	<p>Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior</p>	<p>Nro. II, Octubre 2011</p>
<p>ISSN: 1853-3159</p>		

Evaluación de la utilización de fuentes primarias en cursos introductorios de Economía en el CBC

Pablo Osvaldo Fucci- Juan Ángel Vigo Deandreis

Luis Alberto Messina-Carlos Daniel Baranosky (UBA)¹

Antes de la presentación del caso, resulta indispensable comenzar por **caracterizar** tanto al **grupo de estudiantes** y el medio donde este se desenvuelve, cuanto el **modelo didáctico** que inspiró nuestra **experiencia en la Sede Paternal**

El **GRUPO DE ESTUDIANTES** de la **materia Economía del Ciclo Básico Común** presenta las **siguientes particularidades**:

a) En su **mayoría (85%)** se trata de jóvenes, entre 18 y 22 años, que **provienen de la educación secundaria y se asoman, por primera vez, a la enseñanza universitaria**. El 15% restante son personas de más edad que están encarando una segunda carrera o han resuelto, tardíamente, comenzar con una carrera universitaria.

b) El estudiantado del CBC, que cursa la materia Economía presenta esta distribución, según las carreras elegidas:

1) Un 38% cursarían en la Facultad de Ciencias Económicas (Contador Público 17%, Licenciatura en Administración 15%, Licenciatura en Economía 3%, Resto 3%)

2) Un 27% concurrirían a la facultad de Derecho (Abogacía 25%, Resto 2%)

¹ Docentes de Economía (cat. Fucci) del Ciclo Básico Común (UBA)

3) El 35% restante optarían por otras carreras del área de Ciencias Sociales (Licenciatura en Comunicación 10 %, Relaciones del Trabajo 6 %, Trabajo Social 3%, Ciencias Políticas 3%,

Sociología 3%, Resto 10 %).

Esta heterogeneidad **brinda la interesante oportunidad** de que **los alumnos internalicen que todo fenómeno puede ser abordado desde diferentes puntos de vista** y que, cada mirada, tiene algo que aportar a la construcción del conocimiento (relevancia social). Esta heterogeneidad permitiría mejores opciones a la hora de abrir "diferentes puertas para acceder al conocimiento" (Gardner 2003).

Sin embargo, **a instancias de la facultad de Ciencias Económicas, en algunas sedes del CBC se concentran estudiantes que van a seguir sus estudios en esa facultad, alterando la composición normal del estudiantado del CBC.**

Este es el caso que enfrentamos en la sede de **Paternal**, donde casi el 84% de los alumnos serán alumnos de Ciencias Económicas; lo cual **hace que desaparezca el beneficio que nos proveería la heterogeneidad.**

c) También es **heterogénea la formación previa de los estudiantes** ya que estos provienen de diferentes escuelas secundarias (57% de escuelas privadas y 43% de escuelas públicas) que, si bien tienen una currícula mínima común, difieren ostensiblemente en el desarrollo de la misma. Se trata de una característica muy propia del CBC ya que luego, en el devenir de la carrera universitaria, la propia formación que brinda la facultad va homogeneizando al estudiantado.

d) Más allá de la multiplicidad en la formación previa; la experiencia indica que los alumnos **suelen no tener experiencia en estudiar textos complejos**, ni cuentan con el hábito de extraer los conceptos esenciales que contiene un determinado texto.

En lo atinente a las condiciones del medio, donde se desarrollará la estrategia, debemos marcar que lo exiguo del tiempo en que debe desarrollarse el programa en un contexto en donde "los cuatrimestres sólo cuentan con tres meses"

En lo que respecta al **MODELO DIDACTICO DOCENTE**, quienes escribimos este trabajo, nos definimos como partidarios de la existencia de un "**profesional reflexivo**".

Donald Schon (1991), plantea la **necesidad que el estudiante se convierta en un profesional que tenga incorporado el proceso de "la reflexión sobre la acción"**.

La "reflexión en la acción" implica que, cuando se aplica un conocimiento, deben evaluarse los resultados y estos nos deben conducir a revisar la teoría. Es decir que existe una interrelación, indisoluble y permanente, entre la teoría y la práctica. Este modelo que hemos adoptado, se opone al del "profesional técnico", incapaz de tomar decisiones en condiciones de incertidumbre

En nuestra condición de docentes, **adoptar este modelo implica dos actitudes simultáneas e interrelacionadas:**

- Debemos desarrollar nuestra tarea como **profesionales reflexivos.** **Esto exige que, en la acción** (antes de la clase, durante la clase y luego de ella), **revisemos y reelaboremos la teoría;** y
- Nuestro objetivo, como docentes, **debe ser el de formar profesionales reflexivos.**

La "**Teoría Crítica**", que postula el modelo del **profesional reflexivo**, concibe a la realidad como una continua "**construcción social**" cambiante.

Es preciso, entonces, **integrar teoría y práctica dentro de un mismo proceso** donde, tanto **docentes** como **estudiantes** tengan un **rol protagónico**, en el **proceso de investigación y construcción de significados.**

En síntesis el objetivo, de esta nueva cultura pedagógica contra hegemónica, consiste en **formar un "profesorado investigador" o "practicum reflexivo" (John Dewey 2004).**

Conscientes de la **transitoriedad de las verdades** y de que la **construcción del conocimiento es un proceso continuo e inagotable**; la **mejor formación** es aquella que prepara al profesional para **investigar, criticar y poseer la suficiente flexibilidad intelectual para enfrentar los cambios.** Nuestro objetivo es, entonces, **promover un aprendizaje significativo que tiende a favorecer la asimilación no sólo de contenidos sino, además, de estrategias de procesamiento de datos que pueden ser incorporadas por el individuo. Intentando, asimismo, estimular la construcción de procedimientos cognitivos por parte del propio alumno.**

En lo que se refiere a la **EXPERIENCIA DOCENTE EN LA SEDE PATERNAL**, los docentes que componemos la cátedra llevamos, en general, entre 10 y 25 años ejerciendo la docencia, en el ámbito del CBC.

La constante reflexión que llevamos a cabo en estos años, nos persuadió de que una mejor manera de formar **profesionales reflexivos** exigía, al menos, dos cuestiones:

1) Vincular estrechamente la teoría con la práctica. De nada sirve, por ejemplo que un estudiante sepa calcular una elasticidad precio de la demanda, si no entiende la relación que existe entre esta y la teoría subjetiva del valor del modelo neoclásico. Poco aportará a ese mismo estudiante que sepa calcular el efecto multiplicador de un aumento del gasto público si desconoce el planteo Keynesiano acerca del rol de estado, a partir de su crítica de los neoclásicos.

2) Estimular el pensamiento crítico a partir de mostrar que en nuestra materia, como en toda producción de conocimiento, hay distintas corrientes de pensamiento que construyen diversos abordajes (muchas veces contradictorios) de un mismo fenómeno.

Es por ello que, desde el inicio de nuestra cátedra, desarrollamos una introducción vinculada a los grandes pensadores de la materia (Smith, Ricardo, Marx, Marshall y Keynes).

En un principio esto se hizo utilizando el libro "Economía Política y Economía" (fines del 2004) en donde dos tercios eran comentarios sobre las corrientes del pensamiento económico y el tercio restante eran párrafos de los textos traducidos de originales de los principales pensadores

A principios del año 2005 se planteo la necesidad de trabajar **fuentes primarias**, en relación a los grandes pensadores de la ciencia económica. Es decir, se pretendía que el alumno tuviese contacto directo con los textos de esos pensadores y no que conociese a los mismos a partir de una interpretación manualística.

Sin embargo, **el principal obstáculo para trabajar con fuentes primarias estaba en nosotros mismos**. Algunos planteaban que el acceso a esos autores era de una dificultad insalvable para un estudiante del CBC.

Asumiendo que, tal vez, la debilidad estuviera dentro del propio cuerpo docente que no veía la forma mas adecuada de llevar a esos pensadores al aula; decidimos encarar la lectura de las obras fundamentales de los cinco autores, tratando de profundizar nuestro

conocimiento a fin de construir el corpus de citas que permitieran plasmar nuestro objetivo.

Fue así que iniciamos el estudio de:1) “La riqueza de las naciones” de Adam Smith, .2) “Principios de Economía Política y Tributación” de David Ricardo, 3) “El capital” de Karl Marx,.4) “Principios de Economía” de Alfred Marshall 5) “Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero” de John Keynes.

El plan de estudio de 3 años se organizó en clases dictadas quincenalmente en base al siguiente distribución: 1) Sobre Smith hubo 6 reuniones (primer cuatrimestre del 2007). 2) Para Ricardo hubo 5 encuentros (segundo cuatrimestre del 2007). 3) Para Karl Marx se asignaron 11 reuniones a lo largo del 2008. 4) Para Marshall 5 clases (primer cuatrimestre del 2009).y 5) Para Keynes se asignaron 6 encuentros (segundo cuatrimestre del 2009).

Las clases fueron dictadas por un docente responsable rotativo con selección de párrafos del texto original que resulten comprensibles para los estudiantes y con selecciones de comentarios de estudiosos de la historia del pensamiento económico a fin de analizar si las interpretaciones que estudiamos en la Facultad se ajustaban o no a los textos originales.

Como conclusión del seminario se publica en el 2010 la **ficha “Grandes pensadores de la ciencia económica”**. La organización de la ficha es de una primera parte donde se realizan comentarios y aclaraciones sobre la teoría de cada autor y una segunda parte donde se vuelcan citas de los diferentes libros indicados ut supra.

Los párrafos de los textos originales duplican, en extensión, a los comentarios, a fin que el estudiante se habitúe desde la primera materia a la utilización de fuentes primarias.

EVALUACION DE LA FICHA DE “GRANDES PENSADORES” (2010)

La ficha se empleó, por primera vez, en el primer cuatrimestre y nuestra principal preocupación era que recepción había tenido en los estudiantes. Además de la evaluación de la ficha a través del examen del conocimiento de los estudiantes; realizamos una encuesta de opinión entre los alumnos.

La encuesta, realizada antes del primer parcial, fue completada por 485 estudiantes que representan 81% de los alumnos que rindieron ese primer parcial.

En la primera parte de la encuesta se buscó información vinculada al perfil socio-educativo de los estudiantes arrojando los siguientes resultados:

1) Más del 80% de los estudiantes irán a la Facultad de Ciencias Económicas. Siendo los que estudian para **Contador** un 42,06% y los que siguen la Licenciatura en Administración un 28,66%.

2) En relación a la educación secundaria recibida por los encuestados hay un 57% que asistió a colegios privados y un 43% a colegios públicos.

3) Un 44,54 % de los encuestados trabaja observándose la siguiente distribución:

a) Por la mañana (7 a 13) y, por la tarde (13 a 17) trabaja casi un 30% de los encuestados.

b) En el vespertino y la noche (17 a 23) trabaja más de un 60% del universo relevado.

En todos los turnos un tercio de quienes trabajan lo hacen en negro.

La encuesta nos dejó la siguiente información:

1) Existe una gran aceptación de los estudiantes a tratar en los cursos introductorios temas vinculados a la historia del pensamiento económico.

Durante la década de 1990, cuando azotaba el tsunami neoliberal en América Latina, no pocos colegas docentes de Economía hablaban de la apatía de los estudiantes sobre temas históricos que eran considerados “plomos”, “pesados” y “de difícil comprensión”. De allí que se decía que no había que perder el tiempo con temas de Economía Política y empezar el dictado de la materia por la separación entre el análisis micro y macro. Esto hoy se revela como falso.

El resultado es que el 89% de los encuestados considera “satisfactoria” o “muy satisfactoria”



Esto no significa que el tema “pensamiento económico” deba ser el único que se trate en la materia sino que se trata de un buen punto de partida para luego establecer un vínculo cognitivo con los temas de microeconomía y macroeconomía.

2) La diferencia de la valoración que se hace entre las “aclaraciones y comentarios” y la “selección de párrafos” de los autores es mínima.

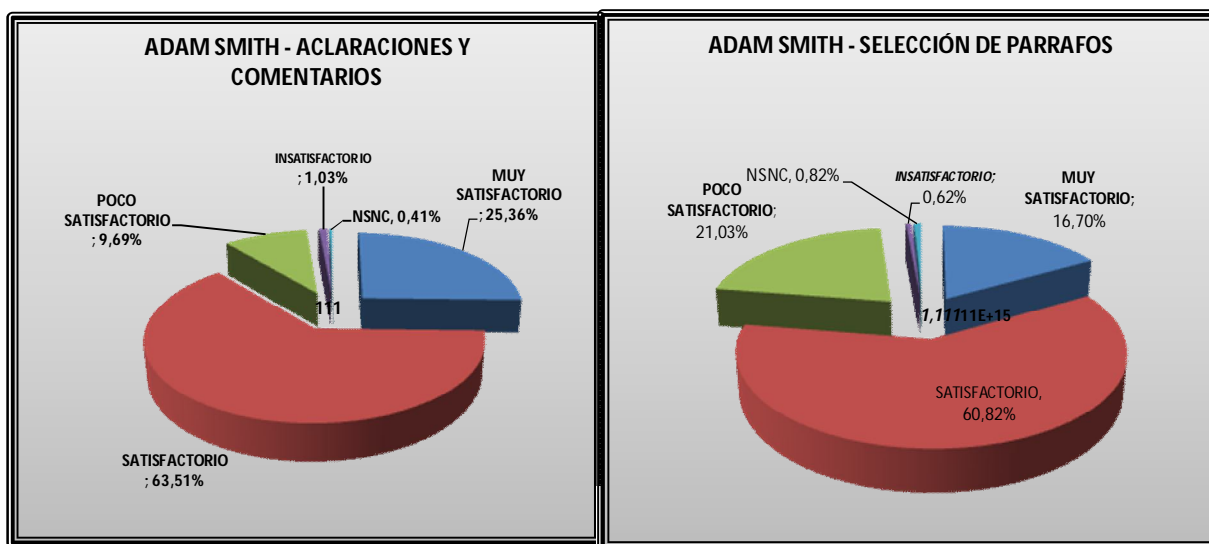
Una de las preocupaciones que teníamos al escribir la ficha era que los estudiantes centraran su atención en las aclaraciones y comentarios sobre los autores pero a la hora de afrontar la selección de párrafos aumentaría el rechazo hacia la ficha hasta el riesgo que se convierta en un material inviable para un curso introductorio.

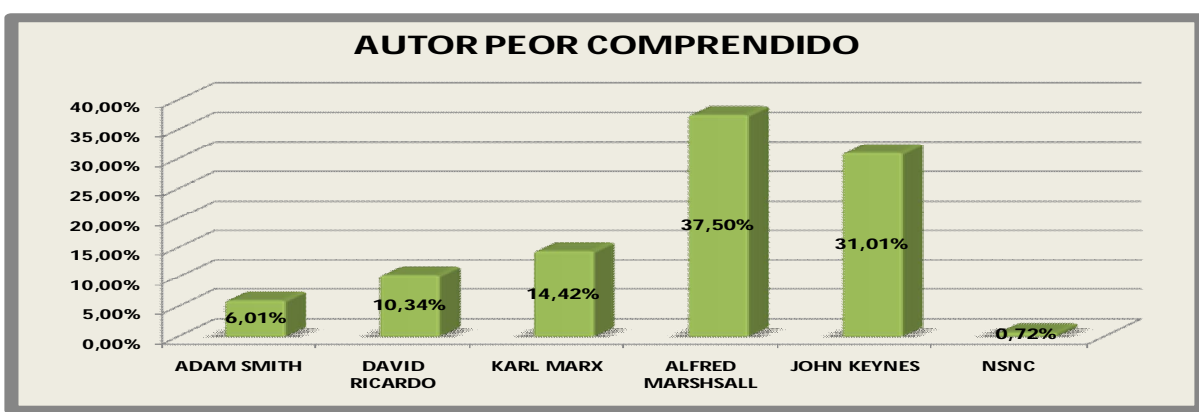
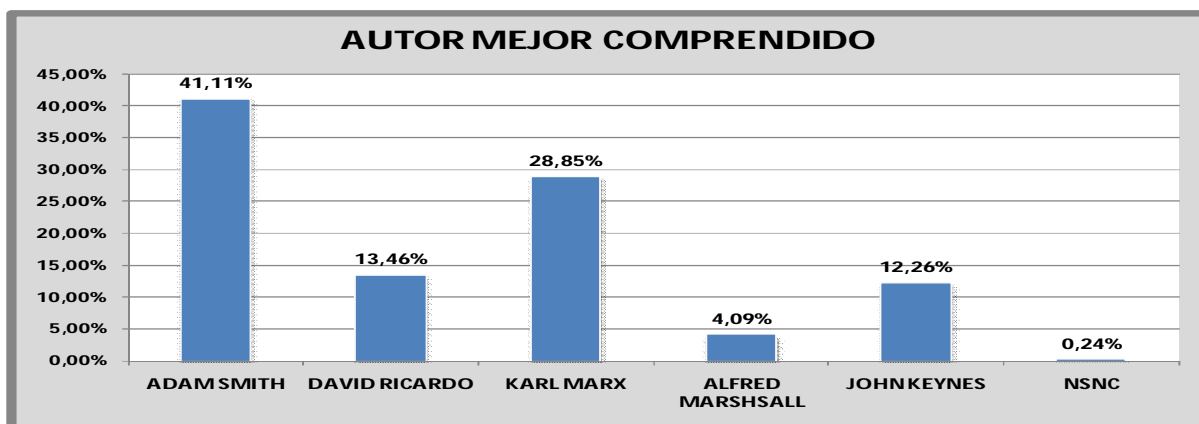
Haciendo la evaluación autor por autor más del 80% de los encuestados que consideraron “satisfactoria” o “muy satisfactoria” a la ficha en materia de “aclaraciones y comentarios” repitieron la misma calificación cuando evaluaron la “selección de párrafos”. A título de ejemplo, en el cuadro siguiente, se pueden visualizar los resultados obtenidos para lo escrito sobre “Adam Smith”:

El resultado es alentador para el desarrollo posterior de la materia donde se insiste en la utilización de fuentes primarias

3) **Los pensadores vinculados a la concepción de la Economía Política son mejor comprendidos que los pensadores vinculados a la concepción de la Economía.**

También se interrogó a los encuestados respecto del grado de comprensión de los diversos autores, solicitando que indicasen el autor mejor comprendido y el peor comprendido dando como resultado una mejor comprensión de Smith Marx y Ricardo respecto a Keynes y Marshall. .





Los resultados obtenidos en el universo encuestado no difieren mucho de los extraídos para los estudiantes de Ciencias Económicas, aunque esto puede deberse más al sesgo que tiene el universo que a una cierta homogeneidad entre unos y otros estudiantes.

COMENTARIOS FINALES

Para poder arribar a una mejor interpretación de un mundo en crisis resulta indispensable la producción de pensamiento crítico, la pluralidad de opiniones y la jerarquización de la universidad pública como espacio de debate e investigación científica.

En ese sentido es imperioso que desde una materia introductoria el estudiante se acostumbre a trabajar sobre fuentes primarias, y que las mismas reflejen un espectro, lo más completo posible, de las diversas corrientes de pensamiento.

Debemos decir que el debate sobre la necesidad de utilizar fuentes primarias en los cursos introductorios del CBC, en otras materias está prácticamente superado.

Nadie puede imaginar una introducción a estudiantes de Psicología donde no se lea a Freud o a científicos políticos obviando a Maquiavelo so pretexto de que escribió hace cientos de años.

Sin embargo en la primera materia de Economía pocos son los docentes que plantean la necesidad de utilizar fuentes primarias ya que sigue primando la concepción ascética (que viene desde la época de la dictadura militar) que no hay que hablar de historia ni tomar posiciones políticas en las clases de Economía y que “no hay nada mejor que los chicos empiecen por un **manualcito** con temas de micro y macroeconomía”.

Es la hora entonces de hacer un replanteo de lo que se está enseñando en Economía y de privilegiar la utilización de fuentes primarias.

Así lo confirma la experiencia realizada en la cátedra de Economía de la Sede Paternal del Ciclo Básico Común.

Bibliografía

Pérez Gómez, A. (1996) Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En Volver a Pensar la Educación. Ed. Morata. Madrid.

Contreras Domingo, J. (1997) La autonomía del profesorado. Cap. V, Schön y los profesionales reflexivos y Stenhouse y el profesor como investigador; Cap. VI, Giroux y el profesor como intelectual crítico y La reflexión crítica. Ed. Morata. Madrid.

Fullan, M. y Margreaves, A. (1996) La potencialidad del trabajo en equipo., en La escuela que queremos. Amorrortu, Buenos Aires.

Glazman, R. (1994) Universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia. El Caballito, México.

Gimeno Sacristán, José (1997) Sentido y utilidad del conocimiento y de la investigación en la práctica pedagógica. En Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo, Lugar Editorial -IDEAS, Bs. As.

Castorina, J. (1996) El debate Piaget-Vigotsky: La búsqueda de un criterio para su evaluación. En Castorina, J., Ferreiro, E. y otros, Piaget-Vigotsky: Contribuciones para plantear el debate. Paidós Educador. Buenos Aires.

Gardner, Howard (2003) La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI, Paidós, Barcelona.

Schön, D (1991) "La formación de profesionales reflexivos", Cap.1 y 2. Paidós, Barcelona,