

Un cambio en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la UAM
Azcapotzalco

Guillermo Ejea Mendoza

PRESENTACIÓN

El presente Reporte de Investigación, **Un cambio en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la UAM Azcapotzalco**, de **Guillermo Ejea Mendoza**, está vinculado al Proyecto de Investigación **Métodos y enfoques en economía. Algunos estudios teóricos**, aprobado por el Consejo Divisional en la sesión 105 del 2 de agosto de 1995 y con número de registro 606 ante la Coordinación Divisional de Investigación. La Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es **Teoría Económica**. Asimismo, nutre al Proyecto de Investigación **Un enfoque institucional de la Educación Superior en México**, aprobado por el Consejo Divisional en la sesión 253 del 14 de junio de 2007 y con número de registro 945 ante la Coordinación Divisional de Investigación.

El reporte contiene una visión crítica de las dificultades institucionales que enfrenta la actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la UAM Azcapotzalco y el atraso en que este se encuentra respecto de los avances de la ciencia económica. El autor sostiene que la comunidad académica –profesores y alumnos– debe hacer un esfuerzo para mejorar el contenido explícito y el oculto del Plan de Estudios y, por lo tanto, la forma de enseñar-aprender la ciencia económica en esta Universidad. Lo primero se refiere sobre todo a enseñar una economía más realista y lo segundo a propiciar un aprendizaje menos mecánico. Todo ello implica introducir algunos cambios normativos que permitan flexibilizar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje sin perder el rigor académico. En la primera parte se pasa revista a los intentos que ha habido por reformar el Plan de Estudios y en la segunda al estado de la enseñanza de la economía en el ámbito internacional.

Dr. Sergio Cámara Izquierdo
Jefe del Departamento de Economía

Diciembre de 2020

Un cambio en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la UAM
Azcapotzalco

Guillermo Ejea Mendoza¹

Abril 2020

Resumen

Este trabajo presenta los motivos, propósitos, circunstancias y primeros resultados de la introducción de una nueva asignatura en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la UAM Azcapotzalco, caso a partir del cual se propone una doble reflexión sobre la forma de enseñar la Economía en general y sobre el estado de la docencia en dicha institución².

1. Introducción

El Rector General de la UAM convocó a la comunidad universitaria, a fines de los años noventa, a una reflexión general acerca de la práctica docente que predominaba en la Institución. El diagnóstico arrojó que cultivábamos una docencia individualista, fragmentaria, mecánica y repetitiva. Y podemos añadir que aburrida. Había varios factores que incidían en esa inercia, pero no es el caso detenerme en ellos. Lo peor de ese esquema era que los alumnos desempeñaban un papel pasivo y esto contradecía los objetivos de nuestra función universitaria, orientados a la formación de profesionales preparados académicamente en las fronteras del conocimiento, críticos e innovadores, capaces proponer soluciones a las problemáticas de interés social y de adaptarse exitosamente a las condiciones cambiantes de la realidad. Cabe decir que esa docencia tradicionalista también

¹ Departamento de Economía, UAM Azcapotzalco (gem@azc.uam.mx).

² Este Reporte de Investigación se inscribe en las reflexiones del Proyecto de Investigación Métodos y enfoques en economía. Algunos estudios teóricos (proyecto #606, aprobado en la Sesión 105 del 02/08/1995), Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Teoría Económica, y nutre el proyecto Un enfoque institucional de la Educación Superior en México (proyecto #945, aprobado en la Sesión 253 del 14/06/2007).

ponía en duda el modelo de interrelación entre la investigación y la docencia –una peculiaridad innovadora y emblemática de nuestra Universidad- pues se suponía que la primera transmitiría su dinamismo natural a la segunda. Algo no funcionaba bien. Entonces se propuso y acordó en el Colegio Académico iniciar un proceso de cambio que permitiera actualizar la filosofía y práctica de nuestras actividades docentes de conformidad con los principios teóricos y metodológicos de lo que con poca imaginación en aquellos días se denominaba la nueva pedagogía y que se caracterizaba, entre otras cosas, por centrar el proceso educativo en el alumno y no en el profesor, enfatizar más la parte del aprendizaje que el de la enseñanza, emplear un método constructivista del conocimiento y promover la interdisciplinariedad, entre otras cosas (Ejea, 2007). De ese gran esfuerzo deliberativo se desprendieron, y no con mucho ímpetu, por cierto, las Políticas Generales, Operacionales, Operativas y Lineamientos de Docencia en todas las Unidades y Divisiones de la Universidad. Pero nada más, hasta donde sé. Fue un cambio declarativo, sin respaldo en los hechos. No se diseñaron ni aplicaron instrumentos para elevar la calidad de esta tarea fundamental de la UAM. Por el contrario, caminamos hacia el otro lado. Por ejemplo, en el campo de la evaluación, ejercicio indispensable para pretender la mejora de las cosas, hasta desapareció la encuesta de la séptima semana que desde 1994 se aplicaba cada trimestre a todos los alumnos para evaluar a todos los profesores y las profesoras y que, con todos sus defectos, de algo servía para tener una idea aproximada de cómo andábamos o para, al menos, atender los casos de incumplimiento grave por parte de algún o alguna docente (Ejea, íb.).

2. La enseñanza de la Economía a nivel mundial

Nuestra manera de enseñar Economía no ajena a lo que es o se cree que es la Economía en el mundo. En este sentido, planteo una doble hipótesis. Primera, si cambiáramos la forma de enseñar Economía en la UAM Azcapotzalco, tendríamos que reflexionar acerca de las premisas, la coherencia lógica y la consistencia con la realidad de las teorías que enseñamos. Segunda, si repensáramos nuestra

concepción de la(s) Economía(s) llegaríamos a mejorar nuestra forma de enseñarla(s).

Me parece que lo que se enseña en la carrera de Economía en la UAM Azcapotzalco no difiere mucho de la Economía que se enseña en la mayor parte del mundo. Dicho con más precisión: en todas partes domina la teoría neoclásica, no sólo en el ámbito de la enseñanza sino también, naturalmente, en las decisiones empresariales y, por extensión, en las de gobiernos y organismos multinacionales oficiales (OMNOs). Es más: en la mayor parte de las universidades se enseña predominantemente la teoría económica neoclásica porque es la que fundamenta las decisiones principales de los empresarios, los gobiernos y los OMNOs. Este predominio ha llegado a tal grado de poder, extensión y falta de autocrítica que puede ser calificado como el dominio de un pensamiento único.

No es mi intención extenderme demasiado en esta reflexión. Pero es preciso tomar en cuenta algunos elementos cruciales sobre la disciplina y su enseñanza.

Me referiré específicamente a la teoría neoclásica de la economía. Ésta ha sido catalogada como una Economía de pizarrón porque el modelo teórico se construye deductivamente a partir de premisas creadas exprofeso, es decir, que no parten de la realidad sino que son establecidas de conformidad con el fin mismo para el que el modelo es construido. Por esto es un modelo teleológico. En segundo lugar, cada etapa de la construcción teórica del modelo se finca en los mismos supuestos y las mismas implicaciones que la etapa anterior y la siguiente. Por esto es un modelo tautológico. Ambas características hacen que la Economía neoclásica sea una disciplina distante de la realidad y de las demás ciencias. Por eso se dice que padece de esquizofrenia y que es una ciencia separada y autocontenida (Ackerman, 2013; Ackerman y Nadal, 2013; Beker, 2002). En este sentido, no es cierto que la abstracción del modelo teórico tenga el propósito de simplificar la realidad para facilitar su análisis y comprensión. La verdad es que se trata de un canon que sólo existe en la mente de quienes creen en él. Los modelos matemáticos, por ejemplo, entre más sofisticados son, menos tienen que ver con los fenómenos reales (Colander, 2009; González, 2002). Al contrario de lo que se piensa, la capacidad

explicativa y predictiva del modelo teórico es bastante precaria y sólo cubre algunos acontecimientos del sentido común. Por lo mismo, su objetividad y neutralidad es una falacia. Por último, arropada en la refinada apología de la racionalidad, la Economía logró hacerse de un prestigio injustificado y desplegar su imperio intelectual sobre muchos campos de las demás ciencias sociales y las humanidades (Thurow, 1988; Dogan y Phare, 1993).

En relación con la enseñanza, no es difícil entender que, dados los elementos anteriores, sea más fácil su transmisión dogmática que mediante un razonamiento crítico (Lis y Pérez, 2014). Para no abundar en una discusión filosófica y metodológica acerca de este punto, ilustraré la situación mencionando que la inmensa mayoría de los textos de enseñanza de la Economía en América Latina son traducciones literales de libros estadounidenses. A veces, a éstos se les añaden capítulos o ejemplos referidos a nuestros países, y hasta unidades monetarias locales, pero los contenidos teóricos son solamente traslaciones mecánicas. Además, a las casas editoriales no parece importarles el idioma, por lo que nuestros estudiantes no sólo aprenden a pensar como economistas estadounidenses en un escenario estadounidense, sino que piensan y hablan con un español empobrecido. En Estados Unidos el ambiente no es distinto. La mayoría de los textos son copias o repeticiones de alguno que eventualmente se erige como arquetipo; son réplicas con ligeras variaciones en el formato, los ejemplos, el contenido matemático, la simplicidad textual, el orden temático, las referencias o el glosario, pero sin alteraciones sustanciales. La producción de libros para la enseñanza de la Economía en Estados Unidos y América Latina no sigue una lógica educativa sino comercial: de vez en cuando algún texto se pone de moda y en seguida aparecen otros buscando competir en el mercado –compartir las potenciales ganancias– mediante variaciones en el diseño del producto. Así, podemos interpretar que los estudiantes de Economía, más que como profesionistas o futuros innovadores teóricos, son vistos como mercado cautivo y agentes de la reproducción ampliada del sector. Hay, pues, un código de orden y fidelidad disciplinar que debe mantenerse.

Lo anterior ayuda a comprender porqué la enseñanza de la Economía en nuestras latitudes puede juzgarse como acartonada y estancada. Lo que quiero subrayar es que no deriva únicamente de nuestras tradiciones pedagógicas, sino que es también una consecuencia de la misma rigidez de la teoría.

Afortunadamente, el avance secular de la ciencia tiene efectos muy importantes para nuestra reflexión. En primer lugar, cada vez es más claro que la acción humana influye inevitablemente y no siempre de manera voluntaria en la configuración de la realidad social y de la realidad natural, y que la realidad social no obedece leyes naturales. En segundo lugar, muestra que el conocimiento científico no debe ser estático porque la realidad siempre está cambiando. De hecho, no hay fenómenos naturales inmutables, que permanezcan iguales o invariantes en el tiempo, sólo hay tiempos demasiado largos para que podamos apreciar las transformaciones. Con más razón, la realidad social, enmarcada en plazos cortos, muta de manera constante. En tercer lugar, se constata que toda ciencia y toda disciplina científica requieren de otras para completar su visión de las cosas, aun para el discernimiento cabal del objeto particular de su estudio, porque la realidad es compleja y multidimensional. La visión unidisciplinaria del mundo es muy estrecha y, por tanto, limitada.

De estos argumentos concluyo que la Ciencia de la Economía y su enseñanza tienen que hacer un esfuerzo por actualizarse, por adecuar sus bases filosóficas y metodológicas a los tiempos actuales.

3. La enseñanza de la Economía en la UAM Azcapotzalco

Nota: la enseñanza y el aprendizaje son dos dimensiones del mismo proceso donde profesores y alumnos interactuamos bajo ciertos objetivos, reglas y circunstancias (excepto en el caso del autodidacta puro). En este texto me referiré únicamente al componente de la enseñanza porque quiero llamar la atención sobre la responsabilidad que nos corresponde a los profesores en ese proceso.

Estructuralmente, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía de la UAM Azcapotzalco se mantiene igual, casi idéntico, al de los años setenta del siglo pasado: un Tronco Común Interdisciplinario en los tres primeros trimestres; un Tronco Básico Profesional (TBP) con cuatro columnas teóricas en cuatro trimestres (Microeconomía, Macroeconomía, Economía Política y Matemáticas); varias materias temáticas en tres trimestres y cuatro Áreas de Concentración en los dos últimos trimestres.

Algunos comentarios.

De las cuatro Áreas de Concentración existentes al día de hoy, la cuarta fue creada el año pasado y las otras tres son históricas. La permanencia de éstas a lo largo de las décadas no sería cuestionable, pienso, si la disciplina se hubiera mantenido en los mismos términos durante todo ese tiempo, pero si la Economía ha cambiado – para bien o para mal, según el punto de vista desde el que se le aprecie-, la pregunta es porqué las Áreas de Concentración no lo han hecho.

El cuestionamiento puede ir más lejos. Bien miradas, no hay ninguna lógica académica, teórica o disciplinaria que explique su existencia. Por contraste, menciono los casos de CBI y de CyAD de nuestra misma Unidad (...). Así, si hay un área de especialización en Economía Política (marxista), lo más razonable es esperar que hubiera también una en su contraparte, la Teoría Neoclásica, o quizá también en las teorías alternativas como la keynesiana o la ricardiana. Y si hay una línea de especialización en Economía Aplicada debiera haber una en su opuesto, Economía Teórica, o por temas tal vez, como la que hay en Crecimiento y Desarrollo, la cual, por cierto, se compone de dos líneas cuyos lazos no son precisamente íntimos: por un lado, Empresas, Finanzas e Innovación, por el otro, Economía Ambiental, y ninguna línea dedicada al crecimiento o al desarrollo como tales. Por lo demás, dos de las tres Áreas de Concentración que he calificado de históricas no corresponden tampoco a las Áreas de Investigación que hemos tenido y aún tenemos en el Departamento. Por eso me atrevo a sospechar que la creación y la longevidad de las Áreas de Concentración del Plan de Estudios de la

Licenciatura han respondido más a los intereses personales de los profesores que a causas de orden académico, como ya dije.

En rigor, las AC son cajones de especialización o, mejor dicho, especializaciones encajonadas. Esto no es malo en sí, no lo es que los alumnos se concentren en algún tipo de especialidad del conocimiento, sino que lo controvertible es que no los induzcamos a incursionar en otros campos del saber, que no les damos la posibilidad –la oportunidad- de dialogar –de enriquecerse- con las aportaciones de otros campos del conocimiento. La interdisciplina, la multidisciplina, la transdisciplina y la concurrencia disciplinaria no significan suprimir la especialización sino completar a los especialistas con la riqueza de otros campos.

En cuanto al TBP, tiene dos columnas teóricas no marxistas: 4 unidades de enseñanza-aprendizaje (uea) de Macroeconomía y 4 de Microeconomía. Esta división es de los años sesenta, cuando se pensaba que esos dos ámbitos de la Economía obedecían a lógicas distintas. La Macroeconomía tenía una fuerte influencia keynesiana y la Microeconomía una profunda raíz neoclásica. Pero de los años ochenta para acá, y sobre todo desde los noventa, la teoría dominante giró en sus presupuestos para sostener ahora que la Macro tiene (o debe tener) fundamento en la Micro, lo cual quiere decir, en lenguaje llano, que el equilibrio macroeconómico es resultado de los equilibrios microeconómicos y que, por lo tanto, ya no hay que poner tanta atención en comprender y tratar de dominar las variables macro sino que donde hay que trabajar con más ahínco es en entender y encaminar la conducta de los agentes individuales. Por suerte para los economistas que seguimos pensando a la antigüita, este TBP no se modificó y creemos que cada día está más cerca el momento en el que keynesianismo de a de veras volverá a ser retomado.

Nuestro Plan de Estudios ha tenido relativamente pocos cambios en cuatro décadas. Ya perdí la cuenta de los intentos que ha habido para hacerle “modificaciones”, esto es, cambios de fondo. No se ha podido. Sólo ha sido posible hacer “ajustes”, es decir, cambios ligeros, y han sido muy esporádicos y tortuosos. Uno de ellos es el que comento en estas notas.

A mediados o finales de los ochenta y principios de los noventa algunos profesores propusieron eliminar el TGA para que los alumnos entraran de lleno desde el principio en la carrera que habían elegido. Se decía que el TGA era un factor de deserción y que una buena formación en Economía no podía darse en tres años, que se requerían al menos cuatro. Otros defendieron el TGA³. Hay que recordar que el TGA original constaba de cuatro uea en tres trimestres: tres cursos de Doctrinas, tres de Méxicos, tres de lenguajes formales y tres de literatura, redacción y cosas afines. Después del debate se acordó hacer espacio en el TGA a las materias llamadas disciplinarias, es decir, de Economía para Economía (igual en cada una de las cuatro carreras de la División), con el argumento de que los alumnos, al llegar al TBP de Economía... no sabían Economía. Así, nuestros alumnos empezaron a llevar un curso de Introducción a la Teoría Económica antes de estudiar Teoría Económica. Luego, como al entrar a ITE no sabían Economía, se añadió otra ITE, ITE II. Por ello, en el TGA ya no llevaban cuatro sino cinco uea por trimestre, porque además no se podía eliminar ninguna de las existentes. Si contamos cuatro horas y media de clase a la semana por cada una de las uea del TGA, sumaban 22.5 horas de clase a la semana, 4.5 por día. Si cada crédito implica una cantidad de tiempo igual para estudiar fuera del aula, los alumnos tenían que dedicarle en total 45 horas a la semana. Esto son 4.5 horas de lunes a viernes, o un poco menos al día si estudian también sábados y domingos. La experiencia me dice que una hora de estudio por cada hora de clase es suficiente sólo si el profesor es buenísimo para explicar y si el alumno es buenísimo para captar a la primera lo que está viendo u oyendo. Pero ni somos tan buenos profesores ni son tan geniales nuestros alumnos. En promedio, necesitan más tiempo para estudiar. Además, queremos que lean, y a veces que lean textos originales, y a veces en inglés, y que resuelvan muchos ejercicios, y que hagan ensayos, que ojeen la prensa, que asistan a nuestros coloquios, que escuchen nuestras conferencias.

Este breve relato deja ver dos cosas. Primero, que no pensamos en los alumnos. No sabemos a quiénes nos dirigimos, no nos preguntamos quiénes son, cómo son.

³ En Iztapalapa se hizo un tronco vertical.

¿Cómo es la materia y cómo es el espíritu al que quiero enseñarle el mundo de la Economía? ¿Porqué está aquí? ¿Qué pretende con la carrera?, ¿a qué aspira?, ¿cuáles son sus inquietudes? No nos hacemos cargo de que al ingresar tienen entre 18 y 19 años, que la prepa y sus equivalentes pertenecen a otro mundo, que todavía están en proceso de intensa transformación intelectual, física, emocional y social, que todavía no acaban de madurar en todas estas dimensiones, y que adaptarse al modelo trimestral es un poco difícil. Añadamos a ello que la mayoría no ha tenido ni tiene las condiciones ideales para un desempeño académico extraordinario. Como ya se ha señalado muchas veces, el primer año funciona como un filtro, una depuración: así nos quedaremos con los mejores.

Todo esto significa que pensamos en los contenidos, no en la mejor manera de transmitirlos, que pensamos en el acervo de conocimientos que les vamos inculcar, no en la metodología didáctica para hacerlo. De hecho, nuestro Plan de Estudios no cuenta con una estrategia pedagógica explícita. Nunca se ha discutido en serio este aspecto. En cada Programa de uea debemos anotar las modalidades de impartición del curso y las modalidades de evaluación, pero no tenemos ningún referente. En Xochimilco, por ejemplo, tuvieron que desarrollar las características de su modelo no sólo para explicarle al mundo que hacían o qué querían hacer, sino para que los propios profesores y alumnos pudieran trabajar sobre las bases que habían acordado. Los vecinos de CyAD también tuvieron que trabajar en su innovador modelo de eslabonamientos. En CSH, como seguimos un modelo tradicional, se ha juzgado inútil, u ocioso, hasta ahora, entrar en esa discusión. Por eso me alegra que haya reuniones como ésta, dedicada a analizar y compartir el modo de realizar la transmisión del conocimiento en la carrera Economía que ofrecemos en esta Institución. En el pasado han sido muy escasas. Algo se intentó en los primeros años de este milenio, pero no se pudo ir más allá. Hace poco insistimos nuevamente en la necesidad de revisar nuestras prácticas docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero estas cosas se mueven con extremada lentitud entre nosotros. Con el agravante de que la legislación, en especial el Tabulador, no favorece este tipo de actividades.

El segundo aspecto que muestra la reforma al TGA, o que comenzó a mostrar en aquel entonces y que luego ha pervivido, es que pensamos la Economía como una simple acumulación de saberes. Como si el acopio de la mayor cantidad posible de conocimientos hiciera mejores economistas. Esta es una idea obsoleta, ineficaz e ineficiente. Como el mundo cambia tan rápido, esta manera de enseñar y de aprender se vuelve imposible, inmanejable y en ocasiones frustrante. También pretendemos que los alumnos profundicen en cada uno de esos múltiples conocimientos, que se vuelvan expertos en el tema que ... es nuestro tema, en el que manejamos nosotros. No importa si es micro, macro, política, desarrollo, matemáticas, internacional, etc. Y todos los profesores nos quejamos de que un trimestre no es suficiente para ver todo lo que queremos que vean.

Además, el que les proporcionamos es normalmente un conocimiento fragmentado porque, salvo algunos casos destacados, cada profesor va por su lado, y si hablamos de grupos, cada grupo va por su lado. No hay un hilo conductor del proceso educativo. Por ejemplo, no hemos podido dar coherencia cabal a las vinculaciones horizontales. Por eso, a la mayoría de los alumnos, según me han contado, les cuesta trabajo conectar los conocimientos adquiridos unos con otros, y más tardan en articularlos; cuando lo logran, ocurre en el último año. Lo importante ahora, de acuerdo con la nueva pedagogía, es que los alumnos aprendan a buscar y encontrar el conocimiento existente, que aprendan a manejarlo críticamente y a utilizarlo creativamente, que aprendan a aprender, llevarlos al autoaprendizaje. Y en este terreno hemos hecho muy poco como Departamento.

A finales de los años noventa se llevó a cabo otra serie de cambios importantes en el Plan de Estudios. Tres cambios quiero destacar. El primero es que se reforzaron las seriaciones, es decir, el Plan se hizo más rígido, cuando en el resto del mundo las tendencias eran a la inversa, hacia la flexibilización. El segundo cambio fue aumentar los cursos y las horas de clase de matemáticas. El tercero cambio fue introducir el idioma extranjero como materia obligatoria. En suma, ahora los alumnos tenían que llevar hasta cinco o seis uea en algunos trimestres y, en conjunto, más horas de clase. Entonces diseñamos un plan de estudios para que estén dentro de

las aulas la mayor cantidad posible de tiempo y se les dificulte ir a trabajar individualmente o en grupo en una biblioteca o en su casa o en el parque. De hecho, no tenemos salas dentro de la Unidad para que los alumnos trabajen colectivamente. Como era de esperarse, esos cambios afectaron los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal. Y no sabemos si con esas medidas conseguimos mejores economistas.

Finalmente, hace poco se llevó a cabo una reforma en sentido inverso, una corrección: para flexibilizar el Plan se suprimieron muchas seriaciones. Eso está bien. Sin embargo, quizá se hizo en exceso porque ahora tenemos alumnos inscritos en alguna uea que no han llevado otras cuyos temas son un antecedente. Así, otra vez incurrimos en mudanzas sin considerar todas las aristas y sin definir una estrategia pedagógica. Lo bueno fue que al mismo tiempo se ajustó el contenido de algunos programas para hacerlos más ligeros. Y que reemplazamos los cursos de Introducción a la Teoría Económica por otro de Introducción a la Economía (de la que hablaré después). Un par de ajustes parciales pequeños pero en el sentido correcto, digo yo.

Un cambio que no pudimos lograr en esta ocasión, y sinceramente no sé porqué no se pudo si me parece tan justificado y sencillo, fue hacer razonable uno de los requisitos del trabajo terminal. Como saben, cuando se fundó la UAM se dispuso que no habría tesis ni examen para obtener el grado pues eran requisitos que obstaculizaban la titulación y no era seguro que contribuyeran a generar profesionistas mejor preparados. En Economía de la UAM-A se pensó lo contrario y se estableció la obligación de elaborar un trabajo terminal o tesina que, para eludir la legislación, se ligó a una uea final. En algún momento cuya fecha ignoro alguien tuvo la ocurrencia de proponer y aprobar que ese trabajo debía estar integrado por ¡ochenta cuartillas! ¡ochenta! cuando a nosotros para un artículo publicable nos piden veinte como medida estándar. Desconozco los argumentos con que se justificó el calibre que debía tener el trabajo, probablemente se quería ver de manera exhaustiva que el alumno poseía todos los conocimientos requeridos y podía comunicarlos: ideas coherentes, hilos argumentativos, conclusiones claras, dominio

de textos, gráficas, ecuaciones, tablas estadísticas, bibliografía, anexos, etc. Pero hoy a mí me resulta verdaderamente impropio, descabellado –indecente, podríamos decir- solicitar a los alumnos un trabajo de esa magnitud, aunque lo hicieran en equipo. Ni está bien que ellos sufran por esa exigencia, ni está bien que nosotros tengamos que evaluar tales mamotretos. Con ellos no formaremos mejores economistas. Como no ha sido posible cambiar los Lineamientos que regulan el TT, alumnos y profesores hemos tenido que recurrir no a vías no legales, pero sí a formas “adaptadas” a las circunstancias.

Otra muestra de la morosidad con que hacemos las cosas es la siguiente. Hace mucho tiempo, al menos desde mediados de los noventa, propusimos copiar a CBI y establecer un programa de asesorías individualizadas para alumnos que lo requirieran con el apoyo de alumnos más avanzados. Hasta hoy, por iniciativa de profesor joven y de reciente ingreso se creó un taller para reforzar el aprendizaje de las matemáticas. Pero no tenemos una instancia institucional para eso.

De más está decir que no hemos aprovechado las ventajas de la educación a distancia, semipresencial y virtual. Algunos profesores tratamos de utilizar estas opciones pero creo que siguen siendo experiencia marginales.

Algunos de mis colegas dirían que mi percepción del estado en que se encuentra la docencia en nuestra Licenciatura es medio catastrofista, y hablarían de los buenos resultados que hemos obtenido. Mencionaré tres. El primero es que desde que algunos organismos hacen una clasificación de las mejores escuelas (como diez o quince años), nuestra carrera alcanza siempre entre el 6º y el 9º lugar. A esto yo respondería ¿y por qué no situarnos entre el 1º y el 3º? El segundo es que, cuando se llega a levantar una encuesta entre egresados, la mayoría declara que nuestra institución le otorgó una buena preparación y que se volvería a inscribir aquí. Creo que esta opinión no está basada en una verdadera comparación con otras instituciones sino que tiene mucho de agradecimiento porque la UAM es una muy buena opción para muchos jóvenes que aspiran a progresar. En tercer lugar, la mayoría de los egresados tienen buena recepción en los posgrados y en el llamado mercado de trabajo. Me parece que sobreestimamos estos datos porque según mis

cálculos por cada egresado distinguido podemos contar diez o quince que tienen un empleo mediano o hasta precario.

Adicionalmente, no hay que perder de vista que en la mayoría de las instituciones educativas del mundo donde se aplican exámenes de selección, a nivel básico, medio y superior, la buena calificación al egreso está relacionada con la buena calificación al ingreso. Así que no estoy seguro de que estemos realizando adecuadamente nuestra tarea como profesores. Y no contamos con un sistema para evaluarlo.

En cualquier caso, pienso que siempre hay algo que mejorar y siento que no nos hacemos cargo de esto.

En el modelo UAM la buena calidad de la docencia depende no sólo de sí misma, en cuanto a que resulta del mejoramiento continuo de las condiciones y los procesos de aprendizaje –donde ya vimos que en el caso de Economía estamos en déficit-, sino que también debe ser enriquecida por la investigación. No profundizaré aquí en el análisis diagnóstico de nuestra investigación, sólo diré que, a mi juicio, en el conjunto departamental, estamos realizando esta función universitaria a un nivel que está por debajo de su potencial, de manera que su influjo sobre las prácticas docentes también tiene una ventana de oportunidad.

4. La nueva uea Introducción a la Economía

a). Las circunstancias

En mi trayectoria docente de muchos años en la Licenciatura de Economía de la UAM Azcapotzalco me he encontrado con una gran cantidad de alumnos, incluso entre los más brillantes, que me han manifestado algunas inquietudes sorprendentes. Una de ellas es que en el noveno y décimo trimestres todavía no han podido articular teóricamente los conocimientos adquiridos en tres años de carrera, ni saben cómo aplicarlos a situaciones reales. La segunda es que apenas se dan cuenta de que hay más paradigmas teóricos además del neoclásico y el marxista. En mi opinión, la dificultad que tienen los alumnos para conectar los diferentes conceptos que abordan en distintas materias, ubicarlos adecuadamente

en un marco teórico y valorar su utilidad, debe bastar a que aprenden Economía de manera dogmática, como un paquete de recetas mecánicas, sin plantearse de entrada cuáles son los problemas que esta ciencia pretende y puede resolver, sin tener los referentes históricos que han marcado su evolución y sin detenerse a mirar cuáles son sus basamentos filosóficos y metodológicos. Estos, por cierto, no son problemas propios de nuestros estudiantes sino que están generalizados en las escuelas de Economía (Lis y Pérez, 2014; Lora y Ñopo, 2009; Colander, 2007). Los profesores deberíamos hacernos cargo de proporcionar esta visión de conjunto pero cada uno estamos enfocados en sacar adelante nuestros cursos y no hay ninguna uera dedicada explícitamente a estos temas. A veces, he sabido, algunos colegas tratan de subsanar estos huecos con algunos comentarios en sus clases, pero nada formal.

Por estos y otros motivos de similar índole, hace tiempo que propusimos una reforma al Plan de Estudios para que, entre otras características, incorpore una perspectiva constructivista. Esta sería una reforma de gran calado que implicaría no solamente una transformación estructural del Plan de Estudios sino también de las prácticas docentes y de todas las condiciones en que se desarrolla el doble proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que no puedo explicar en este espacio. Me limitaré entonces a hablar de unos cambios de menor alcance.

Conviene antes hacer explícitos algunos valores que norman nuestro proceder.

Entiendo la enseñanza de la Economía como un proceso que no pretende nada más reproducir el conocimiento existente sino proporcionar a los y las estudiantes las bases conceptuales y empíricas que les permitan explicar la realidad –que es dinámica- y proponer cursos de acción para resolver sus principales problemas. Esto significa que la teoría económica nunca debe perder de vista la realidad económica.

En la educación universitaria –como en cualquier nivel- deben fortalecerse o en su caso generarse las motivaciones y estrategias del autoaprendizaje, así como desarrollar tres tipos de capacidades, habilidades o destrezas: i) conceptuales (aprender un saber: conceptos, teorías); ii) procedimentales (aprender a hacer:

técnicas y métodos para analizar, relacionar, expresar, plantear y resolver problemas), y iii) actitudinales (aprender a ser: valores sociales, críticos y creativos)⁴.

Es importante destacar la utilidad del conocimiento aprehendido y orientar el aprendizaje hacia el conocimiento útil, incluyendo las estrategias de autoaprendizaje, pues como dice Colander (2007), no todo lo que se enseña en Economía sirve. Pretender que los estudiantes adquieran un conocimiento enciclopédico de la Economía es un exceso sin eficacia ni eficiencia. Además, restringe las posibilidades de acercarse a otros conocimientos pertinentes.

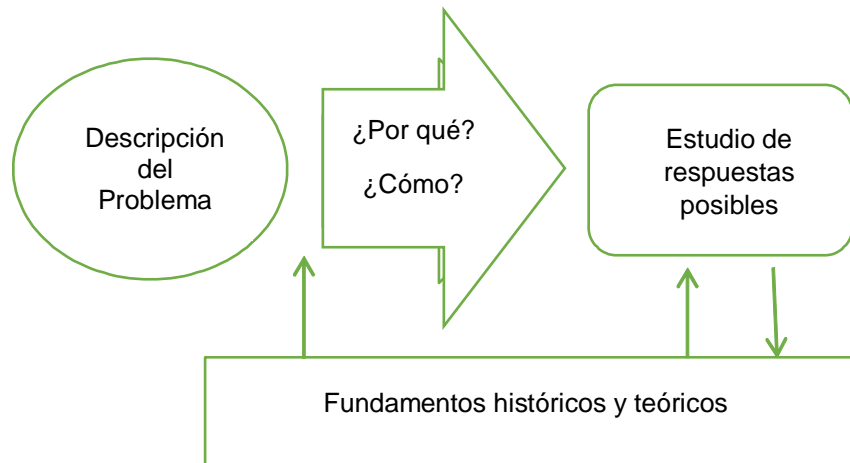
Aunque el aprendizaje es en última instancia un hecho personal, su proceso se facilita y enriquece a través del diálogo y la interacción con otras personas involucradas en los mismos propósitos. A la vez, esto se fortalece mediante la promoción de la participación activa de alumnos y alumnas en tareas de equipo: exposiciones ante el grupo, búsqueda de información, elaboración compartida de cuadros sinópticos y redacción de resúmenes, etc.

b). La propuesta

La propuesta “corta” ha sido que las primeras ues de la carrera aborden descriptivamente la problemática social de nuestros días a nivel nacional y mundial, según la aprecian los estudiantes, para de ahí poder derivar las interrogantes acerca de sus causas y después incursionar en las respuestas que puede ofrecer la Economía. Para valorar la pertinencia de estas contribuciones y no andar descubriendo el agua tibia, conviene tener un panorama de lo que ha sido y ha planteado la Ciencia Económica a lo largo de su historia frente a problemas similares y también disímiles. Con estos antecedentes, en nuestra opinión, alumnos y alumnas podrán comprender mejor qué estudian y para qué sirve lo que estudian.

La figura siguiente trata de ilustrar de manera sintética cuál es la idea general.

⁴ Lillo, 2007.



A continuación expongo brevemente sus componentes. 1) El estudio de las problemáticas actuales tiene por objetivo que alumnas y alumnos dimensionen a grandes rasgos de magnitud e importancia los problemas más acuciantes de nuestra realidad. Los problemas a estudiar no son determinados por el profesor sino que se pide que ellos y ellas que lo hagan colectivamente para que puedan hacer explícitas sus motivaciones hacia la Economía y también para que se den cuenta de que se trata de inquietudes comunes. La reflexión se hace a partir de la información existente en los medios de información y no de textos analíticos, lo cual tiene tres ventajas y propósitos: en primer lugar, que alumnos y alumnas distingan y relacionen el sentido común con la especialidad científica (Lis y Pérez, 2014), y pasen gradualmente del manejo de las palabras ordinarias a familiarizarse con términos especializados en ciencias sociales, y en segundo lugar, que comiencen a aprehender los rudimentos de las actividades de investigación. La discusión en grupo sobre las causas y circunstancias de los problemas lleva a la formulación de las preguntas fundamentales: porqué y cómo ocurren. 2) A partir de estas incógnitas pueden considerarse las hipótesis que ofrece la Economía, lo cual da pie a una muy sucinta y general visión de la historia del pensamiento económico. 3) Con estos antecedentes, desde nuestro punto de vista, pueden ubicarse en el tiempo y el espacio los dos paradigmas que constituyen los ejes teóricos de la carrera: el

neoclásico y el marxista, así como el papel de las matemáticas. 4) Por último, se inicia el estudio de algunos conceptos fundamentales de la teoría neoclásica.

El esquema expuesto estaba pensado para una reestructuración completa del Plan de Estudios y abarcaba varias materias. Sin embargo, como he mencionado antes, esto involucra al TGA y no es viable por ahora. En consecuencia lo que se hizo fue sustituir las materias de Introducción a la Teoría Económica por una de Introducción a la Economía en el primer trimestre (ver Tabla 4). Uno de los efectos de esta solución fue comprimir en esta asignatura los cuatro componentes glosados antes: 1) problemas económicos contemporáneos y objeto de estudio de la economía; 2) breve visión histórica de enfoques y escuelas de pensamiento económico; 3) el Plan de Estudios de la Licenciatura en Economía, y 4) conceptos básicos de la Teoría Económica Neoclásica.

c). La experiencia

El Programa de la nueva uea Introducción a la Economía se compuso bajo una idea constructivista y así se propuso al conjunto del personal académico responsable de la impartición de los cursos de Introducción a la Teoría Económica (en su dimensión micro).

La nueva asignatura se ha impartido durante tres trimestres por media docena de profesoras y profesores y los resultados son desiguales, todavía no concluyentes. Comento algunos muy rápidamente.

Cada docente ha diseñado y aplicado sus estrategias y métodos de enseñanza de acuerdo con su experiencia, preferencias y habilidades. En este sentido, las prácticas docentes son muy diversas, desde la forma muy tradicionalista hasta la opción más innovadora y no hemos evaluado conjuntamente este aspecto.

La preparación de alumnos y alumnas de nuevo ingreso en matemáticas, inglés y cultura general es muy deficiente, lo mismo que sus estrategias y métodos de autoaprendizaje. Esto último dificulta particularmente la puesta en práctica de un método constructivista desde el inicio de la carrera.

Lo anterior se complica porque en el transcurso de un trimestre la mayoría de alumnos y alumnas proviene de instituciones de educación media superior de corte tradicional y ciclos semestrales y no alcanza todavía a asimilar la auto-responsabilidad del aprendizaje ni el ritmo trimestral de estudios.

En lo personal, en cada curso me propongo, además de cubrir los objetivos de contenido, que alumnos y alumnas desarrollen sus habilidades cognitivas (como la comprensión de lectura), de autoaprendizaje (base de la investigación) y comunicativas (expresión oral, escrita y gráfica). Para ello trato de utilizar una combinación de estrategia y técnicas. No obstante, en Introducción a la Economía la cortedad del tiempo (11 semanas) y la cantidad de estudiantes (de 30 a 35) obstaculizan un enfoque personalizado.

La brevedad del período lectivo también entorpece el aprovechamiento de algunos elementos que forman parte de una buena docencia, como la aplicación de una evaluación diagnóstica al inicio del curso, la realización de sesiones prácticas e interactivas en las que puedan participar todos los integrantes del grupo y el empleo de técnicas de evaluación continua y multidimensional (Lillo, 2007).

En cuanto a problemas en el contenido, distingo tres por ahora: a) un tema en especial de la historia del pensamiento económico (Mercantilismo y Fisiocracia) se aborda casi simultáneamente en el curso de Doctrinas I; b) los autores y conceptos de la Economía Política Clásica se estudian después en el curso de Introducción a la misma (Tabla 4), y c) no hay tiempo ni lugar coherente para ver las principales corrientes del pensamiento económico del siglo veinte.

Conclusiones y desafíos

En este trabajo se ha expuesto el caso de la implementación de un método pedagógico centrado en el alumno y basado en el autoaprendizaje en la nueva asignatura Introducción a la Economía, al inicio de la Licenciatura en Economía en la UAM Azcapotzalco. El propósito último del cambio ha sido contribuir a la actualización del perfil de los y las estudiantes de la carrera a los requerimientos de

innovación, creatividad, trabajo en equipo y enfoque multidisciplinario que exigen nuestros tiempos. La experiencia muestra que el cambio enfrenta diversos obstáculos relacionados con deficiencias en el diseño e instrumentación del nuevo Programa y la preparación de alumnos y profesores, así como con las características de la disciplina y el contexto institucional. Como todos estos elementos en lo individual y en su conjunto están inmersos en una concepción tradicional de la enseñanza, el proceso de transición ha de plantearse de manera gradual y en un plazo no corto. Además, como es sabido, la reforma del paradigma educativo no puede reducirse a una sola asignatura. Se precisa un cambio institucional.

Referencias y material consultado

Ackerman, Frank (2013) [2004] “Sigue muerto después de todos estos años. Cómo interpretar la falla de la teoría del equilibrio general”, en Frank Ackerman y Alejandro Nadal, *Ensayos críticos sobre la teoría del equilibrio general*, Siglo XXI Editores, México, pp. 27-51.

Ackerman, Frank y Nadal, Alejandro (2013) [2004] “Introducción. Detrás de los fundamentos defectuosos”, en Frank Ackerman y Alejandro Nadal, *Ensayos críticos sobre la teoría del equilibrio general*, Siglo XXI Editores, México, pp. 9-25.

Bajo Rubio, Oscar y Díaz Roldán, Carmen (2011) *Teoría y política macroeconómica*, Antoni Bosch editor, Barcelona.

Beker, Víctor (2002) “¿Es la Economía una ciencia? Una discusión de cuestiones metodológicas”, en González, W. J., Marqués, G. y Ávila, A. (editores) *Enfoques filosófico-metodológicos en Economía*. FCE. España. Pp 15-45.

Colander, David (2009) “Thinking like a modern macroeconomist”, *Macroeconomics*, chapt. 29, McGaw Hill.

Colander, David (2007) “El arte de enseñar Economía”, *Revista Asturiana de Economía*, no. 38, pp. 23-38.

Dogan, Matei y Pahre, Robert (1993) *Las nuevas ciencias sociales*. Ed. Grijalbo, Col. Interdisciplinaria.

Ejea Mendoza, Guillermo (2007) *Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación*, Reporte de Investigación, SAECO #19, Departamento de Economía/División de Ciencias Sociales y Humanidades/UAM Azcapotzalco, México, www.cshenlinea.azc.uam.mx/02_inv/02_reec.html

González, Wenceslao J. (2002) “Análisis de la racionalidad y planteamiento de la predicción en Economía Experimental”, en González, W. J., Marqués, G. y Ávila, A. (editores) *Enfoques filosófico-metodológicos en Economía*. FCE. España. Pp. 145-172.

Lillo Bañuls, Adelaida (2007) “Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias en la enseñanza de la Economía y la elaboración de guías didácticas”, en Iglesias Martínez, Marcos y Francesc Pastor Verdú, *V Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI*, Universidad de Alicante, p. 82

Lis, Diana y Pérez, Alicia (2014) “Los desafíos de enseñar Economía como una ciencia atractiva y comprensible”, en Treacy, Mariano (comp.) *Enseñanza de la Economía: aportes para repensar la tarea educativa, Actas de las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*, Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto del Desarrollo Humano, p. 11-23, Buenos Aires Argentina.

Lora, Eduardo y Ñopo, Hugo (2009) “La formación de los economistas en América Latina”, *Revista de Análisis Económico*, vol. 24, No. 2, pp. 65-93, diciembre.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-Formación-de-los-Economistas-en-América-Latina.pdf>

Pimienta Prieto, Julio H. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*, Pearson Educación, México.

Thurow, Lester C. (1988) [1983] *Corrientes peligrosas. El estado de la ciencia económica*. FCE. México. Pp. 46-51.

Tirole, Jean (2017) *La economía del bien común*, Taurus, México.

Universidad Autónoma Metropolitana UAM (2001) *Una reflexión sobre la Universidad, desde la docencia*, UAM, México.