

# Problemas y desafíos para la enseñanza decolonial de la economía en América Latina. Hacia una agenda renovada

Problems and Challenges for the Decolonial Teaching of Economics in Latin America. Towards a Renewed Agenda

Problemas e desafios para a ensino decolonial da economia na América Latina. Rumo a uma agenda renovada

Leandro Marcelo Bona\*

## RESUMEN

En América Latina la problemática de la falta de pluralidad en la enseñanza de la economía se potencia por efecto de la colonialidad del poder/saber. En esta región se repiten los modelos educativos y las teorías del desarrollo eurocéntricas, que marginan e invisibilizan las tradiciones subalternizadas. Si bien existe una amplia literatura que cuestiona el monismo en la enseñanza de la economía, así como un conjunto de aportes en relación con la propuesta decolonial en el campo de las ciencias sociales, resultan escasos los ejemplos que combinan la crítica de la colonialidad del saber con la enseñanza de la economía. Este trabajo se propone contribuir al debate sobre la enseñanza de la economía en América Latina, para lo cual se desarrolla un diagnóstico al actual modo en que se enseña la disciplina; una jerarquización de la decolonialidad como alternativa a los saberes impuestos; el desarrollo de las teorías propias de la región para abordar la enseñanza de las ciencias sociales; y finalmente una propuesta de trabajo pedagógico que incorpora nuevas miradas sobre el modo de desarrollo en la región, apoyada en las demandas que

Palabras clave: enseñanza de la economía, colonialidad del poder/saber, decolonialidad, economía crítica, movimientos sociales latinoamericanos.

\* Argentino. Doctor en Desarrollo Económico, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Posdoctorado en Instituto de Historia Económica Paul Bairoch, Universidad de Ginebra. Área de Economía y Tecnología de FLACSO Argentina/CONICET/Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina. leandrombona@gmail.com ORCID: 0000-0002-0920-9754

los movimientos sociales latinoamericanos colocan en debate en tiempos recientes.

### ABSTRACT

In Latin America, the problem of the lack of plurality in the teaching of economics is enhanced by the effect of the coloniality of power/knowledge. In this region, educational models and Eurocentric development theories are repeated, which marginalize and make subalternized traditions invisible. Although there is extensive literature that questions monism in the teaching of economics, as well as a set of contributions in relation to the decolonial proposal in the field of social sciences, there are few cases where the critique of coloniality combines knowledge with the teaching of economics. This paper aims to contribute to the debate on the teaching of economics in Latin America, developing a diagnosis and criticism of the current way in which economics is taught, a hierarchy of decoloniality as an alternative to imposed knowledge, development of the region's own theories to address the teaching of social sciences, and a pedagogical proposal that incorporates new perspectives on the mode of development in the region, supported by the demands that Latin American social movements (women, blacks, indigenous people, environmentalists) have placed on the debate in recent times.

Keywords: teaching economics, coloniality of power/knowledge, decoloniality, critical economics, Latin American social movements.

### RESUMO

Na América Latina, o problema da falta de pluralidade no ensino da economia é potencializado por efeito da colonialidade do poder/saber. Nesta região, os modelos de educação e as teorias eurocêntricas do desenvolvimento, que marginalizam e invisibilizam as tradições subalternizadas, se repetem. Apesar de existir uma literatura ampla que questiona o monismo no ensino da economia, bem como um conjunto de contribuições em relação à proposta decolonial no campo das ciências sociais, os exemplos que combinam a crítica da colonialidade do saber com o ensino da economia acabam sendo escassos. Este trabalho propõe contribuir para o debate sobre o ensino da economia na América Latina. Para isso, é desenvolvido um diagnóstico do modo atual em que a disciplina é ensinada; uma hierarquização da decolonialidade como alternativa aos saberes impostos; o desenvolvimento das teorias próprias da região para abordar o ensino das ciências sociais e, finalmente, uma proposta de trabalho pedagógico que incorpora novas perspectivas sobre o modo de

Palavras-chave: ensino da economia, colonialidade do poder/saber, decolonialidade, economia crítica, movimentos sociais latino-americanos.

desenvolvimento na região, apoiada nas reivindicações que os movimentos sociais latino-americanos têm colocado em debate recentemente.

## Introducción

La enseñanza de la economía a escala global muestra un predominio de la teoría neoclásica. Esta metodología, el monismo, atenta contra la posibilidad de debatir distintos enfoques, métodos, conceptos, abordajes, etc. Bajo esta tradición, la corriente hegemónica descarta los análisis de la sociología económica, una disciplina que incorpora aspectos sociohistóricos, conflictos, relaciones entre las clases sociales y de poder, entre otros temas que son claves para el análisis económico (Babb y Kentikelenis, 2021; Polanyi, 2001). También las prácticas docentes<sup>1</sup> reproducen modelos de enseñanza de charla y pizarrón, incapaces de captar diversos problemas sociales (Hoyt y McGoldrick, 2012).

Estas dificultades se intensifican en América Latina, porque existe un enfoque colonial del poder/saber que establece contenidos, métodos, actores y escenarios de estudio que emanan de los centros de poder (Quijano, 2000a). Si bien el pensamiento latinoamericano había forjado distintas tradiciones originales y críticas hacia mediados del siglo XX que pusieron en tensión el *statu quo*, el ascenso neoliberal desde mediados de los años setenta implicó su exclusión. El proyecto de clase neoliberal impuso su sustento teórico, en muchos casos de forma autoritaria, en la formación de economistas y científicos y científicas sociales (Harvey, 2006).

Al respecto, existen numerosas críticas a la enseñanza ortodoxa de la economía por parte de enfoques heterodoxos. También es vasta la producción de literatura que ha destacado, para el conjunto de las ciencias sociales, la relevancia de incorporar la mirada decolonial como alternativa epistémica. Sin embargo, son escasos los trabajos que combinan ambas dimensiones: la crítica a la enseñanza de la eco-

---

1 Se entiende, en este sentido, que la práctica docente se caracteriza por ser una tarea social compleja, que insume una actividad social y profesional en la que la ideología de los y las docentes influye en cómo se estructura la relación entre teoría y práctica. Es decir, las y los docentes presentan un modo de apropiación respecto al conocimiento que se verá reflejado a su vez en la manera en que ese contenido se transmite y percibe por sus estudiantes, quienes también son atravesados por la propia constitución de sí mismos como sujetos activos y pensantes. La práctica docente se constituye al interior de un campo de relaciones de poder-saber donde los sujetos se relacionan de distintas formas con el conocimiento, que se transforma conforme pasa el tiempo (Dankow y Gómez Buccì, 2016).

nomía en la región (y el análisis de sus particularidades en América Latina) y los aportes del pensamiento decolonial al campo específico de la enseñanza de esta ciencia.

La hipótesis que guía este trabajo es que la razón de la escasez de avances en esta materia obedece a la centralidad que asume la formación económica como sustento teórico y herramienta política para retoolimentar los modelos de desarrollo periférico dependiente (y sus consecuentes relaciones de dominación) que las clases dominantes latinoamericanas impulsaron históricamente en la región. Es decir, es una forma de dominación central para reforzar conceptual y materialmente el sistema económico vigente, en el que se establece una disputa por el sentido de los contenidos, las prácticas y las metodologías para la formación de los y las economistas.

Este estudio propone que el desafío de repensar las formas de enseñar/aprender economía en los países de la periferia requiere de un abordaje decolonial, tanto para cuestionar el orden dominante que refuerza las tendencias polarizantes del sistema capitalista mundial (Patnaik y Patnaik, 2016), como para recuperar otros saberes y tradiciones que pongan el eje en el desarrollo/subdesarrollo con una perspectiva no eurocéntrica (Prebisch, 1949; Furtado, 1974; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Se pretenden alcanzar tres objetivos a lo largo del presente análisis. El primero es presentar un breve diagnóstico sobre la formación de los y las economistas, repasando aquellos puntos que se consideran débiles en la enseñanza y el aprendizaje. El segundo objetivo es jerarquizar los saberes propios de la región (particularmente corrientes teóricas como el dependentismo y el indigenismo), en tanto elementos que permiten repensar los problemas económicos de América Latina desde una perspectiva situada. Los aportes de estas corrientes no solo ofrecen alternativas al pensamiento económico dominante, sino que brindan nuevas categorías para nutrir el debate sobre las políticas económicas a reformular en el marco de la crisis ambiental global.

Por último, este trabajo tiene también el propósito de presentar ejemplos concretos sobre asuntos que podrían incorporarse a los currículos de economía, tomados directamente de las experiencias de los actores y las actrices sociales que han puesto en debate los pilares del

modelo neoliberal en la región. Ello implica “traer al aula” debates económicos que sectores movilizad<sup>2</sup>/excluidos colocaron en el seno de la sociedad civil, y vincularlos con las teorías/corrientes económicas que forman parte de los debates centrales en el campo de la economía política.<sup>2</sup>

En síntesis, se propone problematizar la enseñanza de esta ciencia, ponderar los aspectos que usualmente son excluidos de su currículo y brindar mecanismos para saldar parte de estos problemas en la práctica docente. El método de trabajo consiste en tres tareas complementarias: a) trazar una revisión de la literatura crítica sobre la enseñanza de la economía en América Latina, a partir de la exposición y síntesis de las principales ideas escogidas para tal fin; b) identificar los aspectos que se deben atender para repensar los métodos de enseñanza, lo que implica recuperar las miradas críticas presentadas por diversos autores; y c) a partir de un análisis reflexivo de los nudos conceptuales a abordar para disponer de una estrategia decolonial de la práctica docente, ofrecer experiencias que permitan implementar esta práctica a partir de la noción de los saberes situados, a modo de aporte a la implementación de una enseñanza de la economía crítica y decolonial.

El análisis y la propuesta se basan en la revisión y recuperación de la literatura de referencia, así como en experiencias de práctica docente (Bona, 2020) y en el intercambio de ideas y experiencias con docentes e investigadores.

Para alcanzar estos objetivos, el estudio se organiza como sigue: después de esta breve introducción, en el apartado dos se analizan las críticas a la enseñanza de la economía a nivel internacional. Seguidamente, el segmento tres presenta estas problemáticas para el caso latinoamericano. En el apartado cuarto se pone el acento en la problemática del desarrollo/subdesarrollo, como una de las claves de la enseñanza eurocéntrica de la economía en la región. Asimismo, se hace hincapié en la centralidad de la enseñanza de la economía, como usina del pensamiento hegemónico que promueven las clases domi-

---

2 La economía política es el nombre con que se origina el estudio de esta ciencia, a partir de autores clásicos como Smith, Ricardo y Marx. A diferencia de la definición de “economía” a secas, se apoya en una mirada en la que el conflicto entre clases sociales e historia es parte central (Kicilloff, 2010).

nantes en relación al modelo de desarrollo, para entender la falta de permeabilidad del pensamiento crítico y de los saberes propios en esta disciplina estratégica. En el segmento quinto se problematizan los aportes de las ciencias sociales latinoamericanas, con el propósito de repensar las prácticas docentes y pedagógicas en el campo de la enseñanza de la economía, a partir de una complementación de miradas como la “batalla de ideas”, la decolonialidad del poder/saber, el pluralismo, la educación dialógica y el saber situado. El apartado posterior examina las novedades que los sectores populares latinoamericanos han colocado en años recientes y que permiten elucidar una agenda de trabajo en el ámbito de la enseñanza decolonial de la economía, para lo cual se propone la incorporación de estos saberes en un proceso de educación dialógico. El trabajo cierra con breves reflexiones.

## Las críticas a la enseñanza de la economía en el mundo occidental

La enseñanza de la economía en el mundo occidental en el nivel preuniversitario y universitario muestra una marcada y casi exclusiva preponderancia de la corriente principal: la escuela neoclásica (Bona, 2020). El monismo metodológico, es decir, el establecimiento de una única forma de pensamiento para el análisis de un problema se caracteriza por anular la riqueza del debate entre distintos métodos y escuelas (Wullweber, 2018). Sin embargo, a pesar de las sucesivas crisis tanto de las políticas económicas como del propio pensamiento económico ortodoxo a escala global, especialmente desde 2008, su dominancia permanece inalterada en el campo de la enseñanza de la economía (Tran y Cahen-Fourot, 2015). De hecho, diferentes movimientos de estudiantes, docentes y académicos han denunciado esta situación (Rethinking Economics, 2018).<sup>3</sup>

La selección de contenidos se transforma en un segundo factor gravitante dentro de las falencias que presenta la enseñanza de la economía. Dicho asunto se planteó en países del centro (Edwards y MacEwan, 2015), donde destacaba la ausencia de debate sobre pro-

---

3 Instituciones como Reteaching Economics (2018), International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), Institute for New Economic Thinking (INET), Young Scholars Initiative (YSI), Movimiento por una economía post-autista en Francia, entre otras, realizaron señalamientos similares.

blemas sociales contemporáneos como conflicto, poder, desigualdad, medioambiente, racismo, imperialismo y géneros. Este recorte de la realidad obedece a la organización de programas de estudio bajo la óptica neoclásica, en la que se priorizan temas relevantes para dicho enfoque (equilibrio), en tanto se omiten otros (crisis económica) que ocupan un lugar marginal en la corriente dominante (Wainer, 2015). De igual modo, las preguntas que guían el proceso de aprendizaje se estructuran jerárquicamente en base a relaciones de poder (Vargas Soler, 2009). No es esta una consecuencia casual, pues los métodos y contenidos de la enseñanza canónica de la economía cumplen una función central en la reproducción del sistema capitalista (Luxemburgo, 2022).

En materia pedagógica, al examinar la enseñanza de la economía a escala global, Becker y Watts (2000) y Hoyt y McGoldrick (2012) apuntaron que se evidenciaba una escasa evolución en los modos de instruir en las aulas. Estos autores señalaron que el fenómeno genera la falta de motivación en los y las estudiantes, la ausencia de interacción con el medio social, la escasez de debates en torno a las problemáticas a tratar, entre otros problemas. Ante esta situación, las y los estudiantes suelen mostrarse insatisfechos (Farías y Balardini, 2018).

Algunas de estas problemáticas han sido abordados por miradas heterodoxas de la economía, que enfatizan la relevancia de contrastar el enfoque ortodoxo con múltiples aproximaciones heterodoxas, por cierto, diversas. Esas miradas ponen en juego temas sociales, la relevancia de la modelización, las dimensiones de género y explotación, entre otros asuntos (Alves y Kvangraven, 2020; Mearman et al., 2019).

A pesar de lo anterior, corrientes como el estructuralismo, el marxismo, el regulacionismo, el postkeynesianismo no se han caracterizado, por lo general, por el cuestionamiento a las perspectivas universalizantes y eurocéntricas (Cabaluz y Torres, 2021; Wainer, 2015), ya que no han puesto en debate los supuestos de la modernidad, del progreso y sus fundamentos:

Ello debido a que la economía –como ciencia y disciplina moderna– ha sido abordada como un conocimiento positivo y racionalista dirigido a un fragmento del ente (la producción, distribución y consumo de valores de uso y de cambio), de manera tal que su propia epistemología excluye la pregunta que interroga los fundamentos y sentidos



de las teorías y prácticas “económicas” que realizamos (Vargas Soler, 2009, p. 59).

La disputa entonces por una revisión de la enseñanza de la economía continúa siendo un eje central en la batalla de ideas, en particular, por el rol que cumple esta ciencia en la reproducción del sistema de dominación (Amin, 1998; Luxemburgo, 2022). En América Latina, a las críticas precedentes cabe añadir la organización de la enseñanza bajo un paradigma ajeno, no situado a su realidad.

### América Latina: los problemas del centro y de la periferia

Las falencias en la enseñanza de la economía ya señaladas se replican en América Latina, donde organizaciones como la Sociedade de Economía Política (Brasil), la Sociedad de Economía Política Latinoamericana (SEPLA) y la Sociedad de Economía Crítica de Argentina y Uruguay (SEC) realizaron diversos diagnósticos sobre la falta de pluralidad y las razones históricas y políticas de tal fenómeno.<sup>4</sup>

Más allá de estos problemas en la formación de los economistas en general, que comparten países del centro y la periferia, en América Latina emerge con mayor centralidad el fenómeno de la colonialidad del saber, una subesfera dentro de la colonialidad del poder. El enfoque colonial del saber implica una definición de contenidos y autores que se articulan en base a una visión eurocéntrica, en la que se jerarquizan los debates y visiones del mundo que impulsaron los pioneros de Europa occidental y los Estados Unidos (Lander, 2000).

El patrón de poder sobre el que se intentó construir la ciudadanía de las nacientes naciones latinoamericanas en el siglo XIX se vinculaba a dos conceptos centrales. En primer lugar, la idea de raza, a partir de la cual se establecieron categorías de superioridad según el grado de “blancura” de las personas. En segundo término, “la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de

---

4 Incluso desde usinas del pensamiento ortodoxo se ha evaluado que la enseñanza de la economía en las universidades latinoamericanas mostraba varias dificultades: una ostensible primacía del enfoque neoclásico; clases centradas en charla y pizarrón sin mayor espacio para debates críticos sobre la realidad económica; estudiantes desmotivados y escépticos con respecto a las herramientas brindadas por la formación universitaria (Lora y Ñopo, 2009).

sus productos, en torno del capital y del mercado mundial” (Quijano, 2000a, p. 2).

Esta colonialidad del poder se hace entonces comprensible gracias a la formación de identidades jerárquicamente constituidas desde las potencias dominantes:

Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico —que después se identificarán como Europa—, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En breve, con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy. (Quijano, 2000b, p. 342)

En este movimiento histórico, los países latinoamericanos, insertos en el mercado mundial como proveedores de productos primarios, iniciaron un proceso de construcción de los estados nacionales que replicaba el patrón de poder de las potencias europeas. Así, la formación educativa cumplió un papel clave en la constitución de la nacionalidad en nuestros países y la modernidad (Lander, 2000).

La colonialidad del saber y el poder se emplazaron en una misma “matriz genética” (Castro-Gómez, 2000) que jerarquizó el conocimiento irradiado desde el centro:

Reconocer la operación de esta colonialidad del saber es, entonces, dar cuenta de la negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano. El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen. (Walsh, 2007, p. 29)

Esta colonialidad del saber se enmarca en una cosmovisión sobre la que se organizan los saberes sociales, bajo la idea de modernidad (Dussel, 2000). El patrón de poder eurocéntrico “universalizó” categorías, conceptos y perspectivas propias (economía, Estado, sociedad

civil, clases sociales) y las erigió como proposiciones narrativas que expresan el deber ser de los pueblos del planeta; es decir, se colocó como el patrón de referencia superior. De este modo, el dispositivo colonizador transformó en primitivas o arcaicas las otras formas de saber.

Las elites latinoamericanas asumieron, desde las ciencias sociales, la búsqueda de la “superación” del atraso, la tradición y los rasgos premodernos, al suscribirse al enfoque eurocéntrico. De esta manera, la propia “idea” de América Latina es una suerte de celebración por parte de las elites criollas de su incorporación a la modernidad, cuando en realidad lo que hicieron fue insertarse decisivamente en la lógica de la colonialidad (Mignolo, 2007). Las ciencias sociales contribuyeron a la construcción de este dispositivo del poder colonial en la conceptualización del desarrollo/subdesarrollo (Gómez Quintero, 2010), un campo de estudio central de la economía.

En el caso de la enseñanza de la economía, independientemente del enfoque epistemológico (monismo *vs.* pluralismo) o la incorporación/ausencia de contenidos sociales relevantes, un aspecto que da cuenta de este aspecto es la “universalización” de autores varones, blancos, heterosexuales y sanos; y eso en simultáneo a la subalternización/exclusión de otros actores. Además, se cuenta con una amplia red de difusión y reglas de validación que ponderan como “saber” aquello que proviene de las usinas europeas y de los Estados Unidos, en una pretendida universalidad ajena a los fenómenos de la periferia (Prebisch, 1949).

La forma en que se desarrolla la enseñanza de la economía expresa las disputas de ideológicas de la sociedad civil, ya que las clases dominantes han garantizado históricamente la formación de sus intelectuales/técnicos para el campo económico (Amin, 1998; Edwards y MacEwan, 2015; Luxemburgo, 2022).<sup>5</sup>

Cobra particular relevancia entonces la colonialidad del poder en la formación de los y las economistas; como un dispositivo clave para la

---

5 Bajo esta impronta, se dispó la identificación de los países de América Latina mediante sus lazos históricos comunes, lo cual obstaculiza la construcción de una unidad latinoamericana. De igual manera, se anularon los saberes propios de las sociedades locales, al catalogarse como atrasados y contrarios el desarrollo (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

reproducción del sistema capitalista, se erige desde el centro que irradia esta matriz de dominación y, por ende, suele excluir las condiciones del medio en que se inscribe: la periferia. Por esta razón, distintos estudios muestran que el estudiantado difícilmente encuentra, en los autores de referencia y los contenidos que abordan, problemáticas asimilables a su realidad que le permitan luego reivindicar saberes alternativos al conocimiento científico canónico (Buraschi et al., 2015; Walsh, 2007).

Como consecuencia de ese fenómeno, se descartan contenidos que son claves para el pensamiento económico latinoamericano. A continuación se citan algunos ejemplos concretos:

- Los currículos de economía siguen los modelos eurocéntricos y suprimen uno de los principales problemas de la región: la desigualdad. En el continente más inequitativo del mundo, el estudio de las causas y consecuencias de la desigualdad ha sido marginado, lo que a la postre conspira contra la implementación de políticas económicas que ataquen esta falencia por parte de los futuros funcionarios de turno. Tampoco la pobreza, que afecta aproximadamente a 4 de cada 10 latinoamericanos y latinoamericanas y que guarda relación con los procesos de desigualdad, se constituye en eje de los estudios que la enseñanza de la economía privilegia en la región.
- En lo que atañe a los derechos de salud y educación, la actual formación predominante (ortodoxa) los circunscribe a una correcta asignación de precios relativos, y excluye el análisis de experiencias exitosas de provisión de derechos y servicios públicos. Con estos argumentos, varios economistas han impulsado la mercantilización de estos derechos en la región, lo que alimenta la desigualdad (Arceo y Basualdo, 2006).
- Otro caso paradójico se presenta al constatar que la enseñanza de la economía en los países latinoamericanos no suele dedicar mayor énfasis al sector productivo primario, núcleo de los procesos exportadores de la región. En el caso de Argentina, por ejemplo, resulta notable la ausencia de estudios sobre la génesis de la desigual distribución de la tierra y la concentración del ingreso que provocó. El enfoque ortodoxo de la economía con respecto al medioambiente (economía ambiental) no toma en cuenta factores como la biodiversidad, sino que opera a través de mecanismos de asignación de precios de mercado (externalidades), sin dar cuenta del funcionamiento

económico y ecológico como un sistema abierto que incluye costos no medibles en precios (como las huellas hídricas y de carbono, y el intercambio ecológicamente desigual) (Peinado, 2019). Las políticas sectoriales al respecto no forman parte de un ámbito de estudio general, sino solo de los contenidos de currículos de posgrado.

A partir de los elementos presentados, se considera que la enseñanza de la economía en la región presenta serias dificultades para responder a las necesidades sociales de su ciudadanía. Por esa razón resulta necesario problematizar nuestra mirada sobre el desarrollo económico y, a partir de ahí, recuperar los aportes del pensamiento latinoamericano que cuestionaron ese mandato y aún conservan vigencia, para volcarlos nuevamente a la práctica docente en el siglo XXI.

## El desarrollo económico como uno de los mantras de la colonialidad del saber y la clave política del dominio ortodoxo

Uno de los recintos donde se aloja la fortaleza de la colonialidad del saber/poder es el discurso del desarrollo económico. A partir de la división entre países desarrollados y subdesarrollados, comenzó un dispositivo de identificación del progreso con los patrones de desarrollo estadounidenses y europeos occidentales (Gudynas, 2012). En el período de las tres décadas “doradas” del capitalismo global (1945-1975), el estudio del desarrollo/subdesarrollo asumió un papel destacado desde la mirada propia de los países latinoamericanos, a partir del pensamiento estructuralista y dependentista.

Furtado (1974) colocó, desde el estructuralismo, la idea de desterrar el mito del desarrollo económico. A tono con las luchas sociales del momento, el pensamiento económico de la región se propuso cuestionar la formación ortodoxa a partir de una teoría propia (Vuskovic, 1979). Simultáneamente, la teoría marxista de la dependencia buscó repensar el proceso de inserción subordinada de la región en el mundo, razonando que bajo la estructura de dominación centro-periferia cabía trazar una estrategia emancipatoria anticapitalista (Marini, 2007). Inspirada en fundamentos de Marx,<sup>6</sup> esta tradición no solo pro-

---

6 Los trabajos de Marx desde la economía política se constituyen en uno de los principales aportes y referencias, tanto para el cuestionamiento del sistema económico ca-

curaba un cambio de paradigma conceptual, sino también una transformación en el terreno de la lucha política (Katz, 2016). Se trataba de alternativas que asumían un saber situado, pensado desde (y para) los países periféricos latinoamericanos, en claro contraste con la mirada ortodoxa.

Es en ese contexto que dichas propuestas encontraron rápidas respuestas por parte de los sectores dominantes, ya que los cambios en las lógicas de dominación a escala global, desde mediados de los años setenta, darían lugar a un ataque frontal al pensamiento crítico y a las luchas emancipatorias que le daban sustento. Desde el punto de vista de la lucha de clases, la irrupción del neoliberalismo significó una respuesta del gran capital a las demandas y la organización de las clases subalternas (Duménil y Lévy, 2012).

Se ha destacado que fueron las dictaduras cívico-militares de los años setenta y ochenta las responsables en varios países de la instauración de un nuevo régimen de acumulación de capital (Basualdo, 2010) que asumía como línea directriz el ataque al mundo del trabajo a través de procesos de precarización laboral, procesos de apertura comercial, desregulación sectorial, privatización de derechos (educación, salud) y servicios públicos, que redundaron de conjunto en una redistribución regresiva del ingreso entre trabajo y capital (y dentro de este hacia sus sectores más concentrados) (Harvey, 2006). En dicho marco, la justificación teórica de este nuevo paradigma económico en las usinas de enseñanza contaría no solo con un marco conceptual neoclásico, sino con la marginación de las corrientes críticas, alternativas, heterodoxas y latinoamericanistas (Wainer, 2015).

La multiplicación de programas de estudio en economía que respondiera a la nueva mirada ortodoxa se realizó mediante la penetración de docentes estadounidenses con formación en la Escuela de Chicago (la ortodoxia canónica en el campo del estudio de la economía) (Velasco, 2019). El profesorado crítico fue desplazado; en su mayoría tuvo que partir al exilio debido a la persecución política, la marginación y las desapariciones (Fidel y Teubal, 2018). Las clases dominantes locales pretendían erradicar los vestigios del ejemplo de la Revolución

---

pitalista, como para el debate sobre sus fundamentos teóricos. Varias de las tradiciones presentadas en este estudio se vieron enriquecidas o son tributarias de este enfoque.

cubana, que había derribado el orden tradicional en ese país e irradiaba nuevas perspectivas en la región.

Como expresara Amin (1998):

Las alternativas duras que el nuevo pensamiento único impone no son el producto de una desviación intelectual que asegura el triunfo de sus partidarios en el debate teórico. Son el producto de una nueva relación de fuerzas que favorecían en grado sumo al capital, ya que las clases trabajadoras y las naciones de la periferia habían perdido progresivamente las posiciones de fuerza en las cuales ellas se encontraban al salir de la derrota del fascismo. (p. 9)

El cuestionamiento al proyecto neoliberal tras décadas de hegemonía, en el marco de su crisis en América Latina a fines del siglo XX y principios del XXI, permitió la recuperación de algunos debates marginados en torno al subdesarrollo, así como la incorporación de nuevas dimensiones. En sintonía con esos cambios, la reemergencia de proyectos alternativos al orden dominante expresó una nueva relación de fuerzas y la incorporación de novedades discursivas.<sup>7</sup>

A partir de la relectura del pensamiento de autores marxistas como Harvey (2004), bajo el concepto de acumulación por desposesión se relanzó en América Latina el estudio crítico del desarrollo económico eurocéntrico y las alternativas al discurso del desarrollo (Gudynas, 2012). Estas tendencias se verificaron ante el aumento de las rentas generadas por la producción primaria en la región (minería, petróleo y alimentos), algunas de las cuales fueron parcialmente redistribuidas por gobiernos progresistas en Bolivia, Venezuela, Ecuador, etc., durante las primeras décadas del siglo XXI (Katz, 2016).<sup>8</sup>

---

7 Sin embargo, el cuestionamiento no ha alcanzado todavía un estadio que rivalice con la estructura de pensamiento económico dominante. Incluso algunos gobiernos progresistas implementaron políticas redistributivas sobre la base de modelos de explotación de recursos naturales, sin revisar los principios que sustentan la matriz desarrollista (Acosta, 2015; Svampa, 2021).

8 Varios autores han cuestionado la práctica de los gobiernos progresistas de la primera quincena del siglo XXI en América Latina, debido a la continuidad de las políticas extractivistas. También se ha señalado que las propuestas indigenistas recuperan el espíritu de Mariátegui de reinterpretar la realidad latinoamericana y proponer ideas propias y originales sobre el desarrollo (Webber, 2015).

Frente al predominio teórico neoliberal, irrumpió entonces el estudio de las propuestas del buen vivir/*sumak kawsay*, que cuestionaron la perspectiva canónica del desarrollo y colocaron al centro las tradiciones de los pueblos originarios de la región andina (Artaraz et al., 2021), en lo que constituye una apuesta epistémica alternativa a la modernidad/colonialidad eurocéntrica (Cuestas Caza, 2021).

El buen vivir tiene una mirada plural de la economía y se apoya en la economía social y solidaria –reivindica prioridades no mercantiles para definir los procesos de producción, distribución y consumo–, más allá de sus limitaciones prácticas en el marco de los gobiernos que incorporaron esta agenda constitucionalmente (Acosta, 2015; Carranza Barona y Rivera Rhon, 2016). El proyecto de buen vivir tomó como referencia las prácticas de pueblos originarios como el ayllu boliviano, por ejemplo, y volvió a jerarquizar lo saberes propios locales.

Como corolario de lo anterior, se sugiere recuperar tradiciones marginadas e incorporar las nuevas dimensiones mencionadas en este apartado. A continuación se desarrollan aportes teóricos que permiten hacer de esas demandas un cuerpo consistente en el marco del pensamiento decolonial latinoamericano, con el propósito de contribuir a brindar elementos de enseñanza para el campo de la economía.

## Miradas decoloniales para la enseñanza de la economía

A partir de lo anterior, se presentan aquí los elementos conceptuales que se deberían incorporar para desarrollar una práctica docente crítica. Esto obedece a que la incorporación del análisis decolonial en la enseñanza de la economía permite reconocer saberes postergados/marginados.<sup>9</sup>

La instalación de una agenda decolonial para la enseñanza de la economía insume tanto una disputa política por los contenidos y

---

9 La situación mundial exacerba la necesidad de ponderar nuevas miradas para re-discutir las trayectorias socioeconómicas y ambientales a escala global. La pandemia del COVID-19 expuso las enormes disparidades y desigualdades en el acceso a la salud y la concentración de poder en los polos mundiales, que refuerzan la importancia del enfoque centro-periferia en la actualidad, así como la inviabilidad del tipo de producción contaminante que refuerza el cambio climático (Svampa, 2021).



métodos a practicar en el campo de esta ciencia, como un reto epistemológico que conviene precisar en el ámbito docente. En el primer terreno se trata de la capacidad de los pueblos latinoamericanos para cuestionar el orden neoliberal en las calles y las instituciones de la sociedad civil (aspecto que será abordado en la siguiente sección). Desde el punto de vista conceptual, según Ndlovu-Gatsheni (2018) son necesarios cuatro elementos para librar esta “batalla de ideas”:

- 1) Redefinir el *locus* de enunciación. Esta tarea implica repensar al ser, situado en tiempo y espacio, para hacer las preguntas y buscar las respuestas desde las miradas subalternas (Jiménez Porras, 2014).
- 2) Repensar las teorías críticas. Se trata de emplear las herramientas de pensadores y pensadoras pioneros de escuelas como la marxista, pero revisadas a la luz de las perspectivas decoloniales. En la actualidad, la relevancia del feminismo y la problemática ecológica asumen un papel central que autores clásicos del pensamiento crítico no habían analizado.
- 3) Reivindicar el pensamiento por sí mismos y mismas, como un método de pensar y “desandar” el camino precedente, heredero de la tradición europea moderna.
- 4) Recuperar “nuestros” saberes. Las formas de conocimiento validadas académicamente han descartado los saberes locales, subalternos y populares, y delimitado el campo de estudios a los formatos afines a la tradición eurocéntrica. Precisamente, reivindicaciones como las del buen vivir en América Latina ponen el acento en las formas de generación, aprendizaje y transmisión de saberes con formas alternativas. Como planteó Freire (2008) en *Pedagogía del oprimido*, estas premisas deben estar presentes al analizar la educación como práctica de la libertad.

El enfoque que guía esta forma de pensar/hacer/enseñar/aprender economía se nutre del mencionado concepto de decolonialidad del poder/saber (Lander, 2000). La perspectiva decolonial coloca entonces la relación entre el sistema capitalista, el Estado, el control de la subjetividad derivada del eurocentrismo y la colonialidad del poder (Quijano, 2014). Por ello, la visión del sistema capitalista como un conjunto de jerarquías múltiples e imbricadas a escala global (heterarquías) (Gros-

foguel, 2006), permite poner en debate la mirada sobre el desarrollo económico y el subdesarrollo desde la periferia.

En forma pionera, a principios del siglo XX Mariátegui y sus continuadores colocaron en el centro del debate el asunto de los saberes propios y la originalidad de la región, para proponer un saber situado desde y para América Latina o los pueblos de la periferia (Mariátegui, 2007).<sup>10</sup> Esto funciona como un punto de partida para pensar qué contenidos y qué rol cabe a nuestras economías en el escenario mundial y, en ese contexto, cómo trabajar sobre el campo de la economía internacional a la hora de diseñar el currículo de un curso de economía.

Como se mencionó antes, la teoría de la dependencia, apoyada en raíces marxistas, brinda un marco conceptual crítico de importante valía para presentar un curso con una perspectiva decolonial. Sin embargo, tradicionalmente asumió una mirada del desarrollo que no cuestionaba las concepciones industrialistas y los procesos de dominación de la naturaleza. Es así como el indigenismo traza un aporte al campo de las miradas críticas de la economía, porque desafía no solo a la ortodoxia, sino también a las miradas heterodoxas que no consideran los saberes propios y las cosmovisiones de los pueblos originarios (Cabaluz y Torres, 2021).

Al respecto, en continuidad con las propuestas previas, la enseñanza de la economía desde una perspectiva decolonial recupera la tradición educativa de Freire (2002), como elemento central para la práctica docente. Se parte de la premisa de que el conocimiento es una construcción entre educandos y educadores y no una relación vertical en la que alguien imparte el conocimiento y el resto lo recibe. Freire (2008) compara la práctica estándar como una educación bancarizada (estudiantes como bancos que reciben depósitos de conocimientos):

En la visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellas que se juzgan sabios a los que juzgan ig-

---

10 Desde el punto de visto político, el pensamiento decolonial cuestiona el modelo de desarrollo capitalista, periférico y dependiente que las elites han impulsado en la región. En su rama teórica ha recuperado los aportes de, al menos, cuatro tradiciones filosóficas originales latinoamericanas de carácter crítico: la teología de la liberación, la teoría de la dependencia, el indigenismo y la pedagogía del oprimido o educación popular (Pachón Soto, 2009).

norantes. (...) El educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (...) la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe basarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. (p. 73)

Una educación dialógica se basa en la idea de solidarizar la reflexión para transformar la realidad; se liberan las ataduras que nos permiten entendernos como parte de un todo común (Freire, 2002). A diferencia del modelo IRR (iniciación-respuesta-retroalimentación), que otorga un lugar estable a docentes (enseñar) y estudiantes (aprender), la educación como práctica de la libertad se apoya en una pedagogía de la pregunta, en la que el sujeto se somete al desafío de alcanzar un conocimiento crítico de su situación. A su vez, el objeto de estudio pasa a inscribirse en la práctica educativa liberadora, permitiendo que el sujeto tome conocimiento de sí mismo. El método de trabajo deja de ser algo establecido, pues se crea a través de la interacción y el diálogo entre educadores y educandos. El diálogo brinda la posibilidad de traer contenidos desde la experiencia hacia el aula, aporta significativamente al interés de los y las estudiantes en economía para pensar las problemáticas que les afectan.

La educación dialógica ha sido robustecida y enriquecida por numerosos aportes. Se fundamenta en una pedagogía comunicativa (basada en la comunicación equitativa), en la instrucción dialógica, en la investigación dialógica (en la que el conocimiento es co-construido por docentes y estudiantes mediante su colaboración en actividades conjuntas), en la enseñanza dialógica (colectiva, recíproca, de apoyo al/a la estudiante, acumulativa y propositiva), en la instrucción con andamiajes (proceso que permite que las y los educandos resuelvan un problema, hagan una tarea o alcancen una meta que estaría más allá de sus posibilidades de esfuerzo no asistido) (Velasco y de González, 2008).

Este “saber situado”, basado en la perspectiva de otros sujetos (no eurocéntricos) (Mignolo, 2007) en un contexto de expansión de las desigualdades tanto a escala global (Picketty, 2019) como entre

los centros y las periferias (Patnaik y Patnaik, 2016), toma cuerpo en la idea de vincular los problemas sociales, políticos y económicos de los pueblos de la periferia con sus resistencias al modelo excluyente y colonial del poder (Vargas Soler, 2009). Eso implica llevar a los centros de formación en economía las demandas subalternas que la colonialidad del saber/poder excluye o margina; redefinir los métodos y los contenidos para ello.

Siguiendo este enfoque multidisciplinar, la interacción de los elementos conceptuales presentados aquí sirve como herramienta para incluir los procesos políticos y sociales que emanan de los pueblos latinoamericanos y desafían la colonialidad del saber en el campo de la economía. El desafío conceptual consiste en incorporar las movilizaciones críticas del neoliberalismo en la región en el siglo XXI, para llevarlas al campo de la enseñanza de la economía, sin dejar de incluir las demandas y los saberes de las clases subalternas. Estos saberes vinieron a cuestionar no solo el modelo de desarrollo económico, sino algunos de los rasgos constitutivos de las sociedades latinoamericanas, como el patriarcado, la mercantilización de la vida y la desigualdad racial. Para ello se examinan las nuevas resistencias como parte de la agenda a desarrollar para la enseñanza de la economía.

## Saberes y resistencias recientes: hacia una agenda de la decolonialidad de la periferia

Con particular relevancia en los albores del siglo XXI, los pueblos de América Latina han puesto en tensión a los modelos económicos neoliberales vigentes, lo que representa un desafío para la mirada decolonial a la hora de incluir estas dimensiones en el análisis, la reflexión y la problematización de los saberes otros, necesarios para abordar con nuevas propuestas dichos modelos. El estudio de los procesos de resistencia exige el desafío de incorporar estos debates al campo de la economía, ya que las nuevas demandas implican un reordenamiento de la correlación de las fuerzas sociales. En síntesis, en lo que sigue este trabajo intenta llevar las demandas y los saberes populares de las calles a los recintos educativos, a partir de la pedagogía de la pregunta y la reivindicación de los saberes situados. Eso permitirá analizar distintos campos de la economía (teorías del desarrollo, mercado de trabajo, sistema tributario, etc.) con una estrategia decolonial y crítica.

Como afirma Castro-Gómez (2007), el punto cero de la ciencia (la dimensión epistémica de la colonialidad) implica un pensamiento científico no situado, deslugarizado, universal y omnipresente. Desde ese punto cero, las protestas sociales y los fenómenos políticos y de masas latinoamericanos en 2019-2021 resultan difícilmente comprensibles. Sin embargo, cobran un sentido más claro, si se analizan desde el cuestionamiento al orden social del modelo de desarrollo periférico dependiente de la región (Quijano, 2014).

Uno de los casos paradigmáticos es el de Chile. En un país considerado un ejemplo de desarrollo económico exitoso desde los años noventa, un reducido incremento (3,75%) en el precio de las tarifas del servicio metropolitano de transporte público en la capital del país en 2019 disparó un levantamiento social inédito, con masivas movilizaciones que derivaron en un proceso constituyente para la reforma de la carta magna elaborada en dictadura militar (1973-1989).

#### Imagen 1

*Movilizaciones en Santiago de Chile, 2019*



**Fuente:** Creative Commons

Leyendas como “el neoliberalismo nació y caerá en Chile”, proclamadas en las protestas, recolocaron la necesidad de revisar la provisión privada de derechos y servicios públicos como la educación, la salud, las pensiones, el agua y la energía (Robledo, 12 de no-

viembre de 2019). Estos elementos implicaban un cuestionamiento directo al modelo económico, que las escuelas de economía del país habían postulado, casi sin excepción, como un caso ejemplar de desarrollo.

Reemergieron otras demandas vinculadas a los pueblos indígenas (históricamente postergados y reprimidos en Chile) y la legalización del aborto y la paridad de género en la asamblea constituyente, estas últimas originadas desde los feminismos populares.

Este conjunto de reclamos situados, lugarizados, contemporáneos y subalternos forman parte de lo que se podría considerar una nueva agenda en el campo de la enseñanza de la economía crítica. Desde esa perspectiva, se sugiere utilizar la pregunta en las aulas como práctica docente (educación dialógica), para partir de las propias concepciones de los y las estudiantes sobre la crisis social. De esta manera, la incorporación de sus vivencias en el proceso de cambio es una tarea que permite redefinir la práctica docente (Bona, 2020).

Una vez desarrollada esta tarea, se pueden identificar similitudes con experiencias de otros países de la región o el mundo; analizar las demandas subalternas que allí se presentan; desarrollar tareas de campo en las que se vinculen aspectos de la vida cotidiana (acceso a derechos, valor de servicios públicos, situación de pueblos originarios) con el modelo de desarrollo. Partiendo de la mirada de la inserción periférica dependiente, la comparación del sistema económico vigente con las necesidades materiales y simbólicas de los pueblos permite problematizar el concepto de desarrollo y sus teorías en el campo de la economía.

Otro caso donde emergieron reclamos de las calles que renuevan la agenda de debate en la enseñanza de la economía latinoamericana es Colombia. Las movilizaciones de 2021 en ese país surgieron tras reformas fiscales regresivas, como el aumento de un impuesto general al consumo o al valor agregado. Dentro de un conjunto de demandas y reclamos diversos, como los provenientes del activismo negro, las mujeres, la juventud contra la represión policial, entre otras, se advirtió un cuestionamiento al proyecto económico neoliberal. Las políticas ortodoxas aplicadas en ese país en las últimas décadas generaron un aumento de la desigualdad y, en el marco de la pandemia, expusieron la postergación de los sectores populares (De Sousa Santos, 11 de mayo

de 2021). También emergieron disputas por los daños ambientales del modelo de desarrollo.<sup>11</sup>

Una forma de implementar una educación como práctica de la libertad a partir de estas experiencias, consiste en recuperar los aportes del pensamiento histórico estructural y dependentista en América Latina, que hacen hincapié en la heterogeneidad estructural que se refleja en las diversas condiciones de trabajo para comprender estos fenómenos en el aula (Quijano, 2000a). La inclusión de estos elementos cuestionadores en el diseño de un programa de estudio del “mercado de trabajo” en Colombia/América Latina permite entonces, desde una mirada dialógica de la educación, proyectar los cambios políticos en curso hacia el área del conocimiento de la economía.

Una interacción entre los reclamos populares y las tradiciones teóricas emancipatorias, como se propone a partir de esta mirada, asume un doble carácter: como ruptura política y como redefinición conceptual de los fundamentos del modelo de desarrollo periférico dependiente de la región (por ejemplo, en el caso de la inclusión de la dimensión ambiental al estudio del desarrollo).

A partir de aquí, se pueden debatir las lógicas distributivas de los sistemas tributarios (su génesis y utilidad), así como las propuestas indigenistas sobre posdesarrollo y sus perspectivas sobre el tratamiento ambiental del campo de la economía. De esta manera, experiencias propias de la región alumbran aspectos sobre la tensión medioambiente-desarrollo, empleo y nuevas geografías rurales/urbanas, así como propuestas alternativas sobre canjes de deuda por naturaleza, que han cobrado fuerza en tiempos recientes.

A modo de último ejemplo, en el caso de Argentina, las demandas feministas cobraron una importancia central en tiempos recientes a partir del movimiento “Ni una menos”, nacido en 2014. También los Encuentros Nacionales de Mujeres y disidencias y la campaña por la legalización del aborto (Imagen 2) contribuyeron a generar una deconstrucción social del patriarcado.

---

11 Estos aspectos han sido tratados por autores decoloniales del Caribe.



Imagen 2

*Movilización de la campaña por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, Buenos Aires, 2018*



**Fuente:** Shutterstock (no sujeto a derechos comerciales).

El cuestionamiento al sistema patriarcal del poder emerge como una de las dimensiones de la colonialidad del poder:

(...) el despliegue del capitalismo colonial/moderno implicó la introducción de un conjunto de estructuras jerárquicas en función de la producción y reproducción social del orden del capital. Entre estas estructuras jerárquicas, la diferencia etno-racial juega un papel central, articulado a otras formas de clasificación social, como la clase, la edad, el sexo, el género y la orientación sexual.

Es así como el patriarcado y la heteronormatividad, son funcionales a la estructuración de una división social del trabajo favorable a la acumulación capitalista. (...) el patriarcado y la heteronormatividad experimentan un impulso inusitado con la mundialización capitalista colonial/moderna. (Delgado y Madriz Franco, 2014, p. 102)

La inclusión del cuestionamiento patriarcal asume entonces un carácter constitutivo de las nuevas resistencias que los pueblos latinoamericanos han colocado en el centro del debate en el siglo XXI. Desde la enseñanza de la economía, esto invita a jerarquizar el análisis del universo laboral desde las desigualdades de género, a la hora de apre-



hender los “modelos de mercado de trabajo” usualmente difundidos, en los que los “techos de cristal”, los “pisos pegajosos”, los “trabajos sexualmente distribuidos”, la “brecha salarial” emergen como aspectos a problematizar en la enseñanza de la economía (Carrasco y Díaz, 2017).

En este breve apartado se han brindado algunos elementos para implementar métodos de enseñanza de la economía que superen las falencias presentadas en los apartados 2 y 3, tomando como referencia las propuestas epistémicas analizadas en los segmentos 4 y 5. Por lo expuesto aquí, los estudios de la decolonialidad tienen el desafío de incorporar, problematizar y generar un proceso de aprehensión de estas condiciones y saberes en las sociedades subalternizadas. En tiempos recientes, los movimientos sociales y populares en América Latina han colocado estas demandas en el espacio más democrático y accesible para las clases subalternas: las calles. Sin embargo, la batalla de ideas, primero en el campo de la política, tiene un largo recorrido por hacer en el ámbito de la enseñanza.

## Reflexiones finales

En este trabajo se desarrolló un análisis de la situación actual del campo de la enseñanza de la economía, tanto a nivel internacional como latinoamericano. Se observó que la enseñanza de la economía reviste un carácter central en el debate sobre la acumulación de riqueza y su distribución. Por esta razón, las usinas de pensamiento económico han asegurado, bajo el auge del neoliberalismo, la difusión de los métodos, las reglas de validación, las ideas y políticas económicas acordes a los intereses de sectores específicos de las clases dominantes. Estas últimas se ocuparon de que las usinas de pensamiento económico reflejaran su visión del mundo y aseguraran el rol periférico dependiente de la región.

El análisis demostró que en América Latina la problemática de la falta de pluralidad en la enseñanza de la economía se potencia por efecto de la colonialidad del poder/saber. Los contenidos dominantes reflejan los saberes privilegiados por las elites locales, que replican los modelos de desarrollo eurocéntricos y dejan de lado aspectos notables para el estudio de los problemas económicos en la región como la desigualdad, la pobreza, el acceso a la tierra, el manejo de las rentas primarias, entre otros. En el mejor de los casos, estas problemáticas

se abordan con las lentes del desarrollo prototípico europeo, lo que se traduce en una incapacidad para tratar originalmente estos temas, desde una perspectiva propia de la región. Los currículos en economía se transforman así en herramientas que reproducen la situación de la colonialidad del saber/poder, por efecto de las estrategias de los sectores dominantes locales, impulsados por una visión del desarrollo que privilegia sus intereses y la explotación de sus actividades.

Posteriormente, en este estudio se revisaron las tradiciones del pensamiento decolonial (Quijano), la pedagogía del oprimido (Freire), la búsqueda de una epistemología de la libertad (Ndlovu-Gatsheni) y la recuperación de los saberes otros (Mignolo), como fundamento teórico para incorporar las lecciones de las resistencias recientes de América Latina al campo de la enseñanza de la economía.

El conjunto de nuevos reclamos sociales, expresado en las movilizaciones populares en Chile, Colombia, Argentina y otros países, ha colocado en el centro del debate a los actores y saberes marginados por el pensamiento tradicional: indígenas, mujeres, negros, medioambiente, etc. Este trabajo concluye que el nuevo clima de resistencia a las políticas neoliberales puede derivar en una renovación de las formas de enseñar/aprender/discutir la economía política en América Latina. Se presentaron elementos en aras de utilizar estos fenómenos de resistencia como insumos para problematizar en las aulas aspectos teóricos de los currículos de economía: los modelos de desarrollo, la inserción internacional, el mercado de trabajo, el sistema tributario, las desigualdades de género, etc.

La nueva agenda que las clases subalternas movilizadas reclaman incluye la incorporación del análisis situado de nuestro contexto. Es en el campo de la economía donde se asientan concepciones eurocéntricas del desarrollo y, por ende, prácticas docentes y currículos tradicionales que se deben revisar para repensar la realidad económica de la región. En este aspecto, una revisión de los contenidos y metodologías de la enseñanza de la economía cobra particular relevancia.

El desafío para la enseñanza de esta ciencia es conectar las demandas de las calles en el siglo XXI con las prácticas en las aulas, y para ello se debe valer de las tradiciones emancipatorias de la región. Este estudio espera contribuir a esa tarea.

## Referencias

- Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, 52(2), 299-330. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2015.v52.n2.45203](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n2.45203)
- Alves, C. y Kvangraven, I. (2020). ¿Por qué tan hostil? Quebrando mitos sobre la economía heterodoxa. *Ensayos de Economía*, 30(56), 230-245. <https://doi.org/10.15446/ede.v30n56.86588>
- Amin, S. (1998). Unidad y mutaciones del pensamiento único en economía. En F. López Segrera (ed.), *Los retos de la globalización: ensayos en homenaje a Theotonio dos Santos*. UNESCO.
- Arceo, E. y Basualdo, E. (eds.). (2006). *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO.
- Artaraz, K. Calestani, M. y Trueba, M. (2021). Vivir bien/Buen vivir and Post-Neoliberal Development Paths in Latin America: Scope, Strategies, and the Realities of Implementation. *Latin American Perspectives*, 48(3). <https://doi.org/10.1177/0094582X211009461>
- Babb, S. y Kentikelenis, A. (2021). Markets Everywhere: The Washington Consensus and the Sociology of Global Institutional Change. *Annual Review of Sociology*, 47(1), 521-41. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090220-025543>
- Basualdo, E. (2010). *Estudios de historia económica argentina. Desde los orígenes del peronismo a la actualidad*. Siglo XXI.
- Becker, W. y Watts, M. (2000). Teaching Economics in the 21<sup>st</sup> Century. *Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 109-119. <https://doi.org/10.1257/jep.14.1.109>
- Bona, L. (2020). Diagnóstico y propuestas para la enseñanza de la economía crítica y de-colonial. *RevIISE-Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 16(16), 10-30. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/451>
- Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo Sosa, G., y Viego, V. (2015). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. *Cuadernos De Economía Crítica*, 2(3), 155-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512351612007>

- Cabaluz, F. y Torres, T. (2021). Colonialismo, dependencia y eurocentrismo: una crítica desde la periferia. En F. Cabaluz, T. Torres y M. Loyola (eds.), *Aproximaciones al marxismo latinoamericano. Teoría, práctica y política* (pp. 131-164). Ariadna.
- Carranza Barona, C. y Rivera, R. (2016). El Buen Vivir. ¿Una alternativa al neoliberalismo? *Pensamiento al margen. Revista digital*, 4, 166-189. <https://pensamientoalmargen.com/2016/05/01/politicas-economicas-alternativas-al-neoliberalismo/>
- Carrasco, C. y Díaz, C. (eds.). (2017). *Economía Feminista. Desafíos, propuestas, alianzas*. Entrepueblos.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-162.). CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez y R. Grosfoguel (ed.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Cuestas Caza, J. (2021). *El Sumak Kawsay: entre el (post) desarrollismo occidental y la filosofía andina* [Tesis Doctoral en Desarrollo Local y Cooperación Internacional]. Universidad Politécnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/162882/Cuestas%20-%20El%20Sumak%20Kawsay%3A%20entre%20el%20%28post%29desarrollismo%20occidental%20y%20la%20filosof%3%83%C2%ADa%20andina.pdf?sequence=1>
- Dankow, M. y Gómez Bucci, P. (2016). La importancia de enseñar el vínculo entre Economía y Medio Ambiente en la escuela secundaria: un aporte para reflexionar sobre el impacto ambiental a la luz del desarrollo capitalista considerando la industria petrolera. *Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*, UNGS.
- De Sousa Santos, B. (11 de mayo de 2021). Colombia en llamas: el fin del neoliberalismo será violento. *CADTM*. <https://www.cadtm.org/Colombia-en-llamas-el-fin-del-neoliberalismo-sera-violento>
- Delgado, L. y Madriz Franco, R. (2014). Colonialidad del poder, patriarcado y heteronormatividad en América Latina. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 19(42), 95-110

- [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_vem/article/view/6863/0](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/6863/0)
- Duménil, G. y Lévy, D. (2012). *The Crisis of Neoliberalism*. Harvard University Press.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). CLACSO.
- Edwards, R. y MacEwan, A. (2015). La enseñanza de la economía. Un enfoque crítico de la economía: bases para un nuevo currículum. *Cuadernos de Economía Crítica*, 2(3), 17-47. <http://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/25>
- Escobar, A. (2005). *Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia*. ICANH.
- Farías, C. y Balardini, F. (2018). Teaching social economics: Bringing the real world into the classroom and taking the classroom into the real world. *International Journal of Social Economics*, 46(8), 960-976. <https://doi.org/10.1108/IJSE-05-2018-0253>
- Fidel, C., y Teubal, M. (2018). *Enfoques heterodoxos en el pensamiento económico. La carrera de Economía de la Universidad Nacional del Sur en los setenta*. Centro Cultural de la Cooperación.
- Freire, P. (2002). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Furtado, C. (1974). *El desarrollo económico: un mito*. Siglo XXI.
- Gómez Quintero, J. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB, Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 87-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407748992005>
- Gramsci, A. (2003). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno*. Nueva Visión.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, 18-48. <https://doi.org/10.25058/20112742.245>
- Gudynas, E. (2012). Debates sobre el desarrollo y sus alternativas en América Latina: Una breve guía heterodoxa. En M. Lang y D. Mokrani (comps.), *Más allá del desarrollo*. Abya Yala.

- Harvey, D. (2004). The New Imperialism. Accumulation by dispossession. *Actuel Marx*, 31(1), 75-90.
- Harvey, D. (2006). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Hoyt, G. y McGoldrick, K. (eds.). (2012). *International Handbook on Teaching and Learning Economics*. Edward Elgar.
- Jiménez Porras, J. (2014). Desplazamiento del locus de enunciación: desde la tierra de las visitas inoportunas. *SIWÓ' Revista De Teología/Revista De Estudios Socioreligiosos*, 7(2). <https://doi.org/10.15359/siwo.7-2.3>
- Katz, C. (2016). *Neoliberalismo, neodesarrollismo, socialismo*. Batalla de ideas.
- Kicillof, A. (2010). *De Smith a Keynes. Siete lecciones de historia del pensamiento económico. Un análisis de los textos originales*. Eudeba.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (ed.), *Colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). CLACSO.
- Lora, E. y Ñopo, H. (2009). *La formación de los economistas en América Latina*. Documento de trabajo del BID, IDB-WP-119.
- Luxemburgo, R. (2022). ¿Qué es la economía? *Marxist Internet Archive*. [https://www.marxists.org/espanol/luxem/07Queeslaeconomia\\_0.pdf](https://www.marxists.org/espanol/luxem/07Queeslaeconomia_0.pdf)
- Mariátegui, J. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Marini, R. (2007). *América Latina. Dependencia y globalización*. CLACSO.
- Mearman, A., Berger, S. y Guizzo, D. (2019). *What is Heterodox Economics. Conversations with Leading Economists*. Routledge.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Ndlovu-Gatsheni, S. (2018). The dynamics of epistemological decolonisation in the 21st century: towards epistemic freedom. *Strategic Review for Southern Africa*, 40(1), 16-45. <https://doi.org/10.35293/srsa.v40i1.268>

- Pachón Soto, D. (2008). *Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad* [Ponencia en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, 25 de agosto de 2007].
- Patnaik, P. y Patnaik, U. (2016). *A Theory of Imperialism*. Tulika Books.
- Peinado, G. (2019). *Inserción internacional e intercambio ecológicamente desigual. El desarrollo de un subdesarrollo desigual e insustentable en Argentina* [Tesis de Maestría en Economía Política]. FLACSO Argentina.
- Picketty, T. (2019). *Capital and ideology*. Harvard University Press.
- Polanyi, K. (2001). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time*. Beacon.
- Prebisch, R. (1949). *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas*. CEPAL.
- Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *The Róbinson Rojas Archive*. <http://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
- Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano (2014), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Rethinking Economics (2018). *Manifiesto for Curriculum Reform*. [www.rethinkingeconomics.org](http://www.rethinkingeconomics.org)
- Robledo, M. (12 de noviembre de 2019). Rabia y movilización en la cuna del neoliberalismo. La crisis de la globalización en clave chilena. *Fundación Carolina*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/11/AC-26.pdf>
- Svampa, M. (2021). La pandemia desde América Latina. Nueve tesis para un balance provisorio. *Revista Nueva Sociedad*, 291, 80-100. <https://www.nuso.org/articulo/la-pandemia-desde-america-latina/>
- Tran, L. y Cahen-Fourot, L. (2015). From Terrible to Terrific Undergraduate Economics Curricula. *Institute for New Economic Thinking*. [www.ineteconomics.org/uploads/papers/TRAN-CAHEN-FOUROT.pdf](http://www.ineteconomics.org/uploads/papers/TRAN-CAHEN-FOUROT.pdf)

- Vargas Soler, J. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra Economía, Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, 3(4), 46-65. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/1124>
- Velasco, J. y de González, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 12(42), 461-470.
- Velasco Cicchitti, L. (2019). El desembarco de los Chicago Boys en América Latina. El caso de la carrera de economía en la Universidad Nacional de Cuyo. *Cuadernos de Economía Crítica*, 6(11), 115-132. <http://sociedadeeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/90>
- Vuskovic, P. (1979). Relato general de la VII Conferencia de Facultades y Escuelas de Economía de América Latina. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 10(39), 150-168.
- Wainer, V. (comp.). (2015). *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. UNGS.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Webber, J. (2015). The indigenous community as “living organism”: José Carlos Mariategui, Romantic Marxism, and extractive capitalism in the Andes. *Theory and Society*, 44(6), 575-598. <https://doi.org/10.1007/s11186-015-9259-2>
- Wullweber, J. (2018). Monism vs. pluralism, the global financial crisis, and the methodological struggle in the field of International Political Economy. *Competition and Change*, 23(3), 287-311. <https://doi.org/10.1177/1024529418813830>