

Anexo. Distribución de categorías por universidad (porcentajes)

Cursos	USACH		UCH		UAH		UDEC		UDP		PUC	
	Antes	Ahora	Antes	Ahora	Antes	Ahora	Antes	Ahora	Antes	Ahora	Antes	Ahora
Introducción a la Economía	2.1	1.9	2.2	2.4	2.0	2.1	-	1.8	-	-	-	-
Microeconomía	12.7	11.4	17.6	14.3	13.7	8.9	8.3	3.5	10.5	10.9		
Macroeconomía	12.7	13.7	15.4	11.9	11.8	10.9	8.3	3.5	7.6	13.0		
Matemáticas	8.5	15.6	8.8	9.5	7.8	11.5	12.0	8.5	10.5	10.9		
Estadística, econometría y optimización	6.3	9.9	11.0	14.3	13.7	12.5	12.5	8.1	8.6	10.9		
Administración	25.4	16.7	19.8	15.9	15.7	29.2	26.6	41.7	27.0	27.2		
Historia	-	1.5	2.2	4.8	2.0	-	-	-	-	-	-	-
Ética	1.4	1.1	0.9	-	3.9	-	-	-	-	-	-	2.1
Ciencias Sociales	6.3	4.6	0.9	-	-	-	-	-	-	2.0	-	-
Realidad Nacional	-	-	-	0.8	-	-	-	-	-	1.6	-	-
Historia del Pensamiento Económico	2.1	-	-	1.6	-	-	-	-	-	2.0	-	-
Electivos, optativos, formación general y deportes	12.7	12.9	15.4	17.5	13.7	20.3	20.8	18.0	25.0	20.5		
Idiomas	5.6	5.3	3.5	3.2	9.8	1.6	6.3	8.5	5.3	2.1		
Comunicación	-	1.5	1.3	2.4	-	1.0	-	3.2	-	-		
Tecnología y computación	4.2	3.0	0.9	1.6	2.0	-	2.6	3.2	-	0.5		
Otros	-	0.8	-	-	3.9	2.1	2.6	-	-	2.1		
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		

Fuente: Elaboración propia.

Contribución a la crítica de la enseñanza de Economía en la UBA

Cecilia Rikap¹ y Agustín Arakaki²
 agustin.arakaki@gmail.com

A contribution to the critique of education of Economics at UBA

Contribuição para a Crítica da educação da Economia no UBA

Recibido: 18 de junio de 2015

Aceptado: 20 de julio de 2015

Resumen

En el presente artículo analizamos la enseñanza de la Economía en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA), con el objetivo de sintetizar los principales obstáculos para su reforma estructural. A tal fin, realizamos una breve revisión del estado actual de la carrera de grado. Seguidamente, indagamos sobre las distintas posturas que conviven hoy entre sus docentes. A partir de este primer análisis estudiamos los fundamentos epistemológicos subyacentes a la enseñanza de la Economía en la FCE-UBA. Este ejercicio nos llevará a preguntarnos sobre la fertilidad de la distinción ortodoxia-heterodoxia. Finalmente, concluimos abordando tres ejes para pensar una reforma estructural: la rediscusión del Plan de Estudios propiamente dicho (incluyendo la recapitulación y actualización conceptual y aspectos pedagógicos), la mejora de las condiciones actuales de la docencia universitaria y la necesidad de órganos democráticos de discusión y decisión. **Palabras clave:** plan de estudios licenciatura en economía, heterodoxia-ortodoxia, universidad de buenos aires.

Códigos JEL: A2, B0, B4

1- Becaria Doctoral CONICET en el Centro de Estudios para la Planificación del Desarrollo (CEPLAD), Instituto de Investigaciones Económicas (IIE), FCE, UBA. ceciliarikap@gmail.com

2- Becario Doctoral CONICET en el Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo (CEPED), Instituto de Investigaciones Económicas (IIE), FCE, UBA.

Abstract

In this paper we analyze the education of Economics at the University of Buenos Aires' Faculty of Economics (FCE-UBA), in order to synthesize the main obstacles towards its structural reform. To this end, we briefly review the current state of the Economics degree curriculum. Then, we inquire about the various positions that coexist today among its teachers. From this first analysis we study the principal epistemological foundations underlying the education of Economics in the FCE-UBA. This exercise will lead us to wonder about the fertility of the orthodoxy-heterodoxy distinction. Finally, we conclude by addressing three areas in order to think of a structural reform: the re-discussion of the curriculum itself (including Economics conceptual recap and updating and its pedagogical aspects), the improvement of the current teachers' labor conditions at the FCE-UBA and the need for discussion and decision making democratic institutions.

Key Words: Economics Degree Curriculum, Heterodoxy-Ortodoxy, University Of Buenos Aires.

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o ensino de economia na Faculdade de Economia da Universidade de Buenos Aires (FCE-UBA), para sintetizar os principais obstáculos à reforma estrutural. Para este fim, será feita uma breve revisão do estado atual da formação de graduação. No segundo lugar, se perguntara sobre as várias posições que coexistem hoje entre os professores da formatura de graduação. A partir desta primeira análise serão estudados os princípios subjacentes ao ensino da economia nas bases epistemológicas na FCE-UBA. Este exercício conduzirá à pergunta sobre a fertilidade da distinção entre ortodoxia-heterodoxia. Finalmente, como conclusão serão abordadas três áreas necessárias para pensar uma reforma estrutural: a rediscussão do próprio currículo (incluindo o resumo, a atualização conceitual e aspectos pedagógicos), melhorando as condições atuais do ensino universitário e a necessidade de órgãos democráticos de discussão e decisão.

Palavras-Chave: Currículo Da Formação Em Economia Heterodoxia-Ortodoxia, Universidade De Buenos Aires.

Introducción

La última crisis económica internacional fue de tal magnitud que no sólo afectó el desempeño de distintos países.³ También dio lugar a fuertes cuestio-

namientos hacia el paradigma dominante y, por ende, a los planes de estudio de la Carrera de Economía en distintos países. Argentina no ha sido la excepción, aunque es cierto que los contenidos de la Licenciatura en Economía (LE) ya habían sido criticados en distintas universidades del país, desde múltiples espacios –la Escuela de Economía Política de la UBA (EsEP) y su par de La Plata y, en general, las Jornadas de Economía Crítica (JEC), entre otros-.

En este marco, en Argentina comenzó a plantearse la necesidad de actualizar la currícula de estas carreras. En 2011, trascendió la intención de las autoridades de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA) de realizar una nueva reforma del plan de estudios. En respuesta a este hecho, distintos sectores de la comunidad académica elaboraron propuestas alternativas a la existente (Rikap y Arakaki, 2011; Asiain et al, 2012; Dileo et al, 2012), pero no fueron tenidas en cuenta por las autoridades quienes, sin explicaciones públicas, pospusieron la medida.

Igualmente, entendemos que la discusión en torno a la enseñanza de la Economía no ha perdido relevancia en la FCE-UBA. Por un lado, porque incluso aquellos sectores que antes se negaban a dar la discusión han reconocido que es necesaria una reforma y, por otro lado, porque los cambios realizados sobre contenidos de algunas materias –en particular, Economía del Ciclo General-⁴ y el Doctorado en Economía (DE)⁵ refuerzan la impresión

3- A modo de ejemplo, se puede mencionar la escena donde los estudiantes se levantaron de la clase de Mankiw en Harvard en 2011 (<http://www.thecrimson.com/article/2011/11/2/mankiw-walkout-economics-10/>), responsabilizando a la enseñanza recibida en dicha universidad de la crisis que por entonces asechaba a Estados Unidos y que continúa afectando a Europa. Otro ejemplo es la toma de una sala de la *London School of Economics* por parte de los estudiantes este año, exigiendo una reforma integral de su plan de estudios, junto con gratuidad de la Educación Superior y participación en los órganos de gobierno.

4- Desde 2009 se ha avanzado con la introducción de "cátedras experimentales" donde sólo se enseñan los contenidos tradicionales de micro y macroeconomía siguiendo manuales. Ello, en un contexto de avance de cátedras críticas que incluían la lectura y discusión de autores originales y de problemas de la economía argentina. Actualmente, la totalidad de los estudiantes de la FCE-UBA que asisten a las dos sedes más importantes del Ciclo General cursan en cátedras experimentales.

5- El año pasado fueron modificadas las condiciones de ingreso, exigiendo como requisito la realización de la Maestría en Economía, la cual a diferencia del DE es arancelada y centrada exclusivamente en la síntesis neoclásico-keynesiana incluida una gran carga de matemática avanzada.

de que el proyecto que las autoridades tienen en mente lejos está de ser pluralista. Por lo tanto, consideramos que debemos continuar con el debate a los fines de poder fortalecer los argumentos frente a dicha postura y llegar a propuestas más sólidas, para una reforma integral del Plan de Estudios.

En este contexto, en el presente artículo analizamos la estructura actual de los planes de estudio de las carreras de Economía de la FCE-UBA y los lineamientos generales que guían la forma en qué se enseña dicha disciplina (tanto en el nivel de grado como en el de posgrado), con el objetivo de sintetizar los principales obstáculos que encontramos a la hora de pensar en las posibilidades de una reforma de raíz. A tal fin, en la sección I repasamos el estado actual de dicha currícula. La siguiente sección ahonda en un debate abierto a partir de las dos posiciones que conviven actualmente en la carrera: la oficial y la crítica. Luego, en la sección III identificamos rasgos comunes entre ambas orientaciones a partir de rastrear la justificación de la estructura actual de la LE en la Epistemología del Siglo XX. Esta sección dará cuenta de las limitaciones que imponen las dicotomías exteriores del tipo ortodoxia-heterodoxia para pensar un Plan de Estudios pluralista, pero no sólo ello pues tampoco resulta fértil para pensar nuestra ciencia, en general; discusión que abordamos en la sección IV. Finalmente, en la sección V, presentamos nuestras reflexiones indicando que una verdadera reforma del Plan de Estudios de la LE también exige repensar un proyecto integral de Universidad.

1. El estado actual del plan de estudios de la LE de la FCE-UBA⁶

En el marco general de un proceso que afectó a todas las carreras de la FCE-UBA, entre los años 1994 y 1996, se modificó por última vez la currícula de la LE. En ese entonces ésta contaba con 33 materias obligatorias, más un conjunto de asignaturas que determinaban la orientación. A partir del Plan 97, se suprimió el Ciclo Básico Común (CBC) y su lugar lo ocupó el Ciclo General, el cual comprende los dos primeros años. El primero de ellos, integrado por tres materias, es común a todas las carreras; mientras que el segundo posee tres asignaturas iguales, y otras tres que difieren según el estudio de grado elegido. Esta modificación permitió descomprimir la matrícula en la Sede Córdoba debido a que el Ciclo General se cursa en otras

6- Para un análisis más detallado puede consultarse Rikap y Arakaki (2011), Asiain et al (2012), Dileo et al (2012), y Keifman (2012).

sedes y a la elevada tasa de deserción que se produce en estos primeros años (Rozenwurcel et al, 2007).

A su vez, esta última reforma implicó una reducción de la carga horaria total en 30 VH –de 175 a 145 VH-, contribuyendo a devaluar la formación del economista. Este recorte se dio a través de diferentes mecanismos: la eliminación de materias, la disminución de horas o la unión de algunas con contenidos “similares” en otra de menor carga horaria. Sin embargo, en este proceso se mantuvo intacta la estructura. La carga horaria de las materias de matemática (la cual no avanza en conceptos económicos sino en complejidad técnica) se preservó y la de asignaturas que constituyen el tronco neoclásico⁷ –Microeconomía II y Macroeconomía II-, aumentó. Aquellas ramas de la ciencia que no son consideradas fundamentales según la teoría neoclásica resultaron perjudicadas (Rikap y Arakaki, 2009 y 2011).

De esta forma, la columna vertebral de esta licenciatura está integrada por aquellas asignaturas cuyo objetivo es presentar el instrumental matemático/estadístico, la macroeconomía y la microeconomía como bases de la ciencia económica. Este núcleo se complementa con otras materias que abarcan tópicos más puntuales y diversos. En este marco, las demás escuelas de pensamiento quedan relegadas a Historia del Pensamiento Económico y, en ciertas oportunidades, ocupan bolillas de materias que no integran el núcleo de la carrera, tales como Economía Internacional y Desarrollo Económico. Esta estructura se replica en el Programa de la Maestría en Economía (ME). En este sentido, es importante reconocer que aquella idea de que con la Reforma del 97 “se pasaron contenidos de la carrera de grado al posgrado” no es correcta, ya que la ME se basa en el mismo núcleo que la carrera de grado. De modo que los contenidos recortados en

7- En el trabajo de Dileo et al (2012) se considera que la estructura del plan de estudios actual sigue a la síntesis neoclásica keynesiana. Desde nuestro punto de vista, debiéramos hablar de una síntesis neoclásica, en tanto sólo toma al análisis de Keynes como caso particular subsumido al marco conceptual general de la teoría neoclásica. Es por ello que nos referimos al tronco de la carrera como neoclásico. En este sentido, Kregel (1985) considera que los aportes de Keynes se subsumieron demasiado rápido en el esquema IS-LM, al tiempo que se abandonaron cuestiones centrales como la dimensión monetaria dado que los modelos de crecimiento dominantes por entonces (en particular se refiere al modelo de Harrod-Domar), hicieron que el dinero quede relegado.

el grado se han perdido de la formación oficial en Ciencia Económica en la FCE-UBA.⁸

2. Las diferentes posturas respecto de la carrera⁹

Frente a la estructura del Plan de Estudios existen diferentes posiciones, las cuales pueden agruparse, principalmente, en dos visiones: la que denominaremos “oficial” y la posición “crítica”. A continuación desarrollaremos los lineamientos propios de cada una de ellas.

2.1 La Historia Oficial

Esta postura representa la visión de aquellos docentes que impulsaron la reforma del Plan de Estudios en los noventa y que hoy pertenecen a la dirección del Departamento, de la LE, de la ME y del DE. Este grupo buscó que los contenidos respetaran la estructura de la síntesis neoclásica que le impregnaron a la última reforma, pero en los últimos años han aceptado la incorporación de docentes críticos. Éste parecería haber sido el camino elegido para tener una carrera pluralista.¹⁰ En palabras del director de esta carrera, los estudiantes de la LE de la FCE-UBA gozan de una ventaja frente a los del resto del mundo donde los contenidos son mucho más acotados y restringidos a los cánones mainstream (Keifman, 2012). De esta forma, queda en sus manos tener una formación neoclásica o heterodoxa, en función de los cursos que elijan para cada materia. En este sentido, Keifman (2012) sugería que se publiciten los contenidos reales de cada curso, de manera que el estudiante decida según sus intereses.

8- Aún cuando estos contenidos hubieran sido trasladados a cualquier otro programa de posgrado, ello no habría solucionado el problema estructural de la Carrera, en tanto antes de la reforma este ya presentaba los inconvenientes que mencionaremos a lo largo de este trabajo.

9- En esta sección seguimos el desarrollo realizado por Arakaki y Rikap (2014).

10- Es posible explicar este hecho por diferentes factores (o por una combinación de los mismos). Por un lado, se encuentra la presión que históricamente se ha ejercido desde diferentes sectores (como por ejemplo la Asociación Gremial Docente, la EsEP, gran parte del estudiantado, etc.) en contra de una carrera que contemplaba un pensamiento único. En este sentido, estos cambios pueden entenderse como una estrategia para disminuir las presiones y no verse obligados a dar el debate en torno a sus contenidos, o como una forma de responder a las críticas por la falta de pluralismo. Por el otro, a un convencimiento real de que la LE debe ser más amplia y que este es el camino para lograrlo.

Sin embargo, una “carrera heterodoxa” supone la existencia de, al menos, un/a docente crítico/a en cada materia, lo cual no sucede. Aunque esto tampoco alcanzaría, ya que debería garantizarse la posibilidad de cursar esta “carrera paralela” en las diferentes franjas horarias lo cual, evidentemente, no ocurre.

Por otro lado, en tanto los abordajes alternativos no sean incorporados a los contenidos mínimos, toda apertura formal que resulte de la incorporación de docentes críticos será débil y dependerá, casi exclusivamente, de la continuidad de estos docentes.¹¹

Aún cuando fuera posible resolver los problemas planteados anteriormente, este camino lleva, en el límite, a una potencial carrera paralela, lo cual no sería el objetivo último de una reforma integral del mencionado plan. Keifman (2012) reconoce que el pluralismo de la carrera actual es imperfecto, pero sólo recomienda cambios marginales que sólo refieren a mayor variedad de materias optativas y mejor coordinación de contenidos mínimos entre las materias actuales.

2.2 La Visión Crítica

Desde el conjunto de docentes (y estudiantes) que sostienen críticas a la LE se argumenta que la misma responde a la síntesis neoclásica-keynesiana¹² porque los programas de los cursos -y, por ende, sus clases- se estructuran de acuerdo a los avances del mainstream, y a imagen y semejanza de los programas y contenidos de manuales elaborados, principalmente, en Estados Unidos (Asiain et al, 2012; y EsEP-UBA et al, 2010).

Su principal propuesta ha sido la apertura de cursos a cargo de docentes

11- Evidencia de esta fragilidad es el proceso de cesantías, iniciado en la FCE a fines del año pasado, por el cual se desconoce la opción de seguir desempeñándose como docentes hasta los 70 años, según la ley 26.508. Esta política fue rechazada en forma generalizada por la comunidad académica. Entre otros casos, la misma afectó al profesor Gerardi, adjunto de la materia Sistemas Económicos Comparados, cerrando con ello su curso. A su vez, buscaron cesantear, sin éxito, al profesor Gigliani quien tiene a su cargo el curso crítico de la materia Dinero, Crédito y Bancos. De haber prosperado habría significado, como en el caso anterior, el cierre del curso.

12- Si bien hemos sugerido más adecuado el término síntesis neoclásica, en tanto así la abordan los textos de referencia sobre esta posición, utilizamos la tradicional categoría síntesis neoclásico-keynesiana.

críticos que incluyan temas y enfoques alternativos a los programas oficiales.¹³ Concretamente, se acuerda en la necesidad de incluir al resto de las escuelas del pensamiento económico. Sin embargo, algunos ubican al mismo nivel el reclamo por mayor peso del estudio de la Economía Argentina, a través de la lectura de más autores nacionales (Asiain et al, 2012).

A su vez, esta postura brega por que estos contenidos sean incluidos en los programas vigentes para garantizar su continuidad, pero también para que más docentes que posean una visión alternativa a la oficial o mainstream puedan acceder a cargos regulares, dado que los concursos se realizan a partir dichos programas.¹⁴ Ahora bien, a pesar de que por este camino se han logrado avances hacia una forma más amplia de entender a la Economía, esta solución es perfectible. En primer lugar, a lo máximo que se podría aspirar sería a dos carreras separadas, lo cual ya hemos adelantado que nunca sería plenamente alcanzable. Aunque fuera posible, ello no permitiría poner de manifiesto la necesidad de buscar una superación teórica a las explicaciones vigentes, y además limitaría la formación de los estudiantes a sólo una porción de la Economía.

En segundo lugar, en tanto las diferencias radicarían en los programas de las distintas materias, estas “dos carreras paralelas” supondrían un acuerdo entre ambas respecto a la forma de estructurar el conocimiento. A modo de ejemplo, supone la existencia de una micro y una macroeconomía oficial, y una micro y una macroeconomía crítica. En otras palabras, se naturaliza la estructura sobre la cual se apoya la LE y se le impone a los conceptos que no son propios de la Síntesis Neoclásica una lógica que les es ajena.

Finalmente, ¿cuáles serían los contenidos críticos? En otras palabras, ¿cuáles serían los autores que deberían verse en estos cursos? Al revisar la literatura existente nos encontramos con que no hay una respuesta única en tanto la ubicación de autores en uno y otro grupo depende de cómo se entienda lo que cotidianamente se llama ortodoxia y heterodoxia en Economía.¹⁵ A modo de ejemplo, podemos mencionar que Busqueta et al (2004) incluyen a Smith

13- En este sentido, EsEP-UBA et al (2010) reconocen en la LE de la FCE-UBA una situación ventajosa respecto del resto del país justamente por haber conseguido la incorporación de docentes críticos.

14- Cabe aclarar que si bien recientemente se ha comenzado a llamar a concursos, en la última década este mecanismo ha estado mayoritariamente ausente.

15. Donde los contenidos críticos serían aquellos asociados a la heterodoxia, y la ortodoxia aquella escuela que predomina en el actual Plan de Estudios.

y Ricardo dentro de la ortodoxia –o corrientes tradicionales–, mientras que otros, como Diego Guerrero (2008), los consideran heterodoxos.

Lógicamente, si no hay acuerdo respecto a cuáles serían las escuelas que desde esta división podríamos llamar heterodoxas, tampoco sería posible garantizar que los docentes ubicados dentro de este grupo compartan explicaciones sobre el funcionamiento del capitalismo –y ni que hablar de la forma de entender a la Economía como ciencia y su estrategia para abordar los problemas, aunque, como veremos más adelante, este obstáculo se “resuelve” desde el momento en el que se construyen dos carreras sobre una estructura común-. De manera que, a lo largo de esta “carrera heterodoxa” se correría el riesgo de perder la unidad en el desarrollo de los diferentes conceptos. En términos prácticos, esto se traduciría en la repetición de las bases de cada escuela sin avanzar más allá de una primera aproximación, tal como sucede actualmente en los llamados cursos críticos de la LE de la FCE-UBA.¹⁶

Entonces, ¿cómo es posible que las “dos carreras”, las cuales responden a dos visiones, supuestamente opuestas, puedan convivir sobre una misma estructura? En la sección siguiente intentaremos abordar este interrogante, el cual nos llevará a una segunda cuestión: ¿cuáles son las contradicciones o límites de dividir a la Ciencia Económica en ortodoxia y heterodoxia?

3. Deconstrucción de nuestra forma de hacer ciencia. Cuando los opuestos no son tan opuestos y los conjuntos homogéneos dejan de serlo

Como dijimos anteriormente, en esta sección intentaremos responder cómo es posible la existencia potencial de “dos carreras paralelas” montadas sobre una estructura común. Veremos aquí que el predominio de la Epistemología del siglo XX¹⁷ a la hora de producir conocimiento científico impuso ciertas restricciones, asociadas particularmente con su concepción

16- Esto no quita que, en algunos casos, se utilicen los espacios conseguidos como “cursos críticos” para incluso discutir sobre las limitaciones de tales cursos o sobre cómo los mismos en cierta medida son funcionales a la subsistencia del actual Plan de Estudios.

17- ncluimos aquí a la secuencia de autores conformada por el Círculo de Viena, Popper, Kuhn y Lakatos pero también a Feyerabend. Un análisis más detallado de las coincidencias entre los autores de la Epistemología del siglo XX de cara a pensar en cómo estas coincidencias influyen sobre la Ciencia Económica puede encontrarse en Rikap y Arakaki (2013).

de verdad y de progreso de la ciencia, que trascienden a la segmentación ortodoxia-heterodoxia y calan hondo, incluso dentro de autores de este segundo grupo.

Es necesario entonces desarrollar los fundamentos filosóficos que guían toda la carrera, la ME y el DE, y que, adelantamos, aún no han sido suficientemente estudiados ni superados en la propia heterodoxia.

3.1 Pensar la reforma nos exige repensar a la Ciencia Económica¹⁸

Dentro de la Economía aparece como verdad absoluta la necesidad de abordar los problemas con un método específico y claramente determinado para conocer. El método que se ha impuesto está basado en el razonamiento lógico riguroso y que tiene como forma más acabada la construcción de modelos matemáticos. Distintos argumentos se han utilizado para justificar esta afirmación. Así por ejemplo, Walras (1987) sostiene que sólo las matemáticas nos permiten comprender de qué manera operan los distintos mecanismos de ajuste en el mercado, así como también los motivos por los cuales esto es así. Una versión actualizada de este argumento es esgrimida por Varian (1999):

En economía, un método analítico es aquel que se basa en un razonamiento lógico riguroso, lo cual no implica necesariamente utilizar métodos matemáticos avanzados. El lenguaje matemático contribuye, ciertamente, a aumentar el rigor del análisis y es sin duda el mejor enfoque, siempre que sea posible utilizarlo [...]. (p.17)

A su vez, esta forma de postular los enunciados de la Ciencia Económica contribuye a otro aspecto del pensamiento epistemológico del siglo XX que identificamos dominante en dicha ciencia actualmente: la contrastación empírica como mecanismo para refutar o no patrones de comportamiento o hipótesis. A modo de ejemplo ilustrativo, para Schumpeter (1967) la ciencia es el reino de lo racional, entendiendo aquello como sinónimo de lo empírico, perceptible. Aquello que se ubique más allá del alcance de la "razón" y de los "hechos", para el autor será metafísica y de ella es preciso librarse por completo. De aquí se deriva la cuasi imposibilidad de proponer leyes generales de comportamiento o transformación del capitalismo siempre que no se cuente con las estadísticas suficientes para un diseño de investigación

18- En este apartado seguimos el desarrollo realizado en Rikap y Arakaki (2013).

apropiado en términos metodológicos. Nuevamente el uso de un instrumento antecede al desarrollo y, en este caso, incluso lo coarta. Los problemas generales que no estén atados a hipótesis falsables corren riesgo de no ser considerados parte de nuestra ciencia.

Concretamente, en el presente –pero hace ya más de medio siglo–, la Econometría aparece como la encargada de testear los postulados económicos. Utiliza para ello la evidencia empírica recolectada mediante –cada vez más sofisticados– procedimientos estadísticos que registran valores para las variables cuyas relaciones serán luego testeadas. A partir de allí, la Econometría se ocupa de determinar si acaso las relaciones afirmadas previamente entre las variables resultan significativas o no. Como explica Guajarati (1992):

La preocupación principal de la economía matemática consiste en expresar la teoría económica en forma matemática (ecuaciones) [...]. La econometría [...] se interesa primordialmente por la verificación empírica de la teoría económica. [...]; es, desde luego, el econométrista quien se ocupa de realizar este trabajo [validar o refutar teorías]. (p.2)

Es importante remarcar que si bien para Gujarati la necesidad de la formulación en términos matemáticos parece atribuirse a la búsqueda de contrastación empírica como criterio de verdad, la elaboración de un método científico basado en la lógica matemática aparece hacia fines del siglo XIX con las obras de los llamados primeros marginalistas, incluso antes de que la Econometría se convirtiera en una subdisciplina de la Ciencia Económica. En este sentido, entendemos que el proceso sería inverso: la Econometría surge a partir de necesidad de verificar esas expresiones matemáticas.

Finalmente, otro elemento que se recupera de la mencionada Epistemología concierne a la idea de progreso o avance de la ciencia: se desarrolla la noción de que en Economía éste es lineal y acumulativo. Así, la disciplina siempre iría hacia adelante, sin posibilidades de marchas y contramarchas. El progreso consiste en reemplazar la explicación dominante por otra que describe mejor o en mayor grado "la realidad", el mundo empírico, y, en tal caso, se recuperan sólo aquellos elementos que aún no han sido falsados.¹⁹

19- En este sentido tanto las explicaciones de los epistemólogos objetivistas, cuyo máximo exponente podemos pensar fue Popper (1973; 1979; 2005) como las de los subjetivistas, representados por Kuhn (2004), coinciden.

Aquello que temporalmente viene más tarde, será necesariamente mejor y lo anterior quedará relegado a un carril paralelo que nos remite a la erudición histórica y no a la posibilidad de organizar nuestra acción, nuestra experiencia hoy.

Así, a lo largo del tiempo cada corriente dominante tiende a borrar paulatinamente los registros de aquellos aportes que, al ser aún incompletos o frente a un cambio de contexto, se presentan como insuficientes o hasta incoherentes a juzgar por la evidencia empírica. En este sentido, Stockhammer y Ramskogler (2008) explican cómo la teoría keynesiana fue siendo desplazada progresivamente del mainstream. Inicialmente, la síntesis neoclásica (la cual califican de “keynesianismo bastardo”) sólo mantuvo algunos componentes keynesianos, algunos de los cuales posteriormente fueron marginados por los Nuevos Keynesianos.

La idea de que basta encontrar casos empíricos refutatorios para aseverar que un planteo se ha “demostrado” erróneo desconoce la noción de producción de conocimiento como proceso, en el cual las transformaciones del contexto exigen ampliar el objeto y poder explicarlo retomando y, al mismo tiempo, trascendiendo las explicaciones anteriores.

A partir de esta concepción de progreso, el estudio de cualquier obra que caiga presa de la contrastación empírica carece de sentido o, en el mejor de los casos, queda reducida a un pasado afortunadamente superado. En este sentido, Kicillof (2010) afirma que “[p]areciera, pues, que los economistas estuvieran convencidos de que su materia se asemeja a una ciencia exacta o natural, en donde el ‘progreso del conocimiento’ justifica el olvido de las teorías anteriores, por anticuadas y equivocadas” (p.12). Esta percepción es compatible con la delimitación del campo de la Teoría Económica que propone Schumpeter (1967): aquella no deberá ocuparse de la historia económica, la cual entiende que es parte de la historia universal, ni de los problemas que considera propios de la sociología histórica, ni del futuro económico.²⁰

20- En este mismo sentido, este autor sostiene que Smith y Ricardo caen en esa trampa en tanto las discusiones acerca de “[...] la división del trabajo, el origen de la propiedad privada de la tierra, el creciente control sobre la naturaleza, la libertad económica y la seguridad legal [...]” no competen a la Teoría Económica, sino que son parte de la “sociología económica” (Schumpeter, 1967: 70).

En términos de Kuhn (1971), la Ciencia Económica se encontraría entonces en un estadio de ciencia normal, en el cual el avance consiste en abordar preguntas que no han sido respondidas, pero sin cuestionar el núcleo conceptual. Así, según Rikap y Arakaki (2014), se avanza a partir de problemas definidos en el marco de la Microeconomía o de la Macroeconomía, sin cuestionar esta división ni los fundamentos conceptuales que subyacen a cada una. Esta forma de progresar da lugar a las ramificaciones de la Teoría Económica. A modo de ejemplo, la Microeconomía ha dado origen a la Organización Industrial, las Finanzas Públicas, etc. Este proceso es coherente con una tendencia general de mayor especialización en todas las ciencias (Finkenstaedt, 2011).

Llegado este punto quienes usualmente quedan en el grupo de la ortodoxia y ciertas escuelas que se ubican dentro de la llamada heterodoxia no resultan tan polares. Por ejemplo, algunos de los elementos señalados anteriormente son compatibles con la manera de hacer ciencia de la corriente postkeynesiana. Así, en lo que respecta a la formalización, Ochoa (2003) sostiene:

a pesar de sus esfuerzos por construir nuevas herramientas teóricas, los seguidores del proyecto poskeynesiano tropezaron una y otra vez con los viejos modos de pensamiento que habían adquirido en la ortodoxia neoclásica. Así lo reflejan los intentos por expresar sus ideas mediante curvas de oferta y demanda y situaciones de equilibrio. (p. 252)

En este mismo sentido, Stockhammer y Ramskogler (2008) indican que gran cantidad de artículos que califican de heterodoxos, entre ellos algunos postkeynesianos, presentan un alto grado de formalización y si son rechazados en las principales revistas del mainstream es más bien por cuestiones políticas. Por otro lado, respecto al progreso en la ciencia, estos autores consideran que la economía postkeynesiana ha generado aportes importantes en áreas como la macroeconomía monetaria y la teoría del crecimiento de mediano tiempo.

De manera que, aunque a primera vista podría llamar la atención la proliferación de escuelas de las últimas décadas –nekeynesianos, postkeynesianos, institucionalistas, nuevos clásicos, estructuralistas, regulacionistas, entre otras-, es necesario analizar en qué medida éstas rompen o no con los fundamentos y explicaciones centrales, e incluso con la propia lógica impuesta a la producción de conocimiento en Ciencia Económica que identificamos en la Síntesis Neoclásica.

3.2 La huella de la Epistemología Moderna en la LE de la FCE – UBA

Como fuera dicho anteriormente, encontramos que el núcleo de la carrera se sustenta en dos pilares: el instrumental y el “teórico”. El primero de ellos apunta a que el estudiante comprenda las herramientas propias de su futuro trabajo profesional; brindarle el instrumento del conocimiento, o sea la modelización. Ésta exige el manejo del álgebra y el análisis matemático y presupone la aceptación de su criterio de verdad -la verificación empírica- como el único posible. Esto último requiere una ardua formación estadística que sirva de base para aprehender las técnicas econométricas (Rikap y Arakaki, 2013).

Por su parte, el pilar teórico está compuesto por dos ramas: la Microeconomía y la Macroeconomía. Ésta aparece, inicialmente, como producto de la Síntesis Neoclásica, pero, actualmente, sirve de marco general para otras escuelas, como ya indicamos (sección 3.1). Estructurar la carrera sobre esta base supone implícitamente válida esta división, sin cuestionarla.

¿Qué lugar ocupan el resto de las teorías? La respuesta puede deducirse de la idea de progreso lineal que señalamos en el apartado anterior: la materia Historia del Pensamiento Económico. Su nombre es más que ilustrativo del rol que juegan estas explicaciones. No se trata de “alternativas”, sino de viejas explicaciones desechadas, cuyos aportes ya han sido superados por explicaciones más modernas. Pero no sólo ello, según Kicillof (2010) “[...] la historia del pensamiento económico ha pasado a ocupar un espacio cada vez más reducido y marginal en la enseñanza oficial de economía, hasta el extremo de desaparecer por completo de algunos planes de estudio de grado y posgrado.” (p. 11)

En el caso de la FCE-UBA, mientras que hay cuatro asignaturas exclusivas para enseñar los fundamentos de la Micro y la Macroeconomía las cuales poseen una carga horaria de seis horas semanales cada una, la historia del pensamiento económico ha quedado relegada a una única materia de cuatro horas semanales y no figura en el Programa de la ME. Así, la enseñanza de la Economía avanzaría al compás del progreso de la ciencia que en ella se estudia.

En cuanto a la forma de concebir a la Ciencia y, en particular, a la Ciencia Económica, encontramos que sus consecuencias no sólo se sienten en la estructura del Plan de Estudios de la LE, sino también en cómo se transmiten los conocimientos, es decir en la forma en que se enseña Economía. Sobre esta cuestión nos interesa resaltar, especialmente, los dos aspectos identificados por Rikap y Arakaki (2014). El primero de ellos es que, por cómo se desarrollan las clases, el docente aparece como una figura que domina cier-

tos aspectos de esta ciencia y cuya misión es transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Éstos juegan un rol en mayor medida pasivo en el proceso de aprendizaje, limitándose a tomar apuntes en las clases y a estudiar los contenidos obligatorios con el objetivo de rendir exámenes.

Esta concepción sobre la Universidad se contradice con la visión que florece con la Ilustración Burguesa –principalmente en los planteos de Kant- y se hace carne a partir de la propuesta de Humboldt (1943) que entiende a la construcción de conocimiento como un proceso productivo que se lleva a cabo conjuntamente entre profesores y estudiantes. Este proceso se debería plasmar no sólo en los centros de investigación, sino que también resulta indispensable su desarrollo dentro del aula (Rikap, 2014).

El segundo aspecto concierne al material que se utiliza en los cursos de grado y en la ME: los libros de texto o manuales y, en algunas materias, papers recientes (aún no incorporados en los manuales). En cuanto a la utilización de manuales, Kuhn (1971) sostiene que una vez que un paradigma es aceptado, los libros de texto tienen por objetivo resumir los lineamientos principales de ese paradigma, por lo cual se vuelven la fuente de consulta, sustituyendo a los autores originales. A su vez, en tanto expresiones del paradigma dominante, los manuales tienen que dar cuenta -por lo general, en forma sintética y distorsionada- de la historia de la disciplina. En este sentido, su función es presentar al progreso de la ciencia como si fuera lineal y como si su resultado fuera, inevitablemente, el paradigma vigente.

En este sentido, en lo que se refiere a las materias donde se desarrollan los contenidos entendidos como esenciales de la disciplina en cuestión, los manuales que se utilizan están principalmente inspirados en la versión de Marshall del marginalismo, en el caso de la Microeconomía, o en la versión de Hicks, Hansen y Modigliani de la teoría keynesiana, en los manuales de Macroeconomía. Por su parte, la incorporación de los últimos artículos publicados en revistas arbitradas consideradas como las más importantes de la disciplina –journals- que responden justamente a la orientación del pensamiento dominante-, pone de relieve la noción lineal del progreso científico a la cual aludíamos en el apartado anterior.

4. La división ortodoxia-heterodoxia, una falsa discusión

La discusión en torno al Plan de Estudios se estructura en base a la distinción entre ortodoxia y heterodoxia, como ocurre, por ejemplo, al momento de discutir la política económica. Sin embargo, y a la luz de las similitudes encontradas entre la Síntesis Neoclásica y otras escuelas, como la Postkey-

nesiana, cabría preguntarnos ¿qué es la ortodoxia? ¿y la heterodoxia?

Esta pregunta posee múltiples respuestas,²¹ las cuales pueden agruparse en dos formas de enfrentar esta cuestión: la negativa y la positiva (Vernengo, 2011).²² La primera de ellas consiste en definir la ortodoxia y agrupar al resto de las teorías en la denominada heterodoxia –la “no ortodoxia”-. En consecuencia, la heterodoxia no sería un cuerpo unificado, sino más bien un conjunto de teorías dispersas, en ocasiones hasta contradictorias, lo cual le resta potencia frente a la ortodoxia. Dicho en otros términos, ¿quién representaría a la heterodoxia así entendida?

El segundo enfoque busca identificar los rasgos propios de la heterodoxia, dotarla de una identidad propia, independientemente de lo que se entienda por ortodoxia, la cual en algunos casos ni siquiera se precisa. Ahora bien, las soluciones propuestas también enfrentan dificultades. En primer lugar, si se define heterodoxia y en contraposición a ella a la ortodoxia, reaparecen –aunque invertidos- los problemas señalados anteriormente. En segundo lugar, si se definen ambas categorías por separado, encontramos limitantes a la hora de establecer qué se incluye en cada una de ellas. Así, mientras que algunos establecen criterios tan laxos que enfrentan las mismas dificultades que en el caso anterior, otros definen pautas tan restrictivas que no logran incorporar a todos los autores o teorías económicas, quedando algunos fuera de la discusión (Rikap y Arakaki, 2014). En este sentido, aunque limitada a ciertas corrientes, resulta pertinente la crítica a la clasificación de las escuelas económicas de Ochoa (2003):

Tampoco hay consenso sobre la clasificación de las escuelas. Algunos consideran que el poskeynesianismo es suficientemente amplio y da cabida a los seguidores de Kalecki, Sraffa y Keynes; otros consideran que a pesar de los aspectos comunes, existe una clara separación. Además, hay elementos comunes con los institucionalistas, marxistas y aus-

21- Incluso más, ni siquiera está claro qué es lo que se clasifica: si son las teorías, las personas o autores y/o las instituciones (facultades, congresos, etc.). Dado que entendemos al proceso de conocimiento como un proceso social que se materializa en teorías o doctrinas pero que se constituye a partir de la acción de los científicos y de las instituciones en las cuales se organiza la vida científica, consideramos que si hay algo por clasificar, estas deben ser las teorías.

22- Dentro de la primera de estas dos visiones se encuentran Colander et al (2003) y Stokhammer y Ramskogler (2008), y en la segunda Lavoie (2007), Guerrero (2008), Vernengo (2009 y 2011), y Levy Yeyati (2011).

triacos, lo que hace aún más difícil establecer fronteras nítidas y rasgos distintivos. Este inconveniente se refleja en el uso del lenguaje, algunos hablan de economía posclásica, otros de economía radical y otros de poskeynesianismo en un sentido muy amplio y general. King adopta la taxonomía de Harcourt y Hamouda (1988) y considera a kaleckianos, sraffianos y keynesianos como integrantes del poskeynesianismo. Lavoie (1992) o Sawyer (1989) usan otros términos y otros criterios de clasificación. (p.253)

Consideramos que el problema no es la falta de acuerdo entre los autores que proponen las distintas clasificaciones, sino el intento de imponer una clasificación artificial y forzada, definida externamente. Es externa en tanto estas categorías se pueden aplicar a cualquier ciencia e incluso, por ejemplo, al Arte. En este sentido, preceden al análisis mismo de la Economía. En consecuencia, esta clasificación actúa como una barrera entre el sujeto y su objeto, que al mismo tiempo aparece como una regla acerca de cómo se hace Ciencia Económica. Retomamos del planteo de Hegel (2007) que el instrumento mismo ya tiñe al objeto de determinaciones que hacen que no se trate del problema inicial, sino de otro objeto en tanto es visto a través de un prisma particular.

Pero también es externa debido a que no hay una necesidad de los conceptos mismos, propios de la Teoría Económica, de segmentarse en esas dos categorías. Y como resultado no hay nada que permita definir unívocamente qué es la ortodoxia o la heterodoxia. Es por ello que esta clasificación es susceptible de tener tantas acepciones como economistas o escuelas existan, evidenciando su limitada fertilidad conceptual.

A su vez, creemos que la ausencia de diálogo entre las autodenominadas ortodoxia-heterodoxia dificulta la observación de los rasgos comunes entre corrientes de pensamiento de uno y otro grupo, permitiendo que dicha clasificación sobreviva. En este sentido, como dijéramos anteriormente, si indagáramos al interior de la llamada heterodoxia, nos encontraríamos con explicaciones que no coinciden, por ejemplo, sobre las “ramas” de la Economía,²³ la forma de hacer ciencia o la importancia de la formalización matemática como fundamento teórico.

23- Por ejemplo, autores actuales que retoman a Marx no analizan al capitalismo a partir de la distinción entre la Micro y la Macroeconomía, la cual sí es aceptada entre autores Postkeynesianos, como hemos observado en 3.1.

Dentro de la FCE-UBA se agrega la dimensión política como una de las explicaciones de la persistencia de estas categorías. Según la posición crítica, la ortodoxia representa al oficialismo. Como correlato, para enfrentar el estado actual de la enseñanza en Economía, los docentes críticos se han agrupado identificándose a sí mismos como la heterodoxia.²⁴

En este escenario nos preguntamos acerca de la necesidad o no de establecer algún tipo de clasificación a la hora de estudiar Economía. Reconocemos la utilidad de la clasificación en tanto ordena al objeto de estudio. Sin embargo, ésta no puede recortarlo de forma arbitraria, ya que, de lo contrario, enfrentaríamos los mismos inconvenientes que tiene la distinción entre ortodoxia y heterodoxia. La clasificación utilizada debiera ser el resultado de la reconstrucción conceptual recapitulativa de la Historia del Pensamiento Económico (que es una historia que se sigue escribiendo en la actualidad y no debe ser entendida como circunscripta a siglos pasados).

A modo de síntesis de este apartado, hemos procurado poner de relieve que al desarrollar la aparente dicotomía insalvable entre ortodoxos y heterodoxos, podemos observar fundamentos comunes entre escuelas de grupos que parecían antagónicos. Ahora bien, reconocer que la división entre ortodoxia y heterodoxia no es fértil, no soluciona nuestro problema, sino que debemos repensar y discutir en profundidad a partir de aquellos fundamentos de cara a la mencionada reforma integral de nuestra carrera. Reforma que se verá entrelazada por la necesaria actualización teórica de la propia Ciencia Económica.

5. Reflexiones finales. Pensar una nueva carrera en el marco de un proyecto alternativo de universidad

Somos conscientes de que reformar una carrera universitaria no es una tarea sencilla. Sin embargo, su carácter de necesaria la dota de urgencia. Debemos construir una "Tercera Posición" que sea un nuevo estadio en la crítica por un nuevo Plan de Estudios que no se quede a mitad de camino proponiendo exclusivamente la incorporación de docentes críticos y de contenidos ausentes en las materias existentes. Al mismo tiempo, considera-

24- Las notas comunes que aquí hemos expuesto son útiles también para explicar por qué las reglas académicas para la producción de artículos y tesis, que implícitamente indican qué se considera como científico, no son suficientemente cuestionadas desde las posiciones críticas. De hacerlo, la heterodoxia correría el riesgo de resquebrajarse debilitándose como oposición a la conducción.

mos que para poder ser efectivizada esta reforma exige una transformación profunda de la FCE y, en general, de la UBA. A continuación explicitamos algunas aristas indispensables para ello.

5.1 Notas para pensar en una reforma estructural del Plan de Estudios

Entendemos que el principal límite de la carrera actual es la pérdida absoluta del desarrollo de los conceptos fundamentales del capitalismo. Para dar cuenta de esta realidad veamos, por ejemplo, el caso del dinero: aparece al final de la carrera en la materia Dinero, Crédito y Bancos y queda desconectado de los demás contenidos. Como consecuencia el estudiante medio considera que el dinero es sólo un bien numerario que permite tener igualdad de ecuaciones e incógnitas en el sistema que determina los precios de la economía. Peor es el caso del capital que no se estudia qué es, ni de dónde sale, en toda la carrera, al punto de que este economista promedio cree que se trata de máquinas y herramientas. Y si de la mercancía se trata, responderán que son aquellos bienes y servicios que se intercambian en el Mercado. ¿Y el Mercado? Pues es el lugar donde se intercambian mercancías... ¿acaso la circularidad de este argumento llama la atención del estudiante promedio?

Entonces, creemos que es indispensable un cambio profundo en la estructura de la currícula. No alcanza con modificar los programas, la carrera misma como un todo exige ser rediscutida centrándose la nueva organización en torno al desarrollo de los conceptos fundamentales de la Economía. Siguiendo esta línea, serían estudiadas todas las teorías económicas, incluso la neoclásica, y, al mismo tiempo, se lograría dar una unidad al estudio de nuestra ciencia, hoy ausente.

Evidentemente, en este esquema será necesario y adecuado ordenar el objeto de estudio. Para ello, el diálogo que entendemos debe reconstruirse con urgencia es el que emana del mencionado desarrollo conceptual. Como primer paso, debemos reconocer las raíces teóricas comunes entre las distintas escuelas económicas con vistas a ubicar contextualmente a cada una de ellas y así contribuir a elaborar un esquema que dé cuenta de las transformaciones del objeto de la Economía Política.

A su vez, otra cuestión ineludible es la discusión en torno a la forma en que se enseña Economía y los cambios que, entendemos, exigiría una reforma integral como la que proponemos. En el Plan de Estudios vigente se profundizó una tendencia observada con anterioridad: el progresivo reemplazo de los textos de autores originales por manuales y papers. Encontramos irremplazable la discusión directa con aquellos autores originales que

resulten significativos a partir de la reconstrucción del diálogo conceptual entre las distintas escuelas.

Finalmente, el método de evaluación actual, basado en parciales presenciales escritos u ocasionalmente orales y finales no obligatorios de índole similar, conduce a que el estudiante rara vez (si es que esto ocurre) realice trabajos de elaboración personal hasta llegar a la última materia, el Seminario de Integración y Aplicación. La falta de producción propia limita la capacidad de los estudiantes de enfrentarse al mundo como economistas profesionales, donde deberán elaborar informes, análisis de información, trabajos de investigación, presentaciones, etc. En este sentido, el cambio propuesto en el párrafo anterior daría lugar a la elaboración de trabajos de investigación realizados conjuntamente por estudiantes y docentes, que podrían complementar las formas de evaluación tradicionales.

Hasta aquí hemos hablado estrictamente de lo que se enseña y la forma en la que se lleva adelante ese proceso. Sin embargo, estos no son los únicos cambios que se deben realizar para una verdadera transformación en la enseñanza de la Economía en la FCE-UBA. En los siguientes apartados analizaremos dos aspectos adicionales que consideramos relevantes.

5.2 Condiciones de trabajo docente coherentes con el Plan de Estudios que queremos e indispensables para mantener la excelencia académica,^{25, 26}

Probablemente, el principal problema que se enfrenta es la docencia ad-honorem. Según datos provistos por la Secretaría de Personal de la FCE-UBA, en 2012, el 55,5% de los 3.666 cargos docentes eran ad-honorem.²⁷

25- EsEP-UBA et al (2010) hacen referencia también a esta problemática como obstáculo para pensar una nueva LE.

26- Es importante aclarar que los datos incluidos en este apartado refieren al total de la planta docente de la FCE-UBA. Sin embargo, suponemos que los mismos son representativos de aquellos que se desempeñan en la carrera de Economía

27- Cabe agregar que la ausencia de designaciones es otro problema sensible. Aunque no se cuenta con estadísticas al respecto, no parecería tratarse de un fenómeno de desajustes friccionales ya que se registran demoras de más de cinco años. Estas demoras, así como otra serie de irregularidades en torno a la docencia universitaria de grado en la FCE, han sido denunciadas por la AGD-Económicas (Vales, 2014, 26 de septiembre). Asimismo, hay una cantidad desconocida de docentes que ni siquiera tienen su designación en trámite (Arakaki, 2010).

Además, según el Censo Docentes de la UBA del año 2011, entre quienes tienen al menos un cargo rentado sólo el 31% tiene al menos uno por concurso²⁸ y sólo un 7% de los docentes rentados cuenta con dedicaciones a la investigación, en este último caso el promedio de la UBA es del 16%.

Estas pésimas condiciones laborales dificultan el ejercicio de la docencia en la actualidad.²⁹ En este sentido, los lineamientos propuestos anteriormente requieren una dedicación y una complementariedad entre la docencia y la investigación significativamente mayor que la existente.

Democratización en la toma de decisiones sobre la Licenciatura en Economía y la formación de Posgrado

Otro aspecto a considerar está asociado a los órganos representativos de la comunidad universitaria. La FCE cuenta con un Consejo Directivo cuya estructura es análoga a la del resto de las facultades de la UBA (8 profesores regulares, 4 graduados y 4 estudiantes). El claustro docente, que está facultado para elegir a sus representantes profesores en ambos órganos (CS y CD), excluye a los auxiliares y a los profesores interinos. Así, se deja sin derechos políticos, sin ciudadanía universitaria como docentes, a la enorme mayoría.

Por su parte, entra en discusión también la cantidad de representantes por claustro y la proporción que éstos representan. En la FCE el voto de un profesor pesa más de 100 veces el de un estudiante. Resulta asimismo interesante pensar a futuro en alternativas que permitan expresar los distintos modelos o proyectos de Universidad en pugna, que hoy quedan diluidos detrás de la división en claustros fomentando una falsa división entre profesores y estudiantes. Sostener tal división externa en claustros es mucho más grave cuando de procesos de producción de conocimiento se trata. Aquí entra en escena la necesidad de órganos democráticos como las juntas por carrera o departamento hoy ausentes. No se trata solamente de legislar sobre las decisiones generales de la Universidad como institución pública, sino de democratizar la producción misma de conocimiento.

A modo de síntesis, la pregunta ¿qué carrera queremos y necesitamos? entendemos que se responde en un determinado contexto: el de elaboración

28- Si consideramos que los docentes ad honorem, salvo excepciones, no son docentes concursados, veríamos que esta cifra es sensiblemente más apremiante.

29- Es importante mencionar que esta caracterización no es reciente, ni se corresponde con un único año, sino que se ha mantenido desde, al menos, el año 2002 (Arakaki, 2010).

de un proyecto alternativo de Universidad donde se recupere la unidad entre docencia e investigación, donde el estudiante sea incentivado y encuentre espacios para él mismo investigar como parte de su proceso de (auto)formación, donde institucionalicemos nuevos órganos de gobierno que superen las deficiencias de los hoy existentes, donde todos los docentes cobremos por nuestro trabajo y tengamos estabilidad laboral, donde la Universidad no se piense ajena a la sociedad sino embebida de los problemas ineludibles de su presente histórico; una institución que no se someta a la voluntad de las empresas de capital sino que se erija como un polo de construcción de una sociedad futura que supere las relaciones de explotación. En ese contexto, la Ciencia Económica tiene una gran responsabilidad: producir una teoría general que proponga las leyes de transformación de la sociedad, incluida su principal institución pública de producción de conocimiento, es decir, ella misma como Universidad.

6. Bibliografía

- Arakaki, G. A. (2010). La relación laboral precaria como forma de pertenecer a la comunidad académica. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. 2002 - 2010. Trabajo presentado en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, realizadas en La Plata, 9 y 10 de diciembre. La Plata, Argentina: UNLP.
- Arakaki, G. A., y Rikap, C. (2011). La Licenciatura en Economía (FCE-UBA): reflexiones respecto a su pasado y su presente, aportes para su futuro. En V. Wainer (Ed.), *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (pp. 18 a 34). Los Polvorines, Argentina: UNGS.
- Asiain, A., López, R., y Zeolla, N. (2012). Enseñanza y ensañamiento del neoliberalismo en la FCE-UBA: análisis del plan de estudios de la carrera de economía. Historia y propuestas. Trabajo presentado en las V Jornadas de Economía Crítica, realizadas en Buenos Aires, 23-25 de agosto. Buenos Aires, Argentina: JEC.
- Busqueta, J., Esteban, A., Ferri, J., Fernández, G., García, J., Ribera, R. y Sabaté, J. (2004). *Crítica a la Economía ortodoxa. Notas de trabajo para una formación en Economía crítica*. Barcelona, España: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Colander, D., Holt, R. y Rosser, B. (2003). *The changing face of mainstream economics*. Vermont, Estados Unidos: Middlebury College.
- Dileo, E., Akabani, N., Arioua, E., Bullor, L., Carballa, B., Cazenave, A., ..., y Slipak, A. (2012). Repensando la formación del economista: aportes para un nuevo plan de de estudios de la carrera de Economía de la FCE-UBA. Trabajo presentado en las V Jornadas de Economía Crítica, realizadas en Buenos Aires, 23-25 de agosto. Buenos Aires, Argentina: JEC.
- ESEP-UBA, ESEP-UNLP, Red de Economía Política de Rosario, Grupo de Economía Scalabrini Ortiz y Colectivo Viceversa (2010). *Por un Cambio en la Formación en Economía*. Disponible en: <https://esepuba.files.wordpress.com/2010/05/documento-planes-de-estudio-mdp-20103.pdf>. [consultado en mayo 2015]
- Finkenstaedt, T. (2011). Teachers. En: W. Rüegg (Ed.), *A History of the University*

in Europe. Volume IV: Universities since 1945 (pp. 162-203). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Guerrero, D. (2008). *Historia del pensamiento económico heterodoxo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones RyR.

Gujarati, D. (1992). *Econometría*. México D.F., Mexico: McGraw Hill.

Hegel, G. (2007). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Humboldt, W. v. (1943). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En W. v. Humboldt, *Escritos Políticos* (pp. 165-175). México D.F., Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Keifman, S. (2012, abril). *Carrera de Economía. Antecedentes, estado actual y perspectivas*. Trabajo presentado en el Foro de actualización del perfil del graduado y de mejora de la calidad académica, Buenos Aires, Argentina.

Kicillof, A. (2010). *De Smith a Keynes. Siete lecciones del pensamiento económico. Un análisis de los textos originales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Kregel, J. (1985). Hamlet Without the Prince: Cambridge Macroeconomics Without Money. *American Economic Review Papers and Proceedings*, 75 (2), 133-139.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Lavoie, M. (2007). Crítica a la economía ortodoxa: la necesidad de una alternativa. *Apuntes del CENES*, XXVII (43), 11-60.

Levi Yeyati, E. (2011). Ortodoxia, heterodoxia, hipoxia. Publicado en <http://yeyati.blogspot.com>. [consultado en octubre de 2011]

Ochoa, L. (2003). Reseña de "La Historia de la Economía Postkeynesiana desde 1936". *Revista de Economía Institucional*, 5(8), 251-256.

Popper, K. (1973). *La miseria del historicismo*. Madrid, España: Taurus y Alianza.

Popper, K. (2005). *The Logic of Scientific Discovery*. New York, Estados Unidos: Routledge.

Popper, K. (1979). *La ciencia: conjeturas y refutaciones. El Desarrollo del*

Conocimiento Científico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rikap, C. (2014). La Universidad en el contexto del capital no diferenciado: ámbito autónomo de relación poética. En Piqué, P., Rikap, C., Romero, V., Cazenave, A. y Levín, P., *Apuntes para el Metaplán* (pp. 17-52). Buenos Aires: CEPLAD. Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

Rikap, C. y Arakaki, G. A. (2009, junio). 'Cambiar algo para que nada cambie'. *Aportes para el debate en torno a los contenidos de la Licenciatura en Economía (FCE-UBA)*. Trabajo presentado en las Segunda Jornada sobre Enseñanza de la Economía, Los Polvorines, Argentina: UNGS.

Rikap, C. A. y Arakaki, G. A. (2014). La carrera de Economía en la Universidad de Buenos Aires: de la forma al contenido. Trabajo presentado en las IV Jornadas sobre Enseñanza de la Economía, realizadas en Los Polvorines, 24 y 25 de octubre. Los Polvorines, Argentina: UNGS.

Rozenwurcel, G., Bezchinsky, G. y Rodríguez Chatruc, M. (2007). *La Enseñanza de Economía en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Escuela de Política y Gobierno de la UNSM.

Schumpeter, J. (1967). *Teoría del desenvolvimiento económico*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Stockhammer, E. y Ramskogler, P. (2008). *Post Keynesian economics - how to move forward*. Viena: Department of Economics Working Paper Series, 124. Inst. für Volkswirtschaftstheorie und-politik, WU Vienna University of Economics and Business.

Varian, H. (1999). *Microeconomía intermedia. Un enfoque actual*. Barcelona, España: Antoni Bosch editor.

Vernengo, M. (2009). *Conversation or Monologue? On Advising Heterodox Economists*. Utah, Estados Unidos: Department of Economics - University of Utah.

Vernengo, M. (2011). *The meaning of heterodox economics, and why it matters*. Publicado en Naked Keynesianism: <http://nakedkeynesianism.blogspot.com>. [consultado en octubre de 2011]

Walras L. (1987). *Elementos de economía política pura (o Teoría de la Riqueza Social)*. Madrid, España: Alianza Editorial.