

Por un cambio en la formación en Economía

Los días 10 y 11 de Abril del 2010 se realizó en la Universidad Nacional de Mar del Plata un encuentro entre docentes, graduad@s y estudiantes de las carreras de Economía de diferentes Universidades Públicas Nacionales con el propósito de discutir distintos aspectos relacionados con la formación de l@s futur@s economistas a nivel nacional. El Encuentro de Discusión de Planes de Estudio de las Lic. en Economía contó con la asistencia de estudiantes y docentes de 7 Universidades Nacionales (Mar del Plata, del Sur, La Plata, Buenos Aires, Rosario, Córdoba, y del Litoral), y permitió fructíferos debates que intentaremos destacar en este documento.

¿Cómo surge el Encuentro Nacional de Discusión de Planes de Estudio?

El Encuentro de Mar del Plata se convocó a partir de un plenario durante las [Segundas Jornadas de Economía Crítica \(JEC\)](#), que se realizaron en Octubre de 2009 en Bahía Blanca. El espacio plenario sobre planes de estudio es una constante desde que comenzaron las JEC.

En 2007, las Escuelas de Economía Política [de la UNLP](#) y [de la UBA](#) organizaron en conjunto las Primeras JEC, en La Plata. En 2008, las JEC cedieron su espacio y organización al [IV Coloquio Internacional de la SEPLA](#); para volver en 2009 en Bahía Blanca, cuando además se sumaron a la organización el [Colectivo Viceversa de la UNS](#), el Grupo de Economía Scalabrini Ortiz de UNMDP y la [Red de Estudios de Economía Política de la UNR](#); y en 2010 se ha sumado ya la Regional Córdoba. Participan además estudiantes y docentes de Comahue, Cuyo, General Sarmiento, Quilmes, Litoral, Luján y Salta; y de Venezuela, Francia, Estados Unidos, Chile, Uruguay, Brasil y Ecuador.

Es en estos espacios, cada vez más participativos y más amplios, que se generó el ambiente propicio para debatir sobre los planes de estudio actualmente vigentes, y los que deseamos para nuestras carreras. De aquí surgió este Encuentro, que entendíamos necesario para profundizar las discusiones y poder arribar a las conclusiones que nos permitan lograr una reforma pluralista de los planes de estudio, en aras de una mejor calidad educativa y de formar profesionales en Economía verdaderamente apt@s para comprender y transformar nuestra realidad.

El Encuentro, destacable por la heterogeneidad de ideologías y proyectos políticos de quienes participamos, se desarrolló en un marco amistoso y de camaradería. Hubo consenso en que el mismo estaba marcando un verdadero hito: el solo hecho de que docentes, graduad@s y estudiantes de varias regiones del país expresen -a pesar de sus diferentes realidades- como necesidad común y con urgencia, economistas no dogmátic@s que se formen en un marco amplio de ideas e interdisciplinario, posee un significado histórico. Este encuentro debe marcar un punto de inflexión en la manera de entender los planes de estudio de las carreras de Economía del país, es un llamado de atención que las autoridades universitarias y educativas deberían escuchar.

Nuestro diagnóstico, en este sentido, es que existe una demanda social de economistas que no respondan a la ortodoxia actual (que se presupone ahistórica y verdadera, pero que es incapaz de explicar los problemas económicos, y mucho menos de brindar herramientas para abordarlos), y que además puedan devolverle a la Economía su carácter real de ciencia social al servicio de l@s trabajador@s, de los sectores desfavorecidos, y, de esta manera, a la sociedad entera.

El trabajo durante el Encuentro se dio en 3 comisiones paralelas de aproximadamente 20 personas, que elaboraban propuestas para su discusión y consenso posterior en plenario. El diagnóstico y propuestas que a continuación exponemos es fruto de dos días de intenso y cordial debate.

¿Qué es lo que no funciona en los planes de estudio de Economía?

Para poder desarrollar el diagnóstico, proponemos algunos puntos como ejes:

(a) Relación de las autoridades con el conjunto de docentes y estudiantes

Existen diversas situaciones. En algunos casos el diálogo es prácticamente nulo, casi llegando a situaciones de proscripción. En otros, generalmente universidades más "chicas", las posibilidades de diálogo son mejores - sin que esto signifique ninguna garantía, dado que muchas veces la llegada a las autoridades es informal. Es necesario crear y sostener *instancias formales de participación* de l@s

estudiantes (así como del conjunto del cuerpo docente, lo que implica solucionar también las situaciones de precarización laboral) que no dependan de la voluntad de las autoridades de turno, dando espacios institucionales para que los estudiantes ejerzan su derecho a tener voz y voto en las universidades. En este sentido, las Juntas de Carrera o Comisiones Curriculares son una institución más bien excepcional para las Lic. en Economía.

En varios casos, las carreras de economía son parte de la misma Facultad junto a contador público y administración de empresas. Estas carreras tienen matrículas más numerosas, lo cual sobredimensiona su representación los órganos de gobierno; así, l@s estudiantes y docentes de Economía muchas veces no tienen peso en la elección de sus propias autoridades de la carrera, ni participan de las instancias de decisión. Esta peculiaridad dificulta la defensa de los intereses particulares de la disciplina económica, en un ámbito donde no se privilegian sus necesidades. Como ejemplo de esto puede citarse lo que ocurre en los ciclos comunes (ver más abajo).

(b) La situación laboral de l@s docentes

De conjunto, la situación laboral de l@s docentes es muy mala (docentes que deben vivir de otra actividad, que tienen una continuidad muy esporádica, etc.), y esto condiciona necesariamente las posibilidades de lograr modificaciones en los planes de estudio. Si bien existe una muy amplia diversidad de situaciones entre las distintas universidades, podemos mencionar algunos problemas que se discutieron: 1) amplia mayoría de docentes ad-honorem (80% en el caso de la UBA); 2) significativa cantidad de docentes sin designación o nombramiento como tales, debido a la carencia de concursos, e importantes irregularidades en muchos de los que se efectúan; 3) cargos insuficientemente remunerados (los cargos testigo, en condiciones de legalidad, pagan menos de un cuarto de la canasta familiar); 4) insuficiente cantidad de dedicaciones exclusivas (menos del 13% de l@s docentes concursad@s) y de incentivos a la investigación; 5) muy malas condiciones de infraestructura en las aulas y los espacios de trabajo en general; 6) inexistencia de instancias con fuerza normativa para la evaluación, la formación pedagógica y la capacitación docente. Bajo estas condiciones, reiteramos, resulta muy difícil avanzar en cambios en los planes de estudio: una discusión está ligada a la otra.

(c) Perfil de l@s docentes

Exceptuando a la UBA, donde existen algun@s docentes con un perfil heterodoxo en algunas materias, la formación de los docentes en escuelas de pensamiento distintas a la ortodoxa es prácticamente inexistente¹. Much@s profesores acaban por adscribir a una determinada escuela de pensamiento (generalmente, la neoclásica) más por falta de conocimientos alternativos que por convicción ideológica; es decir, no lo hacen críticamente, sino por desconocer otras escuelas. Es esencial dialogar con l@s docentes en formación y brindarles estas alternativas que su formación institucional no les posibilita, para que puedan evitar reproducir este nefasto modelo de enseñanza/aprendizaje en forma cada vez más grosera y demacrada.

También es generalizada -aunque no total- la falta de preparación pedagógica de l@s docentes, que redundan en un amplio uso del formato de clase magistral. El *abuso* de este tipo de clases supone un modelo pedagógico de corte unidireccional (con casos donde se trata de un perfil llanamente autoritario), un tradición monológica que asume a l@s estudiantes como sujetos de no-saber y no cuestiona la validez de los conocimientos del/la docente. Este tipo de enseñanza/aprendizaje tiende a dar a la disciplina económica un cariz meramente técnico, quitándole el contenido propiamente científico, o incluso su condición de conocimiento en elaboración. No se suelen utilizar mecanismos que signifiquen una democratización de las decisiones sobre lo que se enseña y la forma en que se enseña.

(d) Ortodoxia y heterodoxia

Existe una tendencia hacia un modelo de *pensamiento único*, que se asume como sentido común, lo que se ve agravado por conducirnos a la reproducción de lo ya existente. En todas las Universidades argentinas, los planes de estudios tienden a imponer los contenidos epistémicos de la escuela neoclásica (síntesis neoclásica, nueva economía clásica). Así se conforma una ortodoxia que

¹ Pero incluso en la UBA esto se percibe como un problema: ya que estas “salpicaduras” sobre una estructura claramente ortodoxa son una suerte de “paliativo” insuficiente, que se propone en reemplazo de una carrera que sea enteramente heterodoxa y plural, y es utilizado por autoridades para evitar cambios más profundos.

no cuestiona ciertos fundamentos (utilitarismo, marginalismo, individualismo metodológico, racionalidad instrumental, entre otros) y que no admite variantes. Esto transforma el plan de economía en *la aplicación repetida de un mismo patrón a infinidad de cuestiones* (la maximización sujeta a restricciones), partiendo y sosteniendo en todo momento la misma matriz de análisis; sin cuestionar sus fundamentos ni hacer explícita esta elección -dando lugar a la idea de que se trata de una presentación objetiva de “lo que la economía es”. Por último, y no trivial, estas corrientes proponen un enfoque donde las clases sociales no son consideradas como relevantes, y menos aún el conflicto social en forma de enfrentamiento de clases.

Los contenidos heterodoxos suelen estar confinados a materias optativas o eventualmente a una comisión de una materia. No quedan plasmados *de modo sistemático* a lo largo del plan de estudios. Algun@s docentes aislad@s tienen pocas posibilidades de afectar la enseñanza general de la carrera. La enseñanza pluralista no depende de la mera presencia de docentes heterodoxos, sino que debe estar institucionalizada en la organización misma de la carrera. Ésta, por caso, podría estructurarse por escuelas o por problemas económicos -dejando de lado la unicidad de pensamiento (neoclásico) que ha sido una política de Estado durante ya demasiadas generaciones.

Prácticamente no existen cátedras paralelas (salvo en la UBA) que permitan la elección entre opciones pedagógico-conceptuales. Cuando una misma materia (incluso con el mismo nombre y contenidos) se dicta para más de una carrera, no se la suele aceptar como equivalente. Los matices heterodoxos suelen aparecer como críticas a la ortodoxia, pero casi nunca como un contenido positivo que permita comprender su desarrollo particular y sus alcances.

En un mismo sentido actúa confinar el estudio de otras escuelas de pensamiento a materias del tipo “Historia del Pensamiento Económico”, donde generalmente se pone a los neoclásicos como el resultado de una natural evolución epistémica. Se abstrae el hecho de que, en muchos casos, la preeminencia de este enfoque en los planes de estudio surge de la intervención de las universidades durante la etapa del golpe cívico-militar del '76 o sus momentos previos: es decir se trata de una *imposición por la fuerza* y no por una supuesta superioridad científica. Sobre esta base, se incorporaron luego criterios mecánicos de acreditación institucional, de corte netamente productivista y reproductivista. Los conceptos tampoco son propiamente historizados en términos de la propia disciplina, como fruto de controversias y continuidades en su interior (además de su contexto), sino que se presentan como verdades en sí mismas, resultado de un natural descubrimiento de la realidad. No hay, pues, un desarrollo de la disciplina en clave histórica, así como tampoco un abordaje por problemáticas o por perspectivas.

(e) Fuentes

La presentación de contenidos suele estar mediada por el uso excesivo (abuso) de manuales. Este tipo de material didáctico tiende a presentar los diferentes planteos como armónicos entre sí, o eventualmente como pasos para llegar a una solución definitiva, que normalmente es la neoclásica. Se quita la controversia, en aras de supuesta claridad, cuando en verdad acaba por realizar una presentación ideológica de la cuestión (en el sentido de una elección política específica que no es explicitada, sino más bien presentada como “el estado de situación”). Se fomenta de esta manera un pragmatismo excesivo que fuerza a que l@s futur@s economistas así formad@s parezcan a la búsqueda de diferentes *recetas* que funcionen de manera automática ante patologías que son siempre iguales.

Hay una importante ausencia de una contextualización histórica del conocimiento. No se privilegia la lectura de fuentes originales, sea de autores clásicos o de los artículos o documentos de trabajo contemporáneos en circulación. Se suele privilegiar la utilización de autores de países centrales, con escasas menciones a pensadores locales o provenientes de realidades socio-políticas semejantes.

(f) Metodología

La metodología suele aparecer disfrazada bajo el herramental matemático, que se propone como única forma de abordaje de la realidad para un/a economista. Desaparece de los planes la formación explícita en este respecto, ayudando a la falta de problematización para la comprensión de la realidad. Esto redundará en una significativa dificultad para definir los términos de investigaciones, pero también de cualquier trabajo de análisis no académico. En parte, el resultado de esto es la creciente dificultad para elaborar tesis o tesinas de grado para obtener el título: el trabajo final aparece como algo separado del resto de la formación, y no como un resultado lógico. La respuesta ante esta problemática -que redundará en un alargamiento de los plazos para graduarse- ha sido

usualmente alivianar el trabajo, llegando a casos donde el requisito para terminar la carrera es realizar una pasantía o trabajo práctico (y ya no una verdadera tesina de grado). No ha habido esfuerzos significativos por incorporar la formación metodológica a lo largo de la carrera, dejando esta tarea de modo implícito a los cursos microfundados.

(g) Relación con otras disciplinas

En términos generales, se proponen amplias articulaciones con las matemáticas y en diversa medida con la contabilidad y la administración de empresas. Si bien las primeras forman parte del acervo validado de la disciplina, el uso excesivo de este instrumental subvierte el sentido original del mismo (en tanto instrumento) para presentarse como fin en sí mismo (bajo el objetivo de modelización). En relación a la contabilidad y la administración de empresas, se mencionan en otras secciones sus impactos. Vale resaltar que las articulaciones con ciencias humanas o sociales (historia, sociología, filosofía, ciencias políticas, etc.) no se privilegian, sino más bien lo contrario (recluyendo en el plan o incluso quitándolas). En prácticamente ningún caso se aprovecha el potencial de la interdisciplinariedad, para abandonar las materias incluidas como salpicaduras de otro conocimiento con cierto parentesco.

Para el caso de las materias de índole económica que se encuentran en otras carreras (introducciones, macroeconomía, microeconomía, etc.), el contenido suele ser estrictamente neoclásico, y muy homogéneo a pesar de las diferencias entre las disciplinas en que se están formando l@s estudiantes. Los malestares que comentamos respecto del plan de estudios de economía suelen estar todos presentes de modo condensado, y con menores oportunidades de futuras problematizaciones en el respecto, en estas materias. Otro tanto ocurre con las materias de economía incluidas en la formación de nivel medio, nivel con el cual la articulación es prácticamente nula.

(h) Ciclos Comunes

Prácticamente la totalidad de las universidades utilizan ciclos comunes (o “básicos”) articulados con contador público y administración de empresas (y eventualmente con más carreras, desde técnico en cooperativas a licenciatura en turismo).

Si bien aceptamos que el ciclo común tiene una intención niveladora, atenuando las disparidades de formación de los distintos recorridos escolares, o puede funcionar como espacio de intercambio entre disciplinas, ninguna de estas cosas ocurre actualmente. Tiende a ser utilizado como mecanismo de freno al ingreso, principalmente debido a que la universidad no articula seriamente con las necesidades de los niveles anteriores. Es cuestionable además que este espacio interdisciplinario deba estar al inicio de la carrera, cuando aún no se poseen los instrumentos mínimos de la propia disciplina. El argumento de que un ciclo común también permite diferir la elección de carrera de l@s estudiantes también es parcial: por un lado, porque la elección diferida puede darse sólo entre esas carreras con ciclo común y no con otras ciertamente más afines a la economía (según el caso, sociología, política, ingeniería industrial, etc.); y por otro, porque evita cuestionar la falta de una orientación vocacional previa al ingreso formal a la Universidad, fallando así una vez más la articulación entre la educación media y la superior.

En estos ciclos comunes, *el efecto general ha sido la “devaluación” de los contenidos específicos de economía*: estos se incluyen en forma muy general y sin profundización alguna, debido a que la mayor parte de l@s estudiantes siguen otras carreras y por tanto no “les importa tanto” la economía. Esto redundando en la necesidad de repetir los mismos contenidos en los ciclos de formación específica, supuestamente con mayor profundidad (aunque se suele tratar de las mismas nociones básicas con mayor complejidad matemática).

Además de la pérdida de tiempo para l@s estudiantes de economía, resulta una introducción deficiente para quienes no sigan formándose en estos temas. Estos ciclos comunes forman así una suerte de “sentido común” defectuoso y sesgado (esto es, neoclásico), e instalan a la vez un cierto formato pedagógico donde no hay lugar para el debate, la crítica o la participación estudiantil en la generación y desarrollo del conocimiento. Entendemos que este problema es común no sólo a todas las carreras de Economía, sino a la mayor parte de las carreras universitarias (salvo honrosas excepciones).

Por último, a la vista de la experiencia de las universidades donde este ciclo se implementa hace años, esto no ha repercutido en una mayor matrícula en la carrera de economía, que permanece en

torno al 5-10% de los estudiantes respecto del total de las carreras agrupadas en el ciclo común (normalmente, contador y administración de empresas).

(i) Articulaciones con otros sectores

En términos generales, no existe un vínculo sólido con sectores sociales no universitarios. En todo caso, existen muchos casos de fuertes relaciones con sectores de poder económico, a través de articulaciones con el sector empresarial (las pasantías son una forma muy utilizada). Muy poco o nada junto a sectores sociales relegados. Ligado a las tradicionales funciones de la universidad de docencia e investigación, poco se discute respecto de la extensión -salvo como servicios a terceros, modalidad destinada a obtener fondos que reparen la astringencia de financiamiento público. En los casos en que al menos se plantea, se enfoca como la llegada de la universidad para con estos sectores, pero es casi nula la vinculación horizontal: mientras que con organizaciones empresariales sí existen relaciones de este tipo, no se da un equivalente con trabajador@s u otros grupos oprimidos; en el mejor de los casos, tenemos una suerte de caridad. Esto implica que estos últimos tienen muy escasa gravitación en la definición del perfil del/la graduado, tal como se comenta más abajo.

(j) Perfil del/a graduad@

Normalmente, se propone la coexistencia de 3 perfiles para un/a economista: el académico, el sector privado y el sector público. Se suele afirmar que se prepara para todos ellos, bajo una supuesta formación general; sin embargo, la situación actual remite más bien a una “ausencia de perfil del graduado”, más que a una variedad de perfiles.

En gran medida, y en sintonía con lo que ocurre en otras carreras, los planes de estudio actuales son recortados adrede, buscando garantizar que l@s graduad@s deban completar su formación recurriendo a postgrados. En la mayor parte de los casos, estos postgrados son pagos, quedando fuera del alcance de much@s, convirtiéndose en un verdadero negocio para las autoridades de la Universidad. En efecto, esto les permite recortar gastos en las degradadas carreras de grado y aumentar la matrícula en los postgrados arancelados. Desde nuestro enfoque, los postgrados deberían servir como profundización y especialización de una carrera de grado pluralista y de calidad. Si la carrera de grado es general y pluralista, pero a la vez es crítica y exigente, permitirá una buena inserción laboral y a los postgrados que se deseen.

Coexisten hoy dos tendencias. En primer lugar, la marcada preeminencia de contenidos y abordajes sesgados a la ortodoxia y absolutamente faltos de pensamiento crítico, resaltan un perfil “técnico” de la economía -en el cual los instrumentos aplicados serían neutrales en la definición y resolución de los problemas. Esto dificulta el abordaje de nuevos contenidos y problemáticas, post-graduación. En segundo lugar, se nota un sesgo hacia la salida en el sector privado, generando una creciente amalgama con los perfiles de contador y administración de empresas y perdiendo así la especificidad del economista de tener una mirada amplia sobre el conjunto de espacios donde puede insertarse. Dadas las mencionadas faltas de formación metodológica y articulación con sectores no universitarios (y no empresariales), la orientación a la investigación y hacia el sector público son muy relegadas. En todo caso, no existe una armonía entre todos estos perfiles que redunden en una formación plural o generalista.

En cualquier caso, y más allá de la salida laboral, *el perfil general resulta dogmático y acrítico*. Faltan en la formación otras perspectivas de análisis (esto es, *heterodoxia*, pluralidad de enfoques) y discutir los límites de los distintos abordajes (esto es, *crítica*). Esto repercute sobre la salida laboral indefectiblemente, dado que genera graduad@s no apt@s para plantear y resolver problemáticas novedosas. Por el contrario, sin importar qué perfil se decida priorizar, es imperioso que en las Universidades se aliente la capacidad crítica del estudiantado.

Por último, la Universidad propone hoy en día (siguiendo la tesis individualista) que la definición del perfil sea una mera elección personal, *omitiendo cualquier instancia de articulación con las necesidades de la sociedad*. No hay tampoco espacio para la coproducción ni la extensión universitaria, articulada con el resto de la sociedad, incorporando los conocimientos y necesidades de otros actores sociales a la vida universitaria, y aplicando los saberes y herramientas universitarias en la vida cotidiana de la sociedad. En este sentido, es válida también la argumentación respecto de que el lenguaje y el esquema de razonamiento (puramente formal-matemático y neoclásico) que se nos enseña en la carrera nos impide luego comunicarnos con otras disciplinas para resolver o discutir problemas. Nos falta teoría para abordar problemas, y amplitud de criterios y lenguaje para poder

interactuar con el resto de la sociedad. En definitiva, l@s economistas hoy tendemos a usar lenguaje hermético que nos aleja de otras disciplinas y de los sectores necesitados de la sociedad.

¿Qué hacemos con esta realidad?

La realidad que vivimos es una construcción social, y como tal, es modificable. Creemos que es necesario actuar para cambiar este estado de situación, y para ello, proponemos algunas directrices a modo de epílogo.

En primer lugar, tenemos que revalorizar el papel de la *crítica en la formación*, como el estudio de los límites de las alternativas teóricas. Para que ello sea posible, es necesario y urgente, *incorporar otras perspectivas de análisis de modo sistemático* a las carreras de Economía (no como docentes o materias esporádicas). Incluir las de modo tal que sea posible comprender sus aportes específicos, su contenido positivo, y no sólo como una mención negativa de la escuela neoclásica. Poder historizar el conocimiento, volver a la lectura de textos (y autores) polémicos, identificar en el conflicto una fuente de crecimiento doctrinal, evitando de este modo indigestarnos de una papilla intelectual. Debemos aprender a hablar con otras disciplinas sociales. Debemos facilitar los intercambios entre espacios (cátedras, institutos, jornadas, etc.) y actores (docentes, estudiantes, etc.) para cambiar nuestra hoy defectuosa formación.

En segundo lugar, es insoslayable la importancia de una educación no dogmática para la construcción de una sociedad verdaderamente democrática. Para ello, es precisa una reflexión sobre la función pedagógica de la universidad. No alcanza (sólo) con una renovación de instrumentos didácticos (el uso de nuevas tecnologías y/o cambios en el material de lectura como el propuesto). Es necesario que aprendamos a cuestionar los saberes como dados, que podamos problematizar la realidad que vivimos. Esta lectura del mundo se hace siempre en colectivo, y para ello son indispensable docentes sólidos en su formación, dispuestos a poner sus conocimientos en juego sobre los problemas concretos, y no repetidores monotemáticos. Y porque la formación no se reduce a unas horas en un aula, es necesario que la democratización de la enseñanza se complemente en los órganos de gobierno de la universidad (y esto mismo lo proclamaron l@s estudiantes de la Reforma del '18). Es necesario crear espacios de discusión y participación para involucrar a l@s estudiantes y docentes -y otras voces no universitarias- en las decisiones acerca de qué y cómo se enseña.

En tercer lugar, y porque la formación tampoco tiene que ser un ámbito aislado en la universidad, tenemos que entrar en diálogo con aquellos sectores que están excluidos de este ámbito. Hablamos entonces de los sectores desfavorecidos, de los sectores trabajador@s, y no de aquellos que ya poseen el poder económico y/o político en la sociedad. La extensión ha sido alguna vez un reclamo de una universidad abierta a las necesidades de la sociedad, y puede convertirse en un baluarte de nuestra nueva formación. Una extensión que quizás tendría que tener otro nombre, uno que no la imagine como una salida a iluminar, sino que ponga en relación lo universitario con lo no-universitario hasta desdibujar el límite.

En cuarto lugar, y para que lo anterior sea posible, es necesaria una clara decisión en favor de la educación superior y l@s trabajador@s que allí se desempeñan (y con ell@s, l@s trabajador@s en general). Bajo condiciones de precariedad, proscripción y desinversión, una educación pública y gratuita como la que proponemos es difícil de garantizar.

Estos cambios no son simples, ni fáciles de implementar, y sabemos que encontrarán muchas resistencias. Convocamos a estudiantes, docentes, trabajador@s universitari@s, graduad@s, y todas aquellas personas o instituciones que se vean comprometidas con el cambio de la formación de l@s economistas a difundir este documento, y a hacer de él una herramienta de debate.

Como próxima instancia de articulación proponemos las [Terceras Jornadas de Economía Crítica](#), a realizarse el 14, 15 y 16 de Octubre de 2010 en Rosario. Para que estas reflexiones se vuelvan cambios fácticos, no pueden ser voluntad de pocos ni formularse a escondidas. Creemos que tienen relación con un malestar muy general (que ha tenido ya expresiones semejantes en otros países), y aquí quisimos proponer un análisis concreto del problema y aportar el sentido de las soluciones.

Por todo lo anterior, podemos decir, sintéticamente, que falta de conexión con la realidad, falta



discusión y crítica, falta pedagogía, falta democracia, falta que la universidad pública sirva a la sociedad (coproducción), sobra dogmatismo. Modificar este estado de cosas, sabemos, no se limita al plan de estudios, pues tras cada cuestión “meramente” académica hay siempre (más aún cuando se intenta negarla) una intencionalidad política. Somos conscientes de que nuestra mirada a los problemas es una mirada que implica una opción política por los sectores desfavorecidos de la sociedad, y lo hacemos explícito. La universidad pública pertenece a la sociedad, creemos posible cambiar ambas, y tratamos de hacer en tal sentido.

Mar del Plata, abril de 2010.

“Encuentro Nacional de discusión sobre Planes de Estudios de las Carreras de Economía”

10 y 11 de abril de 2010

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Universidad Nacional de Mar del Plata

En Octubre de 2009 se realizaron en Bahía Blanca las II Jornadas de Economía Crítica. Las mismas se posicionan como un espacio (necesario y previamente ausente) de discusión, actualización y colaboración sobre los recientes avances de las Ciencias Económicas y las problemáticas presentes de la Economía Política, utilizando las herramientas y perspectivas que el mainstream académico decide ignorar. Como un valiosísimo resultado de estas II Jornadas, y como antesala de las III JEC a realizarse en Rosario en 2010, se vislumbró la necesidad de tener un encuentro de discusión exclusivamente dedicado a la temática de los Planes de Estudio de las carreras de Economía Política del país. Invitamos a todos los estudiantes, graduados y docentes interesados, a participar de este espacio de construcción colectiva.

Para información sobre inscripciones, transporte y alojamiento:
jornadaseconomiacritica@gmail.com

Organizadores: EsEP-UBA (UBA-Buenos Aires), EsEP-UNLP (UNLP-La Plata), Red de Economía Política de Rosario (UNR-Rosario), Grupo de Economía Scalabrini Ortiz (UNMDP-Mar del Plata), Colectivo Viceversa (UNS-Bahía Blanca)