

ENSEÑANZA Y “ENSEÑABILIDAD” DE LA ECONOMÍA II Parte

Armando Gil Ospina

“La didáctica juega un papel importante, en la medida que trata de explicar las motivaciones y las relaciones que establece un alumno frente a los saberes que se le proponen para que los aprehenda. Si la didáctica intenta aclarar el valor epistemológico que tiene el saber en cada disciplina, también existe aquel interés social, antropológico y psicológico”

A. Zambrano Leal (2002)

SINTEISIS

Siempre será una cuestión compleja el tema de la educación que se aborda en este escrito, habida cuenta que se trata de un tópico que pertenece al campo de las ciencias sociales. En este caso, pertenece a ellas por partida doble. Economía como ciencia social y los problemas de la Enseñanza, la Pedagogía, la Didáctica, eminentemente sociales por tratarse del Hombre y de su Formación.

Básicamente, se relacionan en estas líneas las grandes dificultades que ha afrontado la enseñanza de la economía desde la visión pedagógica tradicional y los consabidos obstáculos de que adolece tanto la enseñanza como el aprendizaje, es decir, obstáculos tanto del estudiante como del docente. He aquí el problema crucial de la enseñabilidad.

Finalmente, se presenta una descripción sucinta de lo que podría ser un esbozo de una futura propuesta de enseñanza de la economía desde otra visión más articulada, coherente, ética y formativa de profesionales en la ciencia económica.

DESCRIPTORES: Enseñanza, Didáctica, Currículo, Competencias, Núcleos Problemáticos, Líneas de Investigación.

ABSTRACT

It will always be a complex matter the topic of the education that is treated in this article, taking into account that this topic belongs to the field of social sciences. In this case, it belongs to them in a double way. Economy as a social science and the problems of the teaching, the Pedagogy, the didactics, that are basically social because they involve the man and his formation.

Basically, in this lines are related the great difficulties that has faced the teaching of the economy from the traditional pedagogical point of view, and the obstacles that have had the teaching and the learning, it means the obstacles of the student and the ones of the teacher; here it is the main problem of the teaching.

Finally, a succinct description is presented of what it could be a sketch of a future proposal of teaching of the economy from another more articulate, coherent, ethical and formative vision of professionals in the economic science.

DESCRIPTORS: Teaching, Didactics, Curriculum, Competitions, Problematic Nuclei, Lines of Investigation.



INTRODUCCIÓN

La concreción de este segundo “momento reflexivo” tiene como objetivo continuar el análisis sobre algunos aspectos ya no de carácter histórico sino metodológico, pedagógico y didáctico en la enseñanza de la economía, los cuales han llegado a ser obstáculo (y, en algunos casos impulsores) en el decurso de la historia reciente. Dicho fenómeno no es exclusivo de la enseñanza de la economía en la UCPR, pues existe amplia evidencia sobre la precaria reflexión pedagógica en la vida de la universidad colombiana.

Realmente, en la primera parte sólo se hizo referencia puntual a dichos elementos; ahora se pretende ampliar en alguna medida, los tópicos de la didáctica y la “enseñabilidad de la economía” teniendo en cuenta las características que han tipificado la enseñanza convencional de esta disciplina. Sin embargo, aún dista mucho un estudio a profundidad de este importante tópico toda vez que recién empieza su reflexión en la comunidad pedagógica.

Esta segunda parte también presenta una tentativa de estructura curricular, la cual puede concebirse como base para la formación del futuro economista de la UCPR, y por que no, para que sirva de refe-

rente en otros contextos. Es así como se esboza un conjunto de conceptos, técnicas y experiencias que dan buena cuenta sobre los esfuerzos que se han realizado en el último lustro en la Universidad; algunos de ellos son: competencias en la formación del economista, núcleos problemáticos, núcleos temáticos, líneas de investigación, “rutas” electivas y ejercicios de interdisciplinariedad.

RESEÑA DE LA TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

Los siguientes puntos describen una rápida aproximación a la manera en que se ha llevado a cabo la docencia en muchas disciplinas científicas y no exclusivamente en la economía; sin embargo, sólo serán unas líneas generales que enmarcan la forma específica de la enseñanza tradicional de la economía que también ha sido abordada desde el modelo pedagógico tradicional, y en la gran mayoría de los casos, enseñada por excelentes economistas sin formación docente alguna.

*** RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE.** Desde un ángulo empírico, es frecuente evidenciar en nuestras facultades y programas de



economía la forma magistral de la enseñanza, es decir, la lección del docente dictada unilateralmente a un auditorio de estudiantes más o menos numeroso, en un recinto cerrado, sobre cada tema del programa. Predomina la recepción pasiva de supuestos y la transmisión de “casos” poco contextualizados. No está generalizada la participación activa de los estudiantes en la clase, de modo que ésta se convierta en un foco fecundo sobre los problemas considerados en la asignatura y su observación en la realidad de su contexto. “...Es así como este modelo de enseñanza privilegia la relación estrecha del docente con el saber y el alumno está relegado al plano de simple espectador” (Zambrano, 2002, p.17).

La escasa participación del estudiante o su participación inadecuada o seudoparticipación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, indisolublemente ligados (educabilidad)¹ como un conjunto de relaciones de intersubjetividades creativas, ha conducido a una deformación de la aptitud de aquél para el análisis crítico del conoci-

miento, y ha privado al docente, por otra parte, de una experiencia rica de observaciones, ideales y potencialidades que surgen del encuentro comprometido de ambos. Además se presenta en este modelo la incomunicación dialéctica entre el docente y el estudiante – que no necesariamente tiene que ver con la masificación de los grupos –, lo que convierte la clase en un discurso en el que se pone a prueba la elocuencia del docente, su erudición y su aptitud para la divulgación.

*** RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.** Otro hecho sumamente evidente en la tradición de la enseñanza de la economía tiene que ver con la rotunda separación entre la teoría y la práctica. Una de las características de los sistemas de enseñanza actuales es la de contribuir a formar en el sujeto educable un tipo de pensamiento escindido, bipolar, en uno de cuyos polos se sitúan los conocimientos teóricos desnudados de conexión con la realidad más próxima al sujeto, y que se transmiten al estudiante a lo largo de todo el proceso formativo, y en el otro polo se sitúa la conexión con la realidad, eso que llamamos práctica.



1 **La educabilidad** se sustenta en el siguiente postulado ético: todo individuo es educable a condición de que se deje conducir. Esto quiere decir que el docente hará todo lo que esté a su alcance para que el alumno tenga éxito en sus actividades educativas. En este sentido, la educabilidad responde a la necesidad de llevar al individuo hasta su estado máximo de realización personal (modificabilidad, transformación y reestructuración). Ella implica, asimismo, una actividad donde el pedagogo debe saber conducir, reconociendo de antemano las posibles resistencias del educando (relación pedagógica). Igualmente, surge el acto de voluntad en el individuo, y es ésta, precisamente, la que va a marcar la pauta de toda acción pedagógica contemporánea. Por su naturaleza, la educabilidad intenta resolver todo fracaso en la educación del otro (apuesta educativa). El sujeto puede resistirse a toda acción educativa y convertir el logro previsto en un fracaso anticipado y es, en este sentido, a decir de P. Meirieu, como el pedagogo es aquel que puede hacer más cuando pareciera que todo hubiera fracasado.

Desde luego, la división del trabajo docente puede requerir la apertura de espacios, como seminarios y grupos de práctica, como extensiones convenientes de la discusión general teórica del temario programático. Pero esto no debe presentarse como una separación mecánica entre la enseñanza “teórica” y la “práctica”, porque ambos procesos forman una unidad compleja de conocimiento de la realidad. La praxis es el fundamento de la teoría, y la teoría ayuda a interpretar, organizar y aprehender la realidad. Esta unidad dialéctica del conocimiento científico -observación, experimentación, especulación, imaginación- debe ser claramente entendida por el estudiante y convertida en eje de su esfuerzo de aprendizaje. En las clases “teóricas” se “practica”, se procesa la realidad, en los seminarios y laboratorios se abre el camino de la praxis. Esta interdependencia debe sustentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los campos científicos, pero, especialmente en las ciencias sociales.

Frente a esta situación cabe preguntarse ¿a qué se debe el hecho que teoría y práctica discurren cada uno por su lado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que por otro lado, se puedan encontrar ubicados como antípoda los saberes del sujeto educable? ¿cómo lograr que

los estudiantes desarrollen sus competencias para enfrentar la realidad dotados de teoría? ¿cómo lograr que superen los obstáculos y confusiones entre teoría y práctica para que puedan realizar el salto de la teoría pura a la aplicada? Estas dicotomías pueden empezar a ser explicadas desde la situación que, en este sentido, le ocurre a la ciencia: una disciplina entendida más en términos de medios, que en los fines mismos.

*** DIFERENCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA.** En otro frente de análisis acerca de la enseñanza de la economía, se adelantan arduos debates por aspectos que hoy continúan siendo controvertidos. En este sentido, es muy común observar las posiciones contrarias sobre la enseñanza de la economía recurriendo directamente a las fuentes de la teoría económica (“fetichismo de las fuentes”), o si por el contrario, sería más conveniente hacerlo a partir de los manuales, o incluso, por medio de cursos de autores. Otra acalorada discusión tiene que ver con la utilización o no de las matemáticas en la enseñanza (y en la actividad científica) y el grado de intensidad en su uso. También suele plantearse la dualidad entre enseñar por corrientes y escuelas de pensamiento económico, de una manera secuencial y heterodoxa, o por ejemplo, hacerlo al estilo de la ortodoxia

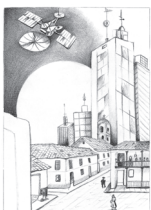


de la escuela de Chicago que se aplica en Chile desde el decenio de los setenta. Finalmente (y considero que este aspecto es actualmente el centro de gran número de discusiones) se presentan los defensores de las elaboraciones modelísticas frente a los que no reconocen mucha utilidad en esta estrategia, más que como mero ejercicio intelectual. De todos modos, es necesario admitir que la metodología de los modelos le ha permitido a la enseñanza de la economía, no sólo desarrollar estructuras lógicas de pensamiento a los estudiantes, sino que además sin su uso sería difícil, punto menos que imposible, aumentar el conocimiento científico de la compleja realidad económica.

*** PRIVILEGIO DEL QUÉ SOBRE EL CÓMO.** Un argumento de amplia resonancia que consuetudinariamente aparece en las reuniones de docentes y se escucha en los pasillos y aulas de un claustro cualquiera, se expresa en los siguientes términos: “Lo importante es el conocimiento disciplinar a enseñarse en el aula de clase”, por lo tanto, lo esencial es el qué enseñar; de este modo el papel de los contenidos es relevante, de primer orden y digno de reflexión, investigación y actualización. Esta visión ha sobredimensionado la cantidad de conceptos, temas, categorías, leyes,

algoritmos, fórmulas, teorías y todo tipo de nuevos constructos propios de toda disciplina dinámica que el docente transmite en la clase. Desde esta perspectiva queda implícitamente establecida la correlación entre el nivel de aprendizaje y la cantidad de conceptos enseñados (léase transmitidos). Ahora bien, cuando bajo estas circunstancias el estudiante no da cuenta de su aprendizaje y reprueba el curso determinado, se alude un falso postulado por parte del docente: “Yo enseño mucho y explico bien, pero ellos no aprenden” (*aprender es aprender a hacer cosas, modificar actitudes, proponer innovaciones, transformar relaciones, aprender a pensar teorías, conceptos...no es repetir lo que dice el profesor*). Puede decirse que esta hipótesis evidencia claramente la asimetría conceptual a favor del docente quien es poseedor del conocimiento, del poder racional y disciplinar; sin embargo, éste no logra centrar el propósito cardinal del proceso que adelanta: aprendizaje-formación del estudiante.

Cuando se privilegia el *qué enseñar* sobre el *cómo enseñar*, prevalece el “cientificismo” en el proceso de enseñanza-transmisión de los nuevos contenidos, datos, hechos, conceptos y categorías a partir de los cuales se elaboran nuevas teorías, actitud que exige al docente mayor capacitación en la disciplina, lo cual



enriquece su experticia, su saber y comprensión disciplinar, sin embargo, ello no lo convierte en un mejor docente necesariamente, pues la transmisión y asimilación del conocimiento genera problemas epistemológicos (abstracciones que no necesariamente tienen referente empírico) y problemas pedagógicos (en la comunicación) que se hacen más o menos evidentes en la estructura curricular. Por tanto, la enseñanza de la economía no sólo es cuestión del contenido de los currículos, también incorpora problemas epistemológicos y pedagógicos particulares de la disciplina.

*** LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR.** El diseño curricular comporta distintos objetivos: a) seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento disponible en un momento dado; b) desarrollar destrezas y habilidades mentales; c) potenciar la capacidad para plantear problemas y resolverlos; d) mejorar la capacidad de comunicarse con otras ciencias y con el resto de la sociedad.

La organización curricular de la economía ha estado influida por los distintos momentos históricos: desde el ideal clásico de *formación científica* (la economía se asemeja a la arquitectura intelectual de la física, en cuanto a su método), hasta la ciencia moderna que se caracteriza por la *especialización*.

Como problema curricular, se plantean los aspectos de la interdisciplinariedad e intersección con otras ciencias, la especialización y la formación de un núcleo especializado de convergencia de todos los esfuerzos de los científicos.

En el núcleo y la periferia cercana, el contenido tiene un alto grado de consenso: tematización y sistematización del conocimiento disponible en los libros de texto, lo que comúnmente se denomina “ciencia estándar” o “ciencia de manual”. En la frontera surge la “ciencia revista” que es de tipo personal, provisional caracterizada por lo fragmentario de los problemas, el lenguaje especializado de los artículos de los expertos, los escarceos técnicos y el carácter hipotético del material.

El saber del manual no se forma por la suma de los trabajos individuales publicados en las revistas; más bien es como un *mosaico* formulado por trabajos concretos. Esta situación crea una cierta relación de tensión que aunque dinamiza la ciencia misma, genera una sensación de desconcierto en los estudiantes, quienes perciben dichos contenidos como verdades últimas, sin contradicciones y con un grado absoluto de homologación disciplinar.



*** ESPECIALIZACIÓN Y ERUDICIÓN.** Otro asunto que ha causado arduo debate tiene que ver con la especialización (acumulación rápida de conocimientos en todas las esferas de la ciencia económica), a tal punto que la situación se plantea en términos de: especialización *vs* formación teórica. Hoy, son muchos los economistas que convienen en la erudición por oposición a la especialización como camino más seguro y eficaz para fortalecer la capacidad de juicio de los expertos en economía. La solución a esta dualidad, generalmente conduce a un diletantismo e “intelectualización” disciplinaria.

Efectivamente, la dualidad aún pervive en las aulas de clase; en tanto que unos docentes preconizan la profundidad conceptual en la disciplina y propugnan su rigor y exigencia, otros abogan por la erudición y el esfuerzo hacia la globalización de los saberes recurriendo al reto interdisciplinar. Los primeros se van convirtiendo gradualmente en “el referente obligado”, en “la máxima autoridad”, en los “decisores y dueños de una parcela o fragmento del saber”; en tanto que los segundos se van constituyendo en “la salvaguardia de las relaciones y conexiones de los saberes”, en los “agentes por el sentido de la totalidad y la visión

holística de la disciplina”, en defensores del “enfoque globalizador e interdisciplinario”.

*** ”REALISMO PRECIENTÍFICO” Y SUPUESTOS.** Otro problema convencional en la enseñanza de la economía está referido a la tensión que se presenta entre los estudiantes a partir de sus saberes previos o representaciones mentales y la forma en que el docente (no la ciencia) elabora y explica los modelos en el tablero. “Se trata del manejo y la comprensión de los supuestos en la construcción de la teoría...” “Supongamos que...”, dice el profesor y de inmediato el estudiante piensa que será una sesión de especulación imaginativa. Luego el profesor cambiará algún supuesto, obtendrá otras conclusiones y al estudiante le quedará la sensación de que “suponer” constituye ni más ni menos que un juego de trucos arbitrarios que tienen que ver con la imaginación pero no con la ciencia, dejando la idea de que los supuestos son arbitrarios en tanto que procedimiento para cambiar arbitrariamente las reglas del juego de la construcción teórica” (Bejarano, 1984, p.49).

Por lo anterior, se convierte en una exigencia ética para el docente la tarea de dilucidar el papel de la teoría en la interpretación y compren-



sión de la realidad económica, esclarecer el rol que cumplen los supuestos en la construcción de la teoría económica; discernir en torno a los tipos de supuestos que se utilizan en el análisis económico. Según Bejarano (1984, p.49), existen tres tipos de supuestos que se usan en la teoría económica: de simplificación, de generalización y de axiomatización y cada uno de estos requiere un cierto número de requisitos (se hace esta clasificación en orden a una reflexión pedagógica no epistemológica, pues esta supondría otro tipo de clasificación).

*** ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA SIN CONTEXTO.** En la enseñanza de las ciencias, y en particular la economía, es frecuente encontrar diferentes discursos que enfatizan en la importancia de revivir el *contenido* de la ciencia, con la posible exclusión de los *procesos* de generación del conocimiento. De esta manera, la enseñanza de la ciencia económica ha estado y está dominada por la enseñanza de hechos, hipótesis y teorías. En este sentido Tamayo (2003, p.3) citando a Duschl señala que este fenómeno ha sido denominado retórica de las conclusiones o ciencia definitiva, perspectiva de enseñanza en la que no se enseñan los orígenes del conocimiento científico, de tal manera que las razones que obli-

gan a cambiar teorías o modelos, a modificar métodos y reestructurar objetivos son eliminados del discurso del aula. En esta línea de pensamiento, se enseña a los estudiantes un perfil incompleto de ciencia y de la práctica de ésta, se enseña el *qué* y no el *cómo*, ofreciéndose una enseñanza incompleta de la ciencia; al respecto Duschl (1995, p.13) señala, en términos de Kilbour, que con demasiada frecuencia, la enseñanza de las ciencias es sacada fuera del contexto y presentada sin el material de antecedentes críticos necesarios para comprender bien los significados y transiciones de la ciencia. “Se requiere entonces ofrecer los escenarios adecuados y pertinentes para que los profesores de la ciencia económica y sus estudiantes aprendan el funcionamiento de la ciencia” (Duschl, 1995, p.13). En tal sentido, los profesores harían bien en su actividad docente si tuvieran la preocupación, el interés y la competencia de atender más la erudición en la formación del economista a partir del estudio en tres campos básicos de la ciencia económica: la historia, epistemología (historia de la ciencia) y teoría política y ética.

Estos problemas que se han denotado son las situaciones críticas que tipifican la tradicional enseñanza de la economía, las mismas que no han



permitido desvanecer los grandes obstáculos de los estudiantes (¿y profesores?) tanto epistemológicos como pedagógicos, curriculares, comunicativos y culturales. A continuación, se hace una sucinta referencia a cada uno de ellos.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS. En cuanto al método, la arquitectura del conocimiento económico se parece más a la de la física, pero su objeto sigue siendo propio de las ciencias sociales; ésta es la razón para que se generen obstáculos epistemológicos. Sin embargo, estos no se refieren a la asimetría externa del conocimiento, más bien, se trata de obstáculos internos que se revelan en el acto mismo de conocer y que reflejan dificultades y confusiones en la comprensión del conocimiento científico. Algunos obstáculos epistemológicos se sintetizan en los siguientes puntos: 1) conocimiento al que se opone como obstáculo el REALISMO y el “estado concreto” por instinto; 2) obstáculos verbales en una disciplina cuyo lenguaje es esencialmente metafórico y analógico; 3) el obstáculo de las IMÁGENES en una disciplina cuyas proposiciones centrales no tienen referentes empíricos; 4) obstáculos epistemológicos debido a la cultura experimental, pues se aprende a aprender viendo, se piensa



como se ve, se piensa aquello que se ve. Esto refuerza el pensamiento intuitivo y bloquea el pensamiento abstracto (Bejarano, 1999, p. 35).

OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS. Existe una opinión generalizada en los aspectos pedagógicos necesarios para la enseñanza de la economía: se admite que en muchas facultades de economía se dedica bastante tiempo pretendiendo resolver problemas en un tema que los economistas dicen y aportan poco, debido a que sus prácticas han sido más desde el sentido común, la intuición y la convicción de que lo que hacen está bien hecho.

En la enseñanza de la economía surgen los problemas pedagógicos en razón al uso habitual de los procedimientos gráficos, a la matematización de la economía y a la asimilación de conocimientos teóricos que no tienen aparentemente ningún referente material o empírico. Se reconoce, en general, que estos problemas deben ser afrontados por pedagogos expertos. Sin embargo hay economistas que han profundizado en el tema pedagógico, como J. A. Bejarano, por ejemplo, para precisar ciertos aspectos que aportan a esta reflexión. Él llama “síndrome del séptimo semestre” a la confusión que muestran los estudian-

tes con relación a la teoría pura y la economía aplicada. El estudiante se pregunta perplejo para qué sirve la teoría pura, puesto que la economía aplicada se percibe en clase, no como la “aplicación de la teoría” sino como la excepción a la teoría, así el profesor le aclare que está cambiando de supuestos haciéndolos flexibles, aproximándolos a la realidad, etc., lo que ciertamente no resulta muy convincente. Aquí aparece el síndrome: puesto que la teoría que sabe no es útil e ignora lo que debiera ser útil, el estudiante concluye que no sabe en absoluto, pues se siente incapaz de enfrentarse con lo que sabe, a las cuestiones que considera relevantes. Conoce “leyes” que no se cumplen, “principios teóricos” que no se pueden verificar, “hechos” que no encuadran sistemáticamente en ninguna teoría, “modelos” para los cuales no pueden obtenerse datos, y carecen de alguna teoría o modelo con el cual manipular los hechos y los datos que están a su alcance.

Dede el punto de vista pedagógico es de gran importancia el que los estudiantes tengan claro lo que las ciencias pueden hacer y lo que no pueden hacer; que puedan distinguir la teoría como abstracción, de la pertinencia e importancia práctica de los enunciados. En este

sentido, surgen algunos interrogantes para reflexionar: ¿cómo lograr que los estudiantes comprendan estas dificultades y logren desarrollar sus habilidades para confrontar la realidad armados de teoría? ¿cómo lograr que superen el síndrome del séptimo semestre y que puedan asimilar el salto de la teoría pura a la aplicada?

En este sentido, se deben definir los límites de la predicción y luego aclarar la relación entre la teoría económica y la realidad. Así, la teoría – verificarse, falsearse, contrastarse con la realidad – puede elaborarse por a) construcción puramente intelectual, b) la que proviene de generalizaciones empíricas.

La dificultad está en los criterios de verificación de la construcción teórica y en los de distinción de ésta con la generalización empírica. Esto tiene una enorme importancia pedagógica y, sin embargo, casi nunca se discute con el estudiante, quien tiene como marco de referencia mental el que toda teoría es un principio verificable y contrastable con la realidad. Esto es lo primero que hay que explicarle: que no toda teoría es verificable o contrastable, que no toda teoría tiene que ser necesariamente “realista” para que sea útil (Bejarano, 1999, p. 40).



OBSTÁCULOS CURRICULARES. En los diseños curriculares de economía tradicionalmente se ha mantenido la mentalidad de la agregación y la linealidad de campos disciplinares, componentes o asignaturas, convirtiendo los currículos en esquemas o planes de estudio multidisciplinares sin relaciones y conexiones entre sí. Básicamente, el problema está sustentado en la preferencia declarada por la especialización: con profesores especializados se forman estudiantes especializados que reciben una concepción de la ciencia fragmentada, con “retazos de cultura” y con discursos en aulas científicas sin la posibilidad de integrarlos a la disciplina económica. Esta situación generalmente crea en los estudiantes una idea de ciencia terminada, constituida por un conjunto de verdades irrefutables y por una serie de constructos, conceptos y teorías que se pueden memorizar.

Además, los currículos en economía continúan orientados por la comunicación de hechos o productos finales de la ciencia, sin prestar suficiente atención a las formas en las cuales se genera el conocimiento y reticentes a reconocer la conveniencia y necesidad de integrar los estudios relacionados con los campos de la historia, la epistemología y la política-ética de la ciencia económica en la formación de los economistas.



OBSTÁCULOS COMUNICATIVOS. El “deber ser” o ideal es que la enseñanza contribuya a formar seres humanos capaces de enfrentar la realidad social y transformarla (en el sentido de la *paideia* griega). En este proceso formativo la calidad del discurso oral y escrito tiene una importancia de primer orden. Sin embargo, en la experiencia cotidiana se evidencia una realidad que dista mucho de aquella norma. En general, los docentes universitarios han centrado su quehacer científico en la transmisión de los contenidos y enfatizado su memorización de una manera fiel tal como lo presentan los manuales o libros de textos. En estos casos, el lenguaje no se resignifica o contextualiza de acuerdo al entorno social particular, es decir, no se da la conversión didáctica; en otras oportunidades, el quehacer docente se concentra en la estructura interna de su discurso, en el *qué* de su objeto de investigación y de enseñanza. No obstante, la parte formal, la metodología, ha sido relegada a un segundo plano. La propiedad y la corrección lingüísticas se han desdiseñado totalmente con la creencia de que sólo es importante el contenido o esencia de los conceptos y teorías, o en el mejor de los casos, que es más importante el contenido que la forma.

Al repensar esta situación generalizada que se da en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se llega a la idea que es preferible que exista una relación de complementariedad entre la claridad discursiva y la profundidad científica. Como lo expresa Gómez (2001) "...cuando no se tiene un dominio absoluto de las estructuras morfosintácticas y léxicas, es decir, de la competencia comunicativa, el profesional-usuario de la lengua vuelca todo su potencial en el mensaje oral o escrito, en detrimento de la calidad, con un alto grado de dificultad en la comprensión para el estudiante". De esta manera se olvida que en el discurso pedagógico debe existir una armonía entre el contenido y la forma, entre el pensamiento y la palabra, entre la pregunta y la respuesta que se plantean en el proceso de confrontación e interpretación. Al decir de R. Flórez, la enseñabilidad de las ciencias en las universidades y la constitución de la didáctica especial para cada ciencia se hace, ya no de manera formal y abstracta sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los alumnos como sujetos cognoscentes activos y concretos.

OBSTÁCULOS CULTURALES. El sistema educativo está inserto en un contexto social con múltiples e inextricables relaciones; en este sentido se concibe a los estudiantes como "productos sociales" permeados por la cultura en general y, más específicamente, por las culturas locales. Ahora bien, suele descuidarse en las aulas de clase las diferencias culturales y la diversidad de experiencias de los estudiantes, el grado de desarrollo de sus dimensiones o esferas humanas, sus variados intereses y sus motivaciones personales. Desde diferentes visiones, este "mosaico cultural" puede constituirse en un verdadero obstáculo para adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la economía, o por el contrario, aprovecharse como la gran oportunidad para potenciar la creatividad, el espíritu inquisidor y la actitud crítica y propositiva de los estudiantes con base en la diferenciación de vivencias, visiones, saberes previos y todo tipo de condiciones contextuales. He aquí la mayor o menor probabilidad de avanzar en el proceso de la enseñabilidad²

2 **La enseñabilidad** se entiende como un concepto que parte de los fundamentos epistemológicos de las disciplinas, los cuales sirven de sustento pedagógico y didáctico, en función del carácter investigativo del docente, y del reconocimiento de los proyectos de vida individuales y de grupo, en la medida de los requerimientos sociales y culturales.



ACUERDO CONCEPTUAL DE TÉRMINOS HACIA UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

“...así que, si el agua debe correr hacia abajo, no es necesario empujarla, es suficiente con quitarle todos los obstáculos. El aprendizaje que hasta ahora ha sido ramas secas, debe transformarse en buertos vivientes. He aquí el reto de la didáctica”

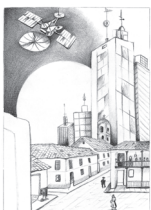
Jan Komensky (Comenio)

El punto de partida para una formación más integral del economista debe iniciarse con una reflexión en torno a las competencias que la institución educativa contribuye a desarrollar en los estudiantes, o mejor dicho, que contribuye a volver actos las potencialidades de los estudiantes. Ahora bien, cualquiera sea la taxonomía y el contenido de las competencias, éstas deben ser el faro que ilumina todas las acciones implícitas y explícitas del currículo de un programa de economía.

Quando se habla de contribuir en la formación de los economista en competencias no se pueden soslayar dos condiciones básicas: 1) toda competencia debe demostrarse a través de las **acciones en contexto** y 2) con **suficiencia y pertinencia**. Además, tanto el saber (es) como el hacer deben estar enmarcados en una postura ética coherente: ética personal-ética pro-

fesional-ética institucional-ética ciudadana; vale decir, el economista formado en competencias debe tener conciencia de sus prácticas y las implicaciones de éstas en los procesos de transformación social.

Consecuente con la concepción de competencia asumida por la UCPR formulada en Fundamentos Curriculares (2003, p.12) y propuesta por Montenegro, las competencias para la formación de nuestro economista parten de esta base conceptual: “Las competencias podemos comprenderlas como un *“saber hacer y saber actuar, entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor”* del desarrollo humano y social. Según el mismo autor, *las competencias son producto tanto del desarrollo como del aprendizaje”*.



A. FORMATIVAS:

- * Reconocimiento del otro (a) y de lo otro en su dimensión humana.
- * Conformación de equipos de trabajo académico e investigativo a partir de las líneas.
- * Capacidad de asunción de compromisos y responsabilidades.
- * Demostración de actitudes política y ética.
- * Sensibilidad y sentido de solidaridad.
- * Capacidad de aprendizaje autónomo

B. BÁSICAS:

- * Capacidad de exploración e identificación de distintas fuentes documentales de información para los procesos investigativos.
- * Comparación dialéctica de sentidos de los distintos textos: autores, manuales, documentos especializados.
- * Cualificación lectora e interpretativa de textos y contextos multidisciplinares que convergen en la formación del economista.
- * Disposición de reflexión crítica de hipótesis y teorías económicas.
- * Habilidad en la comunicación oral y escrita en lenguaje disciplinar.

C. DE LA DISCIPLINA:

- * Capacidad reflexiva en torno a la ética de la economía.
- * Aptitud comprensiva del funcionamiento del sistema económico en los campos microeconómico y macroeconómico.



- * Talante para la disertación desde las distintas doctrinas económicas.
- * Reconocimiento de los alcances y utilidad de la teoría económica.
- * Potencial analítico del Desarrollo Social, Humano y Sostenible.
- * Reconocimiento de las interrelaciones que la economía establece con otras disciplinas en los procesos de investigación: ecología, ética, psicología, matemática, sociología, política, entre otras.
- * Operacionalización de los problemas económicos y teóricos por medio del instrumental lógico, matemático y estadístico.



- * Problematización de los fenómenos de la calidad de vida y el desarrollo regional.
- * Planteamiento de soluciones a partir de la investigación de los problemas económicos regionales.

Ahora, estructurar un currículo de economía pensando en las competencias que los estudiantes deben desarrollar, implica realizar no una reforma curricular de corte tradicional –añadir, recortar, modificar, sustituir, reubicar y eliminar materias/asignaturas o semestres, cambiar de denominación, entre otros; sino más bien implementar una modernización académica que articule los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y metodológicos en todo su recorrido, organizando sistemática y coherentemente las distintas áreas de formación, los componentes, los campos, los semestres, las asignaturas a partir de los núcleos temáticos-problemáticos y las líneas de investigación; además, considerando los énfasis, las electivas, los seminarios, las conferencias... Luego pensar en la articulación de los medios/recursos, las técnicas, las metodologías, las estrategias y las actividades que permiten operacionalizar estos conceptos, abstracciones, ideales, hipótesis, teorías e intencionalidades.



Estas labores curriculares deben ser de corresponsabilidad de la Institución –Programa/Facultad– con el docente, es decir, todo docente debe tener la competencia de diseñar currículos (el cambio de las instituciones es el cambio en las personas de las instituciones). Incluso, el cambio no se consigue a través de un plan como es el esquema del plan de estudios, sino a través de los docentes, y este es justamente el reto de todo docente.

Siguiendo con el reto del docente y concretamente del que enseña economía, éste debe entrar en sintonía con los desafíos que le plantean los actuales desarrollos de la pedagogía y la didáctica a través de enseñabilidad.

En efecto, desde una posición didáctica el docente en economía además de poseer las competencias propias de la educatividad, ofrece, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un profundo saber epistemológico de la disciplina que lo habilita para la “enseñabilidad”, el desarrollo y la potenciación de las competencias de los estudiantes. Pero, ¿qué se entiende por didáctica de la economía? La didáctica en la enseñanza de la disciplina económica debe partir de una reflexión teórica que el docente realiza con antelación al

encuentro del estudiante con el saber disciplinar y los saberes complementarios e interdisciplinarios, reflexión que lo lleva a entender que por medio del saber el estudiante comprende a los otros y al mundo (esfera externa), pero también que la relación con el saber le permite autocomprenderse (esfera interna). De este modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje propician, además del desarrollo de la dimensión cognoscitiva, las otras dimensiones que configuran la unidad compleja del estudiante. Sólo así es posible lograr que el aprendizaje tenga sentido y significado vital y, sobre todo, que genere la autonomía y la autotelia en general como sujeto consciente de su papel histórico, político y ético.

Los docentes en economía han de conocer que los saberes disciplinares de la economía están organizados desde el “núcleo duro” -aquellos temas y problemas de gran elaboración y validez por parte de la comunidad científica- y en dirección a la periferia; es aquí donde aparece el “terreno abonado y fértil” para sembrar preguntas de investigación, es decir, para *problematizar*. Entonces, el docente está formado en historia económica, de tal suerte que conoce y comprende la historia misma de los problemas, de las preguntas, de los conceptos, de los proce-

sos, da razón de cómo conocen los científicos, cómo construyen los científicos el conocimiento, qué hacen los científicos, cómo debaten, cooperan, disienten y crean los científicos. Por ejemplo, puede discernir sobre los principios básicos de las distintas corrientes y escuelas de pensamiento económico de tal manera que reconocen sus postulados y axiomas, los contrastes teóricos, sus causas y efectos; pero también sabe cómo se han construido y planteado las preguntas de los problemas centrales de la economía como el valor, el precio relativo, la competencia, el salario, el crecimiento, el desarrollo, la distribución, los impuestos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la didáctica de la economía ubica su reflexión en torno a la enseñanza más allá de las formas procedimental, instrumental o técnica. En efecto, la didáctica de la economía como reflexión teórica de la enseñanza centra su estudio a partir de un enfoque caracterizado por lo crítico, problemático, heurístico, comunicativo y comprensivo. De esta manera, es mirada no desde una perspectiva instrumental como técnica, sino desde una perspectiva comprensiva como saber cuyo objeto de estudio es la enseñanza en su dimensión teórica y práctica, abordada desde el aula como esce-



nario, a partir de unos contenidos contruidos socialmente. El aprendizaje que allí se genere deberá estar, necesariamente, enmarcado en lo significativo. Al respecto, Zambrano (2002, p.17) citando a Meirieu, señala que la didáctica es para la pedagogía su mejor aliada, ella le aporta los elementos de acción práctica para que el docente pueda actuar y ejercer de mejor forma sus actividades en el espacio de la enseñanza y del aprendizaje, pues éste además de poseer las competencias propias de la educatividad, ofrece, a través de los procesos didácticos un profundo saber epistemológico de la disciplina que lo habilita para la “enseñabilidad” y el desarrollo y la potenciación de las competencias de los estudiantes.

Una importante contribución que hace Bejarano (1984, p. 58) en torno a la enseñanza de la economía tiene que ver con tres campo específicos de estudio básicos para la formación del economista.

El primero es el de la historia. Podría decirse que un economista que no es versado en matemáticas no está preparado, pero tampoco está preparado si no es versado en historia. “...En la etapa actual de nuestra ciencia, deberíamos valorar más los poderes de observación que los

poderes de abstracción y la visión del historiador más que el rigor del matemático” (Bejarano, 1984, p.58).

El segundo tiene que ver con la epistemología de la ciencia económica –y más precisamente, en las lecciones de la historia de la ciencia–; sin embargo no se trata de enseñar un curso específico de epistemología de la economía, como se observa en los planes de estudio de los diferentes programas y facultades, por el contrario, se requiere enseñar epistemológicamente la economía de manera transversal, es decir, partiendo de los problemas básicos tanto teórico-conceptuales como metodológicos se debe llegar a la reflexión epistemológica de la economía.

Y, el tercer campo que debe configurar la formación del economista, está relacionado con la política y la ética. Basta recordar que los más brillantes teóricos de la economía como Smith, Ricardo, Marx y Marshall no fueron economistas profesionales sino ante todo filósofos y eruditos, y que el propio Keynes recomendaba como esencial la erudición, distinta por supuesto a la ciencia económica. Como bien se sabe, la economía científica moderna se desglosa de la economía política, la cual tiene todo su campo de acción en el Estado, el cual es todo a la vez, economía, po-



lítica, ética, ..., así queda configurada una visión holística del universo científico de la economía, pues, desde este modelo de enseñanza y aprendizaje se realizan las conexiones y relaciones de los saberes en una totalidad no dividida y en cambio permanente –hecho que exige un enfoque globalizador e interdisciplinario–.

HACIA UNA NUEVA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UCPR

Con la intención de contribuir a modificar, en alguna medida, las formas tradicionales de enseñanza de la economía y de paliar los consabidos obstáculos tanto de la enseñanza como del aprendizaje de la disciplina, a continuación se describen sucintamente algunos elementos que bien podrían concitar la reflexión y el cambio de muchas prácticas docentes, así como la actitud, motivación e interés de muchos estudiantes de economía.

Ante todo, el docente en economía tiene que tomar conciencia que para enseñar bien la disciplina debe estar comprometido con una permanente reflexión pedagógica, hecho que lo capacita para desempeñarse como tal; esta acción produce una sinergia vital que lo hace competente

para contribuir en la formación humana, ciudadana y profesional de los estudiantes. De esta manera, se va generalizando el postulado que para ser un excelente docente, además de ser un buen exponente de la disciplina que enseña, debe contar con aptitudes y actitudes pedagógicas, curriculares y didácticas que lo hacen competente para contribuir en los procesos de formación de aquellos.

Desde esta nueva óptica, se aprecia claramente la transformación en las interrelaciones de la triada docente-saber-estudiante; en primer lugar, se establecen unas relaciones sistémicas en las que el docente apoyado en los principios de la educabilidad, admite que la exigencia de educar al otro implica el reconocimiento de una ética que impide que realice su labor educativa de cualquier manera; en segundo lugar, el saber y el conocimiento en general se convierten en el medio que posibilita el aprendizaje, y que a su vez éste le permite a los estudiantes insertarse en el mundo: “sin los aprendizajes, la relación con el mundo y las cosas constituiría una empresa sin gerencia. “El motor de la educación lo constituyen los aprendizajes, y la enseñanza, tal como lo señala Houssaye, no constituye más que un proceso pedagógico” (Zambrano, 2002, ps.55 y 56).



Esta perspectiva didáctica ha permitido establecer relaciones entre las diferentes categorías que constituyen su *corpus* teórico: el maestro (a), el estudiante, el aula, la enseñanza, el método, los contenidos, el conocimiento. En este contexto se entiende que la metodología no es neutral ni debe reducirse a un conjunto de técnicas y formas de realizar una actividad determinada. Por tanto, el método (“el camino”) ha de ser interpretado como un conjunto de acciones, producto de la reflexión acerca de cómo transmitir los “saberes” y valores a las nuevas generaciones, cómo aprenden los sujetos y cómo avanzan hacia el “telos” que es la Formación.

De este modo, un docente que responde tanto a las exigencias epistemológicas de la disciplina económica como a las propias de la pedagogía, le resulta pertinente aplicar la estrategia pedagógica de la investigación en el aula.

En cuanto a dicha estrategia, el profesor Jurado (2002) señala dos connotaciones importantes: a) la investigación como impregnación pedagógica de los desarrollos de un proyecto, ya terminado o en proceso, y b) la investigación como un acto de reflexión permanente en el desarrollo de las clases. “Cuando las clases se impregnan del ejemplo, o

de la narración que surge de la investigación adelantada por el docente, el discurso parece alejarse de la simple repetición de las teorías consignadas en los libros. Si bien éstas permanecen siempre latentes; de igual modo, por la potencia de la experiencia investigativa el docente interroga por su propio quehacer y por las actitudes de los estudiantes; entonces es cuando reajusta en el camino su propia práctica, reorientándola; ello presupone necesariamente, la asunción flexible y abierta de las unidades curriculares, esto es, la flexibilidad de los cursos, seminarios, talleres o laboratorios, en aras de hacer sentir la investigación y la actitud hacia el cambio”.

Es de puntualizar que tanto los modelos de enseñanza empleados por los docentes como los modos de comunicar los conocimientos científicos ejercen gran influencia en los estudiantes, por lo tanto, las actitudes y motivaciones de éstos frente a la ciencia y al trabajo científico están mediados por sus docentes, por sus estilos de enseñanza y por la propia imagen de ciencia y de trabajo científico que éstos tienen; además, las diferentes formas de comunicar la ciencia, bien sea a través de los libros de texto, del discurso del docente, de las prácticas investigativas y las comunicaciones científicas en los *mass media*, entre



muchas otras, pueden conducir a un alejamiento y desinterés investigativo, o justamente, el mejor impulso para potenciar el espíritu inquisidor.

Aquí es de capital importancia remarcar un planteamiento controversial de Bejarano (1984, p.52) que necesariamente debe incitar el debate entre los académicos: “Los obstáculos no se superan con mejor pedagogía, con cursos pedagógicos para profesores o metodológicos para los estudiantes, porque no provienen esencialmente de dificultades pedagógicas sino de un problema de concepción sobre los límites del conocimiento económico que se convierte efectivamente en un obstáculo epistemológico que tenemos tanto los profesores como los estudiantes. No debe olvidarse que el proceso de conocimiento no es sólo un proceso lógico sino también un proceso psicológico sometido a bloqueos y distorsiones provenientes en gran parte de marcos de referencia mentales anteriores a la asimilación del conocimiento y que acaban distorsionando esta asimilación”. Sin embargo, hoy se cuenta con un amplio y desarrollado dominio de investigación en el campo

de la psicología cognitiva, en la naturaleza de la ciencia o didáctica de las ciencias (Toulmin, Posner, Chi, Thagard, entre otros) que bien podría dar luces a estos planteamientos y nuevas interpretaciones. ¡He aquí el problema crucial de la enseñabilidad!

La propuesta curricular del Programa de Economía ha retomado la estrategia de “Investigación en el Aula” que es de carácter institucional, a la vez que ha definido tres núcleos problemáticos³, a saber: 1) Empresa Económica y Estructuras de Mercado, 2) Crecimiento y Desarrollo y 3) Ética y Política de la Economía.

Se considera que estos tres problemas cardinales encierran las grandes preguntas que todo economista formado en la UCPR, en las condiciones del contexto actual y desde las tendencias y perspectivas del desarrollo regional - ya sea de pregrado o postgrado -, se hace de manera permanente. Podría decirse que estos núcleos problemáticos constituyen la cantera de preguntas de investigación de nuestros economistas en los campos microeconómico, macroeconómico y sociohumanístico.

3 **NÚCLEO PROBLEMÁTICO:** Consiste en determinar un ámbito contextualizado en donde se plantean interrogantes o problemas para estudiar y proponer algunas alternativas de solución por parte de los estudiantes. En tanto que el **NÚCLEO TEMÁTICO** está formado por un conjunto de ideas, hechos, teorías, paradigmas, entre otros, que pueden conformar una totalidad dentro de una o varias áreas del saber (interdisciplinariedad).



Para la realización de dicha propuesta de enseñanza de la economía se requiere el cumplimiento de ciertas premisas implementadas en un conjunto de estrategias de aprendizaje; algunas de ellas se denotan en seguida:

El Programa de Economía tiene una Línea de Investigación en Crecimiento Económico y Desarrollo Social, con un importante recorrido en tiempo y en producción. Fundamentalmente, se han hecho trabajos en los temas de la economía regional referidos a la Pobreza, el Ingreso, el Mercado Laboral y al Análisis de Coyuntura Económica. Estos procesos investigativos cuentan con un reducido número de profesores y estudiantes; en este sentido, se asume el reto de acrecentar una mayor participación de ambos en condición de grupos de investigadores y co-investigadores, de tal forma que se progrese en la cultura investigativa.

Otra Línea de Investigación -que está en ciernes-, es la Economía de la Salud, tópico que empieza a tener inusitado interés en las principales universidades nacionales y en los grupos de investigación económica. Realmente, hoy se cuenta con amplios antecedentes en cuanto a estudios e investigadores inmersos en este «nuevo» campo de la economía.



Ahora bien, es posible que algunos temas de investigación que se deriven de las Líneas estén relacionados directamente con los núcleos problemáticos; no obstante, pueden obedecer a otros intereses disciplinares y/o de contexto.

Con relación a las actividades prácticas pedagógicas en cumplimiento de la propuesta de enseñanza y aprendizaje, se destacan las siguientes:

LA LECTURA: Se trata de hacer la lectura económica con sentido hermenéutico, de tal manera que supere la tradición repetitiva y permita desarrollar la competencia interpretativa. Por tanto, destinar una parte significativa de los “nuevos” cursos a la realización de talleres de lectura de teoría económica desde manuales hasta monografías o *abstract* constituye una forma didáctica imprescindible; el aula convertida en un espacio formador de seres que se reconocen mutuamente y la clase convertida en un campo de confrontación de ideas, hipótesis, argumentos, contra-argumentos, consensos y disensos.

Esta lectura también llamada epistémica, se concibe como el proceso de realizar un análisis estructural del texto que indaga por las lógicas internas de relaciones y sentidos conceptuales; sólo así es posible al-

canzar el nivel de lectura comprensiva, contextualizada y trascendente.

LA ESCRITURA: El fundamento de esta actividad, como eje central de la didáctica, radica en “conducir” al estudiante al reto creativo de proponer ideas propias que den cuenta de alguna situación en particular, en su afán de llegar a ser un interlocutor válido dentro de la comunidad académica específica.

La escritura concebida además como una actividad hermenéutica le permite al estudiante remover y promover otras posturas ideológicas, políticas y disciplinares, complejizar el pensamiento, asumir nuevas perspectivas y visiones del mundo, como también convertirse en un intérprete activo del lenguaje y la cultura.

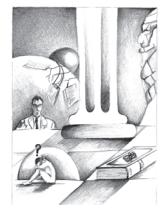
LA ACCIÓN: Dentro de esta visión didáctica se contempla la praxis como la posibilidad de convertir la estructura cognoscitiva formal y abstracta en acciones concretas (proyectos de investigación); es así como el estudiante y profesional en economía puede contribuir con la transformación y mejoramiento del contexto social, hecho que lo hace consecuente con el proceso hermenéutico.

EL CONVERSATORIO: Es una estrategia de suma importancia que

resume el trabajo de los estudiantes –Lectura y Elaboración de Ensayos– y les permite desarrollar la competencia básica en la comunicación oral y escrita en lenguaje disciplinar, así como interactuar con los docentes del área académica económica y con otros pares académicos. Pero, sobre todo, el conversatorio sintetiza un gran esfuerzo por integrar los distintos saberes en la medida que un tema objeto de estudio debe ser interpretado por distintas disciplinas que convergen en la formación del economista. A guisa de ejemplo, el tópico del Efecto Piccard y la Construcción de la Teoría Walrasiana del Equilibrio en el siglo XIX (1870) ha servido de elocuente ejemplo para intentar la articulación y la lectura más global de un problema o fenómeno dado.

CONCLUSIONES

Es innegable que la enseñanza convencional de la economía ha estado dominada por la visión pedagógica tradicional, centrada en un esmerado énfasis por los contenidos y el *qué* enseñar; además, el interés proverbial de la enseñanza de la economía ha sido el de contar con brillantes docentes y excelentes exponentes de la disciplina; es decir, la preocupación se ha manifestado en el problema de la enseñanza, por tanto, en la cuestión de la relación del docente con el sa-



ber de la ciencia económica.

Esta concepción causó muchos problemas a generaciones de estudiantes de economía, habida cuenta que no era de mayor importancia el tema de sus aprendizajes, en el mismo sentido, no era muy interesante la reflexión pedagógica en las universidades (estos asuntos eran de uso restringido y sólo para los primeros niveles del sistema educativo), habitualmente, el método se interpretaba por el lado del docente, con relación a la pregunta cómo se enseña; dominó el postulado que indicaba que la educación superior estaba pensada sólo para crear ciencia e investigación aplicada y en tales circunstancias, todo lo demás no era relevante. Sin embargo, tales pensamientos atentaron éticamente con la creatividad de muchos estudiantes que pasaron fugazmente por los claustros para memorizar y, posteriormente, repetir religiosamente los conceptos definitivos de los libros de texto y la síntesis de los discursos de sus docentes más descollantes.

Contrariamente, desde la nueva postura teórica de la metodología y la didáctica, se conceptúa que el método, en el contexto de la educación, es la manera o el modo como se relacionan los tres componentes esen-

ciales del proceso educativo: los estudiantes, el docente y el saber; dicha relación está pensada y orientada, teleológicamente, por la pregunta sobre el tipo de hombre y sociedad que se quiere tener. Este enfoque implica que el énfasis además se haga sobre el estudiante, para connotar una nueva relación de equiparticipación, interlocución compartida, saberes diversos y válidos, roles distintos y consensuados entre los estudiantes y el docente con intermediación de los saberes. De esta manera, es válida la pregunta por el qué enseñar del lado del docente, además, la pregunta es pensada también del lado del estudiante, o sea, *cómo* se aprende.

Así mismo, el docente debe pensar didácticamente acerca de quiénes son los estudiantes que tiene en el aula, con qué tipo de formación pretende contribuir para la realización de sus proyecto de vida, qué tipo de conocimientos se van a reconstruir, interpretar y conocer, cuáles son los ritmos y las maneras de aprendizaje de los estudiantes, qué clase de aprendizajes se van a privilegiar y qué relación y pertinencia tienen los saberes y aprendizajes con su cotidianidad. Esta visión de la enseñanza de la economía posibilita desvanecer gradualmente los distintos obstáculos de que son víctimas tanto los estudiantes como los docentes.



BIBLIOGRAFÍA

BEJARANO, Jesús A. Los límites del conocimiento económico y sus implicaciones pedagógicas. Revista Cuadernos de Economía N°6. Universidad Nacional de Colombia. Primer Semestre 1984.

BEJARANO, Jesús Antonio. (Compilador). Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Tercer Mundo. 1999. Siete ensayos exploratorios. TM Editores. Colciencias. Universidad Externado de Colombia / Facultad de Economía. Primera edición. 1999.

GIL O., Armando. Los retos del nuevo milenio: Educar en las competencias para el contexto de la mundialización. Revista PÁGINAS N° 66. UCPR. 2003.

GÓMEZ G., Héctor. La Pedagogía del Futuro: Un reto para la Universidad del siglo XXI. Revista Universidad EAFIT – N° 103. Medellín. 2001.

JURADO V., Fabio. “La investigación en el aula universitaria”. Seminario Promovido por el ICFES. Coruniversitaria de Ibagué. 2002.

SALAZAR, Boris. El Efecto Piccard y la Construcción de la Teoría Walrasiana del Equilibrio. Revista Lecturas de Economía N° 45. Universidad de Antioquia. Julio- Diciembre de 1996.

TAMAYO, Oscar E. Aportes de la naturaleza de las ciencias y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. Seminario dictado en Red de Universidades de Risaralda. 2003. Documento no publicado.

UCPR. FUNDAMENTOS CURRICULARES PARA LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. Documento Institucional. 2003.

ZAMBRANO L., Armando. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica S. en C. Cali, Colombia. 2002.

ZAMBRANO L., Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica S. en C. Cali, Colombia. 2002.

