura de la derecha neoliberal de las esferas de representación de lo educativo y su materialización en la toma de decisiones curriculares, “el sentido común se reconoce en sus trabajos [en referencia a la obra de Apple] como un locus privilegiado para la estructuración de la conciencia social” (Yedaide, 2016, p. 29). En ese contexto, tal como lo afirmamos con antelación, esa construcción de sentido en clave crítica tiende a promover actitudes críticas en los estudiantes, asumiendo éticamente crecientes niveles de compromiso para con aquellos sectores subordinados y menos favorecidos e identificando las condiciones materiales y simbólicas que permiten el sufrimiento humano para así poder identificar y remover esas estructuras que sostienen la desigualdad económica y social (García Ríos, 2019).

Debemos recordar además que la práctica profesional docente es una práctica de interés público, y regulada por el Estado, en la cual los contenidos enseñados son socialmente relevantes y son producto de un trayecto formativo fundamentado en conocimientos teóricos y experienciales. Para su despliegue se requiere contar con ciertos espacios de autonomía para poder adecuar lo prescrito, dado por el estado de la teoría, a las situaciones particulares que se le presentan al docente. Es allí donde cobra valor la profesionalización de la práctica en la reinterpretación y puesta en acto del currículo, en ese entremedio entre lo previsto y lo espontáneo. Los docentes navegamos en aguas inciertas, en un contexto de cierta vaguedad e imprevisibilidad, donde la parcialidad se nos impone,

emergiendo allí el capital cultural (Bourdieu, 1997). Este se define como el reservorio de símbolos, ideas, narrativas e imágenes que toda comunidad posee. La memoria de cada docente, que es fruto de un proceso de aprendizaje, está conformada por dos facetas: el *habitus* y la representación (Di Franco, 2012).

En términos específicos, en el marco de la didáctica de las ciencias sociales asociadas a las corrientes críticas, García Ríos (2019) nos advierte entonces que no es suficiente con conocer y caracterizar las cualidades de las cosas acaecidas sociohistóricamente; también hay que descubrir esa intencionalidad de los hechos para plantear posibles alternativas o cursos de acción. De esto se desprende la ineludible naturaleza del conflicto y las diferentes aristas que lo conforman. La hermenéutica y su mirada crítica procurarían la búsqueda de dicha complejidad y su necesaria comprensión, cuestionadora de las estructuras capitalistas y las formas de reproducción política, social y cultural.

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 y 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. La reflexión, propone Dewey (1933), sería el objetivo de la educación, y dicho proceso de reflexión sobre la práctica docente logra darle significado a las cosas. En el caso específico de la enseñanza de una disciplina social, como la economía —y anticipando al próximo apartado— se hace indispensable abordarla como un todo coherente y complejo a la vez y no como una sumatoria de partes.

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. Es por ello que ese carácter colectivo y compartido del oficio de enseñar le agrega cierta complejidad al estudio de las prácticas docentes dado el marco de dinámicas vinculares interpersonales que se manifiestan en la cátedra (Villagra, 2011). Davini (1995) da cuenta que las dinámicas intracátedra y las jerarquías que emergen dentro de ella se contextualizan en prácticas docentes que podemos llamar tradicionales al nivel: la centralidad transmisiva y el predominio oral de la clase teórica. 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 y circula en pasillos universitarios, y que subordina a un segundo orden a la dimensión pedagógica. En palabras de Villagra, (2011)

[Por los desafíos comunicaciones y tecnológicos actuales] (...) se nos impone una profunda revisión de nuestros estilos de enseñanza y exige inaugurar actuaciones docentes desestructurantes del estereotipo transmisivo y predominantemente oral de la clásica función docente. No olvidemos que aún con las nuevas tecnologías se pueden encarar procesos de enseñanza y/ o de aprendizaje reproductivos y que su incorporación no genera automáticamente ni innovación ni mejora en la calidad de la enseñanza. (p. 43)

Si bien las nuevas tecnologías en la comunicación e información han cambiado y acelerado radicalmente los procesos productivos, los entornos sociales y los espacios culturales — especialmente en ocasión de la reciente pandemia de Covid-19— nuestro trabajo de investigación no tiene como objetivo la revolución tecnológica sino, por el contrario, la inercia clásica que deja en evidencia. Cuando Villagra (2011) sostiene que la mera incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en el quehacer docente no redundan *per se* en una mejora en la calidad de los aprendizajes ni optimiza el proceso de enseñanza, estamos invitados a reflexionar sobre la continuidad de moldes tradicionales de pensar la práctica que tienen en como deuda la enseñanza significativa y la promoción del pensamiento crítico en el marco de un rol activo y protagónico del alumno.

Frente a este panorama, lo que observamos es un docente enseñante —al decir de Davini— que domina su materia pero que afirma negar la necesidad de formación pedagógica y que aprendió a enseñar desde una mirada casi artesanal y acumulativa, esto quiere decir, practicando sin una reflexión profesional-pedagógica profunda. Al no requerir esta preparación previa ni teorías que le den apoyatura, se trata pues de un enfoque altamente reproductor de las prácticas. Este desbancamiento de la pedagogía tiene raíz histórica—al decir de Yedaide— cuando lo pedagógico quedó signada por presuntos acercamientos espirituales en un contexto de auge tecnicista de base conductista. Una manifestación de esta postura es ilustrada aquí

La lógica subyacente a este enfoque estriba en concebir a los sujetos como una tabla rasa en la que se inscriben los contenidos científicos de la enseñanza y a la práctica docente como el ejercicio neutral, objetivo y homogéneo en el que se pueden aplicar comportamientos metódicos estandarizados para obtener resultados medibles y controlables (Davini, 1995, p. 7)

Dicha tradición académica referida por Davini (1995) se vincula con un modelo particular de docente universitario llamado “docente enseñante”; aquel profesor que sabe su materia y niega —o muestra cierto desdén por— la formación pedagógica. En la misma línea, bajo esta tradición, la solidez disciplinar que posee el profesor organiza la clase desde una lógica didáctica homogénea: la exposición. Esta desestimación de la formación específica para ejercer la docencia, retomando a 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). Según Yuni y Díaz (2014) esa transmisión sería exitosa en tanto y en cuanto haya un buen dominio de los contenidos disciplinares

(...) en este marco prevalece una concepción de la enseñanza como un proceso de instrucción. El docente ocupa un lugar central durante el proceso de enseñanza se constituye en el actor-referente indispensable para que los alumnos puedan aprender. Constantemente es él quien direcciona el proceso a través de sus preguntas y el control de las actividades que deben desarrollar los alumnos.

La capacidad que se valora es el dominio del conocimiento a enseñar. (p. 165)

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 una disciplina 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. En cuanto a los contenidos de todos los campos de las ciencias sociales, incluyendo la macroeconomía, Dermuth, (2013) entiende que están sujetos a ciertas presiones e intereses socioeconómicos contrapuestos con su respectivo correlato históricopolítico. Paralelamente, la estructuración de la docencia universitaria en docentes de teoría y ayudantes de práctica supone cierta subordinación de la segunda a manos de la primera. En ese sentido, retomamos las palabras de Sanjurjo (2002) referidas a la racionalidad técnica, en tanto

(...) se caracteriza por la desconexión entre teoría y práctica y porque se le atribuye una superioridad a la teoría. Este enfoque parte de los supuestos de que la teoría precede e informa a la práctica y se adquiere por recepción de información. Las funciones del teórico y del práctico son totalmente distintas; las del práctico son eminentemente técnicas e instrumentales (p. 22).

En consonancia, Shulman (1987) entiende que dicha configuración de las cátedras supone una evidente sobrevaloración de la teoría, jerarquizando y sobreestimándola, dejando a la parte práctica —y por extensión a los ayudantes y más novatos— a la realización y corrección de la guía de ejercicios prácticos. En esta división de tareas, la participación de los ayudantes en aquellos aspectos

pedagógicos formales, tales como la selección y recorte de los contenidos, como también en las cuestiones organizativas de la cátedra suele ser escasa, mientras que asumen protagonismo en las instancias de intercambio con estudiantes. Al respecto Shulman (1987) sostiene que

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 trabajan los ayudantes, siguiendo el análisis de Shulman, 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” (pp. 201-202). Afirmarse en terrenos conocidos, y exitosos, afincarse en métodos probados y por tanto seguros, en el marco de un contexto sujeto a cierta inercia institucional, suele ser la preferencia ineludible de estos docentes.

Villagra (2011) ofrece una imagen potente sobre el estado de situación en las cátedras cuando dice que

(...) 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)

Así, la enseñanza en el nivel superior muchas veces asume un tenor marcadamente reproductivista, ajustada a sus tradicionales moldes orales, siendo el conocimiento una entidad, una cosa que el docente mecánicamente depositaría en el estudiante. Esta oralidad, lineal y unidireccional,

no genera en el aula los necesarios espacios de debate y confrontación. La toma de apuntes resulta ser el discurso verdadero, retomando a Steiman (2018); es más, se pronostican muy pocas posibilidades de aprobar para aquellos alumnos libres que no se expusieron presencialmente ante esa “verdad teórica”, aventura Steiman. El mito de la autosuficiencia de la clase impide considerar al aprendizaje como una práctica cuyo disparador no sea la misma clase. A posteriori, el proceso de aprendizaje radica en fijar y amplificar esa verdad que ya circuló y se impuso en el espacio áulico.

Esta configuración de mitos en torno a las prácticas docentes en el nivel superior se enmarca en cierto anonimato del estudiante universitario, autonomía para el estudio y la conformación ocasional —fundamentalmente para las instancias de exámenes parciales— de grupos de estudios. Steiman (2018) afirma que la conformación de la docencia universitaria en cátedras dificulta los canales de acceso a los alumnos debiendo estos últimos arreglárselas por sus propios medios y donde la conformación del grupo-curso es débil a las exigencias de atención y amparo por parte de los estudiantes para con los profesores. Estos mitos que el autor nos presenta no son pasibles de ser verificados objetivamente; no obstante, están estrechamente vinculados con una forma particular de comunicar y vincularse en el ámbito universitario.

En consonancia, Celman (2012) afirma que esta preeminencia del aprendizaje forjado sobre la base de la mera transmisión de contenido no ha hecho hincapié en el estudiante; es decir, “sin hacer foco en la singularidad de quién aprende, para qué, a qué costos, con quiénes y apelando a qué recursos; desde qué metáforas y emociones” (p. 18). En la misma tesitura, Steinman (2018) refiere al “mito del puro saber” —propiedad del docente a cargo— como lo único necesario para presentarnos ante la clase. Deliberadamente, el autor nos remarca el hecho de presentarse ante la clase y no pensar la clase, asumiendo frente a ella una postura claramente distinta, en consonancia con otro mito, el mito del ordenamiento. Sobre esto afirma

(...) el mito configura una manera de estructurar la clase en la cual la lógica teórica suprime a la lógica didáctica (...) la organización [de la clase] sigue la secuencia de la explicación del contenido excluyendo

cualquier otra forma de intervenir que considere los aspectos contextuales, las prácticas de aprendizaje o de la enseñanza concebida como una intervención en el mundo de los otros (p. 42)

Como sintetiza Steinman (2018), primeramente “se presenta la teoría y luego, en caso de haberla, la práctica” (p. 43). La sana predisposición del estudiante de nivel superior acompaña los dos mitos precedentes, colaborando sin intención a la preeminencia del conocimiento disciplinar a la hora del ejercicio de las tareas docentes. Los mitos que propone este autor intiman con el *habitus* bourdiano en tanto formaciones duraderas y transferibles que tienen que ver con la interiorización de referencias culturales que son capaces de perpetuarse en la práctica (García Ríos, 2019), terminando por consolidar representaciones sociales o modelos educativos que devienen en dominantes.

Frente a este panorama, Camilloni (2009) nos invita a revisar y reflexionar sobre nuestras prácticas en el nivel superior. Su consigna apunta a poder remover y transformar aquella enseñanza tradicional y exclusivamente oral que nos acompañó tanto tiempo por otra que promueva la reflexión, la participación activa y la apropiación significativa de los contenidos por parte de nuestros estudiantes, superando esa partición arbitraria y tecnicista que nos ofrecen muchas disciplinas.

IV- La enseñanza de la economía en el nivel superior

En pos de acercar el debate a la propia disciplina, se hacen pertinentes los aportes de Celman (2012) cuando entiende a la universidad como un espacio de debate y confrontación de ideas para la acción, en tanto expresión de lo público. Las carreras de ciencias económicas, en particular, esto resulta muy desafiante, puesto que se muestran como espacios de construcción de sentidos que propugnan por el liberalismo económico y el *márketing* que fomenta un consumo irracional e insostenible ecológicamente. Adam Smith 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, cuyo fundamento es

sólo plausible a los tiempos sociohistóricos del filósofo escocés a quien se le atribuye la paternidad de la economía clásica. Por tanto, en nuestros días, la enseñanza en el campo de la Economía confronta con la necesidad de desnaturalizar⁷ los procesos históricos, políticos y culturales; dicho en otras palabras, presentar al capitalismo como un sistema económico —una construcción social— histórico y transitorio (De Santis, 2019). En palabras de Kicillof (2011)

En *La Riqueza* [por la Obra Magna de Smith] la sociedad estaba formada por carniceros, cerveceros y panaderos, es decir, por lo que habitualmente se denomina simples productores de mercancías (...) el obrero se ve obligado a vender su fuerza de trabajo y recurrir al mercado para obtener todo aquellos que necesita (p. 67)

La discusión epistemológica en la disciplina es relevante a la hora de discutir los alcances de la teoría económica convencional —u ortodoxa— que impera y nos condiciona en nuestro quehacer como ciudadanos activos de una sociedad democrática. Es por ello que proponemos romper esa lógica mercantil y repositonar a la educación superior como un bien público y de interés social — tal como debiera ser, por ejemplo, el agua dulce— y promotor fundamental del desarrollo, y no como un *commodity*⁸ que cotice en un mercado de futuros en Wall Street. Se trata de situar la dimensión ética de la enseñanza, tanto como actitud de respeto para con el alumno al momento de acercarle conocimientos a priori inasibles —especialmente en el campo de la economía— como en el compromiso de participar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Surasky, 2011).

⁷ Axel Kicillof da cuenta que la literatura y la televisión actuales produjeron ficciones que suponen un mundo antiguo primitivo y aun sociedades imaginarias conformadas por especies ‘cuasihumanas’ que funcionan bajo un modo de producción capitalistas. Tales son el caso de Los Picapiedras, Asterix y Obelix; e incluso Los Supersónicos. Todas ellas, —ya sea prehistóricas o futurísticas— abonan la hipótesis de que el intercambio de mercancías es un rasgo ineludible de toda sociedad humana. Asumiendo el mercado una entidad, podríamos decir, natural (p. 66).

⁸ 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.

Las instituciones económicas que conocemos, tales como el Salario Mínimo Vital y Móvil, las retenciones a los productos agrícolas sin valor agregado (*commodities*) o los subsidios a determinadas ramas de la producción industrial son el resultado del poder político de turno en función de determinados intereses económicos particulares que suelen imponerse y marcar un sendero de acumulación social en función de dichos intereses (Basualdo, 2006)⁹. La historia de las ideas económicas se consustancia con los hechos sociales emergentes y con los autores y pensadores que intentaron poder asir esa realidad que observaron y ofrecer respuestas frente a una problemática. Siguiendo nuestro hilo de razonamiento, esas ideas no logran imponerse por su racionalidad, lógica o consistencia en su corpus teórico económico sino a partir de la convergencia del poder económico —detentado por actores— con aquellos que detentan, y ejercen, el poder político (Rapoport, 2007). Poder desentrañar esa convergencia y dar cuenta de los desempeños macroeconómicos actuales se torna fundamental para poder comprender el sistema económico social imperante; la crisis ambiental, el desempleo masivo en los países periféricos, la brecha socioeconómica y de género, la recesión, etc. constituyen en el campo de la política económica el desafío para nuestras generaciones futuras.

Frente a este escenario, es pertinente un abordaje de la enseñanza de la economía que interpele los postulados doctrinarios, tanto en lo disciplinar como pedagógico. Parece conveniente ir por una didáctica más ecléctica y plural, que incorpore los aportes, ideas y valores de otras teorías, pensadores o explicaciones alternativas, que sepa concebir al saber económico como algo provisorio, no estático, y cuyos fundamentos epistemológicos merecen ser discutidos en el aula. Desde el amplio campo de la heterodoxia se afirma que la enseñanza de la economía en nuestros días —tanto en el nivel medio como superior— debe apuntar a la comprensión de nuestro mundo económico y social. Para ello debemos poder dilucidar aquellos aspectos profundos que explican la naturaleza y dinámica del capitalismo actual y actuar en función de ello. Sin embargo, la hegemonía de sentido común

⁹ Eric Hobsbawm (1982) señala al respecto, “cuando la elite dirigente británica tuvo que elegir entre los intereses del comercio (que descansaban en la libertad de importar, exportar y reexportar) y los de la industria (que reposaban en aquel estadio en la protección del mercado interno británico contra los productores extranjeros y en la captura de mercados de exportación para los productos británicos), prevaleció el productor doméstico” (p.30.) (Citado en De Santis, *op cit.*).

económico que impone la didáctica neoclásica —junto con su falta de respuestas que ofrece su corpus teórico para resolver dichas problemáticas actuales— hacen casi imposible estas metas. En un interesante trabajo, Lo Cascio (2017) da cuenta de la didáctica en la enseñanza de la economía

(...) 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)

Si bien hay quienes disputan esta didáctica neoclásica, sus intenciones a veces resultan insuficientes o incompletas. Al respecto, García Ríos (2019) nos conmina a reflexionar sobre aquellas prácticas docentes provistas de una fuerte crítica hacia el capitalismo y sus estructuras, pero en las cuales el docente posee la última verdad y desestima el pensamiento autónomo de sus estudiantes. Hay en lo disciplinar y lo pedagógico, entonces, cuestiones a destituir; no bastaría con un enfoque disciplinar crítico y anticapitalista, sino que este debería inexorablemente sostenerse en una práctica que no cayera en la clásica reproducción oral dominante y tradicional. Giroux (1997) también aborda esta relación dialéctica entre una mirada reflexiva, plural y crítica de la disciplina con una perspectiva didáctica acorde o coherente

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 (en García Ríos, 2019, p. 18).

Sabemos entonces que las prácticas docentes están sostenidas en la teoría, tanto pedagógica como disciplinar, 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 (Davini, 1995). En íntima relación a lo que venimos desarrollando, Camilloni (2009) afirma que la estructura sintáctica de la economía, es decir, su modo de comprobación empírica hacia regularidades generalmente observadas, ha evidenciado un comportamiento dogmático. En el largo devenir histórico de la disciplina, la comunidad científica fue dando con

crecientes dificultades a la hora de sostener sus fundamentos y supuestos. La preservación de estos, tales como el individualismo metodológico, la descontextualización de los eventos económicos —cual experimento controlado en laboratorio— siempre simplificados y formalmente presentados mediante modelos matemáticos sofisticados, la encorsetaron como un campo científico dotado de ahistoricidad, exenta de todo conflicto político — la presencia de relaciones asimétricas de poder en los mercados— y, sobretodo, determinístico (Lo Cascio, 2017).

Este proceso de naturalización y entronización del mercado como el lugar donde los agentes económicos racionales siempre han intercambiado el fruto de su trabajo, prescindiendo siempre de todo conflicto político previo e inexistente y alcanzando niveles de bienestar socialmente óptimos nos exime de toda crítica, ubicándonos como meros observadores de mecanismos que nos exceden¹⁰. Este positivismo económico se desliga de los hechos históricos, sociales y políticos que marcaron culturalmente al siglo XX saliendo indemnes sus fundamentos epistemológicos. Su pretensión de atemporalidad y ausencia de conflictos en el marco de las relaciones económicas y humanas se conjugan con una práctica docente que se ha mantenido incólume en las aulas universitarias a lo largo de décadas.

Arturo Jauretche¹¹ entendía a la división internacional del trabajo y la libertad de comercio como una formulación doctrinaria exportada por los países centrales e importada por los países periféricos, entre ellos, la Argentina. Esto, siempre siguiendo a Jauretche, se contextualiza con el

¹⁰ Asian (2014) nos grafica didácticamente cómo opera el mercado; a modo de ejemplo nos interpela: ¿Los beneficios empresariales son altos? Bueno, la respuesta reside en que el mercado laboral retribuye esas capacidades gerenciales, pues son escasas. ¿Los sueldos son bajos? Sucede que estamos en presencia de un exceso de demanda de trabajadores no cualificados para un número de vacancias relativamente bajo ¿Los capitales financieros se fugan? Pues el mercado de capitales no genera la confianza suficiente para los inversores, razón por la cual dichos capitales se mueven hacia destinos más confiables y seguros.

¹¹ Arturo Jauretche (1901-1974) fue un pensador, escritor y político argentino cuyo 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 términos jauretchianos--, 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.

estructuralismo cepalino y los procesos de industrialización asumidos por la periferia latinoamericana que propugnaban por una teoría económica propia, “del Sur para el Sur” (Prebisch, 1948). La búsqueda de una organización nacional sobre la base de nuestra propia doctrina (Jauretche, 1962) destinada a desestimar aquellas doctrinas, tales como el liberalismo económico y la autorregulación del mercado, se califican como zonceras.

Recuperamos esta categoría, zoncera, para visualizar algunas zonceras presentes en la enseñanza universitaria –creencias afincadas que se resisten a discontinuarse--, tales como “el docente habla, el alumno escucha y aprende; y si el alumno lo sabe, entonces, podrá decirlo”. De este modo, pareciera que los aspectos didácticos se resuelven tan sólo ubicando a un docente enseñante frente a un alumno para que emerja el aprendizaje, y si el alumno logró escuchar (y por consecuencia, aprender), podrá entonces verbalizarlo.

Contra esta zoncera proponemos una mirada más compleja de la enseñanza y el aprendizaje, como la que propone Contreras Domingo (1994) mientras embiste contra este positivismo encarnado en la enseñanza en el nivel superior

(...) lo mismo puedo decir si participara [yo] en una carrera y no ganara, o no encontrar algo y realmente haberlo buscado. Existe, por tanto, una relación de dependencia entre enseñanza y aprendizaje, pero no es del tipo de relación que supone que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Es decir, existe una relación, pero no es causal, sino de dependencia ontológica (p. 2)

La tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas de aprendizaje; este último es el resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno y no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa. Es una relación de dependencia ontológica entre las tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas de aprendizaje; son simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, pero al mismo tiempo determinado por fuera, en cuanto a la estructura de instituciones sociales, presiones exteriores y la definición de los roles (Contreras Domingo, 1994). Todo esto asume peculiaridades en el marco

de una cátedra universitaria. En este contexto también parece conveniente desactivar el binomio enseñanza-aprendizaje mientras conservamos la relación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a que el primer término derive en el segundo. Cualquier relación causal, en cambio, estaría reafirmando aquellos moldes positivistas, ahistóricos y siempre objetivos, en donde el conocimiento no es más que una entidad, algo que se deposita en el estudiante y que, respetando una secuencia lógica y un método, devendría como aprendizaje cual proceso casi natural, “en el marco de relaciones mecánicas, y disparadas ante el estímulo programado del docente” (Sanjurjo, 2011, p. 76). Frente a esto, Litwin (2009) propone una didáctica de autor, en tanto autónoma, en el marco del sentido más amplio de la libertad de cátedra y como expresión de libertad personal del investigador o productor de conocimiento.

A modo de cierre del presente apartado —y en la misma línea de Litwin—, Maggio (2012) nos conmina a suscitar aprendizajes que perduren; para ello, 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 e interesarlo. La autora aboga por aquellas enseñanzas que logran conmover y perdurar, promoviendo el sentir y pensar del alumno, que logran dejar una huella y además, están aggiornadas, son complejas y dan pie a la reflexión, dando cuenta del estado del arte y de la provisoriedad del conocimiento. Esto intima con la necesidad de no caer en dogmatismos y trascender el saber disciplinar para detenernos también en los medios de enseñanza, el conocimiento pedagógico en general y demás consideraciones éticas, sociales, culturales con las dificultades y malentendidos que los contenidos ofrecen.

Por último, y desde una mirada centrada en la educación superior —también orientada hacia el campo de las ciencias económicas— Bejarano-Roncancio (2013) afirma que el objetivo de la enseñanza es la formación integral que procure un aprendizaje significativo para poder ofrecer las respuestas necesarias para la toma de decisiones, y cuyas prácticas docentes propendan al desarrollo de habilidades cognitivas que puedan reflejarse en competencias profesionales. También se

pronuncia a favor de promover y desarrollar un sentido crítico y la capacidad de buscar soluciones que propendan desde nuestro oficio a la construcción de una sociedad justa y libre.

V- Mi punto de vista: un breve recorrido por las matrices interpretantes incorporadas

Antes de concluir este apartado, volveré sobre las teorías que ingresan a la investigación a través de mi propia lente. Entiendo que estoy implicado en las discusiones que propongo luego en el trabajo de campo, y que es preciso explicitar cómo esto condiciona el abordaje del resto. Daré cuenta, en definitiva, de mis pareceres –los cuales, creo, constituyen ecos de ciertas representaciones sociales– en la intersección de la historia de pensamiento económico y los interesantes aportes de quienes interpelan la enseñanza de nivel superior en la actualidad.

En la historia natural de esta investigación, un primer acercamiento a la macroeconomía se dio a partir de indagar en la historia del pensamiento económico, de la mano de autores como Kicillof (2011) y Guerrero (2016), y en la historia económica argentina reciente, con Ferrer (2015) y De Santis (2019), entre otros. El punto de encuentro entre ambos campos fue la Síntesis Neoclásica, modelo explicativo hegemónico y, fundamentalmente, central en el programa de la asignatura, que subordina a otras corrientes económicas alternativas al *Mainstream*. Los replanteos dentro de dicha Síntesis se enmarcan en qué tan rupturista o reformador fue el aporte keynesiano en relación a la teoría liberal antes hegemónica. En función de esto último, entiendo que el debate interno dentro de la disciplina estriba, por un lado, entre la viabilidad de su análisis como una sumatoria de decisiones microeconómicas óptimas y su tendencia intrínseca al equilibrio de mercado, y, por otro lado, por una mirada cercana al holismo metodológico, que contemple las crisis (entiéndase, el desempleo involuntario, la inflación, la desigual distribución de los ingresos, etc.) como un estado más bien general que particular dentro de la economía capitalista y con una necesaria intervención del Estado –siempre presente en los hechos, como un actor más, pero determinante para convalidar el modelo de acumulación social—para alentar la demanda interna y empujar el consumo y la inversión hacia niveles socialmente aceptables (Kicillof, 2011).

El aporte medular de Naclerio *et al* (2012) para dicotomizar entre el individualismo metodológico y la necesidad de un enfoque holístico tensiona la relación entre micro y macroeconomía. Otro aporte excelso e influyente en mi lente es el de Kicillof (2011) para definir el campo de estudio macroeconómico como corpus teórico-explicativo en permanente replanteo y sujeto a conflictos epistemológicos aún no resueltos y “escondidos bajo la alfombra de la ortodoxia”. Esto traba relación con la mirada de Zaiat (2012, 2015) para redefinir a la economía como economía política, siendo en el conflicto de intereses encontrados y las situaciones de desequilibrio, justamente, donde se hallan las particularidades propias de su campo de estudio, donde conviven la historia de las ideas económicas y las políticas que emergen de ellas. La obra de Eduardo Basualdo (2006) *Estudios de historia económica argentina: desde mediados de siglo XX a la actualidad* es una referencia obligada sobre ideas, historia y política económica argentina.

Mi punto de vista exige un breve repaso histórico para sobrevolar hechos que merecen la pena ser retomados. Durante la década del 30 del siglo XX nuestra disciplina comenzaba a construirse como un espacio de ruptura conceptual y epistemológica, pero, fundamentalmente, lo hizo desde la praxis ante la cruda realidad económica y social de la Gran Depresión. Se imponía al Estado como el necesario actor económico, regulador y encargado de hacer despegar a la economía de ese espiral deflacionario en la cual estaba entrampada. A partir de la publicación de *La Teoría General* (1936), la antigua y entonces vigente teoría hegemónica liberal comenzó el lento pero indetenible proceso de absorción –no exento de marchas y contramarchas—de la obra de Keynes. En las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial –y desde la política macroeconómica en particular—emergió a lo largo del mundo occidental y capitalista el Estado benefactor o Estado de bienestar. Tanto Blanchard y Pérez Enri como Samuelson denominan sendos cortes históricos como “edad de oro de la macroeconomía”, “30 gloriosos de capitalismo” o “Compromiso keynesiano”.

El Estado de bienestar significó para los países del mundo libre la aplicación de políticas intervencionistas, pero sin caer en la expropiación de los medios de producción. En ese contexto de

Guerra Fría y lucha contra el comunismo, las consignas de pleno empleo, la reducción de la pobreza, la regulación de los mercados financieros y las limitaciones de los flujos de capitales especulativos fueron medidas toleradas por las élites de poder. Una suerte de pacto económico y social de posguerra fue el rasgo distintivo de esta época. Sin embargo, dicho consenso keynesiano encontró su lenta decadencia y posterior abandono en el marco de la crisis del petróleo. Incapaz de ofrecer alternativas, y atrapado en un contexto de estanflación, se abrieron los caminos para el resurgimiento de las “nuevas” teorías liberales. Hacia fines de los sesentas y comienzo de los setentas, los replanteos y cuestionamientos de dichas élites respecto la sostenibilidad fiscal del keynesianismo —con su consecuente ahogo a la inversión privada y el excesivo gasto público— y el excesivo peso de los sindicatos en la regulación de los mercados laborales era moneda corriente.

Hacia fines de la década del setenta la impronta keynesiana junto con la eficacia de sus políticas pierde su impulso. El descrédito emergente respecto al Estado de Bienestar y sus alcances convergieron con una renovada confianza en los mecanismos reguladores del mercado conducentes a los equilibrios deseables. Ahora, la desocupación no se reduce con políticas fiscales activas de estímulos, sino que éstas, al decir de Friedman (1953) y sus monetaristas, no constituyen solución alguna al desempleo ni mucho menos a la inflación; muy por el contrario, sólo distorsionan los mecanismos de precios agravando la coyuntura y empeorando el problema. Este cambio de viraje, validado desde la academia, tuvo su correlato en políticas económicas reaccionarias y conservadoras que redundaron en mayor desigualdad y pobreza, tanto a nivel local como global (Basualdo, 2006; de Santis, 2019; Kicillof, 2011; Rubinzal, 2009, 2015; Schteingart, 2017; Zaiat, 2012, 2015).

En un interesante aporte, Esteve y Rodríguez, (2014) dan cuenta de dicho consenso

(...) el resultado de todos estos debates fue que en la docencia de Macroeconomía se llegó a un modelo general que podríamos denominar de consenso, la ‘nueva síntesis neoclásica’, como el que se ofrece en los libros de texto de Mankiw y Blanchard, que recogía aspectos de la nueva Macroeconomía clásica y keynesiana, pero que esencialmente llegaba a la conclusión de que la economía tendía a medio plazo a

alcanzar de forma casi automática lo que se denomina el nivel de producción natural y la tasa natural de desempleo o tasa de desempleo no aceleradora de la tasa de inflación. (p.13)

Las categorías presentadas en dicha bibliografía, tales como “producción natural” o “tasa natural de desempleo” dan cuenta de lo que diversos autores enfatizan como la búsqueda de sujetar una ciencia social, como la economía –atravesada por la política y lo histórico— a los moldes de las ciencias naturales, “la categoría natural, en estos términos, como producción o desempleo lejos están de pertenecer al campo de las ciencias sociales” (Blanchard y Pérez Enri, 1999, p. 378).

Diversos autores referenciados a continuación nos brindan un marco conceptual que comulga con nuestra propuesta, en una suerte de paralelismo entre la economía y la educación. En el campo de la investigación educativa también sostenemos una necesaria ruptura con los moldes positivistas, la educación bancaria y la neutralidad de las prácticas docentes; allí es posible historizar, también, el desbancamiento de la pedagogía y la emergencia de la racionalidad técnica, entendida esta última como la instrumentalización de la enseñanza (Davini, 1995; Freire, 1973; Sanjurjo, 2002; Yedaide, 2016;). Este modelo tecnocrático aún prevalece y se marida mejor con miradas de lo económico que reducen la complejidad y alientan la individualidad y el dogmatismo. Desde la Universidad Autónoma de Madrid, Estebe y Rodríguez (2014) alzan sus voces en sinergia con mi propio sentir

(...) es necesario huir en la docencia de toda interpretación dogmática, lo que lleva a la necesidad de adoptar un enfoque pluralista que incluya el análisis de las diferentes corrientes del pensamiento macroeconómico que aparecen como competitivas en la explicación de los problemas asociados con las crisis económicas (p. 14).

Precisamente es esta preocupación por las crisis económicas lo que comienza a perforar la constelación de políticas que condujeron hacia la liberación de mercados, la desregulación financiera y el consecuente abandono de ciertas variables reales que eran objetivo primordial durante los años de Estado de Bienestar (de Santis, 2019). Transcurridas más de dos décadas de desregulación financiera, precarización laboral y una desigualdad socioeconómica cada vez más creciente,

comenzaron a escucharse voces de descontento, ya no sólo desde la periferia del mundo desarrollado sino desde los mismos espacios vinculados al centro del poder capitalista. Movimientos tales como *Occupy Wall Street* plasmaron esas demandas sociales de las mayorías postergadas. En el año 2011, durante el dictado de una clase de Introducción a la Economía, en la Universidad de Harvard, los alumnos se retiraron de la clase denominada “Economía 10”, a cargo del profesor Gregory Mankiw, expresando su descontento en una carta que creemos pertinente ubicar en este apartado en función de su potencia interpretativa. Por esta razón la citamos *in extenso*

Hoy vamos a abandonar su clase de Economía 10 para expresar nuestro descontento con el carácter sesgado inherente a este curso de Introducción a la economía. Estamos profundamente preocupados sobre la manera en que este enfoque afecta a los estudiantes, la Universidad y la sociedad en general [...] nos matriculamos con la esperanza de obtener unos conocimientos amplios e introductorios sobre los fundamentos de la teoría económica que nos sirviesen para potenciar nuestras propias y variadas ideas en diversas disciplinas, desde Economía, Gobierno, hasta Ciencias Medioambientales y Política Pública, y más allá. [...]. Sin embargo, nos encontramos con un curso que expone una visión específica —y limitada— de la economía, que, en nuestra opinión, perpetúa sistemas económicos problemáticos e ineficaz, favoreciendo la desigualdad en nuestra sociedad [...]. En un curso introductorio dirigido a 700 estudiantes, es particularmente importante cuidar una exposición no sesgada de la economía [...]. Si Harvard fracasa en su labor de dotar a sus estudiantes con unos conocimientos amplios y críticos en materia económica, es probable que las acciones de tales estudiantes dañen el sistema financiero mundial. Los últimos cinco años de tumultos económicos son una prueba de ello. Abandonamos hoy la clase para sumarnos a una manifestación en todo Boston para protestar por la corporatización de la educación superior, como parte de las acciones del movimiento *Occupy Wall Street*. Dado que la naturaleza sesgada [de su clase] contribuye a, y simboliza, la creciente desigualdad económica en América, decidimos no acudir a su clase tanto para protestar su inadecuada discusión de la teoría básica de la economía como para prestar nuestro apoyo a un movimiento que está cambiando el discurso americano sobre la injusticia económica. Profesor Mankiw, le rogamos que tome nuestras inquietudes en serio. Atentamente, Estudiantes Concientizados de Economía 10.

En una interesante crítica tanto al capitalismo contemporáneo –y desde el centro mismo del capitalismo global—Giroux (2017) también colabora con una mirada que interpela a la educación superior en general

La educación superior se encuentra en caída libre, arrasada como esfera pública democrática y configurada por las corporaciones, dirigidas por ejércitos de administradores a los que se los llama CEOs (...). Esta educación neoliberal se materializa en medidas de austeridad y se expresa en ideologías dirigidas por el mercado (...). Reduce a los docentes y profesores a ejércitos de trabajadores mal remunerados y alumnos endeudados. (p. 17)

Alentados por esta intimidad que traza Giroux (2017) entre un modo de vivir lo económico y las formas que definen la educación superior, recuperamos el interesantísimo aporte de García Ríos (2017) acerca de la relación dialéctica que se presenta entre contenidos disciplinares y los aspectos pedagógicos como una inevitable correspondencia entre la práctica docente y los contenidos que la incitan. En el marco de una necesaria mirada crítica propongo un ensamble disciplinar y pedagógico que rompa los moldes de prácticas tradicionales, aquellas que a la vez silencian a los alumnos e imponen una perspectiva dogmática de la economía.

En las universidades argentinas la enseñanza de la economía se consustanciaba con la nueva hegemonía neoliberal que puede remontarse al Golpe cívico-militar de 1976, el cual supuso la disolución de una alianza social entre sectores productivos nacionales y el ingreso irrestricto de Argentina a los mercados financieros internacionales especulativos (de Santis, 2019). Se produjo entonces una abrupta revancha clasista de los sectores vinculados con las finanzas, la actividad agropecuaria y las importaciones suntuarias por sobre las clases populares; poniendo en marcha un drástico cambio en el modelo de acumulación social (Basualdo, 2006). El diagnóstico económico de crisis descansaba en el excesivo y agobiante peso del sector público y su supuesta solución consistía en dar rienda suelta a la actividad productiva, en la plena confianza hacia los mecanismos de mercado, el libre juego de las fuerzas e iniciativas productivas y —sobretudo—, el punto final del

intervencionismo estatal en la economía, el “estatismo agobiante” al que aludiera Martínez de Hoz en su discurso de asunción de la cartera económica durante el periodo 1976-1981. Una vez más podemos trazar una línea de coherencia entre los intereses de las élites de poder y los fundamentos económicos de la teoría que les brindaban apoyatura. Tras el interregno que significó el gobierno radical de Raúl Alfonsín (1983-1989), durante la década del noventa se reactivaron en Argentina aquellos discursos y políticas de corte neoliberal que tuvieron su génesis en el nefasto Golpe cívico militar de marzo de 1976.

En un contexto de desregulación de los mercados, apertura comercial y financiera y privatización de activos públicos, entonces, el discurso pedagógico fue inundado con términos provenientes de la economía, tales como “tasa de retorno”, “capital humano” o “eficiencia”. Esta impronta fuertemente tecnocrática –en el marco de un contexto social represivo primero, durante la dictadura cívico-militar, y de la mano de una racionalidad modernizadora, luego, durante la década del 90—logró instalarse y continuar incluso hasta nuestros días (Alliaud, 1993). La educación quedó efectivamente a merced de la mirada economicista y la eficiencia al servicio de la formación de los recursos humanos (Kicillof, 2011). El sistema educativo, en tanto dispositivo social y cultural, se configuró acorde a los intereses corporativos de los sectores dominantes locales, como también desde la agenda de los organismos financieros internacionales.

Macroeconómicamente, los desempeños evidenciados en las principales variables mostraron profundos retrocesos en términos sociales, tales como la precarización laboral, pobreza extrema, crecientes e insostenibles niveles de desigualdad social y la destrucción del medio ambiente (de Santis, 2019). En este sentido, Zaiat (2015) afirma que, así como la economía global se encuentra atrapada bajo los coletazos de la crisis financiera global post 2008, también cayó la credibilidad de los economistas. Los representantes de la teoría económica hegemónica –crisis doctrinaria, según Garrote, (*op cit.*)—no encuentran dentro de la teoría las respuestas a las problemáticas actuales, demostrando su incapacidad para revertir la creciente desigualdad socioeconómica, la pobreza

estructural y el creciente deterioro al medio ambiente. En este sentido, Surasky (2011) nos conmina a insertar a la universidad como un agente de cambio, “comprometida en términos de generación de conocimiento, desarrollo cultural, social y económico, afirmándose que la medición de la excelencia educativa debe realizarse partiendo del impacto social del conocimiento generado” (pp. 86-87).

En un interesante trabajo —uno más cercano geográficamente hablando— Franco (2014) advierte que los contenidos disciplinares en las asignaturas del área de economía en la Universidad Nacional de Mar del Plata son abordados de acuerdo al enfoque de una economía neoclásica, con la preeminencia del mercado como agente ordenador y pedagógicamente sujeta a una tradición academicista centrada en el conocimiento teórico, en sentido puro, y prescindente de todo conocimiento ajeno a la especialidad del campo disciplinar/profesional, lo que sintéticamente podemos resumir como sesgo economicista. Pone así de manifiesto una mirada a la vez disciplinar y pedagógica que comulga con mi propia interpretación del contexto local y el sentido de enseñar allí. Estas son las lentes interpretantes que llevo conmigo al trabajo de campo, cuyas condiciones se exponen en el apartado a continuación.

CAPÍTULO 2: DISEÑO METODOLÓGICO

Posicionamiento, técnicas e instrumentos

El enfoque metodológico que asume nuestro trabajo se enmarca dentro del amplio dominio de la investigación cualitativa, tal como lo caracterizan Denzin y Lincoln (2011), y adopta una perspectiva hermenéutico-crítica (Guba & Lincoln, 2012). Bajo un paradigma interpretativo, entendemos a “la realidad socio-educativa no se configura sólo por elementos e ideas, sino que se estructura a partir de cuestiones que tienen que ver con elementos de la teoría social, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales, que son verdaderos componentes del conocimiento” (Guardián Fernández, 2007).

La investigación cualitativa no supone elegir un método por encima de otro, sino que plantea una manera diferente de comprender la investigación en general, que va más allá de utilizar un cuestionario o realizar una entrevista personalizada (Flick, 2004). Por su parte, Denzin & Lincoln (2013) afirman que la práctica interpretativa conlleva tanto los *cómo* como los *qué* de esa realidad social, centrándose en el orden de la profundidad, y en cómo los individuos construyen de modo metódico sus experiencias y sus mundos, así como en las configuraciones del significado y de la vida institucional que dan forma y moldean la actividad que constituye su realidad.

En el plano metodológico se implementaron en esta investigación una serie de técnicas e instrumentos. Según Rojas Soriano (1989), las técnicas de investigación pueden ser percibidas como un conjunto de reglas, operaciones o procedimientos específicos que guían la construcción y el manejo de los instrumentos de composición y análisis de datos. Etimológicamente, la palabra técnica viene del griego *technikos*, que surge de *téchne*, que significa arte. De ahí que en general la palabra técnica se refiera a la habilidad para transformar la realidad observando una serie de reglas.

La elaboración de la tesis abordó una primera dimensión que se centró en el análisis documental. El uso de la información disponible, cualquiera sea su carácter documental, numérico o

no numérico, elaborado o en bruto, constituye un paso obligado en la investigación social en general (Valles, 1999). Del análisis documental pudimos entrever los enfoques que perviven sobre la enseñanza. Fenstermacher y Soltis (1999) afirman que desde el análisis de estos documentos podremos vislumbrar aquello que debe enseñarse como así también aquello que los alumnos deben ser. El análisis de los Planes de Estudio y Planes de Trabajo Docente¹² nos permitió indagar acerca de los posicionamientos de la fundamentación de la asignatura y los objetivos que persigue la trayectoria educativa, como también la selección y secuenciación de los contenidos y las estrategias didácticas sugeridas. Tal como nos sugiere García Ríos, (2019), esta etapa de descripción documental nos permitió establecer ciertas bases interpretativas para luego, durante las entrevistas, avanzar en los modos en que estos profesores interpretan y viven estas formulaciones en sus prácticas.

La segunda etapa del trabajo de campo se valió, entonces, de entrevistas en profundidad. Un primer acercamiento a los entrevistados se propició a través del grupo de *WhatsApp* de la cátedra. Allí se puso en conocimiento a la totalidad de los profesores de la cátedra respecto de la realización de la Maestría y del proyecto investigativo que necesariamente los involucraba. Por mensaje privado se fueron concertando las entrevistas con aquellos docentes que manifestaron su interés por participar. Las entrevistas se concertaron en función de dicho interés y adecuándose a las disposiciones de horario de los entrevistados. Por mensaje privado se les fue brindando más detalles, y en algunos casos se les adelantó el Guión¹³. La convocatoria fue exitosa ya que la totalidad de los profesores de la cátedra fueron entrevistados. La predisposición de los colegas fue total y de una enorme generosidad. Ninguno tuvo reparos en participar ni mostró reticencias. Los profesores entrevistados configuran la cátedra de la siguiente manera: el Profesor Adjunto a cargo, cinco

¹² Estos documentos se adjuntan en el Anexo I. Parece oportuno, además, señalar que aproximadamente quinientos alumnos se inscriben anualmente en la asignatura Macroeconomía I, distribuyéndose en siete comisiones en los tres turnos que propone el ciclo básico de la FCEyS, mañana, tarde y noche (cada comisión en Macroeconomía I tiene su respectivo binomio profesor adjunto-Ayudante de práctica). Las clases teóricas son dictadas por los profesores adjuntos, los días martes, con una duración de tres horas y una pausa de diez-quince minutos; las clases prácticas son los días viernes y reúnen las mismas características de duración de tiempos y pausa.

¹³ El Guión de la entrevista se adjunta en el anexo II.

docentes Adjuntos, un Jefe de Trabajos Prácticos y seis Ayudantes Graduados. A ellos se sumó un ex profesor que durante el lapso 1986-2019 fuera el docente titular de la cátedra Macroeconomía I.

Si bien el guión se manifiesta parcialmente estructurado, al momento de implementarlo se flexibilizó notablemente (Valles, 2002). Este tipo de entrevistas, afirma García Ríos (2019) permite orientar el trazo según discurre la conversación y a medida que emerge algún indicio que amerite la aclaración o reformulación¹⁴. Taylor y Bogdan (1984) dan cuenta de lo valioso de las entrevistas dirigidas al aprendizaje de acontecimientos –en nuestro caso educativos—posibilitando la conformación de un amplio cuadro de reflexiones, opiniones, escenarios, situaciones o autocríticas, con el fin último de lograr mejoras en nuestras prácticas docentes a futuro. Este tipo de aproximaciones a los entrevistados y sus vivencias transmiten al futuro lector “la sensación que están en la piel de los informantes y ven las cosas desde el punto de vista de ellos” (Taylor & Bogdan, 1984, pp. 69-70). En palabras de Yuni y Urbano (2006)

La vía más directa para saber lo que piensan, sienten o creen las personas radica en preguntarlo. (...) [La técnica de la entrevista] permite al investigador acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos (internos o externos) a los que no se podría acceder de otro modo. (p. 82)

En este momento de la investigación pudimos notar cómo dialogan aquellas representaciones acerca de la macroeconomía y su enseñanza que emergen en la documentación con las biografías de los docentes de la cátedra. Este diálogo compuso una nueva narrativa.

Desde una perspectiva bruneriana, consideramos que la narrativa, además de constituir una metodología, es una forma de construir realidad; por tanto, se asienta en una ontología. Aquí la subjetividad es una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa

¹⁴ Respecto de los indicios que justifican la repregunta y los senderos que va tomando la entrevista, durante la realización de la entrevista al profesor 2, surgió la posibilidad de entrevistar a quien fuera profesor titular de la cátedra durante el periodo 1986-2019.

importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que más radicalmente, “media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, p. 4). Ontológicamente, Yedaide *et al* (2015) esgrimen que la investigación narrativa apunta a la necesaria mediación de lo humano en la reflexión de hechos o fenómenos; conduce, sin dudas, al abandono de ciertas pretensiones universalistas y objetivistas, mientras pugna por el reconocimiento de formas otras de conocer, que nos habilitan para dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada

(...) la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas. (Bolívar, 2002, p. 7)

No se trata solamente, entonces, de una postura instrumental para generar mayor potencia heurística, sino de una interpelación política a la recomposición de los escenarios y las subjetividades que dan sentido a lo narrado. La crisis en los modos paradigmáticos establecidos de conocer “replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad” (Bolívar, 2002, p. 5). Los relatos de los entrevistados y del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social, mientras que la vida troca en un autorrelato como medio para inventar el propio yo, darle una identidad narrativa. Así, la narrativa (auto) biográfica es pertinente tanto metodológica como epistémicamente, y más aún en ciertos contextos académicos donde vida y profesión se fusionan constantemente (Porta y Aguirre, 2019).

SEGUNDA PARTE

APRENDIZAJES A PARTIR DEL TRABAJO DE CAMPO

Análisis documental

El alumno que ingresa a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata en las carreras de grado inicia su recorrido universitario cursando la asignatura Introducción a la Economía (IALE, de ahora en adelante). Tanto para Contador Público, Licenciatura en Administración o bien Licenciatura en Economía, los ingresantes tendrán IALE el primer cuatrimestre del primer año. El primer contacto del alumno con la disciplina será la presentación de dos enfoques; por un lado, la *Economía Positiva*, describiéndola taxativamente como *lo que es*; por otro lado, la *Economía normativa*, definiéndose como *aquello que debería ser*. Un enunciado positivo sería, por ejemplo: “el aumento de los salarios hace disminuir la contratación por parte de las empresas”; mientras que un enunciado normativo sería, “la desocupación es un flagelo en la sociedad capitalista contemporánea”. Mientras que el primer enunciado hace hincapié en lo observable y medible, el segundo enunciado se apoya en lo normativo, definido esto como moral o sujeto a juicios de valor.

Esa falsa dicotomía entre lo normativo y positivo en la economía nos conmina a ubicarnos en un lugar donde podemos objetivar a la disciplina, a situarnos desde una racionalidad técnica que garantice neutralidad y un conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas y valoraciones morales. Desde lo positivo, la ciencia económica procura establecer leyes uniformes e invariantes entre diferentes fenómenos empíricos, o, dicho con otras palabras, regularidades generalmente observadas. Sin embargo, Sanjurjo (2002), apoyándose en Kuhn, argumenta que la comunidad científica —los economistas en nuestro caso— ha dado respuestas a los problemas específicos en cada momento histórico determinado, lo cual manifiesta algunas de las limitaciones de la racionalidad positivista; “toda actividad científica, por desarrollarse dentro de una comunidad científica

contextuada, responde a las creencias y valores imperantes...(...) en consecuencia, son productos sociales [por las teorías] y por lo tanto están siempre contaminadas” (p. 21).

En el segundo año de cursada —y en correlatividad— el alumno cursa Macroeconomía I. Con un perfil marcadamente profesionalista, el objetivo primero de la asignatura apunta a “la formación para el análisis de la problemática económica, tanto en aspectos teóricos como empíricos”. En relación a las problemáticas económicas, Bunge¹⁵ (1982) afirma que estas no existen, ya que lo económico es una dimensión de una problemática que es social, y lo social, entonces, abarcaría lo económico, político, geográfico, cultural, etc. En otro orden de análisis —que ampliaremos más adelante— es harto difícil poder dicotomizar teoría y práctica en la enseñanza de la macroeconomía.

La fundamentación de la macroeconomía hace hincapié nuevamente en esa correlatividad que marcamos con anterioridad, asumiéndose como una profundización de los contenidos “presentados” en IALE, y caracterizando a las clases como teóricas y prácticas¹⁶, de acuerdo con la carga horaria dispuesta por el Plan de Estudios. El segundo objetivo de la asignatura propone una sólida formación académica que capacite para desarrollar tareas de docencia, investigación y consultorías, como también la continuidad en la formación de posgrado. Estas tareas de docencia —a partir de una sólida formación académica— se consustancian con lo que entiende Davini (1995) por docente enseñante, es decir, aquel profesor cuya formación está centrada fundamentalmente en la disciplina que enseña, siendo débil, e incluso innecesaria, su formación pedagógica. Se opera de cara a la creencia de que los conocimientos pedagógicos pueden adquirirse con la mera práctica (Davini, 1995). Ese profesional que se desea formar se logra por etapas: primero viene el conocimiento, “adquirir saberes y conceptos”, luego el procedimiento, “aplicar y dominar instrumentos”, y por último cuestiones tales

¹⁵ Mario Bunge (1919-2020) filósofo, epistemólogo y físico argentino califica a la economía como pseudociencia. En una conocida entrevista al diario español “El mundo”, el 11/03/2011 aseveró que la teoría económica estándar u ortodoxa es la más peligrosa ya que sustenta las políticas económicas de gobiernos conservadores y reaccionarios, enemigos del bienestar de la gente común.

¹⁶ La OCA n° 1650 define al régimen de enseñanza como presencial, siendo las clases teóricas o prácticas (Ver Anexo I).

como asumir una actitud solidaria, responsable y ética. Esta compartimentación —o suerte de causalidad acumulativa de objetivos— se mueve desde lo conceptual, pasando por la aplicación, para finalmente adquirir lo actitudinal.

Este docente enseñante guarda estrecha relación con lo que podríamos llamar docente transmisor de contenidos; la presencia de cierto desapego por lo pedagógico tiende a reducir su oficio docente a una secuencia de procedimientos operativos. Esta estrecha didactización de la pedagogía, al decir de Yedaide (2016), marida bien con la originaria marginalización del término, cuando lo pedagógico se subsumió a otros campos y perdió terreno frente a la irrupción en los años 70 del siglo XX del término didáctica. La pedagogía, cuyo objeto de estudio primigenio fuera la educación en toda su complejidad, integrando dimensiones tales como la enseñanza, el conocimiento, la sociedad y la cultura, fue alguna vez reducida a una mirada estrecha de lo didáctico, enfocada en métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza (de Tezanos, 2006, citado en Yedaide, 2016). En consistencia con este paradigma de reducción de lo pedagógico y lo didáctico, el docente se presenta como el sujeto que expone los conocimientos y transmite la doctrina económica, mientras se asume el hoy todavía vigente y exitoso binomio “enseñanza-aprendizaje que cercena la antedicha complejidad [que implica enseñar] a soluciones simples y libres de valor” (Yedaide, 2016 p. 110).

La trayectoria del alumno a lo largo de IALE —que luego se prolonga en Macroeconomía I, como veremos más adelante— encuentra una nueva dicotomía. Por un lado, la Microeconomía, que estudia el comportamiento de los agentes económicos individuales; y por otro, la Macroeconomía, que aborda el estudio de los grandes agregados. En el tercer objetivo de la asignatura Macroeconomía se hace hincapié en proveer instrumentos de análisis económico para entender las problemáticas tanto micro como macroeconómicas. Esa partición microeconomía-macroeconomía, desde el punto de vista teórico, no es satisfactoria, afirma Garrote (2020), admitiendo una amplia zona de grises. Sin embargo, desde el punto de vista propedéutico, convencionalmente conocemos dónde termina el campo de interés microeconómico y donde comienza el abordaje del análisis de los macro agregados.

Desde la lectura del PTD, tal partición en micro-macroeconomía para el abordaje de las problemáticas no reviste mayor detalle más que una cuestión de enfoques (ampliaremos sobre esto más adelante).

Por el lado docente, podemos afirmar que los profesores universitarios, ya sea por una beca de investigación o por un concurso de oposición y antecedentes, inician su recorrido docente “dando la clase práctica”. Como decíamos, estos docentes ingresan a la cátedra o bien como *ayudante auxiliar estudiante* (en caso de no haberse graduado) o como *ayudante auxiliar graduado*. Si bien este recorrido no es tan natural, ya que uno puede ingresar como graduado a la cátedra, este proceso interno de formación docente es una generalización regularmente observada en la gran mayoría de las cátedras, al menos en el ciclo básico de las carreras afines al área. La ausencia de formación pedagógica colabora con la educación docente artesanal, y además transforma la experiencia en el aula en la fuente primordial de aprendizaje amateur del oficio.

En relación a la bibliografía que se trabaja en Macroeconomía, el libro de cabecera que aborda casi en su totalidad el desarrollo programático es el Manual de Macroeconomía de Rudiger Dornbusch (Mc Graw Hill), cuya lectura es sugerida por la cátedra y presentada como bibliografía fundamental. Alternando hegemonía en algunos temas del programa, se ofrece a los alumnos otro manual de macroeconomía, el de Gregory Mankiw (A. Bosch, ed.). En menor medida, aparecen otros autores, como Blanchard, O. y Pérez Enrry (Prentice Hall), Braun, M. y Llach, L. (Alfaomega). Este recorte de autores, compuesto en su gran mayoría por economistas formados en prestigiosas universidades estadounidenses, acompañaron —y acompañan— la formación de los egresados de la FCEyS. Sobre la base de esta bibliografía, el análisis económico, social y político suele concentrarse en aquellas sociedades cuyas problemáticas nos resultan ajenas. En sentido contrario, cuestiones relevantes y de extrema actualidad para la Argentina, tales como la restricción externa y la fuga de capitales y cerebros —afirma el profesor 1— apenas si son enunciadas en los manuales

estadounidenses recién nombrados ¹⁷; por tanto, la preeminencia de los autores formados en prestigiosas universidades estadounidenses obtura nuestra una mirada desde la periferia y al abordaje de las problemáticas locales y regionales recién mencionadas.

Un determinado orden económico y social supone una determinada forma de política cultural, afirma McLaren (2005), que construye subjetividades compatibles con la lógica de los intereses económicos dominantes o élites. En la misma sintonía, Prebisch (1948) argumentaba que el capitalismo no promueve ni genera el desarrollo de las periferias, sino todo lo contrario: es centrípeto y promueve la concentración del ingreso en el *centro* (Prebisch, 1981; citado en Blanchard, 1999). En ese contexto —y volviendo a McLaren— allí donde las elites absorben espacios públicos y expanden sus capitales por sobre los menos favorecidos, ejerciendo poder de *lobby* entre otros mecanismos, urge la necesidad de una pedagogía crítica, que comprenda y transforme esa realidad a partir de la formación de personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo, imponiéndose a los intereses de las élites que procuran el mantenimiento de dicho *statu quo* (McLaren, 2005). Entendida como un oficio inserto en la esfera pública, la formación docente —acá informal o amateur, además— debería promover la idea de una democracia crítica como movimiento social, que apoye el respeto por la libertad individual y la justicia social (McLaren y Giroux, 1998), contra lo que el sociólogo francés Wacquant¹⁸ denomina como Estado

¹⁷ Aldo Ferrer (2010) sostiene que no existe economía avanzada alguna en la cual el desarrollo económico se haya alcanzado, esencialmente, por el juego espontáneo de las fuerzas del mercado o por la organización de recursos determinada exógenamente; es decir, por centros de decisión ajenos al espacio nacional. La experiencia histórica revela, por lo tanto, que el desarrollo de un país requiere mantener, frente a los centros de poder foráneos que operan en el sistema global, suficiente capacidad de maniobra para poner en marcha procesos de acumulación en sentido amplio” (p. 20-21) (citado en De Santis, op. cit.) Aquí, la dialéctica foucaultiana saber-poder se manifiesta en torno a las relaciones económicas, comerciales y financieras en el orden global.

¹⁸ El influyente sociólogo francés Loïc Wacquant (nacido en 1960) argumenta que este modelo de Estado Centauro propicia la precarización laboral, la criminalización de la pobreza y la consecuente encarcelación masiva. Mientras que, por el contrario, es muy indulgente con las clases más altas de la sociedad y sus delitos económicos, fraudes crediticios, lavado de activos y violación de leyes de comercio y trabajo. El popular escritor, ensayista, guionista y periodista estadounidense Gore Vidal (1925-2012) lo resume con una particular frase: “Libremercado para los pobres, socialismo para los ricos”.

Centauro. La hegemonía de la bibliografía enunciada nos invita, entonces, a reflexionar respecto del poder de los autores para investir sobre la cátedra una suerte de *statu quo*, a partir de su capacidad de manifestar una representación autorizada de la disciplina, al decir de Jodelet (*op cit*).

Yendo a las actividades de aprendizaje que propone el PTD, observamos modificaciones esperadas en la conducta del alumno, como por ejemplo “que aprenda lo correcto y deseche lo antiguo o erróneo”, lo cual supone un estándar de verdad universalizable y abstraída de cosmogonía y otros sesgos geoculturales y corporales de quienes enuncian. Respecto de las estrategias didácticas, el PTD enuncia que las mismas “varían según los contenidos conceptuales de los distintos capítulos de la asignatura, siendo los más utilizados: explicación doctrinaria, ejercicios prácticos y lecturas especiales”, siendo también llamativo el rastro ideológico (político, religioso) que arrastra la palabra “doctrinaria”. Aquella causalidad acumulativa de los objetivos planteados del curso (las transformaciones esperadas en los alumnos y cuyo orden va desde lo conceptual, lo procedimental y finalmente, lo actitudinal) supone una compartimentación bien definida que hace hincapié en los contenidos disciplinares correspondientes a la trayectoria formativa profesional del alumno, que se estima sólida desde lo académico.

Un enfoque profesionalista como eje de la trayectoria educativa y la exposición doctrinaria como estrategia fundamental en las clases teóricas serían las primeras impresiones fuertes de lo analizado hasta aquí. Las clases prácticas, por su parte, están destinadas a la aplicación de la doctrina presentada en la clase teórica. No podemos soslayar lo familiar de estos postulados con modelos epistemológicos tradicionales y positivistas que nos remiten a la idea de una realidad cognoscible y preexistente, a la que accedemos objetivamente —al decir de Marradi *et al.* (2007)— y que nos habilitaría a operar sobre un fenómeno económico determinado, sin involucrarnos y viéndolo siempre desde afuera. En relación, notamos cierta impronta tecnicista, de base neoconductista —propia de las décadas del sesenta y que inundara la literatura pedagógica y las instituciones formadoras, según

Davini, (1995)— la cual postulaba una enseñanza basada en la aplicación sistemática de ciertas habilidades, que “resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas” (p. 5). Estos enfoques que sostienen prácticas docentes como un campo de aplicación de métodos, contenidos y procedimientos técnicos considerados como universales, para todos y en cualquier situación por su base científica, se sustentan en esa epistemología de la práctica derivada del Positivismo, denominada racionalidad técnica (Davini, 2015).

La OCA n° 1650 respecto de las actividades pedagógicas en el marco del régimen de enseñanza detalla que “en un sistema presencial se considera que las clases, sean teóricas o prácticas, constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente” (Artículo 3, Capítulo II, de las actividades pedagógicas). Podemos acordar, con cierto grado de sensatez, que pocas son las voces que en nuestros días aceptarían implementar una práctica docente de carácter mecánico, sin mediación de la conciencia, sujeta a reflexión y decisiones docentes situadas; sin embargo, podemos afirmar, también, que ninguna organización sobrevive y se desarrolla sin rutinas ni rituales de origen cultural y local (Davini, 2015). En la misma tesitura, Schön (1992) y Argyris (1999) alegan que en estas rutinas hay un saber colectivo en forma de “conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones, reconocimiento del otro y sostén de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad. Ello favorece la integración al grupo y el respeto por el saber compartido” (citado en Davini, 1995, p. 23).

En este interesante recorte del PTD, notamos la definición de cada una de las estrategias acorde al momento de aprendizaje, primando el orden y un conjunto de reglas determinadas por sobre todo aquello que represente azar, suerte o —siguiendo este razonamiento— desorden o transgresión

(...) el método se contrapone a la ‘suerte’ al ‘azar’, ya que es ante todo un orden concentrado en un conjunto de reglas (...) la cátedra ofrecerá en estos aspectos el mayor esfuerzo de todos sus integrantes

para que podamos hacer un curso razonablemente ordenado y que se acerque al menos a sus objetivos terminales.

Sobrevolando la OCA n° 1650 y releendo el PTD, advertimos lo que Sanjurjo (2002) observa respecto de la enseñanza planteada así, desde dos momentos separados como teoría y práctica, la cual promueve un estudiante pasivo y receptivo. Recurriendo a un simple ejemplo desde las ciencias naturales, podemos expresarlo así: “la teoría consiste en la explicación del profesor, seguida de la ilustración en el laboratorio, para luego finalizar con la ejercitación repetida por parte del alumno, como forma de fijación” (Sanjurjo, 2011, p. 67). Por el contrario, nuestra mirada —coherente pedagógica y disciplinarmente desde la criticalidad (Kincheloe, 2008)— se esforzaría por romper esa transmisión pasiva y hegemónica en las aulas universitarias y recuperar el diálogo pedagógico buscando crear las oportunidades y ocasiones en las que los alumnos universitarios, dadas sus preguntas, necesidades y propósitos, construyan una comprensión más madura de sí mismo y del mundo—una comprensión que debe serles propia (Burbules, 1999). Por su parte, Villagra (2011) afirma que hay un culto al contenido a transmitir, lo que resultaría suficiente para asegurar su pasaje del espíritu del profesor al alumno. Se tiende a sostener y perpetuar aquella línea de causalidad enseñanza-aprendizaje cual causa y efecto. Volviendo al PTD, se define

(...) explicación doctrinaria, [la cual] consiste en la explicación fundada por parte de los docentes [de las clases teóricas] de los temas contenidos en el programa de la asignatura, procurando brindar un adecuado análisis crítico de la bibliografía pertinente, y especialmente, tratando de fundamentar el propio pensamiento de la cátedra. Este método puede aplicarse como culminación del tratamiento de un tema, luego del desarrollo de los otros métodos pedagógicos seleccionados.

La razón, el orden, las reglas y los objetivos; la importancia del método y la ausencia del azar en el desarrollo de los contenidos a “presentar” parecen ser las columnas, las bases fundantes para una práctica docente encaminada a la obtención de aprendizaje en los alumnos. Profundizando un poco más en el PTD, vemos que los objetivos de aprendizajes que se pretenden alcanzar con la

explicación doctrinaria son: “brindar las explicaciones adecuadas respecto de aquellos temas sobre los que no existe abundante bibliografía o ésta fuera controvertida; transmitir a los alumnos la opinión de la cátedra, sin perjuicio de las opiniones ajenas y procurar que los mismos [por los alumnos] elaboren sus propias conclusiones”. Esto es particularmente interesante —como advertíamos más arriba— en función de un ejercicio de conciencia de la propia cátedra respecto de la no neutralidad del conocimiento. Con respecto a las clases prácticas el PTD las describe como

(...) un método indispensable para que el alumno pueda apreciar, a través de ejemplificaciones, la vigencia de los postulados doctrinarios. El desarrollo de los mismos se sustenta en la resolución personal por parte del alumno de cada una de las hipótesis que se le presenten.

Desde McLaren (2005), podemos afirmar que la crítica que observamos en el PTD adopta otro cariz, muy distinto de aquel que llamamos criticalidad, siendo esta neutralizada por grupos conservadores y liberales, removiéndole sus dimensiones políticas y culturales. De esta forma, la enseñanza se reduce a orientar a los estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas sin poner atención en el propósito de tales habilidades, alentando, consecuentemente, a los estudiantes a competir en el difícil mundo capitalista (Mc. Laren, 2005)—en una supuesta mirada a-crítica que queda cargada de ideología.

Es posible concluir entonces que la exposición doctrinaria aparece como la estrategia docente fundamental en el PTD, haciendo hincapié en la transmisión a los alumnos de la opinión de la cátedra y el respeto de la cátedra para con las opiniones ajenas —aquellas que por supuesto difieran a la de la cátedra. Como miembro del equipo docente de Macroeconomía I debo reconocer que esto nos resulta muy positivo y nos abre una puerta para el intercambio respetuoso de opiniones e ideas durante la clase teórica, mientras que para las clases prácticas, si bien se propone la resolución personal de los ejercicios prácticos (que suponen la aplicación de los postulados doctrinarios) los docentes proponemos el trabajo colaborativo, la breve conformación de grupos para la elaboración de los ejercicios prácticos y la participación oral y activa —y por supuesto, crítica— de los alumnos. En

ambas instancias resuenan las palabras de Giroux (2017) cuando afirma que el ejercicio de la docencia nos conmina a aceptar las limitaciones de nuestras explicaciones y a estar abiertos a otros puntos de vista. La permanente reflexión sobre las consecuencias de nuestros actos, a nivel personal, intelectual y social favorece a superar el dogmatismo.

Según vemos, entonces, el PTD reza que la clase teórica explica la doctrina y la clase práctica posibilita la aplicación de los postulados doctrinarios, pero los docentes tenemos también otra agenda. La impronta positivista es innegable a primera vista; sin embargo, los profesores en el aula — fundamentalmente durante la clase práctica— abrimos intersticios al diálogo y debate, sobre todo en algunos temas vinculados con los sectores público (el rol del Estado) y externo (el comercio internacional, el dólar, etc.) que nos resultan de extrema realidad cotidiana y un campo muy fecundo para la activa participación de los alumnos. Esto no quiere decir que la clase teórica no facilite el diálogo, el debate o la contraposición de autores o ideas económicas, sino que la clase práctica es el espacio donde se procede a ejemplificar y retomar los postulados doctrinarios presentados durante la clase teórica a partir de la realización de la Guía de Trabajos Prácticos (GTP, de ahora en adelante).

La GTP consta en su gran mayoría de ejercicios matemáticos, ecuaciones para despejar una incógnita o la realización de gráficos y modelos de tipo matemático que pretenden explicar una situación o problemática macroeconómica dada. Además de la resolución de tales actividades y resoluciones, se pretende la interpretación económica, la explicación conceptual y la idea económica o autor que le ofrece apoyatura teórica. Además, la GTP cuenta con información adicional y recortes periodísticos actuales para su abordaje, análisis y vinculación con algún autor, idea económica presentada durante la clase teórica o problemática actual de nuestra realidad cotidiana. Sin embargo, el factor tiempo es un eterno limitante para el abordaje de dichas notas y recortes, haciendo que su desarrollo, diálogo y debate durante y luego de la clase tienda a ser marginal o prácticamente nulo. En ocasiones se sugiere su lectura a los alumnos a modo de tarea, aunque ellos saben, intuitivamente, que en el parcial estas lecturas no serán tema de discusión ni contenidos a evaluar.

En relación a los exámenes, los mismos son individuales, escritos y con una duración estimada de 3 horas máximo. Se desdoblán en teoría y práctica, teniendo la teoría una proporción mayor en la calificación —suele ser el 60%, dejándole a la práctica el 40% restante—. Respecto a las preguntas teóricas, las mismas apuntan a explicar, desarrollar, fundamentar, interpretar económicamente y graficar los temas desarrollados en clase, mientras que la parte práctica pretende la realización de ejercicios de tipo numéricos donde hay que hallar un valor o incógnita, modelizar el comportamiento de un sector económico, público, externo, etc., y brindar una interpretación conceptual de los valores o funciones halladas. En cuanto a la redacción y armado de los parciales, estos llevan por encabezado un instructivo redactado en forma impersonal, de corte técnico, el cual señala las condiciones de aprobación, la duración del examen y aspectos tales como datos del alumno, comisión y tema en cada una de las hojas. La prohibición del uso del teléfono celular durante el parcial y la presencia calculadora son requisitos fundamentales. Es dable señalar que estos aspectos posibilitan a los alumnos en los primeros quince minutos del parcial habilitar preguntas “en voz alta” acerca del entendimiento de dicho instructivo. El resto del tiempo es responsabilidad del alumno la resolución individual del mismo, quedando los docentes dispuestos a evacuar todo tipo de pregunta que se efectúa de modo personal, acudiendo el profesor y dirigiéndose hacia el alumno. Allí, los docentes orientan y guían a los alumnos en la inquietud o pregunta. Si la consulta es “de teoría”, acudirá el profesor adjunto; si la inquietud del alumno es “de práctica” irá el Ayudante. La evaluación, entonces, refuerza y cristaliza las jerarquías binarias entre la teoría y la práctica, y remite a un modelo de teoría como conocimiento verdadero, indisputable.

También en relación con la evaluación y las posibilidades de pensamiento crítico que propicia —en el sentido de alfabetización crítica o criticalidad de Freire o Kincheloe— es interesante mencionar un requisito que todo alumno debe cumplir si pretende promocionar la materia: la Actividad Pedagógica (APe). Esta suele ser la elaboración de un pequeño texto monográfico de no más de diez páginas acerca de alguna problemática macroeconómica reciente o algún contenido que aborde la cátedra en sus dos últimas “bolillas”. Entre los temas que generalmente se eligen se

encuentra la inflación, la distribución de ingreso, el endeudamiento externo, el crecimiento y desarrollo, etc. Todos guardan estrecha vinculación con la Argentina reciente. Su elaboración suele ser grupal y admite entregas periódicas y devoluciones de los ayudantes durante las clases prácticas. Esta actividad conmina a los alumnos a trabajar en grupo e intercambiar ideas, como también a buscar y seleccionar información, citar según normas APA y referenciar autores, construir gráficos y tablas, etc. Este instrumento evaluativo constituye un espacio que tensiona la lógica reproductivista que signa a los exámenes parciales.

Volviendo ahora a la bibliografía fundamental de la cátedra, esta y la Síntesis Neoclásica-keynesiana se consustancian en el dictado de la asignatura; ese *statu quo* que mencionamos más arriba, respecto de la hegemonía de los autores estadounidenses, guarda íntima vinculación con las representaciones acerca de la disciplina y su enseñanza. Villagra (2011) afirma que las prácticas de enseñanza se ensamblan en una estructura organizativa propia del ámbito universitario, la cátedra, donde las dinámicas vinculares que se dan entre los miembros quedan supeditadas a una estructura jerárquica de categorías. Esta jerarquía de categorías, y las consecuentes decisiones que emergen de ella, y la hegemonía de Dornbusch parecieran entrar en tensión en el marco de plurivocidad presente en la cátedra que a la postre se invierte en el aula.

Recapitulando lo analizado hasta aquí, el objetivo de la asignatura apunta formar profesionales para el análisis de problemas económicos, tanto en el campo de la teoría como en la empiria. Primero teoría, luego práctica: la práctica es presentada como algo secundario y subordinado a la teoría. En las clases teóricas se explica, transmite, y en las clases prácticas se aplica lo escuchado —y supuestamente aprendido en las clases teóricas— sobre la base de ejercicios matemáticos, la modelización y la correspondiente fundamentación económica conceptual de lo hallado. Como afirmamos desde Sanjurjo (2002), esta racionalidad técnica se orienta hacia un modelo de enseñanza tradicional, con moldes positivistas y en cuya práctica docente tiende a emerger una suerte de operario, cuya función sería meramente instrumental y técnica. Frente a esta mirada tecnicista,

proponemos una perspectiva alternativa que enfatice el valor educativo de las prácticas, la dinámica de las interacciones entre alumnos y docente, la diversidad situacional y lo complejo e imprevisible en la enseñanza, como así también la criticalidad, la importancia del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Eisner, 1998; Jackson, 1975; Kincheloe, 2008; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Schwab, 1973).

Una auténtica postura crítica sostiene la necesaria articulación teoría-práctica, buscando no sólo la comprensión e interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitan la acción para el cambio (Elliot, 1990; Sanjurjo, 2002). Nuestro fundamento epistemológico sitúa al docente como un intelectual crítico y reflexivo; crítico, en cuanto a la toma de conciencia de las condiciones sociales y los contextos históricos que posibilitan la acción para la transformación; y reflexivo, en tanto proceso metacognitivo que da cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes. En otras palabras, lo que se nos propone es la permanente reflexión sobre las prácticas y los aportes de la misma en el desempeño docente y la formación profesional, sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica (Shön, 1992).

Como cierre de este apartado no podemos dejar de marcar algunos contrapuntos en pos de acercarnos a los intereses de esta investigación. Si bien el PTD nos deja un sabor positivista, los docentes de la cátedra nos corremos de esa racionalidad técnica, al decir de Davini, acercándonos al posicionamiento que propone la OCA n° 1650 respecto de los fundamentos de la enseñanza

Permitir el intercambio de experiencias e ideas en un espacio de reflexión compartido entre docentes y estudiantes, enmarcados en un entorno social y académico que favorezca la cooperación, la creatividad, el espíritu crítico y la activa participación (Artículo 2; Capítulo II, de los fundamentos de la enseñanza)

Esto es importante porque revela que los profesores actuamos como agentes críticos, al mediar las experiencias y el currículo (Giroux, 1983; Freire, 1975). Las definiciones no se sostienen en sus cortes tajantes, sino que se muestran plásticas y maleables.

También nos preguntamos: ¿Son las APe, como su denominación invita, una propuesta que rupturiza el binomio teoría-práctica? Y de ser así, como se interroga Burbules (1999), ¿Los alumnos podrán “crear oportunidades y ocasiones en las que ellos, dadas sus preguntas, sus necesidades y sus propósitos, construyan una comprensión más madura de sí mismos y del mundo y de los demás”? En función de esto último... ¿Dejará de ser la clase de los viernes un espacio que descansa en aplicación de los postulados doctrinarios —con ejemplificaciones y ejercicios matemáticos presentados los días martes explicación doctrinaria mediante?

Esta etapa de nuestro trabajo de análisis documental también nos deja en condiciones de formular algunas consideraciones respecto de las representaciones sociales que parecen manifestarse en el PTD acerca de la disciplina: la descripción de la Macroeconomía es coherente con una sana convivencia de enfoques económicos —lo micro con su objeto de estudio y la macro con su campo de interés— sin entrar en conflicto —metodológico, epistemológico— con la microeconomía ni los alcances de esta última. Así, el campo de interés de la macroeconomía serían los grandes agregados, por oposición a la Microeconomía que aborda el comportamiento de los agentes económicos individuales.

Respecto de la hegemonía de Dornbusch como bibliografía fundamental durante tantos años, nos preguntamos si la clase de macroeconomía —sea teórica o práctica— puede configurarse como un escenario propicio para romper con los dogmas, al decir de Giroux. ¿Es la plurivocidad presente en la cátedra un antídoto al dogmatismo?

En relación al funcionamiento de las cátedras, Litwin (1997) y Villagra (2011) sostienen la necesidad de una didáctica de autor, en tanto “construcción original en la que cada profesor crea acorde con su campo y experiencia, un diseño personal que permitirá la construcción de conocimiento en la clase” (p. 45). En ese sentido, el desarrollo de dicha didáctica se erige en una propuesta personal y autónoma, en donde cada docente puede volcar su experiencia profesional, los interrogantes propios de su campo, sus aspectos personales y las memorias de aquellos docentes en el reflejo de sus

recuerdos de alumno. Esa es la más potente expresión de libertad de cátedra, siguiendo a Litwin, entendida como la libertad personal del investigador o productor de conocimientos para acercar al estudiante a la interpretación del objeto de estudio. Según la propia experiencia y la de mis colegas —a la cual accedí en las entrevistas— existe en las propuestas de clase prácticas algo de esta soberanía.

Por otro lado, Dermuth (2013), Gvirtz y Palamidessi (2012) y Shulman (1987) nos recuerdan sobre aquellos aspectos vinculados al recorte y selección de contenidos —en este caso la primacía de Dornbusch—, las cuestiones organizativas intracátedra —¿jerárquicas?— y las decisiones pedagógicas vinculadas a la evaluación que ponen en tela de juicio esa didáctica de autor que sugiere Litwin; por tanto, nos invade la pregunta ¿Puede una didáctica de autor ser una expresión potente de libertad de cátedra en Macroeconomía?

Por último, y habida cuenta de la mencionada evaluación, retomamos a la OCA n° 1650 que sugiere

Concebir a la evaluación como un proceso continuo de obtener información respecto de lo aprendido con el objeto de generar modificaciones en las propuestas de enseñanza o reorientar los aprendizajes (Artículo 2; capítulo II de la enseñanza)

Como puede observarse, la norma nos habilita a sostener a la evaluación en tanto proceso, como una actividad —instrumento— de carácter progresivo y de naturaleza política. Existe también en la prescripción curricular una concepción de la misma como instancia de aprendizaje que permite recabar información sobre un alumno con el fin de emitir un juicio valorativo, a lo cual podemos adosar la invitación de Litwin (2008) para que guarde íntima relación con la propuesta de enseñanza. En función de esto último, nos preguntamos si el enfoque profesionalista de los objetivos que persigue la cátedra, la impronta positivista de la PTD y el sostenimiento de la bibliografía durante largos años es coherente —y en qué medida— con el instrumento de evaluación de la asignatura.

Asimismo, afirmamos en los apartados anteriores que, en el marco de una perspectiva constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano, entendiendo al conocimiento como un proceso social, más no individual. Esta perspectiva vygotskiana nos invita a interrogarnos acerca de cuáles serían aquellas prácticas docentes que generen las condiciones de aprendizaje, entonces... ¿Podemos concebir una enseñanza sostenida en el trabajo colaborativo y en la construcción social del conocimiento económico con una instancia de evaluación de corte netamente individual donde impera el silencio rígido del “instructivo”?

¿Pueden evaluarse a quinientas personas en forma y simultáneamente atender a los procesos de aprendizaje y singularidades de cada alumno?

Después de las entrevistas, ¿qué quedó en mí? (Segundo momento autoetnográfico)

Como primer acercamiento al análisis de las entrevistas, pareció pertinente y propicio componer un segundo texto autoetnográfico —el primero ubicaba el problema de investigación en la trama autobiográfica de mi experiencia docente y profesional. Entendimos que la refracción de lo vivido en las conversaciones respecto de lo pensado y sentido —la recursividad de la reflexión que se inicia en soledad, se nutre de alteridades y se repite luego— podía de algún modo manifestar con honestidad lo aprendido en el trabajo de campo. La influencia teórica para esta decisión metodológica remite a Ellis (2004), Ellis, Adams y Bochner (2010), Jones, Adams y Ellis (2016), Richardson y St. Pierre (2005). Es así que, previo al apartado que tensiona lo producido en las entrevistas con los marcos categoriales, compartimos una narrativa personal que da cuenta de lo alterado en el proceso en primera persona.

Sentí que no fui el único que la padeció alguna vez o vio la desconexión de la microeconomía neoclásica con nuestra realidad cotidiana; bueno, no debiera empezar hablando y criticando a la

microeconomía. Pero la cuestión se centraba en su lejanía de lo real y de lo que nos pasa a diario. Ahí ganaba la macroeconomía y su “vocación” para explicar el todo.

Ese malestar –siempre silencioso– respecto del abuso matemático para explicar lo real no era solo mío, sino que estaba presente en más de un colega. Ese denominador común me dio cierto alivio y al mismo tiempo logró sacarme una sonrisa. ¿Por qué la matemática se erige como una herramienta fundamental para explicar el comportamiento económico? Lo sé, dirás que soy un lego –y más, siendo economista. ¿Cómo atreverme a plantearme semejante interrogante? Si esgrimiera que la naturaleza humana no puede expresarse o deducirse a una ecuación, ¿cómo podríamos explicar y predecir el comportamiento económico? Ahora bien, confirmé lo que intuía, la búsqueda del óptimo económico individual no conduce al óptimo social... la micro y la macro entran en cortocircuito.

Sabía que no eran dos enfoques, intuía que se trataban de dos narrativas (la microeconomía y la macroeconomía). Me vinieron a la mente las palabras de Yedaide “¿Qué es una teoría? Pues, una narrativa investida de poder”; aquí Foucault me hacía ruido. La turbulencia, carga política y el auxilio de la historia de una, versus la tranquilidad del instrumental matemático y el supuesto consenso de la otra. Intuía, primero, y lo confirmé a posteriori, que la enseñanza de una debía necesariamente diferir de la enseñanza de la otra. No es lo mismo abordar la enseñanza de un comportamiento individual que lo colectivo o social.

Positivo vs. Normativo...ahora resignifico la palabra “positivismo” –y recuerdo con un dejo de ingenuidad aquella vez que me la presentaron cuando era un estudiante de IALE– y su carga negativa, lo desacreditada hoy en día en el campo de las ciencias sociales. Seguí firme en mi convicción de que por más que los individuos, racionales y objetivos, buscaran su bienestar individual, nada me decía acerca del bienestar del conjunto de la sociedad. Falacia de composición se llama, lo supe desde siempre y lo terminé de confirmar...tanto como decir que la libertad

económica individual no suele conducir al óptimo social... No obstante, se empeñaban los microfundamentos por no dejar de fundamentar, valga la redundancia.

Escuché que el método de enseñanza universitario —ese que nosotros llamamos tradicional— no podía ser eterno; es decir, puede ser reemplazado...eso me abrió puertas para seguir reflexionando ¿Por qué? ¿Por culpa de quién o quiénes? si el método —otra vez esa palabra— podía no ser eterno, nada lo es. Nada es eterno, mucho menos el sistema capitalista que nos engloba. Una vez más, esa respuesta unánime acerca de la utilidad de la macroeconomía comulgaba con lo que yo sentía. Me sentí en el lugar indicado y la cátedra me daba las respuestas que me interesaban. Se trata, pues, de interpretar el mundo económico que nos rodea, más precisamente nuestra economía argentina si se quiere...Oí voces con un dejo de pesimismo y analogías con otros campos: “economía enferma”, “enfermedad crónica” (por la inflación), “país sin cura” o “contexto fiscal hostil”. No alcanza con interpretarlo, hay que repararlo, dotarlo de equidad y justicia. Reafirmé aquello parafraseando a Kuhn, “economía es lo que los economistas dicen”; no podía haber una definición de economía sin una carga normativa; aún la economía positiva tiene una carga de valores y un posicionamiento moral. Por momentos me interpelaba la matemática, su uso —y abuso— me inquietaba. Sí tenía cierto reparo en el uso de ella en la economía, luego de las entrevistas conservé dichos reparos. No era ingenuo, sabía que los papers actuales —y más prestigiosos— de economía deben incluir una cierta cantidad de matemática...eso les confiere legitimidad. Soy medio renegado de esa legitimidad. El lenguaje matemático, cómo decirlo, la dota de un carácter, digamos, científico. A ver, no soy amante de las matemáticas. Las sé y entiendo su capacidad explicativa, pero me llamó la atención —y me dio una sensación de alivio— escuchar lo mismo de colegas que suelen amar los números y los modelos; una crítica que viene del otro lado. No hay peor astilla que la del mismo palo.

Me sentí confundido frente a lo que llamamos “agregar” en Macroeconomía. ¿Podemos predecir el comportamiento económico de las personas? ¿Podemos predecir comportamientos

agregados? Confirmé dudas. ¿Cómo podemos afirmar sobre los agregados? ¿Pueden pensarse los agregados sin mirar al individuo? De golpe, una lucidez momentánea me hizo mirarlo desde la Economía política. Siempre suelo tener a mano el viejo y querido ejemplo del dólar. El mercado de cambios, ¿es un mercado micro?, ¿el mercado de la leche en polvo? o ¿y el de los alquileres de viviendas familiares?; ¿acaso la intervención del Estado —ya sea por fines estratégicos, u otros— puede volverlo una cuestión de interés macroeconómico?

Hablando de dicotomías...pude comprender que lo que tensiona esa histórica dicotomía teoríapráctica en la Facultad de Económicas es, justamente, el uso de las matemáticas, y logré disociar esto último. No necesariamente la clase práctica es hacer gráficos cartesianos, ecuaciones lineales y resolventes; la práctica podría ser tomar un caso de la “vida real” y contrastarlo con la teoría y ponerlo en juego. Eso me dejó medio perplejo. ¿Dónde termina la teoría y en qué lugar la práctica?

Si en mis clases de los viernes los alumnos me plantean una pregunta “de teoría”, es decir, de martes, yo puedo responder... ¿Entonces? esa dicotomía se diluye...y caso inverso, un docente de teoría puede presentar un ejemplo “bien” numérico al momento de “exponer la doctrina”.

Sabía que enseñar una disciplina como Macroeconomía implicaba asumir una actitud crítica. Investigando un poco más encontré la etimología de la palabra crítica, viene del hebreo, tikkun, que significa reparar, construir el mundo... ¡Y vaya que nuestro mundo hoy está dañado! Es cierto que no había pregunta que invitara a reparar al mundo, pero creo que la macroeconomía, al ser una ciencia social, debe ofrecer la invitación a nuestros alumnos a intentar repararlo. Hay una deuda pendiente —por no decir una enorme responsabilidad— del sistema económico actual para con el daño al medio ambiente y el respeto por los Derechos Humanos.

Aprendí que las conclusiones liberales impregnan la microeconomía, y a la macroeconomía también si la microfundamentamos. Claro, a ver, supongamos un mercado cualquiera, el mercado

de trabajo, por ejemplo, mercado particular si los hay... ¿Cómo pensarlo desde la microeconomía? Me dejó la sensación de que no podría “enfocarse” desde un lugar como la micro neoclásica y desprenderse de las implicancias sociales y políticas, y abrazar los supuestos de dicha teoría... Reafirmé aquello de que “no hay mercados libres”—Eduardo Basualdo dice que el liberalismo económico es una entelequia— y mucho menos que sean optimizadores, socialmente hablando. De lo que se trata entonces es de una intervención que derive en el bienestar de las mayorías, esa permanente búsqueda de un mundo más justo y equitativo; y no puedo concebir esa búsqueda como una empresa individual a merced de iniciativas filantrópicas y espontáneas...

Las preocupaciones e inquietudes de mis colegas en el aula hicieron eco en mí. No son meros operarios que aplican los principios doctrinarios; no hay práctica docente neutra, como dice Freire. No hay certezas absolutas; el capitalismo es un orden histórico y transitorio, al decir de De Santis. Esto último me hizo acordar aquellas palabras que se le atribuyen a Bertolt Brecht ante la pregunta por el sistema capitalista; a lo que aparentemente afirmó: “El Capitalismo es un señor muy particular al que no le gusta que lo llamen por su nombre”.

Análisis de las entrevistas desde el lente del Marco Conceptual

Como dijimos más arriba, la gran mayoría de docentes de la cátedra inician su recorrido desde la práctica, e ingresan o bien por una beca de investigación o por concurso. Por cualquiera de las dos vías, manifestaron su gusto y placer por la macroeconomía, lo cual atribuyen fundamentalmente a su conexión con la realidad y la posibilidad de interpretar y predecir las problemáticas macroeconómicas que nos afectan a diario. Las entrevistas personalizadas arrojaron algunos previsible denominadores comunes, como también gratas y particulares sorpresas.

Nos encontramos con un grupo de docentes que supieron arribar a la cátedra cautivados por la simpatía y amor para con la disciplina, quienes manifiestan amor por la docencia, por lo que enseñan y/o por sus estudiantes. Según Porta *et al.* (2016), la pasión es una categoría que se presenta tozuda

e insistentemente cuando tratamos de comprender la naturaleza de la buena enseñanza, guardando íntima relación con la “capacidad de generar aprendizajes perennes, de producir un cambio trascendental en el tiempo y el alcance de inspirar en la propia docencia” (Porta *et al.*, 2016 p. 3). Yedaide y Porta (2012) definieron oportunamente a la pasión¹⁹ como “una característica asociada a la buena práctica docente, que aparece explícitamente señalada como amor, entusiasmo o fuerza motivadora que convoca al estudiante” (p. 7). Los profesores Lizzie Marcel y Mariano Morettini²⁰ dan cuenta de esa pasión

Yo la cursé [a Macroeconomía I] con Macelo [por Marcelo Garrote, profesor adjunto de la cátedra] y me transmitía eso. Yo veía que era un docente que transmitía su pasión por la economía –o por la macro en este caso. (Lizzie Marcel, comunicación personal, 05/04/22)

Yo cursé macro con Marcelo Garrote y la verdad es que fue un excelente docente y me transmitió cierta pasión, por la economía y también por la enseñanza. (Mariano Morettini, comunicación personal, 06/05/22)

En nuestro contexto, entonces, los primeros pasos como docentes universitarios fueron dándose desde el placer y la avidez por saber más acerca de la macroeconomía. Por las dos vías ya mencionadas, el afecto y predilección por la macroeconomía convivió con la necesidad de interpretar y predecir nuestra realidad económica argentina. Así lo afirman nuevamente el Profesor Morettini y quien prefirió nombrarse como Profesor 1

¹⁹ Hay una revisión profunda de este primer acercamiento a la pasión por parte de la comunidad académica de referencia. Al respecto puede consultarse Porta & Yedaide, 2013 en <http://web2.rosarioconicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/v25n25a02/525>.

²⁰ A propósito de los resguardos éticos de la investigación, abordamos a los docentes con información exhaustiva sobre el proyecto y ofrecimos opciones de participación diversas. En algunos casos, como este, los participantes dieron su expreso consentimiento para ser incluidos en el informe con sus nombres propios.

En el momento que curso Macroeconomía —que era tercer año en ese entonces— fue una materia que desde el inicio me llamó mucho la atención...y siempre tuve la convicción de que enseñando era una de las mejores maneras de aprender...y como de macroeconomía yo sentía que quería aprender un poco más, fue la primera materia en la que me presenté a un concurso, para dar clase como ayudante. (Mariano Morettini, comunicación personal, 06/05/22)

Tramité para beca y gané la primera beca para postulantes graduados, y como parte de las exigencias de la beca tenía que dar clases. Entre las materias en las que podía dar clase una de las que más me gustaba era Macroeconomía I, una de las que más me había gustado en la carrera, pero sobre todo porque le veía más anclaje con los problemas reales. (Profesor 1, comunicación personal, 24/03/22)

Habíamos signado a la enseñanza como un objeto de estudio importante para la pedagogía, dimensionando además la complejidad del conocimiento, al reconocer los aspectos sociales y culturales que se ponen en juego en su práctica en un contexto histórico. Si la pedagogía desconoce estas dimensiones y la enseñanza queda subsumida a procedimientos operativos estaríamos en presencia de aquella racionalidad técnica que definiera Davini (1995). Esta racionalidad, observamos también en las conversaciones, pareciera consustanciarse con la didáctica de la economía neoclásica, la cual se manifiesta despojada de juicios de valor y posiciones morales. Lo Cascio (2017), precisamente, afirma que la didáctica de la economía en nuestros días es neoclásica, con preponderancia de la microeconomía marginalista; dicho en otras palabras, la economía positiva se impone a la dimensión normativa de la disciplina. Este desapego con lo axiomático, al decir de Valsechi (2007), con su excesiva formalización y matematización junto con esa lejanía para explicar lo real sería lo que provoca ese rechazo en los profesores de macroeconomía —que en algunos casos viene de sus tiempos de estudiante—.

En una posición diametralmente opuesta está justamente la macroeconomía, bien cercana para explicar “lo real”, lo que necesaria e inevitablemente conlleva el diálogo, el debate y,

consecuentemente, el conflicto. Nuevamente la profesora Lizzie Marcel y ahora también la Profesora 3 dan cuenta de ello

[En alusión a la microeconomía neoclásica] (...) la encuentro lejos de lo que es la realidad y de tratar de explicar comportamientos. La macro ha avanzado y la micro ha quedado medio estancada... ¿no?, porque incluso es mucho más matemática, mucho más de derivaciones y justamente de aplicar el herramental matemático y supuestos y cosas...y criterios de maximización, digamos, y entonces...mi idea es que eso está más alejado de la realidad. (Lizzie Marcel, comunicación personal, 05/04/22)

[En alusión a la microeconomía neoclásica] (...) que tiene supuestos completamente irracionales, bah, todo lo contrario; se basan en el *homo economicus* racional y lejos estamos de ser eso en una sociedad capitalista, con culturas distintas, márketing y otras cosas que es imposible pensar obviamente en un sujeto único...eso es lo que más le critico a la micro neoclásica, creo que, me parece que abre, poco, justamente al debate. (Profesora 3, comunicación personal, 11/04/22)

La microfundamentación de la macroeconomía cobró relevancia a mediados de la década del 70 en el marco de la crisis del Estado de Bienestar, la suba del precio del petróleo y el reverdecer de las políticas neoliberales, tal como contamos en el primer capítulo. El punto es relativamente simple: se trataría de buscar el fundamento del comportamiento agregado sobre la base del actor individual, representativo y racional, una suerte de agregación de comportamientos individuales en pos de poder así comprender los agregados. Un corolario de este individualismo nos llevaría al mismísimo Adam Smith y su célebre metáfora de la mano invisible, aquella que reza que los individuos que buscan su propio provecho, de forma casi inconsciente, conducen al bienestar social. Los debates acerca de la microfundamentación de la macroeconomía están lejos de cerrarse; tal como ocurre en todas las disciplinas de las ciencias sociales, existen diversas interpretaciones y muchas de ellas suelen caer en antagonismos. En nuestro caso, y opuesto a la microfundamentación, tenemos miradas alternativas como la poskeynesiana, por citar alguna, de aquellos autores que recogieron las ideas del Keynes original, a diferencia de los neokeynesianos de la Síntesis Neoclásica y que entienden que la

macroeconomía tiene leyes propias que no pueden explicarse por mera suma de comportamientos económicos individuales. De esto podemos dar un ejemplo muy caro a la economía argentina.

Supongamos que nuestro país se encuentra en una situación de “corrida cambiaria” (mayor demanda de dólares respecto a su oferta en el mercado), es decir, se acelera la depreciación de la moneda nacional. En ese contexto, lo más racional para cada uno de los argentinos es acudir a la casa de cambio –o arbolito– a comprar dólares. Claramente, aquellos que lleguen primero a la ventanilla serán los afortunados, mientras que la gran mayoría verá diluirse la capacidad de compra de sus devaluados pesos frente a la estampida inflacionaria. Se desprende de ello —según el Profesor 1 (comunicación personal, 24/03/22)— que “lo que puede ser bueno para algunos no necesariamente puede ser beneficioso en términos agregados; puede ser incluso muy perjudicial”. Frente a este escenario, la consigna de política económica podría ser estimular el ahorro en pesos, desalentar la compra de moneda extranjera —siempre y cuando podamos habilitar la intervención del Estado en el mercado de cambios— esperar la eficacia de tal política y fundamentalmente, la credibilidad de la misma.

Como veníamos diciendo, la microeconomía neoclásica entiende a los mercados como un lugar donde los agentes económicos maximizan sus utilidades y beneficios arribando a una instancia de óptimo social. A mediados de la década del 70, el neoliberalismo propugnó no la ausencia del Estado, sino las condiciones favorables que garantizan la competencia en los mercados, la desregulación de capitales financieros y la eliminación de todo control de precios, cuotas o aranceles al comercio exterior. Una paradoja ortodoxa, al decir de Schteingart (2017), en la que el Estado interviene, justamente, para instalar política de desregulación y proceder a desmantelarse. Así como el mercado de cambios no está exento de debates y polémicas, el mercado de trabajo, visto desde la microeconomía neoclásica, encuentra un interesante contrapunto. El mercado de trabajo sería el lugar donde se encuentran los oferentes y demandantes de trabajo y el trabajo, tal como cualquier mercancía, tiene un precio y dicho precio es el salario. Por tanto, según la microeconomía neoclásica, la libre concurrencia de los agentes económicos al mercado conduce a una situación de equilibrio que

es solución del sistema, el óptimo social y, por ende, una situación de pleno empleo. Si los salarios son flexibles y el Estado no interviene ni regula —tampoco lo hacen los sindicatos ni otros factores exógenos— la solución estaría asegurada, siendo la única incógnita el plazo de tiempo que demandaría. El profesor 2 nos da cuenta del poder del convencimiento epistemológico, su lejanía con la realidad y los supuestos que subyacen al momento de enseñar un contenido

(...) lo que sufrí para poder dar esa clase de mercado de trabajo bajo la mirada neoclásica...y quizá esto sea transversal a todas tus preguntas. Para mí, si uno no está convencido de lo que está explicando, no se puede transmitir (...) Yo no puedo transmitir algo que no me convence, y menos que, algo que no me convence, me resisto a estudiarlo...y por lo tanto no tengo resto...O sea, no me convence, y yo sé que vos seguramente me vas a hacer una pregunta...Porque, en vez de ser verborrágico, como soy yo, te lo tiro en tres puntitos...voy a sentir que no tengo nada más para volver a decir...Todos los docentes me decían, “pero es muy fácil explicar esto”; ¡para mí no!, ¡pero porque no me cierra! (Profesor 2, comunicación personal, 09/04/22)

“La macroeconomía es turbulenta y está atravesada por la política”, afirma categóricamente el profesor Ricardo Panza, Contador Público, Licenciado en economía y actual docente a cargo de la cátedra, quien manifiesta su interés por la macroeconomía a partir de la potencia explicativa de la realidad, muy por encima de lo que podría ofrecer la microeconomía en ese aspecto (Comunicación personal, 25/03/22). Ricardo da cuenta de lo cambiante de los contenidos de la disciplina en función de los constantes vaivenes de nuestra economía, una suerte de esfuerzo permanente por ajustar la teoría para explicar, una vez más, la realidad que nos afecta. En sintonía con lo que piensa Maggio (2012) en términos más generales, la enseñanza de la economía no puede anclarse en el pasado —ni disciplinar ni pedagógicamente, afirma el profesor Panza— y ser buena. El carácter provisional es lo que define sustantivamente al conocimiento. La autora propone la inclusión genuina de la tecnología en pos de una práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva y generadora de aprendizajes valiosos y perdurables; lo que denominó enseñanza poderosa. El profesor Ricardo Panza se refiere a un crudo contraste

Uno dicta matemáticas exactamente igual que hace 200 años...y posiblemente dentro de 200 años, con suerte, habrá cambiado el 10% del programa...mientras que Macroeconomía cada 5 años esto: hay tirarlo patas para arriba, abandonar todo, barajar y dar de nuevo... y eso me gusta, eso la hace muy atractiva para mí...es un blanco móvil (...) Esto es un hecho, esto se verifica en la realidad. A cada rato aparecen cosas nuevas que uno tiene que incorporar como material de análisis y hacer un compactado de lo anterior y no darlas más, una suerte de recorte obligado, y el factor tiempo también juega, si no tenés que dar una materia con una duración de 5 años (Ricardo Panza, comunicación personal, 25/03/22)

Además de aludir al carácter perenne de los contenidos, el docente también se preocupa respecto de la desactualización en la enseñanza de la macroeconomía

Notás cuestiones tales como chicos mirando su celular en vez de estar atendiendo...por ahí uno no maneja bien los estímulos a los que ellos se enfrentan y no es capaz de captar la atención de ellos en todo momento; evidentemente algo está cambiando en la sociedad y el primer lugar donde parece cambiar es en ellos (...) El método tradicional, convencional de una persona parada enfrente de un aula, con una pizarra intentando captar la atención dibujando una línea...vamos a ver si sigue caminando...no lo sé, no estoy tan convencido. (Ricardo Panza, comunicación personal, 25/03/22)

Nos encontramos acá con un profesor que reflexiona, que toma elementos de su práctica y los problematiza pedagógicamente, teniendo en cuenta el sentido de realidad de lo que se enseña –en un intento por no claudicar en la alfabetización crítica al mejor estilo freireano—pero también las condiciones y desafíos de las juventudes y los entornos digitales que habitan.

Retornando a la disciplina —en este movimiento de entrada y salida entre contenido y práctica de enseñanza—vale la pena traer otro testimonio interesante, de la mano de quien fuera docente titular de la cátedra. Si el punto de partida de nuestro análisis es el individuo que acude al mercado, podemos afirmar que la microfundamentación será nuestro marco teórico; sin embargo, si el punto de partida es el trabajo –entendiendo a la fuerza de trabajo como único creador de riqueza social— nuestro fundamento excede ese individualismo económico y será social. Sin embargo, cuando abordamos,

tal como anticipamos en el apartado anterior, la relación micro-macroeconomía, distintas son las posturas de los profesores. Mientras que para algunos se trataría de dos enfoques que coexisten amigablemente, con momentos de mayor o menor cercanía, para otros, la economía es una sola y emergen aspectos epistemológicos que tensionan. El profesor José Luis Stella, quien fuera titular a cargo de la cátedra durante el periodo 1986-2019, da cuenta de ello

Respecto de la relación micro-macro, la diferencia [es], llamémosle, de enfoque. La economía es una sola. La micro le pone la lente, digamos –se me está ocurriendo en el momento–Google Maps. Es decir, la micro pone la lente al señor caminando, a ras de piso, y la macro es más el dron, que mira de arriba, que enfoca el conjunto. Me parece que pasa por ese lado. (José Luis Stella, comunicación personal, 20/03/22)

Las voces de nuestros entrevistados parecieran confluir en dos perspectivas bien antagónicas respecto de la fundamentación de la macroeconomía y su dimensión epistemológica. Por un lado, y como decíamos anteriormente, tendríamos a aquellos docentes que aseguran que la macroeconomía tiene leyes y dinámicas propias que hacen al sistema, complejas y de carácter holístico. Por otro, hay profesores que entienden a la macroeconomía como la agregación de comportamientos económicos individuales; es decir, apuestan por la microfundamentación. Respecto de la figura de Keynes y el imperecedero impacto de su celeberrima obra de 1936, *La teoría general* y la interpretación de la misma en términos de política económica el Profesor 6 cuenta

Decidí agarrar la *Teoría General* y empecé a extraer párrafos para mostrarles a los pibes, miren, Keynes decía esto: “Podemos tener plena confianza en que las personas se van a comportar de esta manera”, “Podemos pensar que el ahorro es una cosa de ricos y por lo tanto es una especie de bien de lujo, por lo tanto, la propensión media debería de comportarse de esta manera”; ¿Qué te está explicando Keynes? Microfundamentos. Acertados, desacertados, probados, sin probar; se levantó una mañana, tomó un whisky y escribió eso, puede ser también...pero hay microfundamentos que explican la función. (Profesor 6, comunicación personal, 01/04/22)

Por otro lado, el profesor Marcelo Garrote argumenta que la microfundamentación de la macroeconomía nos llevaría a entender algunos aspectos o temas, por ejemplo, la problemática del desempleo —y por ende al mercado de trabajo— como una cuestión de decisiones individuales, sujetas a preferencias y gustos, eximiendo al Estado de la responsabilidad de atender dicha situación. En la misma tesitura que Marcelo, el Profesor 1 afirma lo siguiente

La micro es una escuela de pensamiento, la escuela neoclásica ortodoxa, que pretendía explicar lo general y particular a partir del método del individualismo metodológico, mediante la agregación horizontal de variables individuales o particulares. Y cuando se vio que eso no funcionaba desde el punto de vista metodológico, porque no se correspondía con lo que realmente pasaba en la realidad, la escuela neoclásica ortodoxa se recicla y repliega a la microeconomía como resultado de una derrota intelectual. Ahí nace la micro. Esto habría que explicarlo de esta manera. Una cosa que me resulta particularmente irritante son los famosos microfundamentos de la macro. Yo soy de la idea de que la macro no tiene microfundamentos. (Profesor 1, comunicación personal, 24/03/22)

Respecto de la microeconomía neoclásica, algunos profesores de la cátedra de Macroeconomía I nos brindan interesantes analogías muy alejadas al campo de las ciencias sociales, como es el caso de un laboratorio o la precisión de una navaja suiza. Estas expresiones, afirma Zaiat (2012, 2015), son afines a una economía más exacta y precisa, donde nuestra realidad puede ser abordada a través de modelos, ecuaciones y variables sujetos a simplificaciones y bajo formalidades lógicas matemáticas

[En referencia de la microeconomía neoclásica] Por mí personalidad —yo soy muy estructurada— a mí me gusta el laboratorio: ingresar variables, un proceso y que salga el mismo producto. En la macroeconomía no encontrás eso. (Andrea Pagani, comunicación personal, 20/04/22)

Te podrá gustar el enfoque neoclásico más o menos, pero es un gran modelo como para empezar y de ahí a analizar cuestiones distintas ¿no? particulares, ¿no? es como si fuera una Victorinox. (Profesor 8, comunicación personal, 19/05/22)

Estas expresiones, alejadas de la dimensión política —y por extensión del conflicto y las relaciones asimétricas de poder presentes en la sociedad— parecieran distanciarse de aquellas pretensiones de explicar la realidad. En el mismo tono, y volviendo a Ricardo

¿Y por qué macro? Bueno, me gusta la economía, más que cualquier otra cosa y... por la micro no siento una gran simpatía, pese a que me gusta la economía en general. Pero no la dicto con el mismo placer (...) Si de explicar la realidad se trata, los macroeconomistas están más cerca [en eso de explicar la realidad]. Me he trezado en discusiones, a veces fuerte con alumnos, sin perder la compostura, digamos, ¿no? (Ricardo Panza, comunicación personal, 25/03/22)

Ese anclaje con la realidad, del que hablaron la gran mayoría de los profesores de la cátedra, pareciera ser la llave por la cual también los estudiantes de la FCEyS optarían por macroeconomía, en desmedro, claro, de la microeconomía. En relación a ello, nuevamente, el Profesor 6 comenta

¿Por qué creo que a los alumnos les llama más la atención la macro? bueno, tratándose de alguien que por ahí le entra por el lado más social de la ciencia tratando de explicar lo que nos pasa... la macro es más amigable para explicarte la vida diaria... ¿Por qué hay inflación? ¿Qué es el dinero?, todas esas cosas. (Profesor 6, comunicación personal, 01/04/22)

Respecto a las supuestas razones por las cuales la macroeconomía tiene más repercusión, por fuera de las aulas y en entornos no académicos, el Profesor 7 comenta

Para los economistas, digamos, hoy, y volviendo un poco a la discusión de micro macro de antes... uno cuando en Argentina dice que es economista, lo primero que te preguntan es cuánto va a crecer la economía, cuánto va a subir el dólar mañana y sí... cuál es la fórmula para hacerte rico. Digamos, esas son las tres, cuatro preguntas que te hacen en cualquier asado cuando saben que sos economista... y la macro, por lo menos te da para contestar algunas cosas. Entonces, bueno, tenés que saber macro dentro de la formación profesional. A mí me gusta decir que soy más macroeconomista que economista. Digamos, te da la posibilidad de ampliar tu cabeza para generar, esa correlación que hay entre lo que hace la gente, el gobierno, los mercados financieros, y lo que puede pasar con tu vida. (Profesor 7, comunicación personal, 25/04/22)

Y respecto de la microeconomía y su enseñanza, el Profesor 6 amplía

El profe de micro se dedica a hacer juego de ingenio, de optimización de situaciones irreales, olvidándose de que eso lo hace para explicar una conducta micro estándar ultrarracional que permite sacar una conclusión general. Porque si todos nos comportáramos como en la realidad lo hacemos – que es como nos pinta—el resultado agregado puede ser cualquiera. (Profesor 6, comunicación personal, 01/04/22)

Podríamos entonces decir que las representaciones académicas profesionales acerca de la macroeconomía que conviven en la cátedra son el resultado de una construcción activa que se pone en juego en el marco de las posibilidades de los sujetos integrantes de la cátedra (Celman, 2012). Por un lado, se advierte una mirada más tecnocrática —científica si se quiere, afín a la *Economics*— vinculada a una macroeconomía microfundamentada y con cierto desdén por aspectos de índole histórico-políticos. Por otro lado, están quienes afirman que “toda la economía es política, porque es social e histórica y está enmarcada dentro de una estructura institucional” (Profesor 1, comunicación personal, 24/03/22). A veces la ecuación se resuelve con dificultad y atendiendo a preferencias que se perciben como personales

A mí, digamos, obviamente, personalmente y profesionalmente, me parece [que] también gana por goleada, si querés, lo macro [por sobre la micro neoclásica respecto de las preferencias de los alumnos]. Pero más que nada porque mi formación y gusto profesional van por el lado de lo social. (Profesor 9, comunicación personal, 25/04/22)

La incorporación de las matemáticas avanzadas y los modelos —junto con el desarrollo de las tecnologías de la información y procesamiento de datos— confirieron a la disciplina cierta robustez analítica en desmedro de valoraciones normativas y juicios de valor (Valsechi, 2017, Garrote, *op cit.*). En el marco de la cátedra, la formalización matemática y el uso de modelos encuentra una cierta autocrítica o “sensación” de que se impone por sobre lo conceptual, Y debido a ello, a los alumnos les quedaría eso, el recuerdo de gráficos, pendientes y modelos y no lo sustancial o conceptual que pretende enseñar la cátedra. También hay en este plano ciertas predilecciones personales

Respecto de los gráficos, realmente yo lo disfruto. Porque estoy dentro de un modelo y en el modelo, de cierta forma, cierra todo. En la realidad no todo es así, pero, bueno, el modelo nos aproxima hacia la realidad. Entonces, más que verlo como algo tedioso, yo lo veo como una pieza de relojería, ¿viste? en ese sentido de relojería suiza (Profesor 8, comunicación personal, 19/05/22)

Respecto de la modelización de la macroeconomía y su carga matemática, el profesor Mariano Morettini, experto en matemática y actualmente profesor adjunto de microeconomía, nos brinda una mirada particular, ya que se cimenta en su trabajo docente. Si bien también advierte el valor de los métodos, su experiencia como profesor señala algunos inconvenientes con ellos

[Los modelos económicos] fueron algo que me cautivaron al inicio, pero considero que son un problema. Yo creo que es algo a modificar. Me da la sensación de que con lo corto que es el tiempo para dictar esta materia (...) es todo tan acelerado, por un lado... Y por otro, con la falta de interés que hay, en general, por parte de los estudiantes –no sólo en esta materia sino en casi de todas–vivimos con una velocidad en la que los estudiantes se preocupan por, bueno, “tengo que aprender lo que me van a tomar para poder aprobar y pasar a la materia siguiente” (...) hasta que llegan al momento en que se reciben, y se dan cuenta que tendrían que haber pensado de otra manera. Y el hecho de los modelos macroeconómicos, lo que creo que hace, es que el estudiante se aprenda a manejarlos. “Bueno, me van a preguntar qué significa tal pendiente, me van a preguntar para dónde se mueve esta curva, me van a preguntar si pasa algo, me van a preguntar qué pasa con estas dos curvas, me van a preguntar por qué esta curva tiene pendiente negativa”. Y van centrando el estudio en la aplicación del modelo como si el modelo fuera “la macroeconomía”. Y se pierden en cálculos, en curvas, en nombres de ejes y no logran conectar. (...) Es como que el modelo cobra vida propia y se pierden en el modelo y en los cálculos. Esa es la sensación que tengo. Con lo cual, se pierde la importancia que tiene la materia, justamente, por lo que te comenté hace un rato. (Mariano Morettini, comunicación personal, 06/05/22)

La mirada del profesor es especialmente valiosa para esta tesis y sus propósitos, ya que se desprende de lo puramente disciplinar para concentrarse en los contenidos anudados a las prácticas de enseñanza y sus posibilidades concretas de que generen aprendizajes. Hay, además, una

preocupación de tenor ético-política que se lee comprometida en la formación profesional. Efectivamente en algunos docentes sobrevuela la idea de que los alumnos no aprenden algo significativo respecto a la asignatura –más que quizá el recuerdo de una gran cantidad de gráficos correlacionados, curvas y sus pendientes. Encontramos en estos profesores una actitud de búsqueda, de reflexión y deseos de cambiar en pos de dotar a la disciplina de una mayor conexión con la realidad y, fundamentalmente, con la formación profesional del egresado de la FCEyS. En ese sentido y a partir de sus más de tres décadas de experiencia como titular de la cátedra, José Luis afirma “Si yo volviera a dictar clase, que daría un poco más de peso a lo conceptual” (José Luis Stella, comunicación personal, 20/03/22)

Una cuestión no menor se relaciona con los modos en que cierta vertiente macroeconómica marida con formas particulares de activismo político –lo cual también implica un arrastre histórico a episodios de la vida nacional que afectan biográficamente a los docentes hoy en ejercicio. Respecto de las relaciones entre ideas económicas, políticas macroeconómicas implementadas y sectores económicos dominantes, Basualdo (2006) afirma que las características del modo de acumulación de un país dependen de la estructura económico-social, de las luchas políticas y sociales que fueron conformando esa estructura y de la composición del bloque de clases que deviene en dominante y que impone un sendero de acumulación acorde a sus intereses. Un régimen social de acumulación, afirma Nun (1987), es insanablemente heterogéneo y recorrido por contradicciones permanentes que se manifiestan en distintos niveles de conflictividad, pone en relieve el decisivo papel articulador que juegan la política y la ideología. En esta línea es muy interesante recuperar el aporte de Marcelo Garrote

Carli Trockberg [por Carlos Alberto Trockberg], a quien yo conocí, fue el titular de Macroeconomía y de Historia del Pensamiento Económico. Pero en el 73, después de la asunción de Cámpora, la universidad fue intervenida, digamos, por la Izquierda Peronista y, probablemente, a fines del 74 lo echaron a la mierda, como echaron a todo el mundo...en el 75 ya estaba el Dr. Devoto como titular de Macroeconomía y de IALE –Devoto era un tipo bien keynesiano y católico. Yo cursé esas dos materias

con él: en el 75 IALE y en el 77 Macroeconomía, que en ese momento era la única Macroeconomía que había. Carli era Licenciado en Economía Política de la UBA, era de izquierda, por supuesto. Venía de un grupo político llamado “Comandos populares de liberación”, que después se integró a Montoneros. Y era un tipo brillante. Yo militaba en La Juventud Peronista de Humanidades en aquel momento, porque estudiaba Ciencias Políticas y nos fue a dar una serie de charlas sobre economía que recuerdo como brillantes. Bueno, yo era muy joven y él debía tener menos de treinta en ese momento. Y era deslumbrante lo que sabía. Y sí, estaba esa bibliografía en la cátedra [en Macroeconomía]. Era común en esa época, textos de John William Cooke, de Mao, Hernández Arregui, de Perón. [Carli] era de Buenos Aires y trabajaba en Aluar, la empresa de Gelbard, y después, me imagino, pasó a la clandestinidad porque lo secuestran a fines del 76. Esto me enteré muchísimo años más tarde. Tenía con sus compañeros un seminario interno de *El Capital*, el libro de Marx (...) Y todos los años en Página 12 sale el recordatorio, para noviembre, bueno, de su vida. Un personaje. (Marcelo Garrote, comunicación personal, 25/03/22)

Este relato, que interpela tan contundentemente la mirada macroeconómica desde la ideología político-social, también nos permite volver sobre la hegemonía que el manual de Dornbusch construye para la cátedra y los alumnos. Nos preguntamos si acaso no termina configurando las representaciones sociales prevalentes de la disciplina, en tanto formación cognitiva con una lógica y un lenguaje propios, destinada a describir la realidad y a ordenarla (Jodelet, 1986). El componente ideológico de dicho manual y su didáctica refieren y enraízan a estas representaciones. La pertenencia a la cátedra orienta el accionar y colabora con la configuración de las identidades de los profesores de la cátedra y la forma en que perciben y sienten a la disciplina y su enseñanza. José Luis generosamente nos amplía respecto de la bibliografía fundamental de la cátedra en otro valioso relato

Dernburg y Mcdougall fue impuesto por Roberto Devoto cuando fue titular en la década del 70. Ese era el libro –muy didáctico, excelente para entender el modelo IS-LM, con gráficos muy claros—que se utilizaba. Gardner Ackley [autor de otro manual de macroeconomía] nunca fue el manual de la materia, pero siempre estuvo en la bibliografía teniendo en cuenta que era el mejor lugar para estudiar el Consumo. Estos autores para mí eran Keynesianos, y se cambiaron por Dornbusch y Fischer a fines de

la década del 70. Lo cambió el titular de ese momento, que fue Mario Szichovsky, quien fue despedido en 1985. Y en 1986 entré yo y lo mantuve [hasta la actualidad]. Además, se actualizaba constantemente. Creo que Mario empezó con la 3era edición de tapas blancas y continuamos con ediciones posteriores por muchos años. Durante algunos años variamos y utilizamos a Sachs y Larraín, y también utilizamos Blanchard-Pérez Enrri. (José Luis Stella, comunicación personal, 20/03/22)

Cuando le consulto a José Luis sobre la permanencia de Dornbusch durante tantos años, me dice “siempre se volvió a Dornbusch por muchas razones, entre ellas, había muchos en biblioteca, se utilizaba en todas las universidades del mundo, así que era como Bianchi²¹”. Sin embargo, en contrapunto con estas explicaciones de tipo instrumentales, José Luis también emprende una recuperación histórica que enhebra contexto político, enseñanza de Macroeconomía y realidad nacional

Desde la vuelta de Perón al país [17/11/1972] Argentina se politizó –para algunos excesivamente, muchísimo. Yo entro a Macro I –en aquel entonces Macroeconomía "a secas"— y los alumnos querían y pretendían discutir temas concretos de lo que se llamaba "la realidad nacional". Los profesores a cargo eludían en su mayoría esa situación; en 1973 soy ayudante y ante tanto reclamo, se me ocurre la idea que te comenté (...): dictar el práctico formalmente como estaba previsto y terminarlo 15, 20 minutos antes del fin del horario de clase, destinando esos minutos finales para discutir, en ese entonces, el artículo central del suplemento económico del diario Clarín. Tenía sus ventajas porque el horario era el lunes, era accesible, aunque si se hubiera pensado mejor —como crítica— bien se podían haber discutido lecturas seleccionadas. La recepción de los alumnos fue muy buena, al menos, era lo que me decían. Sólo que, si bien no estaba todavía la grieta que hay hoy, ya había discusiones acaloradas que como ayudante trataba de mediar. Creo que fue una buena experiencia que debió profundizarse, pero

²¹ Aquí, José Luis establece una analogía respecto del uso continuado del manual de Dornbusch durante tantos años con la imbatibilidad deportiva del equipo de fútbol Boca Juniors, y particularmente, a la época en la que el director técnico del primer equipo era Carlos Bianchi. Respecto de la Teoría General de Keynes, José Luis amplía: “Keynes nunca se leyó en forma directa (de hecho, es inentendible); el profesor Devoto en la década del 70 utilizaba un texto de Dudley Dillard para interpretar a Keynes. Igual, lo que más se mantuvo de Keynes es el modelo IS-LM –que en realidad es de Hicks-Hansen. También Hansen tenía un libro muy bueno que si mal no recuerdo se llamaba *Guía de Keynes*. (José Luis Stella, comunicación personal, 20/03/22)

nunca conté con el respaldo de los profesores a cargo. Esto se continuó tal vez cuatro o cinco años. Luego quedé afuera de la materia hasta 1986 en que volví por concurso, como titular. (José Luis Stella, comunicación personal, 20/03/22)

El relato de José Luis trae resonancias pedagógicas interesantes. Por un lado, hay una cierta rebelión que podría remitir a la categoría de agencia de la criticalidad (Kincheloe, 2008): la clase es vista como una esfera contra-pública y la posibilidad para la alfabetización cívica (Giroux, 1983). Por otro lado, la narrativa documenta las escisiones entre perspectivas político-ideológicas radicales y diferentes, lo cual desacredita el énfasis en la grieta como un fenómeno meramente reciente. Las palabras de José Luis dejan al descubierto la existencia de una permanente o irresoluble grieta, antigua ya. Con este término alude a diferencias irreconciliables o posiciones antagónicas que siempre estuvieron latentes. Podemos afirmar que, en esencia, la macroeconomía implica grietas, conflictos y discusiones, pero que pueden manifestarse, en el mejor de los casos, con ausencia de violencia explícita. Esa “realidad nacional” que exigía explicación y debate en las aulas tenía su correlato fuera de las mismas.

Esta explicación de la realidad nacional, de lo que acontece en nuestro país, y la reflexión pedagógica respecto de si corresponde o no introducirlo al aula es recuperada por el Profesor 3

Hay que tener estrategias pedagógicas (...) Por ejemplo, tenemos que dar dos ejercicios que son para el viernes, y tal vez no nos da el tiempo de la clase para los dos ejercicios y leer la nota [el recorte periodístico presente en la GTP]. Bueno, tal vez, [deberíamos] ver la forma de unir esos dos ejercicios y después ellos [podrían] leer la nota y debatirla, darles un rato. Se podría aprovechar eso que no existe tanto —que es la libertad de cátedra— para orientar como uno quiera y andar corriendo la bola. A ver, todos nos anotamos con Marcelo Garrote porque sabíamos que era él que te iba a traer el tema:

“¿Vieron lo que pasó?, la fuga de capitales, etc.”, te iba a traer el tema en agenda, te daba el espacio para algún comentario de algún compañero y luego empezaba la clase. Claro, después ibas al recreo y te quedabas charlando con tu compañera respecto de lo que se habló ahí. (Profesor 3, comunicación personal, 11/04/22)

En esta recuperación aparece nuevamente la fuerza de la agencia —el docente que conquista la posición de enunciación y se adueña de su postura ideológica—; también, aparece además, la formación profesional universitaria como medio para la comprensión del mundo contemporáneo y su problematización. Hay en estos gestos enorme caudal político-pedagógico sin que medie un acuerdo explícito entre miembros de la cátedra —y sin que coincidan en pensar que es bueno—, incluso, usar el espacio de la clase para trazar estas relaciones pedagógico-políticas.

Más allá de las diferencias, la pasión por la disciplina parece ser el denominador común recurrente de estos profesores. El contexto que propició la decisión de dar clases en las aulas de FCEyS se deriva de la avidez por aprender más sobre esa disciplina que los ha cautivado y entender a la docencia como un espacio de permanente aprendizaje, en el marco de una sólida formación académica

Yo estudiaba para contador, ya estaba en cuarto año, era un buen estudiante, sin falsa modestia, de los mejores que había y esto es importante para lo que va a venir. Un día, estaba con mi madre viendo la televisión —ella de poca formación, digamos, la elemental— y escuchamos en las noticias: “subió la Bolsa”. Acto seguido, ella me preguntó: “¿y eso es bueno o es malo?” Y yo era un estudiante de 4to años de Contador y no supe qué decirle. Bueno, eso fue una de las cosas que me motivó a ir por acá. Vamos por acá, a ver si tratando de enseñar esto aprendo un poco. (Profesor 6, comunicación personal, 01/04/22)

Si bien la pasión como categoría —como adelantamos— ha sido interpelada (Porta y Yedaide, 2013), ha quedado no obstante retratado el valor de la experiencia biográfica en los procesos de educación docente²². Recuperamos también gracias al relato la idea de docente enseñante que señalara Davini (1995): un profesor sólidamente formado desde lo académico y con una formación

²² Tomamos la distinción de Yedaide (2017) entre formación docente y educación docente, ya que la segunda frase nos permite asir y reconocer las formas múltiples en que nos influye la experiencia vital al componer la subjetividad profesional, dentro y fuera de las instituciones escolares y sus intenciones curriculares.

pedagógica que se adquiere a partir del ejercicio del rol docente (Yedaide, 2016). El tipo de construcción metodológica que los profesores gestan a partir de estas mediaciones (biográficas, vitales) no intencionadas los conduce a la decisión de anclar el contenido con la realidad y, específicamente acá, brindar una explicación sobre los vaivenes de la economía argentina. Allí se transversaliza la disciplina y enhebran sus respuestas algunos de nuestros profesores, ubicando a la macroeconomía por encima de la microeconomía, al menos en ese aspecto.

Tal como afirmáramos en el apartado anterior, Fernández Pol (1983) daba cuenta que esa dicotomía entre microeconomía y macroeconomía no es tal desde el punto de vista teórico, sino un convencionalismo entre colegas; desde las entrevistas también emergieron posturas respecto a tal dicotomía. Por un lado, vemos a la microeconomía como el producto de la derrota intelectual de la escuela neoclásica ortodoxa a manos de la irrupción de la obra de Keynes (Profesor 1 en comunicación personal del 24/03/22). Por otro lado, la convivencia de ambas es posible en virtud de una diferencia de perspectivas o enfoques que distinguen una de la otra, una postura que embandera José Luis Stella (en comunicación personal del 20/03/22).

Los ataques proferidos hacia la microeconomía neoclásica desde algunos profesores de la cátedra de Macroeconomía suelen recaer en los aspectos epistemológicos y los supuestos que sostienen a la micro, como a cuestiones estructurales del capitalismo actual, en su versión financiera (Kicillof, 2011). Diversos profesores la definen, sin eufemismos, como poco creíble —por estar desconectada con la realidad— o definitivamente como algo ficticio

Me cuesta aceptar los supuestos de la micro neoclásica, me cuesta mucho. Entonces tiendo a menospreciarla, digamos, lo cual considero que es un déficit mío. (Marcelo Garrote, comunicación personal, 25/03/22)

Yo estoy del lado del análisis de la producción, y voy por una microeconomía heterodoxa. Si pensamos en producción tienen que ver un montón de teorías donde convergen influencias de la administración.

Por ejemplo, hay mucha literatura de la mano de gente que se dedica a la administración o gente que se dedica a márketing que hacen aportes súper interesantes, en particular el paradigma evolucionista y todas las teorías de desarrollo endógeno y lo que se llama teoría de la firma basada en los recursos, que se debe a Penrose, que es la autora más importante. Es toda una literatura que intenta entender el comportamiento de la firma sin conceptualizar como lo hace la ortodoxia [por la microeconomía neoclásica], en donde tenés al empresario racional, con información completa, que mira en una pizarra los precios y toma decisiones de producción. Como sacando toda esa cosa ficticia de la micro neoclásica (Profesora 4, comunicación personal, 09/05/22)

En relación a la partición teoría-práctica —una preocupación que abordamos específicamente en la discusión teórica—, varios profesores de la cátedra afirman que tal división plantea límites difusos, similares a la dicotomía entre microeconomía y macroeconomía, que obedecen a cuestiones derivadas de la estructuración de la docencia universitaria en la FCEyS y a la tensión que imprime la matemática en la disciplina. Los profesores 4 y 2 nos cuentan

Te digo porque he hablado con gente de otras unidades académicas y yo les digo que la práctica es hacer una cuenta “¿Cómo que la práctica es hacer una cuenta? ¿Cómo que hay una GTP?” —me preguntan en tono incrédulo. Sí, ejercicios numéricos. (Profesor 4, comunicación personal, 09/05/22)

[Acerca de la estructura docente en la facultad, entre profesores y auxiliares] ¿Es práctica? ¿Cómo se estructura la docencia en la facultad? ¿Qué es teoría? Bueno, explicar la teoría del consumo... Yo no sé si la práctica es práctica; yo creo que igual es teoría y práctica. No hay forma; mismo los docentes de teoría también dan ejemplos prácticos (...) Creo que en nuestro caso esa división entre teoría y práctica está en la matemática; es que le metemos tanta resolución matemática, que eso es lo que te hace como “la práctica”. Cuando vos te ponés a desarrollar ecuaciones estás haciendo práctica, no sé si eso es hacer prácticas. Hacer práctica sería hacer otra cosa... ¿Qué es la división entre práctica y teoría? No sé, yo en la materia de 5to en la que estoy, en la clase práctica discutimos *papers* todo el tiempo, de distintos temas, obviamente de la unidad que vieron, pero discutimos *papers* o visitamos una empresa y hacemos un análisis de lo que vimos a la luz de la teoría —con la teoría en la mano. Esa es la práctica que hacemos. Como la idea de práctica y teoría es medio ridícula en un punto, ¿No? viene de esto, de la matemática,

entonces, bueno, claro...como la economía tiene tanta matemática metida dentro, a la práctica. Y esta es la teoría; no debería porqué ser así, tampoco. (Profesor 2, comunicación personal, 09/04/22)

Es muy interesante, en principio, reconocer posturas que desestabilizan lo supuestamente definido en la relación teoría-práctica, pero a través de dos operaciones distintas. En el primer caso, se alude a los rituales institucionales; en el segundo se problematiza pedagógicamente la frontera entre ambas. Lo que coincide en ambas narrativas, no obstante, es la incorporación de la matemática y la construcción de modelos como artífice de una tensión entre los campos teoría- práctica en los que está estructurada la docencia en la cátedra. Habíamos ya comentado que a lo largo de los años la bibliografía fundamental de la cátedra se apoyó en manuales de autores estadounidenses —desde comienzo de los 70 hasta la actualidad—. Esto se consustancia con el hecho de que es en EEUU, precisamente, donde se dibuja la frontera teórica de la macroeconomía y se exalta el modelo matemático, afirma categóricamente el profesor Garrote, además de ser el actual hegemón en el marco del capitalismo financiero vigente. Zaiat (2012, 2015) afirma —tal como desarrolláramos más arriba—que la expertez en el terreno de la matemática avanzada y la econometría otorga un prestigio adicional al economista, y cuanto mayor sea la cercanía a las ciencias “duras”, mayor será el status científico del profesional de las ciencias económicas. Algo de esto aparece, también, en el testimonio que sigue

¿Qué no me gusta de la micro? Que de pronto te querés poner a leer un trabajo para después hacer la aplicación con los datos de verdad, con encuestas que le hacés a la gente, ¿no? y tenés toda esa parva de fórmulas y de cosas, que vos decís, ya de movida ves una hoja llena de fórmulas y vos decís ¿Por dónde arranco a mirar esto? Tiene eso. Obviamente hay un montón de *papers* de macro que también son así, o sea, creo que dentro del River-Boca que hay, hay algo que tensiona ahí, entre el River-Boca que hay, hay una cuestión que tensiona ahí que es el rol del lenguaje matemático. (Profesor 2, comunicación personal, 09/04/22)

En este relato es posible reconocer tensiones y jerarquías, las cuales podrían explicar la institucionalización de ciertas fronteras, que, no obstante, parecen diluirse en el cotidiano, como compartimos oportunamente. Las perspectivas descoloniales, especialmente las interpelaciones a la epistemología del punto cero (Castro-Gómez, 2005) y la colonialidad del saber científico (Lander, 2001) seguramente podrían aportar al debate en futuras investigaciones.

Finalmente, parece propicio cerrar este apartado con otras de esas reflexiones que anudan lo pedagógico en sus dimensiones didácticas, como decisiones curriculares y definiciones respecto de la enseñanza y ético-políticas, aludiendo a la responsabilidad de las universidades en la formación de profesionales

A mí me parece tremendo cómo está estructurada la carrera y cómo a universitarios, digamos, nos dan un manual —no importa el nombre y apellido— o nos dan otro manual que va a decir lo mismo, en lugar de hablar de escuelas o de perspectivas. Para mí es tremendo eso, es un problema estructural en la carrera. Pero bueno, en la micro de por sí es todo escuela neoclásica. Y bueno, yo ya siendo alumno la pasé mal, porque no podía creer lo que me estaban enseñando y tener que repetir. O sea, aprender eso y tener que repetir eso para, simplemente, aprobar. (Profesor 3, comunicación personal, 11/04/22)

CONCLUSIONES

Este apartado pretende hacer una recapitulación de los “hallazgos” o aprendizajes, mientras damos cuenta de las aproximaciones a los objetivos trazados. Entendemos que hemos podido, efectivamente y como nos proponíamos, interpretar los sentidos que asumen las representaciones académico/profesionales sobre la macroeconomía y su enseñanza entre los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. La primera parte de esta tesis ha desarrollado tanto las lentes interpretantes que nos hemos calzado para volver sobre el entorno cotidiano de la cátedra con algún grado de extranjerización, como el planteo de las decisiones metodológicas para el trabajo de campo, las cuales también afectaron, necesariamente, los modos de “ver” el problema de investigación.

Los aprendizajes más importantes en relación con nuestra pregunta original se suscitaron, sin lugar a dudas, durante la experiencia de trabajo de campo. Nuestro primer acercamiento se dirigió hacia el Plan de Trabajo Docente y la actual Ordenanza de Consejo Académico, y luego entrevistamos en profundidad a todos los integrantes de la cátedra. Encontramos docentes comprometidos con la disciplina, en cuyos testimonios y posicionamientos pedagógicos parecen manifestarse las líneas ideológicas y subjetivas en las que fueron formados, en tanto actores políticos. También se ha expresado la importancia del desempeño profesional, ya que estos profesores abrazan la docencia universitaria desde el amor a la disciplina y la avidez por aprender y comprenderla. La pasión por enseñar —y por comprender y transformar, en algunos casos, la realidad— fue advertida de modo recurrente. También pudimos observar el modo en que algunos profesores —fundamentalmente Ayudantes— reconocen a docentes hoy devenidos colegas como fuente de inspiración, recuperando a la enseñanza de la macroeconomía como una coordenada que los marcó.

No nos ha llamado la atención la unanimidad entre los profesores a la hora de resaltar las virtudes de la disciplina y su capacidad de explicar la realidad que nos afecta a diario: lo cotidiano y

doméstico—en síntesis, los avatares o cimbronazos de la economía argentina— en contraste con la microeconomía neoclásica, cuya marca política pareciera desvanecerse, manifestándose alejada o desconectada de la realidad. Según el profesor Panza “el macroeconomista se compromete, pelea y predice; se ensucia las manos”, a diferencia de lo que ocurre dentro del “gremio” de los microeconomistas, que, al amparo del comfortable herramental matemático, hacen que los conflictos y las discusiones brillen por su ausencia.

La enseñanza de la disciplina posibilita recuperar esos debates acerca del alcance de la macroeconomía, los límites de la microeconomía y los objetivos de la política económica —y los fundamentos que las sostienen— en el contexto actual de nuestro país. La multivocidad presente en los profesores de la cátedra de macroeconomía ahuyenta los peligros de ciertos dogmatismos recuperando espacios de crítica —confrontando autores, teorías económicas como también la eficacia de las políticas macroeconómicas implementadas— y promueve la activa participación de los alumnos en el abordaje de estos tópicos en el aula. Sin embargo, tal como se desprende de las entrevistas, los espacios y tiempos para romper esa racionalidad técnica de clases teóricas y clases prácticas como compartimentos estancos, al decir de Sanjurjo, suelen ser siempre escasos, constituyendo un desafío a futuro para la cátedra. Un ensamble pedagógico-disciplinar que suponga una ruptura en prácticas docentes tradicionales y la imposición de dogmatismos es, desde nuestro humilde parecer, la alternativa acorde a nuestros lentes conceptuales-epistemológicos.

El análisis del material bibliográfico da cuenta de la primacía del manual de Dornbusch como bibliografía de cabecera durante poco más de tres décadas —con sus respectivas reediciones y algunas excepciones—, constituyéndose en la referencia central para la representación académica-profesional de la macroeconomía. Hablar de macroeconomía es citar a Dornbusch; aprobar macroeconomía es saber Dornbusch²³. Una doctrina económica “es un conjunto de teorías que, impulsadas por un grupo

²³ Rudiger Dornusch (1942-2002) economista de origen alemán, formado en EEUU supo desempeñarse en el sector financiero asesorando prestigiosos bancos de inversión. Poco antes de fallecer, brindó asesoramiento conjuntamente con un plan de medidas “de rescate” para la Argentina que venía devastada tras las políticas neoliberales de la década del 90.

de economistas de una misma escuela de pensamiento económico e intereses similares, se consideran como verdaderas”, afirma el profesor Marcelo Garrote. Por su parte, el PTD podría sintetizarse a una mínima expresión como una suerte de: accedemos a la realidad de modo objetivo, siendo este acceso posible y universal mediante la explicación doctrinaria de los martes; luego, los viernes, aplicamos postulados doctrinarios. Nuevamente, el término doctrina y su pretensión de validez universal.

Observamos una impronta positivista en el PTD, un enfoque profesionalista en la descripción tripartita de los objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y un docente sólida y académicamente formado –docente enseñante al decir de Davini— que acerca y presenta el conocimiento al alumno, con matices e intervenciones más o menos poderosas en términos de agencia crítica. Los dos campos en los que se estructura la docencia universitaria —profesores adjuntos que dictan teoría y ayudantes que dan práctica²⁴— suponen una relación de subordinación de la segunda ante la primera. Tras analizar en profundidad las entrevistas se notó que la matemática tensionaba ese espacio de teoría-práctica en el aula, propiciando que esos dos campos asuman límites muy difusos, y marcando un claro contrapunto con lo taxativo de los objetivos de

Maximiliano Montenegro, economista y periodista argentino, desde Página12 del 2/3/2002 da cuenta de las recetas propuestas por Dornbusch –y su colega del MIT, el argentino Ricardo Caballero– para poder salir de la profunda crisis argentina. Creemos que merecen ser descritas in extenso:

“...Argentina debe ceder soberanía en el control y la supervisión del gasto público, la impresión de dinero y la administración tributaria...(...)...Alguien tiene que manejar el país con mano firme; una dictadura no sería creíble ni deseable...(...)...más dinero del FMI sin una profunda intromisión extranjera para cambiar las reglas de juego no evitará la autodestrucción” del país...(...)...un comité de experimentados banqueros centrales debería tomar control de la política monetaria en Argentina, en tanto que los nuevos pesos no deberían ser impresos en suelo argentino...(...)...otro agente extranjero es necesario para verificar la performance fiscal y firmar los cheques de la Nación a las provincias; una privatización masiva de puertos, aduanas y remover otros obstáculos claves de la productividad, por supuesto, para comandar este proceso se recomienda otro experimentado agente extranjero...(...)...una vez que el comité de banqueros extranjeros tomara control del Banco Central, habría que moverse rápidamente a un nuevo plan de convertibilidad temporario a la relación 2 pesos por dólar; levantar el corralito y dejar que el FMI y que los inversores financieros internacionales decidan qué banco apoyar y cómo... Es su dinero, después de todo...(...)...con este plan, Argentina ofrecería repentinamente un ‘nuevo look’, ‘fresco y alentador...(...)...el capital extranjero cambiaría rápidamente su visión del país; podría haber esperanza de nuevo...”

²⁴ La Ordenanza del Consejo Académico n°1650 sostiene en su capítulo 3 *de las actividades pedagógicas* correspondiente al capítulo II *de la enseñanza*: “un sistema presencial considera que las clases, sean teóricas o prácticas, constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente...”. Ver anexo I.

cátedra, los cuales al momento de analizar las problemáticas económicas se desdoblaban en aspectos teóricos como empíricos de una misma problemática social, como plantea Bunge.

Nosotros humildemente nos preguntamos si la incorporación —¿excesiva tal vez? — de la matemática, el análisis gráfico y las ecuaciones, obtura y diluye la posibilidad del debate. Procurando no caer en aquel docente nostálgico al que refiere Nosei (2010), que añora el pasado en virtud de un presente que lo desencanta, el profesor Mariano Morettini nos manifiesta aquello que afirmara Sanjurjo respecto de la formación docente: no importa tanto lo experimentado que pueda ser el profesor —producto del mero proceso de acumulación de años dentro de la cátedra— sino que pesa particularmente su capacidad de autorreflexión, es decir, de preguntar(se) y repreguntar(se). Mariano aquí se nos presentó como un profesional docente, comprometido y con una permanente búsqueda para mejorar su oficio

Será que me estoy poniendo viejo, o bah, tendré pensamientos de viejo. [Se refiere al supuestamente decreciente nivel académico observado en los alumnos, sumado al supuesto desinterés que se observa en ellos] La verdad es que es un pensamiento bastante recurrente el que tengo...porque uno cae en la tentación de pensar así, de quedarse sólo con ese diagnóstico 'pesimista'. Y creo que algunas cositas hay. (...) Viste que la docencia es enseñar, pero también aprender, así que todos los días tenemos que convivir con realidades nuevas y adaptarnos (Mariano Morettini, comunicación personal, 06/05/22).

Otra tensión que pudimos encontrar a lo largo de las entrevistas fue la relación microeconomía-macroeconomía. Dentro de los objetivos que plantea nuestro PTD vemos esta relación como dos enfoques para el abordaje y análisis de problemas; problemas microeconómicos, por un lado, y problemas macroeconómicos por otro. Esta convivencia amigable de enfoques, con sus respectivos objetos de estudio, es coherente con la narrativa de varios docentes, entre ellos, José Luis. Sin embargo, otras voces —entre ellas la del Profesor 1— afirman que la relación micro y macro es una falsa dicotomía desde el punto de vista teórico, (Fernández, 1983) con una enorme zona de grises.

Allí no habría convivencia de enfoques sino dos escuelas de pensamiento económico: la escuela neoclásica ortodoxa *versus* escuela keynesiana (Profesor 1).

Afirmamos también que los cambios en las estructuras económicas que acontecen en una sociedad suelen conllevar cambios en el pensamiento económico; dicho con otras palabras, las crisis en las estructuras económicas son los determinantes últimos del pensamiento económico, afirma el profesor Marcelo Garrote. Este capitalismo, en su versión financiera y desregulada, con sus manuales de macroeconomía estadounidenses desparramados por todo mundo —y que abundan en la FCEyS, según cuenta José Luis— nos conmina a soltar amarras con esta doctrina y asumir una mirada crítica, tal como afirman los lineamientos de la OCA n°1650. En paralelo, e intentando eludir los peligros de caer en dogmatismos, algunos tomamos invitaciones como las de Giroux (1997) a reencontrar a la disciplina con la pedagogía, en una relación dialéctica. ¿Qué queremos decir con ello? Que mis pensamientos vinculados con la disciplina y mi práctica docente merecen consustanciarse.

En función de esto último, actualmente entiendo que no puedo ser abiertamente crítico al sistema capitalista, sus estructuras e intereses dominantes con una práctica docente que desestima el pensamiento autónomo de los alumnos e impone escenarios de poder que se traducen en el silencio de los estudiantes. Parecen haber ciertas líneas invisibles que podrían trazarse en continuidad desde el propio posicionamiento ideológico-político —criado y nutrido en la biografía vital y profesional, particularmente— y las formas de pensar y practicar la docencia. Esto, sin embargo, no es frecuente: muchos de nosotros habitamos el aula con cierta ignorancia respecto de las complicidades que nuestra práctica docente guarda con posturas que tal vez en otros planos resistimos o condenamos. A algunos otros, no obstante, nos inquietan estas inconsistencias y aprovechamos los espacios de libertad para pequeñas rebeliones.

Para terminar, me gustaría rescatar aquel inicio como Ayudante de José Luis, allá por 1973, cuando sobre la base de un recorte periodístico del suplemento económico del diario Clarín debatía

aquella “realidad nacional”, con muy buena recepción y entusiasmo por parte de los alumnos²⁵. También me gustaría dejar abierta la preocupación de García Ríos (2021) respecto de la viabilidad de los métodos tradicionales de enseñanza en la universidad, en un contexto de crisis social, y educativa, en el cual los alumnos están “híper estimulados por la cultura de la imagen” (p. 24). Estimo necesario explorar o recuperar enfoques dialógicos y constructivistas que propongan nuevamente el debate.

Resulta también oportuno —como un interesante giro— volver sobre aquellas palabras de José Luis, a modo de reflexión tras su paso por la cátedra, acerca de la preponderancia de los gráficos y el uso —¿abuso? — de la matemática: “si volviera a dictar clase, te vuelvo a repetir que daría un poco más de peso a lo conceptual”, nos confesaba. Nosotros nos preguntamos, ¿José Luis nos está proponiendo como alternativa una vuelta del debate de la “actual” realidad nacional al aula? Y si la grieta no es algo novedoso ni reciente, ¿se constituye como un costo inevitable e ineludible a la hora de propiciar el debate en nuestras aulas?

Retomando las valiosas palabras de Ricardo, “los macroeconomistas se comprometen, pelean y se ensucian las manos”. Humildemente me gustaría extender estas cualidades a los profesores de macroeconomía. Creo que la plurivocidad ideológica presente en la cátedra es un activo valiosísimo de cara a los alumnos y que la provisoriedad del conocimiento disciplinar y pedagógico nos conmina a revisar y actualizar contenidos —a reciclar y compactar contenidos— como también a revisar nuestras prácticas. Esto guarda la potencia del práctico reflexivo, que busca coherentizar los campos disciplinar y pedagógico con el fin de promover una formación profesional que no caiga en dogmatismos y contribuya a la construcción de una sociedad más justa y con equidad social.

²⁵ Cabe agregar que esa propuesta la realiza José Luis, por decisión propia, al final de su clase y una vez ya trabajados los ejercicios prácticos correspondientes al cronograma. En palabras de José Luis “...la recepción de los alumnos fue muy buena, al menos, era lo que me decían, sólo que; si bien no había todavía la grieta que hay hoy, ya había discusiones acaloradas que como ayudante trataba de mediar. Respecto de la grieta de hoy, sí, es intensa; creo que la diferencia con aquella es que no se dirimía a los tiros. En el fondo creo que aquella experiencia --por el debate áulico durante los últimos minutos de clase-- fue una buena experiencia que debió profundizarse, pero nunca conté con el respaldo de los profesores a cargo, esto se continuó, tal vez, cuatro o cinco años más...”

Algunas (auto)reflexiones finales- Último momento autoetnográfico

El final de la investigación deja sensaciones muy diversas: cierto alivio al observar la bandera a cuadros tras muchas horas de escrituras y reescrituras, correcciones y algunos ajustes metodológicos sobre la marcha que generaron incertidumbre, como también la satisfacción por lo que me deja a nivel personal y profesional esta investigación. El proceso de aprendizaje que conllevó el proceso de investigación me llevó por lugares impensados, reflexionar sobre aspectos que creía sabidos —¿naturalizados?—, a entrevistar colegas que apenas conocía y sorprenderme gratamente. Pude confirmar aquello que escuché el día uno del primer seminario de la Maestría, y que yo escuchaba con cierto reparo: “el investigador entra a la investigación y sale cambiado al finalizarla”.

Sentí que la investigación educativa promueve la optimización de las prácticas y, simultáneamente, estas últimas —las prácticas docentes— impulsan a la primera. Una suerte de círculo virtuoso. A diario los profesores invertimos ideología en nuestras clases, nuestra visión del mundo —lo que es, pero fundamentalmente lo que debe ser. Somos actores políticos atravesados por nuestras experiencias personales y profesionales. Lo normativo y positivo aquí se diluye. Trabajamos sobre una problemática económica que puede ser micro o macro, pero como dijo Bunge, es tan sólo un aspecto, una dimensión más grande del problema. Es una problemática social.

Una teoría es una narrativa investida de poder, al decir de Yedaide, y el poder determina qué discurso económico es aceptado; por tanto, aceptamos que las teorías económicas hegemónicas resulten funcionales a un modelo de acumulación y a los intereses de las élites o sectores económicos devenidos en dominantes. Entonces, me preguntaba ¿Qué macroeconomía enseñamos? Bueno, si la macroeconomía está atravesada por la política y el conflicto, nuestra práctica docente no puede ser neutra. Sentía una relación dialéctica bien foucaultiana: poder y saber. En nuestro caso, poder económico y su consecuente discurso económico legitimador.

Si la estructura docente universitaria plantea dos campos para la docencia, teoría y práctica — bueno, del mismo modo que microeconomía-macroeconomía—, los límites suelen ser, al menos en el aula, muy difusos. Filosóficamente se corresponde con una concepción ontológica de ver la realidad, a la cual accedemos objetivamente al conocimiento económico en la clase teórica con la explicación doctrinaria y aplicamos —y fijamos— los postulados de la doctrina los viernes. La impronta positivista del PTD y el perfil profesionalista de los objetivos de la cátedra parecían hacer diluir la marca política de la disciplina.

¿El futuro lector concluirá que pretendo enseñar una macroeconomía sin matemática? La respuesta es negativa. Lo que sostenemos es que la matematización de la disciplina tiende a despolitizarla. Tal como afirmaron Mariano o José Luis, “el modelo cobra vida y los alumnos se quedan con eso”: la primacía del modelo, las curvas y los gráficos por sobre el concepto; preocupación de José Luis tras décadas de ser docente titular a cargo de la asignatura. Reiteramos, no queremos desterrar la matemática de la disciplina —una herramienta que es fundamental para el desempeño profesional del egresado de la FCEyS— sino su incorporación en la cátedra como un fin en sí mismo. A ver...el alumno siente que para aprobar la parte práctica del parcial debe saber dibujar gráficos correlacionados, despejar una incógnita de un par de ecuaciones o derivar correctamente una función, descuidando o dejando en un segundo plano la interpretación conceptual o los supuestos epistemológicos de la teoría que subyace a ese ejercicio “práctico”.

Los profesores de la cátedra no nos quedamos con ese docente nostálgico, al decir de Nosei, que añora un pasado académico “dorado”. Con esto quiero decir que en la cátedra no hay pesimismo; por el contrario, se observa una actitud de apertura, reflexiones y nuevas búsquedas — que pueden ir por lo disciplinar o pedagógico— en procura de actualizar la macro, dando cuenta de la provisoriedad del conocimiento, al decir de Maggio, desechando modelos macroeconómicos viejos. Esto último es la manifestación del carácter histórico de nuestra disciplina, además de su dimensión política...

Me pregunto, a modo de cierre... ¿Serán cambios —actualizaciones, reciclajes, compactados o reordenamiento— en contenidos fundamentales? ¿Dichos cambios tendrán su correspondiente ajuste o revisión desde lo pedagógico?

Antes de irme, vuelvo sobre la última frase del profesor Marcelo Garrote en su entrevista, la cual pretende enhebrar lo político-pedagógico-disciplinar: “Uno no viene [a la FCEyS] sólo a estudiar un saber técnico, sino que de alguna manera uno se convierte en un ciudadano, ¿No?”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo Bedoya, M y Estrada Arango, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes. *Prospectiva*, 1(17), 353-378.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As. Centro Editor de América Latina.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Asiaín, A. (2014). *Manual de zonceras económicas*. Buenos Aires: Peña Lillo, Continente.
- Barco, S.; Camilioni, A.; Davini, M.; Edelstein, G.; Litwin, E. y Souto, M. (1996). *La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbier, J. (2003). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Balaguer Mora, P. (2018). *Geografía crítica y pensamiento crítico*. Actualidades pedagógicas, 73-95.
- Basualdo, E. (2006). *Estudios de historia económica argentina: desde mediados de siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bejarano Roncancio, J. (2013). *Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico*. Unal.
- Bénard Calva, S. [compiladora] (2019). *Autoetnografía, una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ciudad de México.
- Blanchard, O. y Pérez Enri, D. (1999). *Macroeconomía. Teoría y política económica con aplicaciones para América Latina*. Bs. As.: Prentice Hall.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Universidad de Granada. España.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la Acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Barcelona: Visor.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butti, F. (1999). *Representaciones sociales de los maestros y el fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica*. Chaco: UNNE.
- Bunge, M. (1982). *Economía y filosofía*. Buenos Aires: Laetoli.
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico* (pp. 23-39). 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.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Catoggio, A. (2012). Los riesgos del discurso de la profesión académica. *Revista de Educación*, 4(5), 65-80.
- 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.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- 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.
- De Santis, G. (2019). *Introducción a la Economía Política: una visión desde la periferia*. La Plata: EDULP.
- Denzin, N. &. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.

- 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.
- Di Franco, M. (2012). La evaluación educadora: los vínculos entre lo que se dice y lo que se hace. *Revista de Educación*, 4(5), 47-66.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elliot, J. (1990). *La investigación – acción en el aula*. Madrid: Morata.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.
- Ellis, C.; Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: *Qualitative Social Research*, 12(1).
- F.C.E. y S. (2011). O.C.A. n°1560. *Régimen de enseñanza*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- F. C. E. y S. (2013). O.C.A. n°038. *Macroeconomía I*. Plan de trabajo docente. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Pol, J. E. (1983). *Economía teórica. Temas para reflexionar*. Buenos Aires: Tesis. 2° ed.
- Ferrer, A. (2015). *La economía argentina. Desde sus orígenes hasta principios de siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, G., Yedaide, M. M. y Porta, L. (2014). Grandes maestros: Intimidad entre educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4(5), 173- 190.
- Franco, N. (2014). *Hacia el reconocimiento de las buenas prácticas en la enseñanza de la economía del sector público en la FCEyS de la UNMdP: validación de una experiencia docente innovadora*. FCEyS: UNMdP.

- Friedman, M. (1963). *Historia Monetaria de los Estados Unidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Fuller, S. (2008). *Interdisciplinarity. The loss of the heroic vision in the Marketplace of ideas*. Rethinking Interdisciplinarity. Interdisciplines. Disponible en: www.interdisciplines.org.
- Gambarotta, M. (2015). Del socioanálisis a la subversión simbólica. La práctica de la sociología y la disrupción de los mecanismos de dominación a partir de P. Bourdieu. *Estudios Sociológicos*, 33(97), enero-abril, 121-143 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- 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 las representaciones, discursos y prácticas de residentes de geografía de la ciudad de Mar del Plata*. Tesis de Maestría en Práctica Docente. Rosario: UNR.
- García Ríos, D. (2021). *Geográficamente. Manual de didáctica de la geografía con propuestas para el aula*. Mar del Plata: Cartograma.
- Garfinkel, H. (1967). *Estudios de etnometodología*. Río de Janeiro: Editora Vozes Limitada.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2014). *Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la pedagogía crítica*. *Revista de Educación*, 8(9), 11- 26.
- Giroux, H. (2017). *Pensando peligrosamente: el rol de la educación superior en tiempos autoritarios*. *Revista de Educación*, 8(12), 13-24.

- Giroux, H., & McLaren, P. (2003). *Por una pedagogía crítica*. Silva, T. T; Moreira, AF (Orgs.).
Territorios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, 4.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: Teoría e Historia*. Petrópolis: Vozes.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*.
Barcelona: Pomares-corredor.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San
José, Costa Rica: Colección IDER.
- Guerrero, D. (2016). *Economía básica. Un manual de economía política*. Madrid: Maia.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2012). *El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Buenos
Aires: Aique.
- Hobsbawm, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Random House.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social. Fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici (Comp.)
Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*.
Barcelona: Paidós.
- Jones, S. H., Adams, T. E., & Ellis, C. (Eds.) (2016). *Handbook of autoethnography*. Routledge.
- Kalos, M. (2014). *Enseñanza de la economía: aportes para repensar la tarea educativa*. Actas de las
IV jornadas sobre enseñanza de la economía. Instituto de Desarrollo Humano.
Universidad de General Sarmiento, pp.58 - 61.
- Keen, S (2014). *El emperador desnudo de las ciencias sociales*. México: Laboratorio económico y
social A.C.
- Kicillof, A. (2011). *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia de pensamiento económico*.
Buenos Aires: Eudeba.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. McLaren,
P. & J. Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona:
Grao.

- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- 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.
- Marradi, A.; Archenti, N, y Piovani, J. (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Merieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). *El fenómeno de la representación social en Araya Umaña. Las representaciones sociales, ejes teóricos para su discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales* 127. Costa Rica: Flacso.
- Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero político, en Porta, L. *La expresión biográfica en la investigación educativa*. FFyL -UBA. Bs. As. Prensa.
- Naclerio, A.; Narodowky, P. y de Santis, G. (2012). *Teoría y política macroeconómica. Aplicaciones para la Argentina*. La Plata. EDULP.
- Nossei, C. (2010). La formación de profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En primeras jornadas sobre pedagogía de

la formación del profesorado: práctica e investigaciones. Facultad de Humanidades de la UNMdP, Instituto Superior de Formación Docente n° 81.

Nun, J. (1987). Elementos para una teoría de la democracia: Gramsci y el sentido común. *Revista Mexicana de Sociología*, 21-54.

Osorio Cardona, A. (2013). La Educación superior colombiana en el marco de la globalización: un acercamiento normativo al problema de la calidad. *Revista de Educación*, 4(5), 27-64.

Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la de Jean Piaget. *Revista de Educación*, 7(2), 47-61. UNAM.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L. et al (Ed.) *La formación integral del maestro. Estrategia y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Narrativas (auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Pontos de Interrogação*, 9(1), 13-39.

Porta, L.; Yedaide, M. M. y Álvarez, Z (2016). Sentidos de la pasión. *Episteme*, 5(6), 11- 18.

Porta, L. y Yedaide, M.M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista argentina de educación superior*, 5(6).

Rapoport, M. (2007) *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Unsam.

Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.

Robbins, L. (1932) *Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rojas Soriano, R. (1989). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdez SA.

Rubinzal, D. (2016). *Economía política para todos. Una mirada desde la periferia*. Bs. As.: Eudeba.

- Rubinzal, D. (2009). *Historia Económica Argentina. 1880-2009*. Bs. As.: Eudeba.
- Samuelson, P. A. (1966). *Curso de economía moderna*. Madrid: Aguilar.
- 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.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational Review*, 57(1), 1-23.
- Stapich, E. (2012). Didáctica de la lengua y la literatura: siete problemas, un “estado alterado” y un rumbo provisorio. *Revista de Educación*, 4(6), 95-112.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza. Un análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- Schteingart, D. (2017) *Especialización productiva, capacidades tecnológicas y desarrollo económico: Trayectorias nacionales comparadas y análisis del caso noruego desde mediados del siglo XX. Tesis doctoral*. Universidad Nacional de General San Martín. Instituto de altos estudios sociales.
- Surasky, J. (2011). La universidad frente al reto de los objetivos de desarrollo del milenio: algunas puntualizaciones. *Revista de Educación*, 2(2), 83-95.
- Tünnermann Bernheim, C. (2012) *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Universidades. México DF., 48, enero-marzo, 2011, pp. 21-32.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.

- Valsecchi, F. (2007). *La reconstrucción de la ciencia económica sobre el fundamento ético cristiano: el sentido de la Escuela de Economía de la Universidad Católica Argentina*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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. (1939). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.
- Yedaide, M. M. y otros (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. Universidad de San Buenaventura, Cali. Colombia.
- 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.
- Yuni, J. y Díaz, A. (2014). Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas: o sobre diferentes modos de configurar la formación de los docentes. *Revista de Educación*. 6(8), 157-180.
- Zaiat, A. (2012). *Economía a contramano*. Buenos Aires: Planeta.
- Zaiat, A. (2015). *Amenazados. El miedo en la economía*. Buenos Aires: Planeta.

ANEXOS

[https://docs.google.com/document/d/1BuU8uxKRBNu6pD6UZhFibFClviXQeHSs/edit?usp=sharing
& oid=109658072512978508323&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1BuU8uxKRBNu6pD6UZhFibFClviXQeHSs/edit?usp=sharing&oid=109658072512978508323&rtpof=true&sd=true)