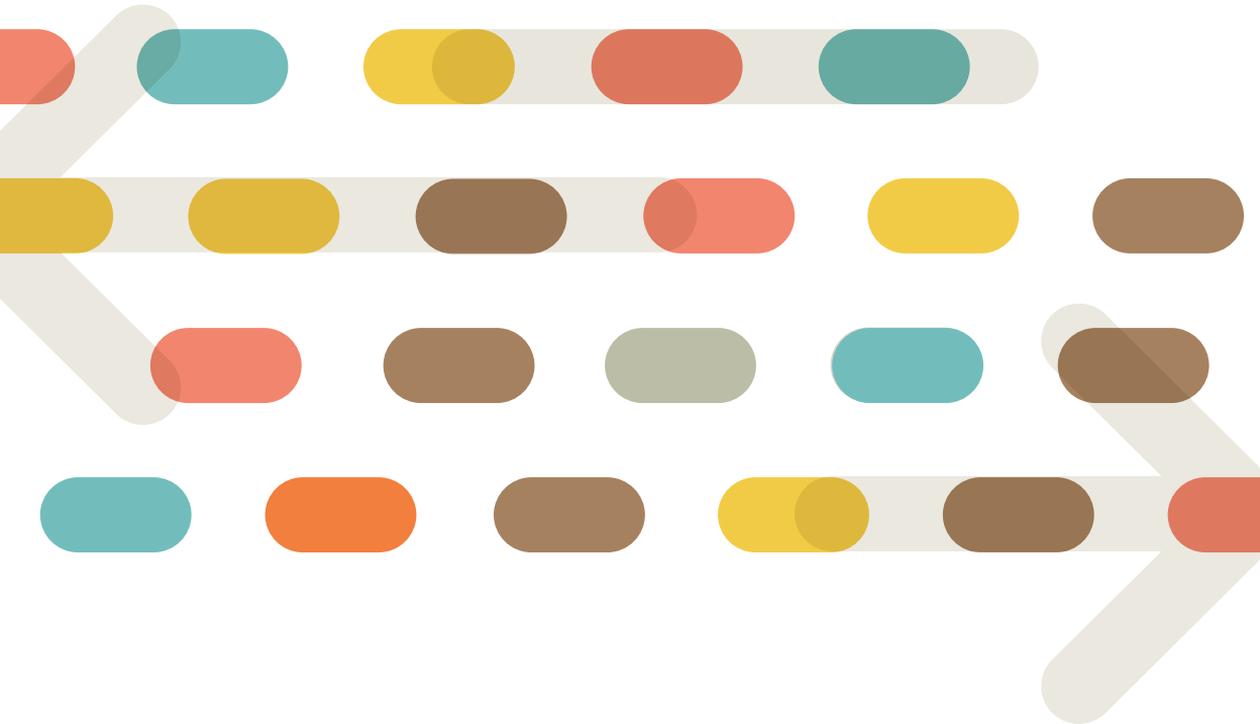


Diagnóstico sobre la conexión de la práctica docente universitaria en Economía Crítica con los desafíos actuales:

LÍMITES EN EL ENTORNO INSTITUCIONAL,
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO
Y ADAPTACIÓN AL ALUMNADO.



Autoría:

Elisabet Padial García, Alejandro David Duarte Sánchez, Salvador Méndez Vivas, Rafael Romero Hernández, Pablo Saralegui Díez.

Por encargo de:**Coordinación de la edición:**

Frest Jakaranda Saralegui Harries

Diseño editorial y maquetación:

Mejor (somosmejor.es)

ISBN:

978-84-09-53362-6

Financiado por:**Apoyan:**

Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), con cargo al proyecto «Desafiando la crisis desde la Universidad: transformar la economía para una Agenda 2030 transformadora en tiempos de COVID», (2020/PRYC/000910)». El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de sus autoras y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Índice de contenido

Índice de contenido.....	3
Índice de tablas.....	5
Índice de gráficos.....	5
1. Introducción	6
2. Limitaciones derivadas del entorno institucional y la política universitaria	26
2.1 Planes de estudio y organización docente.....	28
2.2 Sistema de incentivos y precariedad en la universidad española	35
2.3 Política de personal y relevo generacional.....	40
2.4 Ambiente laboral y relaciones con el resto del profesorado.....	44
2.5 La relación docente.....	47
2.6 Oportunidades: Libertad de cátedra y Objetivos de Desarrollo Sostenibles.....	50
2.7 El problema del profesorado militante	56
3. Estrategias pedagógicas del profesorado universitario de economía crítica	58
3.1. Estrategias cognitivas	60
3. 2. Estrategias metacognitivas	79
3.3. Estrategias socioafectivas	94
3.4. Estrategias tecnológicas.....	104
3.5. Estrategias lúdico-culturales.....	107

4. Características actuales del alumnado universitario de economía.	110
4.1 La Generación Z: un alumnado nacido en un contexto económico convulso	111
4.2 Algunos datos sobre el alumnado universitario de Economía y ADE en España	115
4.3 Motivación del alumnado en la adquisición de contenidos de economía crítica	121
4.4 Caracterización ideológica del alumnado	127
4.5 La defensa de la Economía crítica frente a la etiqueta de “ideológica”	137
4.6. Temas que despiertan el interés en el alumnado	139
4.7. Valoración sobre la capacidad de retención, atención y competencias en lectoescritura	145
5. Alianzas y apoyos externos	152
6. Conclusiones y recomendaciones	162
Bibliografía	174
Anexo I. Metodología	180
Anexo II. Repositorio para la pluralidad en la enseñanza de economía	191

Índice de gráficos

Gráfico 1. Matriculados en economía y ADE curso 2021 - 2022	116
Gráfico 2. Interés en estrategias docentes	124
Gráfico 3. Grados de acuerdo o desacuerdo del estudiantado respecto a tres enunciados (I) ...	132
Gráfico 4. Grados de acuerdo o desacuerdo del estudiantado respecto a tres enunciados (II) ...	135
Gráfico 5. Grados de acuerdo o desacuerdo del estudiantado respecto a las siguientes afirmaciones	141
Gráfico 6. Muestra del alumnado. Número de encuestas ..	186
Gráfico 7. Edad media por nivel de estudios	187
Gráfico 8. Fuente para sufragar estudios.....	188
Gráfico 9. Reparto porcentual de las carreras que cursa el alumnado entrevistado y reparto por género de las carreras cursadas por dicho alumnado. ...	189

Índice de tablas

Tabla 1. Matriculados por ámbito de estudio	117
Tabla 2. Temas más interesantes para la enseñanza de la Economía	143
Tabla 3. Profesorado entrevistado según género y Comunidad Autónoma	185

1. Introducción.

Hoy en día, aunque los conocimientos científicos hayan alcanzado mayores cuotas de pluralidad, en la economía como disciplina sigue dominando el poder de la aproximación neoclásica y la trinidad dinero-crecimiento-mercado como profecía autocumplida (Keen, 2016).

Así pues, no es de extrañar que se estén impulsando procesos de *empresarialización* de la universidad y el conocimiento, expandiéndose un “capitalismo académico” donde la generación y transmisión del conocimiento está atada a las necesidades de la economía de mercado. Las universidades son un reflejo de las sociedades y sus marcos culturales, sociales y políticos; es decir, sus intereses y funcionamiento se vinculan a los intereses propios del marco social en el que se encuentren.

La mercantilización de la sociedad como marco general tiene, por tanto, su traducción en la concepción de la universidad como pilar de las sociedades actuales. Esta prolifera sobre todo en los años 80 del siglo XX, cuando se afianzó el proceso de liberalización y se consolidó la conexión de la universidad con el sistema económico-financiero (Agenjo et al., 2020; Barchiesi et al., 2010; Carpintero, 2014; George, 2000; Unceta et al., 2022).

Lo anterior ha sido un obstáculo para que los paradigmas heterodoxos se abran paso en las universidades. Así, la corriente dominante ha fomentado una docencia en

economía impermeable a cualquier revisión crítica, ni siquiera planteándose sus limitaciones y aplicabilidad al transversalizar una enseñanza centralizada en estadística y análisis cuantitativo que margina enfoques metodológicos y analíticos distintos¹. Las corrientes heterodoxas quedan así relegadas a asignaturas optativas, al espacio de innovación docente o a las propuestas temáticas de profesores y profesoras que terminan siendo periféricas e infravaloradas.

El movimiento Post-Crash Barcelona en su panorámica de los grados de economía en España del 2015, observa que existe una sobrerrepresentación de los métodos cuantitativos, la Microeconomía y la Macroeconomía, las cuales ocupan un 48,14% de los créditos obligatorios en el conjunto de grados, y en donde predomina un enfoque neoclásico. A su vez, identifican la escasez de asignaturas impulsoras de un pensamiento crítico, con solo un 7.28% de créditos obligatorios.

Esto está generando un aprendizaje desconectado de los desafíos socioeconómicos actuales, al presentar una enseñanza basada en supuestos y axiomas que generan modelos teóricos más centrados en forzar la realidad que en entenderla. Además, la cuestión ética, filosófica, política, de género, ecológica o histórica, necesarias para una visión compleja de las relaciones económicas actuales tiene un papel residual, y/o se desprecia al caracterizarla como una cuestión subjetiva e ideológica frente a una economía (neoclásica) objetiva y científica. (Agenjo et al., 2020, Post-Crash Barcelona, 2015).

1. Aunque esto ha cambiado en los últimos años, ampliándose a enfoques como el de la nueva síntesis neoclásica, la nueva economía institucional, la economía del comportamiento o la neuroeconomía, la dualidad entre las economías heterodoxas y el paradigma actual sigue claramente delineado (Ruiz Villaverde, 2019).

Por otro lado, en el Diagnóstico en el Grado de Economía en Sarriko (País Vasco) realizado desde Economistas sin Fronteras (ESF) donde se estudió el grado de transversalidad, así como las herramientas críticas ofrecidas a su estudiantado, se detectó una falta de interdisciplinariedad y pluralidad de enfoques teóricos.

Si bien el planteamiento que realizan los manuales dominantes como forma de elucubrar explicaciones pedagógicas sobre la realidad mediante modelos simplificados son un aspecto positivo en la facilitación de contenidos, el problema surge cuando se asumen como reales ciertas hipótesis de base, para pasar luego a una formalización matemática que copa el resto de la formación, marginando la comprensión de los fenómenos económicos a través de otras perspectivas (Arcos et al., 2020).

En líneas generales, esto implica el reconocimiento de la pluralidad de la teoría económica, pero de una manera diferencial. El bloque teórico ortodoxo, donde se ubica la economía neoclásica y sus corrientes cercanas, define la línea epistemológica del grado de economía, planteándose como una construcción formalizada y respetable, mientras que el bloque heterodoxo, constituido por escuelas que construyen su paradigma interrelacionándose con disciplinas sociales y humanas, toma un carácter secundario, adaptado solo a casos concretos (Arcos et al., 2020). Así, la apuesta por descartar explicaciones de mayor amplitud sobre los resultados económicos adoptando una perspectiva más lineal, resulta central en la enseñanza, ya que examina únicamente cuestiones económicas específicas mientras las relaciones entre disciplinas quedan al margen (Erasmus, 2022).

ESF realizó un diagnóstico sobre la enseñanza de economía en la universidad en España (Agenjo et al., 2020) en el que se reveló que una mayoría profesoral rechaza el dominio de la economía neoclásica y no creen en la objetividad de esta. Del mismo modo, el 42% del alumnado percibe que la visión ortodoxa no es objetiva, el 40% no toma posición y un 18% coincide con la objetividad neoclásica; esto sugiere la significativa influencia de dicho pensamiento sobre el estudiantado.

A dicha hipótesis podríamos añadir el estudio de, De la Torre y Rubio-Varas (2021) sobre la subjetividad de estudiantes de economía de diversas universidades españolas, encontrando que un 56% del estudiantado entrevistado considera la explosión de la burbuja inmobiliaria como el principal motivo de la crisis de 2008, subestimando cuestiones como la entrada de España en el Euro; la gestión de las cajas de ahorro o la actuación del gobierno. Es decir, la crisis se percibe más como una cuestión coyuntural, una externalidad, y no algo derivado de la estructura económica mainstream, hipótesis respaldada desde la ortodoxia económica.

Cabe destacar que, a nivel general, el alumnado considera que el enfoque dominante de la enseñanza hace difícil conocer las perspectivas e instrumentos de la heterodoxia económica para abordar problemas socioeconómicos actuales, añadiendo que no están satisfechos con las capacidades críticas desarrolladas en su aprendizaje universitario. Adicionalmente, el alumnado considera cardinal conocer cómo cuestionar las teorías y modelos económicos y quiere aprender perspectivas críticas

de economía. De hecho, un porcentaje significativo de estudiantes está de acuerdo con conocer la interrelación de la economía con otras disciplinas como la Política, Historia, Sociología, además de existir un elevado interés general en adquirir perspectivas críticas en economía (Agenjo et al., 2020).

Fuera de estos centros de poder que representan las universidades, las crisis y las contestaciones civiles manifiestan que el sistema económico diseñado y fomentado desde el enfoque hegemónico no responde a las necesidades básicas de la sociedad, viéndose por tanto un gran desacoplamiento entre lo que sucede dentro y fuera de estas instituciones educativas.

La crisis del 2008, el Occupy Wall Street, el 15M, la “Great Resignation”, las secuelas de la pandemia de Covid-19 y la crisis ecológica han dado cuenta de la imperfección neoclásica. En ese sentido, es clave desacralizar la ortodoxia neoclásica, entendiendo la necesidad de multiplicar enfoques dentro de la disciplina, integrando otros paradigmas también válidos, posibilitadores de un abordaje panorámico para responder a los distintos retos planteados en la formación en economía. (Agenjo et al., 2020).

También, internacionalmente la crítica y el cuestionamiento a la forma en que los cursos de economía se impartían en las universidades comenzó a crecer, llamándose a reformular la docencia y sus planes de enseñanza.

El problema es cómo lograrlo, pues una reestructuración curricular no es fácil de hacer si se considera el dominio de la economía convencional y la forma en que funcionan los incentivos docentes, lo que hace de esto una tarea titánica.

Para contribuir a la pluralidad del pensamiento económico, desde 2010 en ESF se está llevando a cabo el proyecto “Universitari@s por una economía más justa”. En documentos anteriores² se han abordado las interrelaciones entre corrientes heterodoxas (Economía Ecológica, Feminista, Institucional, Marxista, Post-Keynesiana y del Desarrollo), señalando sus principales críticas a la escuela convencional, explicando sus fundamentos, incorporando los debates surgidos dentro de sus propias temáticas, y se discuten propuestas políticas y sociales nacidas de dichas corrientes. Igualmente se han indicado imperativos hacia un diálogo activo entre las propuestas heterodoxas para “(...) transversalizar la investigación y docencia de los principales fenómenos económicos” (Agenjo et al., 2020).

Hasta ahora, la forma en que el cuerpo docente se ha abocado a esto ha sido introduciendo temáticas, módulos o ejercicios prácticos en sus guías, la integración de asignaturas donde se pueda discurrir sobre cuestiones heterodoxas y/o proyectos de innovación docente.

También, los ODS han sido un importante punto de apoyo para la heterodoxia económica. Como señalan desde “La Mundial” (Martínez et al., 2022), la Agenda 2030 supone no solo diversos retos políticos y sociales, también enfrenta a los agentes universitarios de las ciencias sociales con un enorme desafío cognitivo/paradigmático: una reestructuración del estudio de las ciencias sociales donde se revolucionen las bases, estructuras y prácticas de la docencia e investigación universitaria mediante la articulación de claves teórico-prácticas que permitan

²“Hacia una economía más justa. Una Introducción a la economía crítica” de 2016 y “Hacia una economía más justa. Manual de Corrientes económicas heterodoxas” de 2020.

reflexionar sobre la realidad, revisando en profundidad los postulados ontológicos y epistemológicos sociales.

Otro elemento fundamental ha sido la perspectiva de género como forma de replantear la enseñanza. Esta posición teórica ha profundizado su aspecto heterodoxo, estructurándose hoy hacia una compleja perspectiva feminista que revitaliza el interés por una crítica sistémica mundial, intentando que converjan las luchas contra la dominación heteropatriarcal y colono-racista con la crítica a un capitalismo neoliberal (Agenjo 2019).

La economía feminista no es un pensamiento monolítico. Son diversos los feminismos, así como las perspectivas sobre la economía. No obstante, hay un elemento común, la consecución de la sostenibilidad de la vida, a saber “... el proceso de reproducción ampliada de la vida, que requiere tanto recursos materiales como contextos y relaciones de cuidado y afecto. (...) se utiliza como antítesis a la acumulación y al lucro sin fin.” (Larrañaga, 2015).

Aunque la perspectiva de género está institucionalizada académicamente, su presencia e internalización no se ha generalizado o regularizado en el itinerario curricular de grado, refugiándose en las investigaciones o los estudios de posgrado, limitándose prácticamente a asignaturas optativas o a la voluntad docente de introducirla como temática. Terminan de nuevo siendo iniciativas esporádicas, aisladas y llegan a infravalorarse al escapar del Plan Docente (Carbonell-Esteller et al., 2018,).

Las temáticas de protección ambiental son quizás las que han gozado de más popularidad en España por la obligatoriedad de las universidades de incorporarlas desde finales del siglo XX (Alcaraz & Alonso, 2019, p. 75). Si bien han surgido carreras específicas relacionadas con el medio ambiente, lo usual es que la cuestión ambiental en las carreras vinculadas a la disciplina económica esté en asignaturas optativas y/o dependiendo del compromiso de pocos docentes (Herrero et al., 2022).

Desde la economía heterodoxa se ha problematizado la sostenibilidad y el desarrollo sostenible, mediante la economía ecológica. Esta considera al sistema económico y al sistema social como subsistemas abiertos que se desempeñan dentro de un sistema mayor, cerrado y con límites (sistema físico), caracterizado por una complejidad ecosistémica.

La economía ecológica se enfoca no en la solución de externalidades particulares del sistema económico, sino en la comprensión de la dinámica del sistema global de manera plural y transdisciplinar, logrando un enfoque sistémico de la economía arropado por el paraguas de la ecología. (Naredo, 1994; Pengue, 2009; Roca, 2009).

Como forma de introducir la economía crítica, el debate actual sobre democracia económica es un apoyo importante para la transformación del pensamiento económico. Por una parte, como plantea Steinko (2012), desde el co-management y la estrategia sindical del corporativismo para la competitividad del Tratado de Lisboa, se ha

planteado una democracia económica donde las relaciones cooperativas son una forma de forzar la competencia entre empresas, territorios y países, legitimando el modelo neoliberal. En contraposición, la democracia económica ha de tratar de germinar un orden económico donde la dinámica empresarial sea solidaria, cooperativa; con sostenibilidad social y ambiental, en la que la ciudadanía tenga el poder de regular la economía. Para ello se plantea la llamada desglobalización parcial (crear y potenciar circuitos económicos locales) y la necesidad de que el sistema financiero esté al servicio de la economía productiva, mediante una regulación democrática de las finanzas globales, lo que requiere un fuerte paraguas institucional (Steinko, 2012). El concepto tiene un contenido político y económico, donde se busca subordinar al bienestar colectivo las dinámicas económicas (Steinko, 2013).

Un tema que se relaciona significativamente con la democracia económica es la justicia fiscal. También es una definición abierta y depende del paradigma del que se aborde.

Crabtree-Condor et al. (2016) refieren la justicia fiscal no sólo como una regulación mediante la fiscalidad técnica o la planificación presupuestaria; es incluir a las personas, que éstas puedan manifestarse y decidir sobre los sistemas fiscales o sobre la direccionalidad de las grandes rentas, de manera que aumente el gasto en servicios públicos. Es empoderar a las personas para reducir las desigualdades extremas de forma proactiva y activa cambiando las relaciones de poder.

Desde ESF se han publicado sendos dosieres sobre democracia económica en aras de impulsar el debate sobre la conceptualización y construcción de esta, señalando que su implementación ha de superar el voluntarismo empresarial.

Resulta imprescindible una legislación sólida que genere transformaciones estructurales dentro de las empresas, generando un modelo empresarial que respete los derechos de los actores involucrados/afectados por estas y se comprometan activamente con la sostenibilidad ambiental y la responsabilidad social (Plataforma por la Democracia, 2019) (Moreno Izquierdo y Muro Benayas, 2023).

Respecto a la justicia fiscal, ESF forma parte de la Plataforma por la Justicia Fiscal desde donde se busca defender una fiscalidad progresiva, suficiente y equitativa como condición necesaria para la justicia social, y denunciar el fraude o los paraísos fiscales³.

Este compendio extremadamente resumido de corrientes de pensamiento económico no pretende ser una revisión exhaustiva de los postulados de la economía heterodoxa, sino plantear algunas de las corrientes más presentes en los trabajos en los que se apoya el presente informe. Además, por parte de las corrientes de pensamiento heterodoxo, existe un imperativo a generar diálogos entre las distintas corrientes, transversalizando la investigación y docencia de los principales fenómenos económicos (Agénjo Calderón, Molero Simarro et al., 2020).

El conocer las distintas econosofías⁴ es fundamental para desarrollar un pensamiento económico plural. Por ello, introducir la pluralidad económica pasa también por un

³ Plataforma por la Justicia Fiscal. (s.f.). Dotar al Sistema fiscal de mayor Progresividad. Plataforma por la Justicia Fiscal. Consultado el 18 de marzo de 2023. Disponible en <https://www.plataformajusticiafiscal.com/>

⁴ Si bien Erasmo (2022) denomina a la econosofía (Econosophy) como un diálogo entre economía y filosofía para construir un enfoque transdisciplinario como forma de contrarrestar el reduccionismo neoclásico, aquí proponemos este concepto en base a una combinación etimológica de economía y sabiduría, entendiéndola como los distintos saberes (conocimiento) relativos a la gestión/organización de la actividad económica.

programa universitario con recursos metodológicos que permitan un contraste y diálogo transversal entre los paradigmas económicos, tanto los no convencionales como el ortodoxo, sin excluir a priori, para comprender cómo cada una contribuye a la comprensión compleja de los fenómenos socioeconómicos (de la Villa & Molero, 2020, pp. 308, 312, 313, 314).

Estos retos planteados, tanto en contenido como en metodologías están dependiendo principalmente de la voluntad del profesorado, que debe luchar ante la falta de incentivos en el ámbito institucional para apoyar estos planteamientos (Martínez et al., 2022).

Así categorizan los limitantes existentes de la siguiente manera:

- a) Los institucionales propios del sistema científico y cognitivo, con la capacidad de disciplinar y orientar la investigación.
- b) Los relativos a las lógicas corporativas intra e interuniversitarias, con un potente poder de normalización
- c) Los relativos a la cultura investigadora y al sistema de incentivos y conocimiento, los cuales han naturalizado el pragmatismo académico así como castigado las perspectivas heterodoxas y cualitativas.

Como consecuencia, no es de esperar la pérdida de fuerza del pensamiento económico crítico universitario, mermando las posibilidades de estabilización y promoción para quienes desean profundizar en la heterodoxia

económica (Agenjo et al., 2020; Carpintero, 2014; De la Villa y Molero, 2020; Martínez et al., 2022).

No obstante, pese a estos limitantes, el profesorado ha sabido sortear los obstáculos a través de varias estrategias identificadas en trabajos previos.

Las metodologías activas docentes les permiten aprovechar las normativas y potencialidades universitarias, al posibilitar la mejora de las estrategias docentes y pedagógicas. Esto motiva la reflexión, la crítica y el libre pensamiento, resultando muy valiosas para una formación universitaria de calidad, ya que hace factible transversalizar las conceptualizaciones y prácticas del enfoque heterodoxo (Arcos et al., 2020; Carbonell-Esteller et al., 2018).

Los proyectos de innovación docente (PID) han acompañado a la introducción de temáticas críticas del profesorado, así como a la creación de asignaturas optativas como forma de combatir la falta de pluralismo en la enseñanza de economía (Agenjo et al., 2020). No obstante, el compromiso abierto con la heterodoxia económica resulta escaso entre el conjunto de PID analizados, ya sea por ser numerosos los orientados al ámbito empresarial o por ser identificado por los docentes del pensamiento heterodoxo como una herramienta poco factible para introducir economía crítica.

Por otro lado, los intentos por reestructurar la docencia se han dado en reformas curriculares, ya sea incorporando asignaturas y/o temáticas que permitan interconectar conceptos, o aprovechando las competencias demandadas en la formación, tanto en las escuelas de economía como en

aquellas donde su enseñanza complementa la formación universitaria.

A pesar de ello, la lentitud y complejidad de los procedimientos de cambio en los planes universitarios es un obstáculo considerable, pues no hay mecanismos para afrontar transformaciones rápidas y coordinadas (Herrero et al., 2022).

En el diagnóstico de ESF sobre la enseñanza de economía mencionado anteriormente, se identificó cómo la introducción de asignaturas es la forma más plausible para enseñar heterodoxia económica (62% de la muestra así lo señaló), aunque la rigidez académica se considera un obstáculo para las mismas. Por ello, si bien divididas entre optativas y obligatorias, son las segundas por las que más apostarían los y las docentes, las optativas han sido señaladas como la forma más viable de introducir la economía crítica.

Por último, la formación complementaria (cursos, jornadas, seminarios) son consideradas la forma más factible de incorporar heterodoxia económica por parte del profesorado. Las actividades complementarias han sido una forma de crear y aprovechar los lazos con entes externos, enlaces que han permitido al cuerpo docente abordar el enfoque crítico con una base más amplia (Agenjo et al., 2020).

Existe una impresión general sobre la importancia de la presencia de los enfoques económicos heterodoxos en la universidad española, expresada en las distintas entrevistas que hemos realizado, que pone de manifiesto la idea de que en los últimos años se ha avanzado poco. A pesar de los

esfuerzos y el compromiso personal de muchos docentes la situación sigue siendo marginal, cuando no crítica.

Las perspectivas críticas se sitúan en los márgenes de la docencia universitaria. Desde hace unas décadas, se han ido perdiendo asignaturas y han ido desapareciendo temáticas susceptibles de incorporar una visión económica heterodoxa, y con independencia del discurrir de la economía real, se comprueba una progresiva pérdida de presencia en los planes de estudio y de la vida académica en general.

Se trata de un cambio respecto a la forma de entender la función de la universidad y su inserción en la sociedad que tiene que ver con la introducción de una visión empresarial de la educación superior, pero también se da un cambio a nivel ontológico y epistemológico consistente en una reducción de la mirada en relación tanto a qué se considera objeto de estudio de la economía, como en relación al papel de la ciencia económica en el cuestionamiento crítico y la transformación de ese objeto de estudio.

Prima una visión centrada en lo cuantitativo, la econometría con base en la estadística y la matematización, de la que es fácil hurtar las discusiones sobre fundamentos teóricos y teleológicos de la propia disciplina.

Como veremos en el análisis, según el profesorado entrevistado, hubo un tímido momento de apertura a consecuencia de la crisis de deuda de 2008 y la necesidad de dar respuesta teórica a la misma, momento que además coincidió con un aumento de la actitud crítica por parte del alumnado.

Aunque esto influyó a nivel teórico propiciando el replanteamiento de algunas cuestiones claves del pensamiento económico convencional (lo que Lakatos denomina núcleo duro del programa de investigación), no se correspondió con un cambio en las facultades de Ciencias Económicas españolas, ni propició un cuestionamiento de la hegemonía del pensamiento neoclásico, ni implicó una mayor apertura a la discusión de ideas. Al contrario, más bien parece que estamos en un momento de afianzamiento de las posturas ortodoxas, básicamente debido a cuestiones estructurales que tienen que ver con el sistema de incentivos que rigen la carrera académica y la selección del profesorado.

La incidencia entre el profesorado, en la mayoría de las universidades, es mínima, los profesores comprometidos con una visión heterodoxa de la economía suelen trabajar de forma individual y poco apoyados por la institución a excepción de algunos departamentos históricamente reconocidos por su labor.



Por otra parte, es poco habitual que el nuevo profesorado posea una formación más allá de la economía ortodoxa, y debido al sistema de incentivos de la universidad, no suele poseer ni el interés ni el tiempo para ampliar su formación en este sentido. No es extraño que se dé entre docentes críticos una sensación de soledad y aislamiento respecto al resto de sus compañeros de facultad.

La presencia de las corrientes de economía crítica en los planes de estudio es casi inexistente, y cuando existe está relegada a asignaturas optativas de los últimos cursos.



La incidencia entre el alumnado es escasa, aunque la economía crítica sí despierta interés en otras carreras, como derecho, sociología o política, su aceptación por parte de los estudiantes matriculados en los grados que se imparten por parte de las facultades de Ciencias Económicas es mucho menor.

En consecuencia, podemos decir que las previsiones no son positivas. Falta de relevo, falta de institucionalización y alta dependencia del compromiso personal del profesorado crítico.

Como ventaja y posibilidad frente a las corrientes hegemónicas derivadas de la teoría neoclásica se encuentra la propia fortaleza teórica de la economía crítica, esta es producto de la multiplicidad de enfoques, así como la complementariedad y la capacidad de integrar los aportes de diferentes disciplinas.

Otros puntos importantes que sumar a la discusión plural son la apertura a la realidad y el componente ético, factores todos ellos que en conjunto pueden atraer tanto al estudiantado como al profesorado, en un momento como el actual, caracterizado por la incertidumbre y la consecuente necesidad de generar respuestas con lógicas distintas a las habituales que prefiguren mundos más justos, sostenibles y democráticos.

Objetivos y metodología del estudio

Basándonos en lo anterior, reconocemos la labor que entidades, asociaciones y personas están haciendo para transformar la manera de entender la economía y reproducir su conocimiento.



En ese marco, como forma de continuar y amplificar las labores de organizaciones y personas que de manera parcialmente articulada están buscando incorporar la enseñanza de la economía crítica en los espacios formativos, el objetivo general de esta investigación es sistematizar las estrategias curriculares y metodológicas implementadas por actores universitarios y extrauniversitarios con vistas a transformar el paradigma de la enseñanza económica en el estado español, ante un entorno institucional limitante.

Para ello, se diseñó una metodología de investigación centrada en entrevistas semiestructuradas a docentes de Economía en activo de universidades públicas españolas, cercanas a las escuelas de pensamiento heterodoxas, para indagar sobre cómo se abordan los principales problemas socioeconómicos desde un enfoque alternativo y crítico en su docencia, la respuesta del alumnado ante estas prácticas docentes y sobre sus contenidos.

Adicionalmente se construyó una encuesta online para alumnado de Economía con el objetivo de completar el diagnóstico del colectivo docente, para conocer la posición del alumnado sobre la economía crítica, sus planteamientos y métodos; el interés del alumnado sobre los principales problemas socioeconómicos y su cercanía a diferentes métodos de innovación docente.

Para responder al objetivo general de identificar y analizar necesidades formativas y de recursos en Economía, para reconectar la docencia de la Economía en la enseñanza universitaria con los problemas socioeconómicos actuales,

se establecieron una serie de objetivos específicos que ayudaron a definir de una manera pertinente qué se pretendía estudiar y cómo se iba a preguntar.

1. Análisis de contexto de la economía crítica, el impacto del entorno institucional y de la política universitaria, atendiendo a los aspectos de la carrera profesional que favorecen o dificultan la docencia de la economía desde visiones heterodoxas.
2. Análisis del alumnado que estudia economía o carreras en donde se enseña la economía, atendiendo a aspectos como el interés y la motivación en profundizar en la enseñanza de la economía desde un punto de vista crítico.
3. Estrategias pedagógicas para la incorporación de contenidos heterodoxos.
4. Alianzas y apoyos externos que facilitan la docencia de la economía crítica, así como de actividades complementarias extra e intra curriculares y la labor editorial y el asociacionismo en la universidad para desarrollar o potenciar una enseñanza heterodoxa.

Para la realización de las entrevistas se construyó una muestra de 20 docentes de 10 universidades públicas españolas (Universidad Autónoma de Madrid, UAM; Universidad de Barcelona, UB; Universidad de Cantabria en Santander, UNICAN; Universidad de Castilla la Mancha en Albacete, UCLM; Universidad Complutense de Madrid, UCM; Universidad de Extremadura en Cáceres, UNEX; Universidad

del País Vasco en Vizcaya y Donosti, UPV-EHU; Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, UPO; Universidad de Valladolid, Uva y Universidad de Zaragoza, UNIZAR), en base a criterios de pertinencia, de representatividad geográfica y de equidad de género así como por su reconocido interés y compromiso con la docencia e investigación en temáticas de economía crítica y economías heterodoxas.

Las entrevistas se realizaron en el período de diciembre de 2022 a marzo de 2023 y la encuesta se mantuvo activa desde ese mismo período procurando tener el máximo número de participantes que enriqueciera el marco epistemológico creado por Economistas sin Fronteras en otros trabajos previos a este.

Así pues, este documento pretende identificar y analizar las necesidades formativas y de recursos en el ámbito de las Ciencias Sociales, especialmente de Economía, sobre cómo reconectar la docencia de la Economía en la enseñanza universitaria con los problemas socioeconómicos actuales: justicia fiscal, crisis de reproducción social y de cuidados, la emergencia climática, el modelo productivo sostenible-ambiental y/o la democracia económica, entre otros.

De este modo, este informe sistematiza las formas utilizadas hacia la incorporación en la docencia de un enfoque crítico en la economía, focalizando el análisis en los elementos que determinan la docencia universitaria de economía crítica (especialmente algunos determinantes

institucionales y el propio alumnado) y los métodos o estrategias que, a título individual o grupal emplean en su labor docente.

Finalmente, es imprescindible reconocer y agradecer la generosidad, su disponibilidad, la paciencia y toda la ayuda prestada, así como la claridad y profundidad de los análisis del grupo de profesores y profesoras participantes en este estudio: Astrid Agenjo, Juan Barredo, Jon Bernat, Óscar Carpintero, Mercè Carreras, Adolfo Cosme, María Ángeles Davia, Millán Díaz, Juan A. Franco, Domingo García, Eduardo Garzón, Yolanda Jubeto, Fernando López, Jorge Gutiérrez, María José Martínez, Carmen Marcuello, Bibiana Medialdea, Jordi Roca, Ángeles Sánchez y Patxi Zabalo.

2. Limitaciones derivadas del entorno institucional y la política universitaria.

La universidad se gestiona con un amplio grado de independencia que procede del principio de autonomía. Este principio, que recoge tanto la Constitución española como la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, otorga a las universidades capacidad de autogobierno y autonomía académica; esto quiere decir, que tienen capacidad para elegir los cargos de responsabilidad, elaborar sus propios planes de estudio e investigación o contratar personal, entre otras cosas.

Como institución se configura como un sujeto político con cierto grado de independencia, su especial carácter jurídico se corresponde con el reconocimiento de la importancia de su objeto social, pero también con su capacidad de influir sobre la sociedad a la que pertenece.

Es esta capacidad la que hace a la institución objeto de luchas políticas e ideológicas que van más allá del marco de lo puramente académico. Su control permite definir la vida académica en gran medida, pero también la trasciende. Como aparece en el párrafo que abre el Llamamiento internacional de estudiantes de económicas a favor de una enseñanza pluralista: «Lo que se enseña en la universidad moldea la mentalidad de las próximas generaciones de políticos y, por tanto, da forma a la sociedad en que vivimos».⁵

⁵ISIPE. (2014). Llamamiento internacional de estudiantes de económicas a favor de una enseñanza pluralista. International Student Initiative for Pluralism in Economics. Consultado el 12 de marzo de 2023. Disponible en <http://www.isipe.net/home-es>

Como ya venía recogido en el informe publicado por EsF en 2020 sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español⁶, existen múltiples dificultades que limitan la introducción de un enfoque pluralista que son producto del entorno institucional.

Las principales provienen de la ordenación de la propia actividad universitaria. Estas se concretan, por un lado, en el sistema de incentivos académicos, que depende del Ministerio de Universidades; y por otro lado, en la planificación y organización de la docencia por parte de las universidades. Ambos elementos sumados configuran un dispositivo que afecta negativamente a las posibilidades de desarrollo de una docencia y una investigación desde posturas teóricas heterodoxas, al tiempo que fomentan el dominio de la corriente neoclásica en la enseñanza universitaria de la economía.

En paralelo, aunque conectado con lo anterior, existen también límites que se derivan del propio material humano que conforma la universidad y de las relaciones que entre ellos se dan en el interior de la institución; condicionantes relacionados con el interés, la motivación, el desconocimiento e incluso el posicionamiento ideológico por parte del profesorado o del alumnado respecto a los contenidos críticos con la corriente hegemónica de la economía.

⁶ Agenjo Calderón, A., Costanzo Talarico, Mg., Gallego Morón, N., Martínez Jiménez, L., y Tejado Montero, L. (2020). Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la economía (María Luisa Gil Payno (coord.). Economistas sin Fronteras.

2.1 Planes de estudio y organización docente.

Como acabamos de señalar, las dificultades a las que se enfrenta el profesorado comprometido con el desarrollo de la economía crítica en la universidad provienen principalmente de decisiones políticas que regulan el funcionamiento de dicha institución.

Estas decisiones dependen de diferentes organismos con capacidad normativa; van desde la política universitaria europea y nacional, hasta el nivel más bajo de distribución competencial, como es la facultad o el departamento.

Existen toda una serie de cuestiones relacionadas con la orientación política universitaria, pero también con el reparto de poder dentro de la propia universidad, que poseen gran relevancia a la hora de definir la actividad docente. Estas pueden concretarse en las respuestas a las preguntas de ¿Qué contenidos se imparten?, ¿Cómo se imparten?, y ¿Quién los imparte? En palabras de un docente de economía aplicada en la UPV-EHU *“La enseñanza de la economía también es política, es contingente, depende de quién manda en la Facultad, quién decide los planes de estudio, quién decide qué asignaturas da cada uno.”*

La elaboración y aprobación de los planes de estudio o la organización de la docencia son cuestiones sujetas a decisiones tomadas tanto a nivel de facultad, como a nivel del ordenamiento del sistema universitario en su conjunto. Entre las atribuciones que tienen las universidades se encuentran la elaboración de los planes de estudio de

las carreras, la redacción de las guías docentes de las asignaturas, la fijación de exámenes o la distribución de la docencia entre el profesorado. Todas ellas son decisiones que poseen un sesgo político y van a depender del reparto de poder dentro de los órganos de gobierno universitario.

Debido a la tradicional debilidad de la presencia de posturas críticas en las facultades de economía, los puestos de poder universitario han quedado habitualmente en manos del profesorado afín a la corriente ortodoxa.

Esta abrumadora presencia en la dirección de la política universitaria se traduce en una falta de pluralidad a la hora de elaborar los planes de estudio y en un reparto desigual de la carga docente a favor de posturas acordes con el pensamiento de la escuela neoclásica en economía.

Según un docente de la Uva *“en el colectivo de economistas críticos con buena predisposición y voluntad han dominado preocupaciones más allá de la academia, la gente estaba integrada en los sindicatos, en el movimiento ecologista, (...)”* Por este motivo, han estado menos presentes en las *“guerras institucionales”* y los espacios de decisión fueron ocupados por docentes ortodoxos, de forma que *“eso, que sería la elección correcta, luego ha tenido consecuencias y ellos han ocupado todo”*.

A esta desafección por la pugna por el poder institucional, se ha sumado en otros casos la exclusión más consciente, en testimonio de otro docente: *“si eliminas de los puestos de responsabilidad que van a tomar decisiones sobre materias que se podrían incluir en el currículum, líneas de investigación (...)”*

pues lo que tenemos ahora, es que la economía crítica queda en el margen y, al final, lo que tenemos es pensamiento único.”

La falta de pluralidad en los planes de estudio a la que nos referimos ha quedado ampliamente acreditada en la *Investigación–diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la Economía en el sistema universitario español*, publicado por EsF en 2020. En dicha investigación se llevó a cabo un análisis detallado de una amplia muestra de planes de estudio pertenecientes a carreras del ámbito económico de universidades públicas.

Identificaron que el 73,4% de las guías analizadas expone la ausencia o invisibilidad de miradas económicas alternativas o complementarias de carácter heterodoxo y, en los casos excepcionales en los que se incorporan menciones puntuales a dichas perspectivas críticas, estas no suelen ser presentadas en el mismo plano de relevancia o rigor de aquellas miradas ortodoxas. Respecto a las referencias bibliográficas, se comprueba que, en el caso de los autores más citados en las asignaturas de Macroeconomía y Mercado de trabajo, sus obras se enmarcan eminentemente en los preceptos de la escuela neoclásica.

Esta tendencia a la homogeneización se manifiesta en la ausencia de líneas de pensamiento y autores críticos o heterodoxos, así como en la preponderancia de determinados contenidos y metodologías; como se recoge repetidamente entre el profesorado que ha participado en nuestro estudio. Se revela como en casi todas las universidades españolas ha desaparecido la Historia del Pensamiento Económico, “que era el único sitio donde si

tenías suerte, te daba la impresión de que había más de una Economía” y se orientan cada vez más al análisis económico y menos al pensamiento económico. Como el predominio neoclásico es abrumador, la posibilidad de que haya más de una forma de enfocar un problema es complicada.

Antes teníamos una asignatura anual de historia del pensamiento económico, había una garantía de que todos íbamos a tener ese mapa inicial que nos iba a permitir, si teníamos luego la inquietud, buscar por nuestra cuenta, abrir el foco. Profesora UCM

Hace unas décadas había mayor diversidad en la enseñanza de la economía especialmente en lo que son las materias más troncales, los estudiantes normalmente dedican más esfuerzos a las que normalmente se dan en departamentos de análisis económico, no de teoría económica. Profesor Uva

El resultado de este dominio político de los puestos de poder de la universidad se traduce también en la marginación del profesorado crítico, así como de las temáticas susceptibles de incorporar puntos de vista disidentes, que, si no desaparecen, quedan relegadas a asignaturas optativas y a los últimos cursos.

Como ejemplo, un docente de la UPV-EHU nos relata cómo “con la reforma de Bolonia perdimos docencia en la carrera de Economía y Empresa, pero como no se podía despedir a la gente porque eran funcionarios les recolocaron en Ciencias Sociales y en las facultades no económicas. Le dieron la docencia de Economía y Empresa a la gente más mainstream.”

Desde la economía heterodoxa hay que reconocer algunos esfuerzos, que pueden ser limitados, pero que sí han modificado la forma en que se investiga desde la economía ortodoxa en los últimos años. Otra cosa es cómo se han plasmado esos progresos del enfoque convencional en la práctica didáctica, en lo que se ha avanzado poco.

La enseñanza de microeconomía y macroeconomía que constituyen el núcleo duro del currículo de economía sigue siendo bastante hermética. Si bien en macroeconomía ha habido algún avance, en microeconomía se sigue explicando de una manera muy anclada a lo que ha sido la economía tradicional.

Esto último tiene un inequívoco efecto sobre la formación del alumnado que no se ve expuesto a las distintas corrientes del pensamiento económico hasta el final de su etapa formativa. Esta falta de pluralidad configura un tipo de pensamiento poco acostumbrado a tratar la realidad al margen de ciertos modelos y presupuestos teóricos, lo que dificulta el acceso a otros puntos de vista más amplios y complejos. Un tipo de pensamiento rígido y simplificador que no casa con la perspectiva multidisciplinar y pluralista que pretende la economía crítica.

Al alumnado se le va formando desde ese productivismo reduccionista, lo crítico le suena como muy excepcional y la vía mainstream está muy marcada en la mayoría de las asignaturas. Yo me encuentro a gente que está en cuarto y nunca ha dado nada de economía solidaria, de economía feminista o de economía ecológica. Profesora UPV-EHU

Los alumnos entran en primero y les cuentan que la economía es el enfoque neoclásico básicamente y el keynesiano y se acabó la discusión. Llegan a quinto y les explican que el surgimiento de todo eso ha sido una sucesión de controversias, primera vez que se ve economía marxista, ven que hay controversias dentro del propio keynesianismo, y si van un poco más allá verán que hay corrientes como la economía feminista o la economía ecológica, pero claro solo lo ven cuando acaban la carrera. Profesora Uva

En este sentido, gran parte del profesorado que hemos consultado considera que es fundamental que la economía crítica tenga presencia desde el primer curso, antes de que se configure una visión de la economía en base únicamente a los postulados epistemológicos afines a la teoría neoclásica por la tipología del profesorado, por los programas únicos y los libros de textos que se utilizan en las universidades. En su opinión parte del alumnado de economía llega ya muy condicionado por su experiencia previa de años de estudio y habría que explicarles en los cursos de iniciación a la economía que la economía no son solo los flujos de dinero. El alumnado que llega con unas aspiraciones e inquietudes más sociales no encuentran respuesta a sus necesidades de formación hasta los últimos cursos.

Si tuviesen distintas perspectivas, desde el género, desde el medio ambiente, desde la equidad, desde otras muchas cosas, eso ya les modificaría absolutamente todo. Y después, de nuevo en primero, los propios supuestos de los que partimos en micro fundamentalmente, criticarlos,

es decir ese supuesto de no saciedad, este supuesto de individualismo metodológico, todo este tipo de cuestiones son las que desde primero tendrían que criticarse.

Profesor UNICAN

Es que, si en primero no se enteran de que existen distintas visiones, en quinto ya, a mi parecer es imposible. [...] me daba cuenta de que algo fallaba, comprobamos con quién habían tenido micro y era alguien de la escuela de Hayek, que solo daba eso. Entonces claro, después tú ponte ahí a montar que los movimientos migratorios no son solo porque se vaya a equilibrar el salario a nivel internacional, sino que deriva de problemas estructurales. Entonces si en primero no es un cerebro abierto, ya puedes poner en quinto todas las cosas más heterodoxas del mundo mundial y no.

Profesora UAM

2.2 Sistema de incentivos y precariedad en la universidad española.

Otro condicionante de primer orden relacionado, en este caso, con el ordenamiento del sistema universitario a nivel estatal, es el que procede la actividad de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), ambos organismos evaluadores adscritos al Ministerio de Universidades. La normativa que rige la concesión de acreditaciones y el reconocimiento de méritos llevados a cabo por ambos organismos define un sistema de incentivos que determina la carrera académica del personal docente e investigador.

En lo que se refiere a las facultades de ciencias económicas, la ANECA tiene el poder de orientar la actividad de este personal en favor de los enfoques convencionales, reduciendo así la pluralidad de discursos y produciendo un efecto homogeneizador en la producción intelectual, que se suma al que hemos visto en el apartado anterior. Como expone un profesor de economía aplicada

“En la ANECA, en Economía, los capítulos de libros no valen como publicación, han decidido que lo que importan son los artículos en inglés, y a poder ser, en revistas norteamericanas. Un autor importantísimo en Economía Ecológica en español como Naredo llegó a decir que él no llegaría a entrar en la universidad hoy en día, porque no tiene curriculum, no escribe en revistas académicas de orden”.

Las consecuencias que este sistema de incentivos produce no son en ningún caso azarosas, posee una intencionalidad y busca unos resultados concretos. Por una parte, existe una tendencia que lleva a estas agencias a valorar únicamente los artículos publicados en determinadas revistas, de publicaciones donde la economía heterodoxa no tiene cabida. Por otra parte, este sistema de evaluación y reconocimiento de méritos incorpora otro sesgo que va en detrimento de la labor docente.

De hecho, es común la queja entre el profesorado contactado sobre la falta de atención y el escaso valor que se concede a esta tarea en la universidad española, ya que, si solo se valora la investigación, el esfuerzo docente no se promueve ni se reconoce. Situación ésta que, como relatan en las entrevistas, desmotiva y perjudica la tarea del profesorado en general.

Si la ANECA tuviese en cuenta otro tipo de méritos, no solo la de publicar en revistas prestigiosas, sino todo lo que es transmitir conocimiento, a través de manuales que puedas hacer, libros divulgativos. Pero claro, el trabajo que hacemos los economistas críticos para divulgar la Economía es ingente y no nos lo cuentan para nada. Tenemos que entrar dentro de la rueda y entrar en la economía ortodoxa para que nos valoren. Profesor UAM

Las facultades reproducen mucho los contenidos y las formas y la carrera académica está muy encorsetada. La docencia siempre queda en último lugar, no se dedica tiempo a: vamos a reflexionar, vamos a hacer una serie

de formaciones, vamos a trabajar... para impartir una docencia mejor, porque hay mucho que aprender de didáctica, o sea, tú puedes saber muchísimo de economía y no saber transmitir nada (...) Profesora UPV-EHU

En resumen, este sistema de incentivos académicos concede mayor importancia a la publicación de artículos que a la docencia. Esto promueve una mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del profesorado hacia la investigación; en concreto hacia una investigación que cumpla con los criterios temáticos e ideológicos que no dificulten la publicación de estos en determinadas revistas, en detrimento del trabajo relacionado con las tareas docentes. De hecho, se resalta cómo la gente entra a la universidad por docencia y se estabiliza y promociona por investigación, de modo que todos los esfuerzos en docencia, o que se desvíen de la publicación de investigación, tienen un gran costo de oportunidad para el profesorado.

En este sentido, además, las y los economistas críticos tienen un problema añadido para ganar méritos y ascender profesionalmente, ya que sus publicaciones heterodoxas, se aceptan en un menor número de revistas. Por esta dificultad añadida, además del tiempo que hay que destinar a generar los artículos, si solo aceptan los enfoques ortodoxos, ni siquiera en la investigación pueden desarrollar de la misma forma la perspectiva crítica en economía.

La presión por publicar te quita tiempo para la docencia. Y en cierta manera, el tipo de publicación que pasa más fácilmente también condiciona el tipo de docencia. En mi caso, intento hacer esfuerzos para que eso no ocurra, y sigo investigando aquello que me interesa porque creo que aporta, pero para el profesorado el tipo de investigación te lleva a un tipo de docencia en particular. A mí me ha pasado a veces. Proyectos de investigación en los que he estado, que estaban pensados más para la publicación que para aportar en el sentido en el que creía, y terminaba pensando que mi carrera me está convirtiendo en lo que yo no quiero ser. Tienes que prestar atención a esto continuamente, porque terminas acomodándote a la ortodoxia. Profesor UPV-EHU

Como consecuencia de esta situación se manifiesta una desconexión entre investigación y docencia que, a la postre, incide también negativamente en las posibilidades de desarrollo de la economía crítica, tanto en relación con la producción de conocimientos como a su transmisión.

El compromiso con la enseñanza de economía desde posturas críticas supone además un coste de oportunidad. El profesorado empeñado en este objetivo se ve obligado a dedicar un mayor número de horas a la parte relacionada con la docencia de su trabajo universitario. Se trata de un esfuerzo extra invertido tanto en autoformación, como en la preparación de las clases; trabajo extra relacionado con la búsqueda de materiales didácticos adecuados, cuando no a la incorporación de formas alternativas de docencia y evaluación más acordes con los posicionamientos éticos

y pedagógicos de las teorías críticas. Como se recoge a continuación, este es un tema que está en el centro de las preocupaciones de muchos de los docentes entrevistados.

Como queda de relieve, el compromiso con la enseñanza del profesorado que defiende posturas críticas implica un esfuerzo y un coste de oportunidad que muchas veces deviene en la renuncia a defender de forma abierta estas posiciones.

Si además haces economía crítica y no se te valora para nada cuando tú pides el sexenio, cuando pides los complementos, etc. pues te va desanimando y te va llevando hacia el otro. Y renunciar a los sexenios es asumir que te vas a quedar al margen, que por un lado no vas a poder dirigir tesis, porque no vas a poder estar en tribunales, es decir te limita. Te da más libertad, pero te va limitando en tu carrera. Entonces la gente opta por lo convencional y lo otro se queda para su voluntariado, para lo que está fuera de la facultad. Profesora UPV-EHU

Entonces todo el mecanismo en esto de que la economía crítica se implante en las universidades depende de la recepción de los alumnos y la buena disposición, pero también de la participación de los profesores.

De momento todos los incentivos institucionales están en contra de esto y eso es un aspecto bastante relevante.

Profesor Uva.

2.3 Política de personal y relevo generacional

Otra dimensión negativa producto del sistema de incentivos académicos tiene que ver con la selección del personal docente.

Se trata de uno de los elementos que conforman la autonomía universitaria: la capacidad de selección, formación y promoción del personal docente e investigador. En este ámbito la legislación otorga un amplio margen a las universidades, dejando en sus manos la parte final del procedimiento de elección de candidatos, pero también el procedimiento está sujeto a los mecanismos de reconocimiento de méritos de la agencia evaluadora (ANECA).

Se repiten las quejas por una selección de nuevo personal muy cerrada y competitiva a nivel internacional. Esto, que a priori puede parecer un factor positivo, en la práctica supone que se selecciona con criterios que obviamente no son neutros y se termina contratando a gente de un perfil muy similar, con el tipo de publicaciones que se reconocen, lo que dificulta la diversidad.

Y que, en las nuevas incorporaciones, y por el propio mecanismo de cómo se evalúan los profesores, casi no hay espacio para la crítica, entonces eso está haciendo que cuando se rejuvenecen las plantillas también se esté perdiendo esa perspectiva crítica. Profesora UAM

De este hecho se derivan elementos que inciden negativamente sobre la presencia de la economía crítica en las aulas, sobre todo si el profesorado que se incorpora ex novo posee exclusivamente una formación convencional. Como apunta una profesora de Historia Económica, la generación de economistas formada antes del “asalto neoliberal” a las universidades empieza a jubilarse. Además, la mayoría del profesorado comprometido y con conocimientos en economía crítica está llegando al final de su etapa laboral. En su lugar, se empieza a incorporar una nueva generación de docentes formados en una universidad donde la perspectiva neoclásica era ya hegemónica y con unos intereses profesionales conformados por un entorno institucional que penaliza todo lo que se distancie de la economía convencional.

¿Dónde se han educado estos profesores actuales? Es decir, yo tengo muchos compañeros que no han dado Historia del Pensamiento Económico en su vida y sin eso en tu carrera no puedes tener una visión global de la Economía. [...] ¿Qué profesorado actual, no mayor de 50 años, sabe que existe una microeconomía alternativa?
Profesor UGR

De este hecho parte una de las amenazas más serias para la pervivencia de la economía crítica en la universidad. La mayoría del profesorado crítico que ha llevado hasta el momento la carga de defender la presencia de las visiones heterodoxas está concluyendo su vida laboral y no hay sustitutos. No se ha preparado el terreno para que se pueda dar un relevo. Esta es una situación que preocupa, de la cual es muy consciente el profesorado más veterano.

La gente antigua, más comprometida, ha ido abandonando la universidad, y no se ha ido dejando huellas. Uno de los problemas que tenemos es: ¿quién continúa esa labor? Yo he tenido alumnos magníficos que, en principio, parecía que iban a seguir en esa línea y se han metido en la mainstream. Se han introducido en la mecánica de los papers actual y han ido dejando paulatinamente la economía crítica. Profesor UGR

De mi grupo se me han jubilado todos, éramos un grupo que teníamos mucha inquietud y nuestra propia visión, a medida que se han ido jubilando y se han ido incorporando otras visiones eso también se ha ido perdiendo. Es un problema muy grande, porque no hemos construido cantera. Yo muchas veces me planteo que, por ejemplo, teníamos que haber hecho un Instituto de economía feminista en la facultad, o incluso en la universidad, teníamos que haber trabajado mucho más esto. Lo que pasa es que para solicitar siempre te exigen tantas cosas, tienes que tener la cátedra, no sé cuántos sexenios... Bueno, las exigencias son muy fuertes para intentar hacer una estructura que permita formarse a los futuros docentes. Trabajar el relevo generacional implica hacer una planificación estratégica del futuro. Profesora UPV-EHU

La consciencia sobre la importancia de generar estructuras que permitieran reproducir y dar continuidad a la labor de un profesorado con posiciones críticas parece bastante extendida, pero se trata de un tema sobre el que no se ha actuado en el pasado, no se supo prever o no se tuvo

capacidad para hacerlo en las mismas condiciones que los economistas neoclásicos.

En el momento actual hay algunas voces que llaman la atención sobre las consecuencias de esta situación y, aunque sea a nivel individual, intentan revertir la tendencia promoviendo que aquellos alumnos o alumnas con interés por la economía crítica tengan un apoyo para incorporarse a la universidad, de forma que se amplíen sus posibilidades y crezca el personal docente e investigador de economía crítica en sus departamentos.

Planteamos que haya gente que se proponga hacer tesis doctorales, se proponga tener un puesto en la Academia para abrir paso a estos enfoques, creando condiciones para que esa gente haga carrera académica, intentar crear condiciones para que estas personas que hacen un esfuerzo por formarse en economía crítica, aparte de economía convencional, tengan la oportunidad de desarrollar sus proyectos y sus carreras. Eso es condición necesaria para que no nos lamentemos dentro de 10 años de que la economía crítica está desapareciendo.

Profesor UVA

2.4 Ambiente laboral y relaciones con el resto del profesorado.

El ambiente en el lugar de trabajo y la calidad de las relaciones con el resto de profesorado y con el alumnado, puede ser también un factor que condicione la labor docente del profesorado que defiende visiones críticas o heterodoxas.

Dado la posición minoritaria de estas posturas teóricas en la academia y el marcado posicionamiento de la economía ortodoxa en defensa de determinadas políticas económicas que se asocian a unas posturas ideológicas concretas, no es de extrañar que pueda darse cierta falta de comunicación, incompreensión o sensación de aislamiento en las relaciones con el resto del claustro, especialmente en facultades o departamentos en los que las posturas críticas se hallen en minoría.

Las principales objeciones han venido más de los compañeros, de los propios compañeros, del profesorado, de los que están más cercanos a mí porque compartimos asignatura o materias [...] Me he encontrado de todo, desde compañeros que me dicen que quite del campus virtual de la asignatura que compartimos, los enlaces a la web de Juan Torres y Vincent Navarro porque hay estudiantes que pueden sentirse ofendidos, hasta otros que me dicen que “qué fuerte eso”, y con “eso” se refieren a que en clase hablamos de desigualdad o de pobreza. Profesor UNEX

Aunque el extracto anterior se trata de un caso extremo, lo más habitual es que predomine cierta sensación de aislamiento entre los docentes entrevistados que limita las posibilidades críticas por dos factores.

De un lado, la dificultad para llevar a cabo actividades que promuevan la difusión de las posturas críticas mediante la organización de actividades extracurriculares de cualquier tipo, y por otro, repercute en una mayor carga de trabajo relacionada con la búsqueda de materiales didácticos y en la preparación de las clases debido a la escasez de materiales alternativos que conlleva la posición marginal. Esta es una tarea de la que, dada la abundancia de manuales, artículos y material de todo tipo dentro de la postura neoclásica, no afecta en la misma medida a los profesores que se limitan a dar el programa con el contenido estandarizado. La falta de materiales adecuados y el gasto de tiempo en que esta carencia se traduce es una preocupación constante y muy limitante que aqueja a gran parte del profesorado con el que hemos hablado.

Esta sensación de orfandad tan común, en circunstancias algo menos desfavorables que las habituales, podría suplirse organizando redes de apoyo entre el profesorado afín, como es el caso de aquellos departamentos o facultades que cuentan con mayor número de profesorado crítico, que ven en estas redes informales de colaboración un potencial a desarrollar que es muy necesario.

Yo lo más parecido a colaboración y que me ha servido para saber lo que hacen otros, es que, aunque no estamos dedicando tiempo a cooperar ni a coordinarnos, somos majos entre nosotros, entonces cuando a alguien le toca una asignatura que tenía el otro pues nos pasamos los apuntes, eso ya es algo, eso ya te sirve para decir “fíjate estaba haciendo esto”, eso me da ideas, ya sé entonces lo que está haciendo con sus grupos[...] En la Complutense sí que somos unos poquitos que estamos tratando de trabajar con enfoques críticos, aunque no idénticos, pero sí un poco saliéndonos de la norma, pero no ponemos nada en común o ponemos muy poco, a salto de mata cuando hay necesidad, de “oye, me han dado esta asignatura que la hiciste tú, qué hacías”, pues tómate un café conmigo y me explicas un poco... Profesora UCM

2.5 La relación docente.

Sobre las relaciones existentes entre educadores y educandos, a pesar de que más adelante se trata en profundidad todo lo relacionado con el alumnado, se señalan a continuación un par de notas sobre la singular condición que caracteriza a los y las estudiantes matriculados en los diferentes grados de economía y dirección de empresa, que en alguna medida condicionan las posibilidades de la propia relación pedagógica.

El profesorado entrevistado coincide en señalar la diferencia que supone enfrentarse a una clase formada por un alumnado de grados de economía respecto a otros grados con presencia de este tipo de asignaturas. En las primeras encuentran mayores obstáculos a la hora de introducir una visión plural y los testimonios recopilados coinciden en señalar que el alumnado de otras facultades suele mostrar mayor interés y estar más abiertos a la discusión y adquisición de nuevos conocimientos en materia económica.

En cambio, se tiene la percepción de que el alumnado matriculado en los grados de economía o dirección de empresas es en general menos proclive a aceptar la ruptura de la normalidad teórica que supone la introducción de visiones críticas, ya sea esto debido a la visión que se le ha ido formando a lo largo de la carrera o por su propia posición ideológica de partida.

A este respecto algunos docentes realizaron varios comentarios recogidos de las entrevistas.

[...] hay un grupo importante que cree todavía en ese éxito profesional y poder salir al mercado laboral y enriquecerse y convertirse en un ejecutivo dinámico. Entonces, esa lógica que es muy éxito personal individualizado, y que es mucho de homo economicus que tanto criticamos, pero que se va insertando, se está construyendo a la vez que tú quieres construir otra cosa.

Profesora UPV-EHU

He notado más recientemente, no sé si debido al auge de la extrema derecha, una mayor reacción por parte del alumnado, al menos en las facultades de economía, empresa y demás. Porque luego, hablando con otros compañeros, resulta que en otras facultades no es así, que son más receptivos a un planteamiento más crítico. Sin embargo, en lo que son las facultades de economía, empresa, y demás hay un planteamiento más único neoliberal del que es muy complejo salirse. Profesor UNEX

De cualquier forma, el hecho es que entre el alumnado de las carreras vinculadas a la economía suele predominar una postura dogmática y poca abierta a la discusión. Los economistas son los más radicales, mucho más neoliberales y con unas ideas mucho más marcadas que estudiantes de otras titulaciones. En consecuencia, lo que debiera ser el espacio natural donde la docencia de la economía crítica diera sus frutos, donde debieran hallarse las posturas más informadas y dispuestas al debate intelectual, es un espacio retardatario del cambio y de la tan necesaria apertura de la economía a la realidad, en lugar de servir de núcleo irradiador de la renovación del pensamiento económico en la universidad.

En palabras de un profesor de economía aplicada “*Lo ideal sería que los estudiantes de Economía y Empresa liderasen un poco la formación de una generación en economía crítica. Impartir economía crítica desde la periferia de la economía en ciencias sociales o en otras carreras no es suficiente.*”



2.6 Oportunidades: Libertad de cátedra y Objetivos de Desarrollo Sostenibles.

De lo expuesto hasta el momento sobre las restricciones que se derivan de la organización de la enseñanza universitaria en sus distintas facetas, podría deducirse que no existen resquicios que pudieran permitir la introducción de contenidos que respondan a una línea de pensamiento diferente de la ortodoxia en economía. Sin embargo, en relación con esta cuestión, los y las docentes entrevistados señalan que sí existe margen y hay espacio para incluir enfoques alternativos en su labor formativa del alumnado.

En concreto, vamos a considerar aquellas oportunidades que surgen de dos elementos que tienen que ver con la definición de la función social y los objetivos de la universidad: uno de orden interno, vinculado a la posibilidad de ser de la ciencia y la creación de conocimiento, y el otro de orden externo, producto de la adhesión por parte de las universidades públicas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

⁷UNESCO. (1997). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. En UNESCO. Conferencia General, 29th, Paris, 1997. UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113234/PDF/113234qaab.pdf.multi.page=40>

La libertad de cátedra.

Entre los elementos que integran el especial régimen jurídico de la universidad se encuentra la libertad de cátedra.

La UNESCO define la libertad de cátedra como “La libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones, difundir y publicar los resultados de las mismas...”⁷.

La libertad de cátedra, concepto que surge ya en las universidades europeas medievales, está en la base de la legislación universitaria tanto europea como estatal, y supone una salvaguarda que protege la libertad académica a nivel individual y dota a la labor del profesorado de un alto grado de autonomía en el aula.

Hay posibilidades porque si es verdad que tenemos libertad de cátedra y que cada cual puede explicar lo que considere, yo creo que eso es lo positivo de la universidad, sobre todo cuando estás en un departamento que te permite hacer eso. Profesor UPV-EHU

Por supuesto, la libertad de cátedra no es, ni mucho menos, un derecho irrestricto, se ve limitado por las normas que organizan la actividad docente, dictadas tanto por el Ministerio de Universidades como por los propios órganos de gobierno universitarios, normas que tienen por objetivo la gestión y el buen funcionamiento de la actividad, pero también dirigir dicha actividad atendiendo a las necesidades de integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior⁸.

Así pues, aunque existe esta libertad del profesorado reconocida por ley, esta también ha de acomodarse a los límites impuestos por el plan de estudios aprobado por la universidad y procedentes de la coordinación con el resto del profesorado.

Así, los departamentos se encargan de coordinar las enseñanzas de uno o varios ámbitos del conocimiento en los distintos centros, escuelas técnicas y facultades.

⁸Espacio Europeo de Educación Superior se inicia en 1999 tras la Declaración de Bolonia, construye un marco de enseñanza superior común normalizando las acreditaciones con el fin de facilitar la movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo.

Entre sus funciones está la asignación de la docencia o la de fijar un programa básico de la materia y los criterios de evaluación de la misma. Si bien los contenidos básicos de una asignatura son objeto de decisión departamental, el programa detallado de la asignatura recae en la decisión individual del docente⁹, potestad que puede estar más o menos limitada en función de las circunstancias.

En principio la dificultad está en coordinar un grupo de profesores, somos 7 u 8 profesores, en el que cada uno tiene sus propias sensibilidades, hay un acuerdo de mínimos, este es el temario que hay que dar y el resto... [...] el acuerdo de mínimos es el examen y el material, luego a partir de ahí nadie me impide hacer nada, no creo que nadie me impida hacer nada, yo tampoco impongo hacer nada a nadie. Profesor UPV-EHU

También los departamentos tienen encomendada la tarea de controlar la labor docente del profesorado, pero esta función suele ser muy laxa, no solo por no incurrir en un posible conflicto con la libertad de cátedra, sino también, debido al desinterés por la enseñanza, que, según muchos docentes, caracteriza a la universidad española.

El programa docente es el que tenemos que respetar todos los profesores. Pero luego, en realidad, lo único que nos condiciona es el título de los temas. Entonces yo tengo vía libre para hablar de lo que me dé la gana. Ni el director de departamento me va a preguntar ni hay ninguna otra persona encargada. Profesor UAM

⁹Vivas, Y. F. (2017). La libertad de cátedra: concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones. XX Encuentro Estatal de Defensores Universitarios (pp. 1-16). Conferencia Estatal Defensores Universitarios. <http://www.upv.es/entidades/DCU/info/U0765585.pdf>

Dado el gran número de testimonios recogidos en este sentido podemos considerar que esta es la vía más utilizada por el profesorado para introducir contenidos alternativos a sus estudiantes, una estrategia pedagógica consistente en la introducción de temáticas y lecturas críticas o heterodoxas en sus clases, usando el campo que abre el ejercicio de la libertad de cátedra entre las disposiciones del departamento y el plan docente.

Las posibilidades, más o menos amplias dependiendo de las circunstancias que de aquí se derivan, acaban definiendo no solo la estrategia, sino también los objetivos de la labor docente. Como vemos a continuación, el profesorado no se engaña sobre su capacidad real de influir sobre el alumnado y las pretensiones son bastante ajustadas a las posibilidades de darles explicaciones alternativas y más completas, aunque estos pocos conocimientos no los conecten con una visión más amplia.

Pero porque sabes que en la carrera tienes la oportunidad de crearle la inquietud. En el 80% de las asignaturas, les están dando una presunta ciencia como si fuera la física de Newton. Y mi papel es decirles que hay otras cosas.

Profesor UPV-EHU

En el momento que ellos piensen que el objetivo de la economía puede ser diverso, entonces ya daría lugar a otro tipo de interpretaciones de todo. Si tuviesen distintas perspectivas, desde el género, desde el medio ambiente, desde la equidad, desde otras muchas cosas, eso ya les modificaría absolutamente todo. *Profesor UNICAN*

Como vemos, básicamente ampliar la visión y despertar el interés en los y las estudiantes, pueden parecer objetivos bastante modestos, sobre todo con relación al esfuerzo requerido y el coste individual que para los docentes supone.

Pero en realidad, como relata una profesora del País Vasco, de lo que se trata es de fomentar el espíritu crítico y la capacidad de pensamiento autónomo, un objetivo nada desdeñable, que debería guiar la actividad de cualquier institución educativa de titularidad pública.

Yo creo que una competencia esencial no solo para economía, sino para la vida es desarrollar el espíritu crítico, es decir, no conformarse con lo que se te da desde una sola perspectiva y dejar bien claro desde un principio que la economía no es un cuerpo único, que la economía tiene tantas visiones como personas pueden abordar el conocimiento económico y que sean capaces de cuestionar y no dar validez porque esto es así y ya está.

Profesora UPV-EHU

¹⁰CRUE. (22 de abril de 2020). Un total de 32 universidades españolas son reconocidas por su compromiso con los ODS en el impact ranking 2020 de Times Higher Education. CRUE Universidades Españolas. Consultado el 20 de marzo de 2023. Disponible en <https://www.crueorg/2020/04/%e2%80%8b%e2%80%8bun-total-de-32-universidades-espanolas-son-reconocidas-por-su-compromiso-con-los-ods-en-el-impact-ranking-2020-de-times-higher-education/>

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Además de la libertad de cátedra, otro de los resquicios institucionales de los que se vale el profesorado para la introducción de contenidos desde una perspectiva crítica en sus clases son los que proporciona el compromiso de la universidad con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas.

La incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible definidos por la Agenda 2030, aprobada por los órganos de gobierno de numerosas universidades públicas (27 de las 50 según datos de la CRUE de 2020)¹⁰, supone una oportunidad

que va más allá de añadir determinados calificativos en la descripción general de los planes de estudio. La exigencia de introducir transversalmente principios derivados de estos objetivos en la docencia y la investigación universitaria puede servir de justificación para la incorporación efectiva de enfoques y contenidos críticos en las distintas asignaturas con contenidos de economía. Esta es una posibilidad señalada en varias de las entrevistas realizadas:

La agenda 2030 es una excusa perfecta para introducir cualquier temática relacionada con el género, con desigualdades, crisis ecológica, y además todas las universidades tienen como un compromiso, son como actor clave. Nadie te va a poner ahí pega. Profesora UPO

Quizás no sería tan complicado dar una perspectiva crítica económica con las competencias que ya hay, porque es muy complicado cambiar los perfiles de los grados y demás, pero con los que ya hay, ese tipo de competencias un poco transversales o generales, me parece que entrarían bien. Alrededor de la agenda 2030, que tiene como una cierta legitimidad global, se puede a lo mejor trabajar, apoyándonos en algo de común aceptación. Profesor UPV-EHU

2.7 El problema del profesorado militante.

Para concluir esta sección vamos a tratar una amenaza que pone en riesgo la posibilidad de continuidad de la presencia de la economía crítica en la docencia universitaria. Como se puso de manifiesto en varias de las entrevistas, podemos considerar que el trabajo y el compromiso individual, mediante la introducción de reflexiones y materiales alternativos, es la estrategia más extendida entre el profesorado para divulgar las visiones de las escuelas críticas de economía en las aulas.

La visión ortodoxa es muy central y las perspectivas críticas suelen quedar siempre en los márgenes porque dependen mucho de la voluntad personal del profesorado implicado a costa de su tiempo.

El problema se agrava, como ya hemos visto, al tener que emplear tiempo en mejorar su docencia; supone quitarse ese tiempo del que se destina a la investigación que es la actividad que más posibilidades de promoción académica aporta.

Este esfuerzo por abrirles la mente, por incorporar otros enfoques, que ellos vean que las cosas se pueden pensar y hacer de otra manera, esto es un objetivo y una aspiración que ha de tenerse muy presente. En todas las facultades hay personas que intentan introducir este tipo de planteamientos y la idea sería que no dependiera de cada uno de nosotros el poder hacerlo o no. Depende mucho de la militancia, quiero decir que nosotros nos lo creemos y tratamos de aplicarlo en nuestro entorno. Es decir, esto existe porque estamos. Profesora UVA

Además, desde hace décadas y con cada nueva reforma, se han ido perdiendo asignaturas y desapareciendo temáticas susceptibles de incorporar una visión crítica de la economía, dejando menos margen a la libertad de cátedra y reduciendo las posibilidades individuales de introducir estas visiones heterodoxas.

Esta coyuntura caracteriza una situación de doble precariedad: institucional y personal. Por un lado, la docencia de la economía crítica se enfrenta a una situación de falta de institucionalización y por otra, arrastra la dependencia absoluta del compromiso militante del profesorado, con los costes personales que ello conlleva. A esto hay que añadir la situación antes comentada de falta de relevo generacional y la previsible merma en el número de profesores comprometidos con la transmisión en el ámbito universitario de las corrientes de crítica en economía.

La suma de estos elementos configura un panorama poco halagüeño que puede llegar a poner en riesgo la presencia de las visiones heterodoxas en la universidad española en un futuro inmediato.

Tenemos un profesorado que va a ser bastante joven dentro de cinco años, teniendo en cuenta la ola de jubilaciones. Son gente que no ha tenido una formación crítica y se van a quedar de docentes 25 años al menos. Así que lo que hace falta son manuales, carga docente y que esas asignaturas se den con metodologías y marcos teóricos críticos. Como no vamos a poder reformatear a ese profesorado pues básicamente habrá que invitarles a leer economía crítica. Las facultades de economía serán las últimas que cambien.
Profesor UPV-EHU

3. Estrategias pedagógicas del profesorado universitario de economía crítica.

En el presente capítulo haremos una revisión de las principales estrategias pedagógicas, relatadas por el profesorado universitario del ámbito de la economía crítica o heterodoxa, a las que recurren para promover en el alumnado por un lado, la adquisición de los contenidos propios de las distintas escuelas de pensamiento económico crítico con las limitaciones de los planes de estudio de sus asignaturas y, por otro, habilidades tales como la capacidad para revisar sus propias creencias, la capacidad crítica y de reflexión autónoma de la omnipresente economía ortodoxa y la oposición a la superficialidad y la falta de rigor en su trabajo evaluable.

Por la situación marginal de la economía heterodoxa y sus docentes en la educación universitaria de las facultades de economía, el profesorado tiene ante sí una labor complicada, ya que, además de transmitir conocimiento y promover competencias, debe concienciar al alumnado tanto de las contradicciones como de los límites de la economía ortodoxa dominante para explicar la actividad económica actual y los problemas de la vida real (no simulada para encajar en modelos) en el mercado de trabajo, la emergencia climática, la crisis global de cuidados, etc.

En los últimos años, las sucesivas crisis económicas han supuesto una mayor demanda en el aula y en las publicaciones de reflexiones sobre problemas económicos y sociales que en décadas anteriores, lo que junto a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha abierto una ventana a las posibilidades de realizar actividades de promoción del pensamiento económico crítico con el alumnado.

La crisis financiera y la crisis del euro, entre otras, generaron movimiento en lo académico, en lo teórico y en lo intelectual en la Universidad y profesores y profesoras que normalmente no se salían del manual, se vieron en la obligación de incorporar explicaciones alternativas porque eran temas de actualidad, pero también porque se dieron cuenta de que había más producción en la heterodoxia para explicarlas. Hubo más predisposición por parte del profesorado a abrirse a lecturas críticas para formarse y compartir con su alumnado.

Más allá del desajuste existente entre diferentes ciclos de enseñanza, que precisaría de una investigación más global y más en profundidad, en esta investigación ponemos el foco en cómo se ajusta la enseñanza superior en economía a su alumnado.

Como veremos, el profesorado ha intentado aprovechar todas las oportunidades empleando un abanico de estrategias pedagógicas que agruparemos para su exposición en cinco categorías: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias socioafectivas, estrategias tecnológicas y estrategias lúdico-culturales.

3. 1. Estrategias cognitivas.

Las estrategias cognitivas son aquellas estrategias que permiten desarrollar una serie de acciones encaminadas al aprendizaje significativo de las temáticas de estudio, esto es, de los contenidos y de las competencias a desarrollar en el alumnado por parte de los docentes. En este sentido, estas estrategias van mucho más allá de las guías docentes, que poseen unas directrices muy limitadas, por lo que al final, las estrategias cognitivas que se despliegan dependen de qué está haciendo dentro del aula el profesorado y cómo lo están introduciendo.

En el caso de la enseñanza de la economía crítica, transmitir el conocimiento va a implicar enseñar contenidos y herramientas propias y diversas, así como demostrar las ineficiencias y falta de realidad de gran parte de los postulados neoclásicos. Además, la forma en la que el profesorado enfoca esta enseñanza consiste en dotar de competencias para el pensamiento crítico, de herramientas teóricas y abordar los diferentes temas incorporando una multiplicidad de enfoques que permitan explicar de forma completa la actividad económica.

Las estrategias cognitivas del profesorado van orientadas al uso de métodos formativos que favorezcan una comprensión de la dialéctica de los fenómenos, de su interdependencia e historicidad, el reconocimiento de las conexiones que los datos aislados presentan entre sí y el sentido de las actividades de los espacios de producción en un contexto social amplio.

Las estrategias cognitivas deben servir para estimular el aprendizaje significativo del estudiante, por lo que se trata de utilizar diversas herramientas que ayuden a fomentar el aprendizaje y desarrollo de las habilidades.

En este sentido, el profesorado entrevistado realiza la reflexión de que, en las últimas décadas, incluso en los desarrollos teóricos de la economía convencional ha habido movimientos, incorporándose en mayor o menor grado conceptos que se venían planteando desde la economía crítica a partir de los años 80 y 90; esto es, que el propio enfoque convencional ha evolucionado. Sin embargo, en contraste con esta evolución, lo que no ha evolucionado de la misma manera ha sido la forma en la que se sigue explicando economía en la facultad y urgen a cambiar los currículums para incorporar otros enfoques.

Yo lo planteo así: En el caso de la economía mundial el sistema hegemónico es el capitalismo y está atravesado por un montón de conflictos: conflicto capital-trabajo, conflicto capital-naturaleza, desigualdades y conflictos de clase... Esos conflictos se manifiestan en la actividad económica y las herramientas para ver esos conflictos que atraviesan el sistema económico son también las herramientas teóricas. Esto la economía convencional no lo puede explicar porque, en primer lugar, para ellos hay ausencia de conflicto, lo que hay es una armonía entre los agentes que se ponen de acuerdo para lograr esos óptimos.

Entonces, parto de las debilidades del enfoque convencional para explicar estas cosas y acudo a los enfoques que me permiten explicar los conflictos en cada tema. Por ejemplo, en los procesos del desarrollo económico, al hablar de la evolución del desarrollo económico y de cómo el desarrollo económico en términos de ideología se ha impuesto desde hace 50 años y ha generado desigualdades a nivel internacional, pues abordamos qué implicaciones tienen esas desigualdades.

Eso lo puedes hablar desde el punto de vista de las desigualdades de género, desde el punto de vista de las desigualdades estrictamente económicas de renta y de riqueza, de las desigualdades en términos de impactos ambientales en términos de quienes los producen y quienes los sufren... Lo mismo en términos de relaciones económicas internacionales, comercio o finanzas, esos tienen dimensiones tanto ecológicas, como estrictamente económicas, como de poder político.

Es decir, en cada tema hay una serie de manifestaciones en lo que está ocurriendo y, para tratar de explicar las causas de esas manifestaciones, recorro de manera natural a dichos enfoques. En el primer tema resalto características de estos enfoques que nos van a servir para ver lo que vamos a ver y analizar a lo largo del tema, es decir necesitamos utilizar ciertas “gafas” para estudiar el tema, ya que las gafas habituales son de un enfoque neoclásico que tiene sus debilidades y no explican lo que yo quiero explicar. Luego se puede profundizar más o menos. Profesor UVA.

La docencia en economía crítica precisa de docentes con predisposición o inquietud y curiosidad intelectual *para abrir la mente al alumnado* y no dar de manera restringida o con un enfoque muy determinista los conocimientos de las asignaturas.

Conscientes de las carencias en formación del profesorado universitario, los docentes de la economía crítica han desplegado una serie de estrategias de fortalecimiento con otros docentes afines para mejorar los logros de aprendizaje con su alumnado: grupos de interaprendizaje, reuniones de trabajo colegiado y comunidades profesionales de aprendizaje que permiten compartir experiencias y realizar un trabajo colaborativo en mejora de los aprendizajes, sobre todo en relación al componente cognitivo, esto es, a la transmisión de conocimientos y habilidades.

Las dos principales vías señaladas, a través de las cuales, el profesorado ha ido renovando sus estrategias pedagógicas cognitivas son: la participación en proyectos de innovación docente y el desarrollo de la enseñanza basándose en competencias.

La elaboración y pilotaje de parte de estas estrategias han sido posibles en el marco de proyectos de innovación pedagógica, que les ha permitido contar con tiempo exclusivo para estas actividades, recursos económicos para la formación docente, la elaboración de material didáctico, etc. Aunque estos espacios de encuentro son insuficientes, sí parecen funcionar como espacios en los que compartir con profesorado de la economía ortodoxa y tender puentes a posibles vías de colaboración en beneficio del alumnado.

Al profesorado se le hace más sencillo avanzar por el lado de la innovación docente que por el cambio completo de paradigma, ya que en esa línea sí hay incentivos para ir introduciendo novedades en la docencia, generando espacios de encuentro y andamiaje con otros docentes con diferentes experiencias, pero similar visión social y política, donde poner en común ideas y estrategias docentes para transmitir de forma más eficaz el conocimiento de la economía crítica al alumnado.

Estos proyectos de innovación docentes a mí me parece que son una herramienta muy interesante que está para aprovechar. No creo que eso solucione todos los problemas, pero yo este año no hubiera tenido tiempo para introducir, con la facilidad que lo he hecho, una sesión de cada una de estas temáticas, dos horas hablando de crisis ecológica o de desigualdad de género, ganas tiempo para introducir estos aspectos, y son más participativas también las clases. Profesora UPO

Antes bien, por su compromiso con la excelencia académica y la promoción de la rigurosidad en la economía heterodoxa, el profesorado crítico manifiesta cierta preocupación a que el esfuerzo por la innovación pedagógica conlleve la precarización de los métodos de aprendizaje, por el riesgo a hacer mucho énfasis en el instrumento y poco énfasis en lo que se está explicando.

En este sentido, insisten en que hay que recuperar métodos que suponen un cierto esfuerzo intelectual por parte del alumnado y garantizar la innovación teórica, esto es, que los textos que lean no sean solo de economía convencional, sino

que se incluyan textos de economía crítica que les permitan pensar de manera diferente a lo que en la mayoría de las asignaturas les están contando.

La importancia de la formación en competencias transversales (que precisan de nuevas metodologías docentes en la educación universitaria) es un tema que preocupa no solo a los docentes de economía, sino al conjunto de las universidades españolas, ya que es uno de los cambios que introdujo la adaptación de las titulaciones universitarias de economía al EEES. Sin embargo, el profesorado de economía crítica insiste en que antes de que existiera Bolonia ya estaban preocupados con qué habilidades debían tener como docentes y cómo debían transmitirlos en aspectos centrales como la participación del alumnado, aspecto fundamental para que se enfrenten a su profesión con mayor competencia verbal y con más asertividad. Esta preocupación es compartida con el profesorado más ortodoxo, pero en economía crítica el debate es algo más complejo.

El término *competencias* en el ámbito universitario europeo, está ligado al proceso de armonización de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes. Por ello, no es de extrañar que el profesorado haya mirado con cierto recelo su aplicación en la docencia de la economía crítica, al concentrarse el discurso en las necesidades del mercado laboral, las ideas de la vinculación entre educación y desempeño económico, y de la posibilidad de recalificación permanente de la mano de obra.

El concepto de competencia remite a la idea de progreso, la cualificación de los recursos humanos e instrumentos para lograr mayor productividad y competitividad de las empresas. El discurso de las competencias en la enseñanza universitaria es sospechoso de ser un elemento de la nueva realidad capitalista, con la pretensión de responder a las exigencias de las empresas.

Lógicamente, para el profesorado de economía crítica, la prioridad no es la de formar mano de obra con una fácil empleabilidad en la empresa privada, por lo que la presión por reordenar los planes de estudios y orientar la docencia a la adquisición de competencias fue inicialmente mal acogida. No obstante, la percepción de este discurso ha cambiado hasta transformarse en oportunidad para muchos, lo que ha permitido incorporar contenidos críticos en cumplimiento de estas competencias a desarrollar por el alumnado.

El enfoque por competencias exige una visión de los objetivos del aprendizaje estrechamente ligado a la sociedad y a los contextos laborales propios de cada especialidad, haciendo explícito lo que el alumnado debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultado del aprendizaje. En términos generales, desde la docencia existe el consenso sobre la necesidad de desarrollar algunas competencias en las y los futuros economistas tales como: ser capaz de buscar y analizar información y datos, comunicarse adecuadamente a nivel escrito y analizar acontecimientos económicos, políticos y sociales.

Bajo ese paraguas, los y las docentes en economía crítica pragmáticamente hacen uso de esas necesidades competenciales para incorporar sus contenidos críticos.

Cuando en los planes de estudio hubo que poner, aparte de la descripción de la asignatura, las competencias, nadie le daba importancia a ese tema. Entonces, junto a cosas absolutamente neoclásicas, en las transversales de toda la titulación nos han dejado meter pensamiento crítico, economía transformadora, etc. Muchas veces, en asignaturas más generales nos acogemos a estas transversales que están ahí: enfoque crítico, una lectura de la realidad económica para transformarla, para insertar nuestros contenidos. Donde ponga enfoque crítico, pues ahí voy yo. Profesor UPV-EHU

A continuación, veremos las principales estrategias pedagógicas cognitivas que emplea el profesorado para enseñar contenidos y herramientas propias y diversas, y combatir el protagonismo de los postulados neoclásicos.

Inclusión permanente de contenidos propios de la economía crítica.

La estrategia cognitiva más sencilla y frecuente es la de “trufar” cualquier asignatura con contenidos propios de las economías críticas y los enfoques feministas, ecologistas, de justicia fiscal, etc. ya sea añadiendo temas al temario básico obligatorio, reservando las horas de prácticas para abordarlos, solicitando búsquedas de información o de artículos sobre un tema con mayor producción de

economistas críticos o ejemplificando con enfoques diversos. Esta estrategia supone poner a disposición del alumnado los contenidos y las herramientas propios de las economías heterodoxas en cualquier espacio que sea posible sin que esto suponga revertir el temario.

Yo uso mucho la metodología individual porque me he dado cuenta de que no leen, que siguen la ley del mínimo esfuerzo. Les obligo a hacer trabajos individuales con pequeñas lecturas de 10 - 15 página de Economía Política y aprovecho para incorporar temas que se quedan al margen del programa oficial, temas del pensamiento crítico: economía ecológica, ecofeminismos, globalización, economía social y solidaria... Como estas perspectivas siempre se quedan más al margen del programa, así por lo menos te aseguras de que incorporan otra visión. Profesora UPV-EHU

Un economista debe saber situar bien la bibliografía y demás ¿no?, pues vamos a hacer una práctica que sea búsqueda de bibliografía sobre diferencias salariales entre hombres y mujeres, no tienen que leerse los artículos, pero sí tienen que buscar y buscamos un tema como los techos de cristal. Entonces, una práctica que tiene que ver con desarrollar una competencia que es la de referenciar adecuadamente, la orientamos a ese tipo de temáticas. Profesor UPV-EHU

Recurso prioritario a artículos y libros elaborados por escuelas e investigadoras/es de economía crítica.

Otra de las estrategias cognitivas para promover la economía crítica desde la docencia es el acercamiento al alumnado de la producción de las escuelas, revistas e investigadoras/es en economías heterodoxas, de forma que vayan conociendo la pluralidad y riqueza de su trabajo investigador y tengan una mayor amplitud de referentes teóricos y metodológicos, rompiendo la fortaleza unidimensional de la economía ortodoxa y su omnipresencia en la universidad.

El profesorado explica cómo, en comparación con épocas anteriores, el alumnado se expone cada vez menos a la lectura directa de artículos y libros de las diferentes escuelas de pensamiento o de revistas especializadas y cada vez más al aprendizaje a través de manuales o de las interpretaciones del profesorado sobre los autores. De esta forma, una de las estrategias pedagógicas será la de combatir la deglución previa por parte del profesorado y promover la lectura de los textos originales de la economía crítica.

Hago clases bastante convencionales en metodología, aunque siempre intento introducir la lectura, porque en la Universidad se ha perdido prácticamente la lectura de artículos y libros, así que siempre les hago leer algún texto crítico que comenten y que hagan algún trabajo. También se ha perdido el hábito de la escritura, entonces introduzco en los cursos algún comentario de texto, que hagan el esfuerzo de leer algo, y textos que pueden a veces no ser muy sencillos y después que hagan una retención, un escrito sobre esto. Profesor UB

A veces pensamos que simplemente transmitiéndoles lo que nosotros pensamos que es la economía crítica lo van a asumir, y no, lo que se necesita es primero que ellos reflexionen en sus propios textos sobre lo que está diciendo, no solo el profesor, sino que ellos lo lean y lo discutan. Profesor Uva

Abandono de la clase magistral como única estrategia.

Las diferentes generaciones a las que pertenece el profesorado universitario actual tienen un aspecto en común: en todos los casos han sido estudiantes que han recibido su formación universitaria en el marco de una relación predominantemente vertical con sus docentes, con un protagonismo casi exclusivo de las clases magistrales y en aulas masificadas en las que cualquier otro tipo de metodología de impartición era prácticamente impensable. Esta experiencia mayoritaria en las universidades desde el tardofranquismo hasta los primeros años del presente siglo ha determinado no solo una forma prioritaria de adquirir el conocimiento, sino también la dificultad para incorporar otras diferentes formas de transmitirlo a su actual alumnado.

El profesorado entrevistado es consciente de la relación asimétrica que las clases magistrales revelan, pero también tiene conciencia de que sus asignaturas son algunas de las escasas ventanas de oportunidad que tienen para posicionar la economía crítica y combatir los postulados neoclásicos en la universidad, para lo que necesitan transmitir el mayor volumen de contenidos heterodoxos posibles al alumnado.

Sin embargo, empujados por los cambios exigidos en la planificación de la docencia universitaria y por la necesidad de conectar con su alumnado, el profesorado ha ido diversificando sus estrategias y abandonando el recurso único a la clase magistral.

Mi experiencia como estudiante siempre fueron las clases magistrales, y yo soy muy chapas, y con una trayectoria de dar muchas charlas. Yo me sentía siempre muy cómoda en las clases magistrales, además tenía la sensación de que tenía tantísimas cosas que explicarles, que todo el tiempo me parecía bueno, yo me sentía siempre muy cómoda en las clases magistrales. Pero el cambio del plan de estudios me obligó a introducir otras metodologías que al principio me sentaron mal porque me quitaban tiempo de exposición, pero al final les he terminado también encontrando su historia. Profesora UCM

Realización de exposiciones orales sobre temas de actualidad.

Otra estrategia cognitiva que permite al profesorado ir transmitiendo los contenidos de economía crítica relacionados con su asignatura, es la de solicitar al alumnado que realicen exposiciones en clase sobre temáticas que están presentes en los medios de comunicación en el momento de impartición de la asignatura e ir incorporando pequeñas explicaciones teóricas en la introducción, el debate o la valoración final, de forma que, estas exposiciones sean vistas como parte de una dinámica más horizontal.

producción teórica o de investigación de las escuelas críticas (ecologismo, feminismo, democracia económica), se solicita al alumnado que realice una búsqueda por su cuenta en los medios de noticias y que la presente en público, se van incluyendo conocimientos apoyando la exposición.

Otro elemento que suelo introducir en la mayoría de cursos es que me hagan una pequeña exposición o trabajo sobre algún tema de actualidad relacionado con economía o políticas ambientales. Básicamente coger alguna noticia del diario, analizarla y explicarla a los otros estudiantes y que se abra un poco de discusión, que es una cosa que funciona bastante porque cuando lo hacen salen temas muy diversos. Entonces te permite consolidar y tener información de actualidad, que vean que lo que estudian liga con la actualidad. Profesor UB

Es tremenda la dificultad para que lean. Lo que intento hacer, en cada tema, es poner un documental y que casi toda la clase se lea un artículo más o menos corto, y presentarlo, que tengan un poco de visión crítica. Es mucho más fácil que el alumnado lo busque por la red y lo lea, que mandarle a la biblioteca y que fotocopien la referencia de cualquier cosa. Profesor UPV-EHU

La realización de pequeñas investigaciones aplicadas.

El profesorado de economía crítica aspira a que la educación universitaria desarrolle capacidades críticas, como el ejercicio del pensamiento abstracto y de resolución de problemas, la posibilidad de actuar de forma autónoma o las condiciones para establecer relaciones de cooperación

con otros individuos. Estas capacidades se pueden trabajar a través del desarrollo de ejercicios de investigación y de proyectos aplicados donde el alumnado adquiera conocimientos y habilidades mientras recopila información.

No obstante, existe un consenso en el profesorado entrevistado sobre la gran dificultad que este tipo de estrategias supone tanto para el alumnado, como para el profesorado, teniendo en cuenta, por un lado, la falta de costumbre y la necesidad de poner en acción múltiples competencias y, por otro, el exigente rol de seguimiento individualizado que le supone a quien lo guía. Parece que es una estrategia que tiene limitaciones en las asignaturas de grado, especialmente en las que son de un único cuatrimestre por el poco tiempo disponible para llevarla a cabo.

Lo que peor resultado me ha dado siempre es invitarles a ellos a hacer pequeñas investigaciones que luego nos presentarán en clase. Esto sale fatal porque es gastar mucho tiempo en que las presenten, hay que hacer muchísimo seguimiento. Al final ahí lo que funciona es elegir una pregunta del tipo económico y luego guiarles mucho: que esté clara cuál es la hipótesis, cuáles son las variables, cuáles son los argumentos, cuáles son los intereses que están detrás de lo que está en juego, a qué fuentes has ido, qué datos has utilizado, si es información que viene ya de alguien, ... Intentar que tengan que construir todo el hilo, pensar una pregunta que merezca la pena y buscar respuestas, tener que documentarse, saber manejar esa información y presentarla. Esto yo

creo que hay que hacerlo, pero es lo que peor me ha salido. Profesora UCM

Incorporar las perspectivas de otros agentes: invitar a ponentes y entidades a las clases.

En algunas áreas de enseñanza más aplicadas, el profesorado entrevistado ha tomado caminos como invitar a ponentes críticos o de sectores no tradicionales de la economía y la empresa. Este recurso aporta una perspectiva alternativa a la del o la docente regular, promoviendo la conciencia sobre la existencia de perspectivas heterodoxas. Suponen un nexo entre la teoría y la realidad si la persona ponente forma parte de un sector aplicado y permite profundizar en aspectos concretos del temario.

Esta apertura a personas invitadas precisa de un trabajo previo, de tiempo de organización y de recursos añadidos, por lo que parece que en la actualidad se han estado organizando menos actividades de transmisión del conocimiento externo en la universidad que en épocas anteriores y que, además, el alumnado tiene poco acceso a la participación en dichas actividades.

Nosotros tenemos bastante libertad como profesorado, yo suelo traer a gente del sector correspondiente, por ejemplo, me traigo a un “experto” un profesional de banca ética para hablar de cuestiones de entidades financieras y que te dé la visión alternativa y lo incorporas en el marco de tus clases. Es decir, hay que ver maneras de incorporarlo en la dinámica oficial,

que dentro de una clase o de una asignatura puedas establecer una relación por ejemplo con alguien del sector o de la sociedad civil o lo que sea, pero yo no como un acto extraescolar, sino dentro de las dinámicas.

Profesor UPV-EHU

La puesta en marcha de clases invertidas (flipped classroom).

Otra estrategia cognitiva de aprendizaje que en los últimos tiempos ha ido tomando protagonismo como buena práctica didáctica para inducir el aprendizaje de contenidos y competencias en el ámbito universitario, es la de la clase invertida o Flipped Classroom.

Esta estrategia hace depender al aprendizaje, del trabajo individual del alumnado, en concreto de la lectura comprensiva y crítica de diferentes documentos basándose en unas preguntas previas. De esta forma, el alumnado estudia la teoría en casa previamente y practica lo aprendido en clase con sus compañeros/as, con la facilitación del o la docente. En este caso, las dificultades que ha encontrado el profesorado entrevistado son las propias de una de las carencias que más preocupa al profesorado de economía crítica en la actualidad: la ausencia de competencias y hábitos en lectura y escritura del alumnado.

Al principio cogíamos el libro, marcaba los capítulos que había que leerse y luego ellos iban a clase con los capítulos leídos y yo trataba de dinamizar un debate sacando cuestiones, haciendo preguntas y demás. Con

el paso del tiempo me he dado cuenta de que con un trabajo previo eso funcionaba mejor, lo que hago es que yo les doy unas preguntas que les obligan a reflexionar sobre cosas del libro, cosas que habíamos visto en clase o sobre otras asignaturas, y ellos ya se leen los capítulos del libro sabiendo de qué vamos a hablar en clase. Eso les hace leerse el libro buscando las respuestas, una lectura más intencional y reflexionada, y luego contestar esas preguntas. Profesora UCM

Creación de contenidos propios adaptados a metodologías más activas.

Como el alumnado presenta dificultades para la lectura intensiva de libros o manuales al uso, se hace necesario innovar con los materiales y crear contenidos propios, adaptados a nuevas metodologías más activas.

El profesorado entrevistado es consciente de que se precisan materiales que permitan una mayor autonomía del alumnado en el proceso de aprendizaje, no solo en las clases invertidas, sino también en una dinámica más tradicional, que permitan la formación del alumnado universitario y que estén fuera del marco dominante de visión ortodoxa y economía neoclásica. El profesorado expresa la dificultad para encontrar autores y autoras críticas que sean fáciles de leer, ya que muchos de los referentes intelectuales son muy difíciles de trasladar directamente al aula.

Pero, también, son conscientes de que ningún material adaptado o metodología participativa tiene potencial transformador si no se tienen previamente adquiridas las

bases competenciales y teóricas mínimas para comprender lo que se está trabajando. Por este motivo, no plantean toda la asignatura basada en proyectos o en problemas, sino que, previamente imparten el armazón teórico, sin esa explicación previa no sería posible analizar los problemas económicos.

El tema de justicia fiscal tampoco lo veo tan complicado, el problema es igual disponer de información para poder comentarlo con rigor, porque sí que muchas veces estas cosas son fáciles de comentar con otros docentes, pero en tu clase tienes que dar algo con rigor científico y que llegue al alumno, es decir, no puedes tampoco abrumarles a datos. Profesor UPV-EHU

Lo más habitual en el profesorado de economía crítica, es que vayan experimentando con unas u otras estrategias y actividades para movilizar al alumnado y que desarrollen las habilidades y los conocimientos necesarios para alcanzar los resultados de aprendizaje, así que, normalmente despliegan un abanico de actividades y recursos hacia el alumnado. Sin embargo, se observa la falta de una perspectiva pedagógica amplia que dé cobertura a los esfuerzos del profesorado, ya que las estrategias pedagógicas para transformar realmente el proceso de aprendizaje no pueden ser solamente una suerte de agregados resultantes de los deseos de incorporar innovaciones pedagógicas en el aula.

En el programa docente falta una troncalidad del enfoque crítico que permita al alumnado continuarlo en otras materias, por lo que las asignaturas de economía crítica

se quedan aisladas y sin conexión; se imponen las competencias demandadas por las visiones convencionales.

De esta manera, quienes enseñan economía esperan promover que el alumnado sea capaz de construir saberes más allá del aprendizaje memorístico, promovido por el modelo de educación tradicional, y poner en práctica modelos, teorías y propuestas resultantes de las teorías económicas alternativas entre otras, en tanto que reconstruyen y enriquecen conocimientos desde percepciones particulares.

Voy a la evaluación continua, sobre el temario que desarrollo no pongo examen. Hago algunas preguntas en clase cuando acabo cada tema, para ver cómo va la cosa, pero eso como mucho va a ser el 20 o el 30% de la nota. Otro 20-30% supone que el alumno lea él solito un artículo sobre algún tema que tenga que ver con el temario, les dejo elegir cuál de una lista. Les obligo a explicarlo al resto de la clase, porque me parece muy importante que lean e intenten explicárselo al resto. Y luego el trabajo en grupo que, sí se puede, se expone en la parte final de la asignatura. Las clases magistrales se limitan a las dos primeras semanas de clase, luego sólo voy rellenando los huecos que quedan entre cada exposición. Mi objetivo es que participen en clase, en base a presentaciones. Profesor UPV-EHU

3. 2. Estrategias metacognitivas.

Incluimos en este apartado aquellas estrategias empleadas por el personal docente entrevistado, que conducen al alumnado a realizar ejercicios de conciencia del propio saber, a cuestionar lo que se aprende, cómo se aprende, con qué se aprende y su función social. De vital importancia en este ámbito es hacer consciente al alumnado sobre la necesidad de reflexionar acerca de sus propios conocimientos y su forma de aprender para promover que no se limiten a almacenar conocimientos de forma pasiva, sino que tomen protagonismo en el mismo.

A veces, cuando veo el momento oportuno, lo pongo en clase: “vamos buscando esto, desarrollar estas competencias, solamente con escuchar o ver no es suficiente, lo útil es leer, es útil sintetizar, es útil resumir, comparar, contrastar, tener un enfoque creativo...” Que vean que no es algo que he inventado yo, sino que hay unos estudios psicológicos detrás que muestran que el aprendizaje es en diferentes fases y diferentes etapas. Luego tengo también otro material donde se recoge qué significa eso del pensamiento crítico, qué es preguntarse; qué y a quién beneficia, para qué. También para que vean qué significa eso del pensamiento crítico, que no significa solo decir que no... Profesor UNEX

Las estrategias metacognitivas promueven el aprendizaje que se obtiene a partir de los conocimientos almacenados en la memoria del alumnado. Estos conocimientos sirven como sustrato para que él o la estudiante realice una actividad en la que se promueva su interés por el saber, fomentando su

capacidad de razonamiento y análisis. Tradicionalmente, especialmente en el ámbito universitario, el profesorado ha tenido el papel más activo como transmisor de información y conocimiento mediante sesiones magistrales de carácter esencialmente expositivo, donde el alumnado adopta un papel pasivo y su intervención se limita a contestar a preguntas lanzadas por el profesorado o a plantear dudas que éste resuelve.

De hecho, la educación tradicional se sustenta sobre la idea de que el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesorado, entendido como único portador de sabiduría y verdad, como única figura legitimada y capacitada para transmitir conocimiento en una dinámica relacional jerárquica y unidireccional. Desde esta perspectiva, el alumnado se convierte en una audiencia pasiva, cuyo único deber en el aula es interiorizar, sin cuestionar aquello que la autoridad docente expone. Sin embargo, la adaptación al EEES exige una renovación y actualización de las metodologías docentes, afectando por igual a las posturas de la enseñanza económica ortodoxas y heterodoxas.

La adaptación de las titulaciones universitarias de economía al EEES ha supuesto una oportunidad para que docentes críticos hayan podido implementar un cambio en las metodologías docentes de las universidades españolas hacia modelos más participativos, basados en la actividad y el trabajo personal del alumnado, frente al sistema tradicional, de corte expositivo, exclusivamente centrado en la transmisión de conocimientos mediante clases

magistrales. Parte de estos cambios, ha sido la apuesta por nuevas metodologías en el proceso de aprendizaje que implica situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y el aprendizaje mediante la utilización de metodologías activas, aunque su implantación no siempre es fácil.

Me parece importante la iniciativa que está haciendo la economía convencional con el Core Project. Este proyecto tiene un manual que está en red, llevan probándolo varios años e intentan reformular cómo habría que enseñar economía actualmente. Entonces, desde el punto de vista de estrategia de economía crítica creo que tendríamos que empezar a tirar de ese hilo, aprovechar que ellos mismos han hecho una reflexión y una autocrítica, “No podemos seguir explicando introducción a la economía en 2022 como si no hubiera pasado nada en los últimos 40 años”, para bien y para mal.

Profesor Uva

Esta docencia interactiva, en contraste con las sesiones magistrales, pretende dotar al alumnado de un mayor protagonismo en su aprendizaje para convertirlo en parte más activa y responsable. A su vez, el aprendizaje colaborativo y la participación del alumnado en actividades que supongan un desafío, son aspectos que pueden favorecer que se involucre más. Básicamente, esta docencia está compuesta de herramientas que permiten alcanzar objetivos pedagógicos a través de la formulación y del tratamiento de temas o conceptos claves mediante la participación activa del alumnado, cuestión que, si cabe, cobra mayor importancia aún en la docencia de la economía crítica.

Yo creo que la perspectiva crítica implica una metodología más participativa, más de contar con las opiniones reflexiones críticas del alumnado. Entonces, la parte del alumnado que está interesada en la visión crítica, que está además muy quemada con la visión ortodoxa y que siente la necesidad de empezar a profundizar en otras visiones como la economía ecológica, la economía feminista, la economía marxista, la economía solidaria... Ahí es muy fácil entrar en una dinámica de trabajo crítico. Profesora UPV-EHU

Las metodologías activas suponen algunas ventajas para el profesorado: llegan a conocer mejor a su alumnado, van viendo de forma continua el nivel de comprensión, les permiten modificar el discurso según las necesidades del alumnado, pueden crear un ambiente receptivo, mejorar la asistencia y el dinamismo de la clase.

Pero, sobre todo, supone ventajas para el alumnado: mejorar las destrezas de expresión, aumentar el interés y la motivación, trabajar las competencias instrumentales, tecnológicas e interpersonales, tomar parte activa en el aprendizaje; convirtiéndose en elemento activo en la elaboración de su currículo. Aunque estas ventajas vienen acompañadas de una exigencia mayor de implicación en su aprendizaje, que dé respuesta al mayor esfuerzo por parte del profesorado.

La lógica de la educación popular es intentar romper la verticalidad de quien posee el conocimiento y de quien no. A mi Freire siempre me ha inspirado mucho,

trabajando bastante con esas metodologías más participativas, de dar voz y de crear debates a partir de los conocimientos previos. Entonces, yo lo que utilizo mucho es pasarles lecturas críticas, visiones diferentes, prepararlas por grupos, plantear una serie de preguntas y reflexiones, y que luego las defiendan en clase y haya otro grupo que les planteen la réplica. Yo empecé así y vi que resultaba, el proceso es complejo, porque no sabes por dónde va a salir el grupo, porque tú abres mucho, no vas con tu temario y te vas. La interacción con un grupo diverso exige más energía, además para preparar las siguientes clases tienes que basarte en los debates y las reflexiones, pero creo que enriquece. Profesora UPV-EHU

Veamos algunas de estas estrategias metacognitivas empleadas por el profesorado de economía crítica con su alumnado para promover la capacidad de análisis y un mayor protagonismo en su propio aprendizaje.

Desaprender la ortodoxia contrastando los conocimientos económicos adquiridos con la realidad.

Las estrategias pedagógicas apoyadas en un enfoque crítico abren las posibilidades a que el alumnado pueda deconstruir su pensamiento. De hecho, las encuestas realizadas para el presente informe nos sugieren que la influencia del enfoque neoclásico en el alumnado es fuerte, pero no necesariamente es hermética.

Además del empleo de metodologías participativas, destaca en los relatos del profesorado entrevistado, por su frecuencia y por la importancia que le han otorgado

para la transmisión de la economía crítica, que utilizan prioritariamente como estrategia docente metacognitiva la confrontación de los conocimientos económicos con la realidad (frente al uso de modelos simulados que emplea la economía neoclásica sobre la base de supuestos irreales)

Esta es una ventaja comparativa de la economía crítica o los enfoques heterodoxos respecto a la economía convencional y es que la propia realidad es una ventaja para explicar economía crítica.

Los neoclásicos, para explicar lo que explican, fuerzan la realidad y crean una realidad alternativa: crean una realidad de agentes plenamente informados que son básicamente los supuestos para que funcione el modelo, y claro confunde. Yo le digo a los alumnos, “abstraerse no está mal”, la diferencia entra en que cuando tú abstraes dices “de todas estas cosas que se dan en la realidad voy a coger estas 3, pero que son reales”, pero lo que hace la economía neoclásica no es abstraer, es decir “yo creo 3 condiciones” pero que ni siquiera responden a la realidad, eso no es abstraer. No es abstraer decir “voy a suponer competencia perfecta, voy a suponer a gente completamente informada”, pero ¿dónde están esos agentes completamente informados que tú seleccionas? Tú puedes construir un modelo diciendo “yo voy a seleccionar esta situación ecológica” y hay otras cosas que no voy a tocar... vale, pues no puedo tocar todo, pero por lo menos está seleccionando aspectos reales. Profesor UVa

Para contrastar los conocimientos con la realidad, se suele recurrir a la elaboración de un trabajo de investigación en el cual la aproximación a una realidad concreta, la aplicación a una empresa real o el estudio de un caso sea un aporte al conocimiento y aprendizaje del alumnado.

En otras ocasiones, el profesorado ha desarrollado estas experiencias de conexión con la realidad para contrastar los postulados de la economía ortodoxa y/o propiciar el conocimiento de otras formas de generar economía de forma complementaria a los espacios formalizados de educación creando seminarios, laboratorios, etc.

La asignatura de primero tiene metodología del método de caso y esto requiere que los alumnos dispongan de bastante información, entonces hacemos un caso, en el que viene el responsable de la empresa y te lo cuenta. Nosotros lo que hacemos es que vengan aquí cuenten un poco de caso y a partir de ellos que redacten, pero el responsable los puede orientar más hacia un lado o hacia otro. Profesor UPV-EHU

Nosotros en la facultad de Economía hacemos la parte formal, con el grado y los estudios de posgrado y una parte menos formal que es el Laboratorio de Economía Social, donde está el semillero de ideas, el club de lectura con los alumnos, el poder hacer acciones de comercio justo en la facultad, etc. Pero también hacer cuestiones de Aprendizaje-Servicio, de forma que otros compañeros lo pueden ver como algo más cercano. Dado el contacto que tenemos con ONG y otras cooperativas, estamos

posibilitando que otros compañeros puedan incorporar estas entidades en el contenido de sus asignaturas. De algún modo estamos sirviendo de punto de encuentro.

Profesor UNIZAR

Adicionalmente, se expone con frecuencia el recurso a la invitación a participar como ponentes o docentes a personas y entidades de diferentes espacios de la Economía crítica aplicada (empresas de economía social, ecofeministas, etc.) para que el alumnado tenga la oportunidad de contrastar lo aprendido en su plan de estudios con otras realidades económicas y sociales en su territorio o en otros países. También en este esfuerzo, los conocimientos, contactos e implicación de cada docente son determinantes para que sea un acercamiento significativo para la promoción de la economía crítica en la docencia universitaria.

Yo puedo tratar, en una asignatura sobre marketing, de traer a un experto sobre el tema, que trabaje sobre cómo crear una marca potente que atraiga a un sector de la población y demás, es positivo saber cómo se trabaja en la vida real, en un determinado sector. En Economía Internacional puedo traer a una variedad tremenda de invitados e invitadas y ahí puedo elegir a alguien que tenga un discurso más cañero. Profesor UNEX

(...) A partir de artículos de diferentes fuentes, porque la verdad es que en los últimos años tenemos una producción de visiones críticas cada vez más ricas de compañeras sudamericanas, que nos ayuda mucho desde el análisis de las políticas extractivistas que han vivido en

primera persona. Reflexionamos en clase sobre diferentes autoras y autores y después tienen que hacer una lectura crítica de una combinación de materiales. Profesora UPV-EHU

Promover la toma de conciencia del alumnado sobre sus propios conocimientos y sesgos.

Al profesorado le preocupa especialmente las deficiencias que el alumnado va arrastrando de cursos anteriores, acrecentando las dificultades para relacionar los conocimientos económicos básicos con la realidad, el uso de fuentes poco fiables y verificables, y las críticas a medidas económicas desde un punto de vista de posicionamiento político sin argumentación alguna. Además, por su desconexión con la aplicación real de estos conocimientos, con frecuencia el alumnado, efectivamente sabe resolver problemas en los exámenes, pero no entiende suficientemente para qué sirven.

Por este motivo, la labor docente se inicia haciendo evidentes estas carencias y promoviendo la autoformación o el acceso a esos conocimientos y herramientas que les permitan adquirir el resto de las capacidades en condiciones óptimas. Explicar los contenidos, ignorando estas carencias, no solo no favorece la conformación de un pensamiento crítico, sino que transmite conocimientos sobre una base fragmentada que impide al alumnado avanzar.

Si tú tienes una vocación de hacer una explicación comprometida con la realidad económica, comprometida con la veracidad, o sea que trate de dar cuenta de los

procesos y de los fenómenos que están pasando, pues te encuentras con que los estudiantes no tienen las herramientas analíticas. Lo primero que te encuentras es que tienes que hacer mini-introducciones de conceptos, de ideas, de razonamientos de economía muy básicos, pero que en los cursos anteriores no los han tenido, herramientas analíticas, argumentaciones, conceptos para que nos podamos manejar, que sean capaces de establecer conexiones con el resto de asignaturas o con las cosas que han visto en otros cursos. Profesora UCM

Propiciar el andamiaje y la construcción colectiva del conocimiento.

El alumnado, por su parte, en contraposición a su papel más pasivo en las sesiones magistrales, pasa a tener un papel más activo, analítico, reflexivo y participativo. Así, descubre diferentes puntos de vista, analiza y contrasta la temática introducida, abordando la resolución de problemas, proporcionando ideas e interactuando con sus pares. Del mismo modo, el alumnado consigue contribuir a recopilar y sintetizar las ideas y llegar a conclusiones, siendo así parte activa y responsable en la construcción de su propio aprendizaje y contribuye al de sus compañeros y compañeras, en un proceso de andamiaje.

El profesorado ha de fomentar el desarrollo de las capacidades críticas de su alumnado mediante el planteamiento de cuestiones, dilemas o casos, promover el debate en torno a ello, el intercambio de opiniones o visiones y la generación de ideas, animándolos a adoptar

una actitud activa, participativa y con iniciativa propia. Resulta fundamental que el profesorado esté convencido de la conveniencia de estas metodologías, que tenga una mentalidad abierta e incluyente y que sea flexible para adaptarse a un guion no escrito y conducir al grupo hacia los objetivos de aprendizaje.

Entonces, ¿cómo serían las políticas económicas si en vez de fijarnos en el objetivo de maximizar el Producto Interno Bruto, los objetivos fueran reducir la desigualdad o el deterioro ecológico con estos indicadores? ¿Qué pasaría si ahora en política económica decimos que el objetivo es reducir la huella ecológica o que el objetivo es reducir el índice Gini? Pues es que todos los instrumentos que tenemos serían completamente distintos. Yo ahí sí que hago un esfuerzo, entonces intento que efectivamente dominen esos indicadores, hagan prácticas, vean qué es lo que pasa cuando pones un indicador o cuando pones otro. Esto es muy interesante porque entre todos pueden responder a sus propias inquietudes y a las de los demás, eso sí que es importante.

Profesor UVA

Instalar la conciencia en el alumnado de la existencia de pluralidad de enfoques en Economía.

Con respecto a la necesidad de instalar en el alumnado la noción de diversidad de enfoques económicos, actuales y a lo largo de la historia, los principales impactos que se esperan son; por un lado, romper la visión de la economía como una ciencia positivista y, por otro, cuestionar la formación universitaria en economía predominantemente ortodoxa.

Se hace necesario desmontar el mito que reduce el estudio de la economía a una sola de las escuelas del pensamiento económico (neoclásica), que es considerada más rigurosa y científica que otras escuelas de pensamiento económico y otras ciencias sociales y revertir el abandono de la formación universitaria en historia del pensamiento económico.

Prácticamente todo el profesorado entrevistado coincide en la importancia de establecer con el alumnado la conciencia de que los debates económicos tienen enfoques y que hay que enseñar a pensar en cada uno de ellos, incluido el neoclásico. Es fundamental que, desde el principio de la formación universitaria, el alumnado vea que hay pluralidad de enfoques, que el sistema económico se puede ver desde diferentes perspectivas y que se puede enriquecer justamente dominando esas perspectivas viendo los distintos objetos de estudio que preocupan a unos enfoques y a otros.

En mis clases, el primer día les digo que hay muchas visiones de la Economía, así que es crucial conocerlas todas y cada uno que elija la que quiera. Y si un día un economista viene y no os dice eso, no os dice cuál utiliza, está adoctrinando. Yo utilizo la economía post keynesiana, tengo análisis marxista y voy a tratar de ser lo más honesto posible. Y lo reciben bien, sobre todo en las encuestas de evaluación docente. También les digo que la Economía se inserta en una sociedad, que hay que analizar, y en una biosfera, que también hay que analizar. Profesor UAM

Por ejemplo, cuando trabajo contenidos relacionados con mercado de trabajo, intento ser plural y generar un debate. Hay un debate que condiciona las políticas públicas y las distintas partes del debate pueden tener mucho que aportarnos: unos porque nos dan el marco clásico a partir del cual discutir y otros porque cuestionan algunos postulados. Entonces se dan cuenta de que hay algunos supuestos neoclásicos que no son realistas.

Profesora UCLM

Promover la conciencia de la influencia del entorno político y social en el proceso de construcción de significados y su influencia en el aprendizaje individual y grupal.

Muy relacionado con lo anterior, otra estrategia metacognitiva fundamental es la de hacer consciente al alumnado de que sus propios conocimientos y significados están influenciados por el entorno político y social en el que han vivido o viven actualmente y que esto determina qué contenidos aprende y cómo lo aprende. En este sentido, es importante ponerle un nombre a las posturas que manifiestan en las clases, describirlas y contextualizarlas para que puedan analizarlas con objetividad y ser conscientes de cuáles son sus posicionamientos, frente a la pretensión neoclásica de presentarse como objetiva y no condicionada política ni socialmente.

Igualmente, se promueve la toma de conciencia sobre estos condicionantes en el propio profesorado y otros académicos, a nivel social donde los intereses económicos, sociales y las aspiraciones políticas determinan los postulados defendidos

por diferentes actores sobre el mismo fenómeno económico y las herramientas teóricas y analíticas que movilizan para su explicación.

Una anécdota, cuando se hizo la primera subida del salario mínimo de 730 a 900 euros estaba dando clase en Ingeniería, intentamos abrir la reflexión pluralista e hicimos la reflexión sobre el salario mínimo con un juego de rol. Y es que era de libro, había un sector muy claro que defendía el argumento neoclásico, de que esto genera paro voluntario, que obligaba a los empresarios a pagar más de lo que debían pagar y, luego más gente con un perfil keynesiano que defendía que había mucha más gente con más dinero para gastar y eso animaba la economía y el consumo. Profesora UB

Sobre un tema concreto yo les preparo un dossier donde tengan algo de medios de comunicación, un artículo académico, algún texto de una institución, del Banco internacional de pagos o del FMI y algún texto también de algún grupo interesado de la industria o de la asociación bancaria europea, de sindicatos o de una ONG, para que aprendan a identificar distintos formatos literarios, también a identificar quién está escribiendo, desde dónde está escribiendo y qué intereses les llevan a defender diferentes postulados sobre el mismo tema. Profesora UCM

La evaluación como oportunidad para el aprendizaje crítico.

Finalmente, la participación activa por parte del alumnado, así como el juicio crítico y el diálogo sobre lo aprendido, son necesarios para el proceso evaluativo.

De esta manera, resulta que para potenciar esta retroalimentación es fundamental la comunicación entre ambas partes (docentes y estudiantes) en dos sentidos: algunos docentes lo implementan para promover su propia autoevaluación y otros lo utilizan para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sistema de evaluación también es complicado: en el propio grupo hay evaluaciones entre ellos, hay evaluación del propio grupo, evaluación a los demás equipos. Esta evaluación forma parte de la nota de la asignatura. Evidentemente, no hay examen, pero la evaluación tampoco supone cubrir un expediente. La evaluación forma parte de eso que es el trabajo de campo. Profesora UNIZAR

Las herramientas de trabajo son una serie de documentos que tienen que ir aportando a medida que va pasando el tiempo que son de planificación y de hacer (actividades) y luego un diario de campo, donde anotan diariamente un resumen de la sesión, qué contribuciones van a hacer, las referencias bibliográficas, etc. que, como entradas diarias, forman parte de su evaluación individual.

Profesora UNIZAR

3.3. Estrategias socioafectivas.

En un sentido muy amplio, podríamos decir que las estrategias socioafectivas tienen en común su vocación por propiciar un ambiente agradable de aprendizaje, siendo el personal docente el principal encargado de brindar un buen ambiente de estudio a su alumnado, que estimulen sus conocimientos y desarrollen su aprendizaje.

Este tipo de estrategia tiene que ver con el ambiente donde se desarrolla la educación y aprendizaje, así como, con la finalidad de que el alumnado se sienta cómodo y libre de poder expresar sus opiniones y desplegar sus habilidades dentro del aula o en su entorno educativo.

Desde este planteamiento, se entiende que es necesario combinar la transmisión de la información con la vivencia personal, para lograr que surja una actitud afectiva y ciertos niveles de motivación. De hecho, uno de los problemas a los que se enfrenta el profesorado de economía crítica es la falta de motivación del alumnado, por lo que sienten que deben esforzarse por mejorar la asistencia a clase y aumentar el porcentaje que se presenta a los exámenes, ambos entendidos como indicadores de motivación.

Las asignaturas de pensamiento económico, de historia económica les aburren, salvo al alumnado que está motivado, que tiene interés por el pensamiento económico, por las ideas económicas, que leen la prensa, más o menos están al día de las noticias, saben opinar sobre cosas que están pasando más o menos en la actualidad económica, eso es un porcentaje minoritario.

Profesora UPO

El enquistamiento en la universidad de la clase magistral en aulas organizadas físicamente para observar al docente no hace sino reproducir un modelo de comunicación unidireccional que se aleja del objetivo de promover una actitud y competencias críticas en el alumnado.

Desde perspectivas críticas, es necesario poner en crisis el modelo de autoridad tradicional, entendido como un modelo impositivo y autoritario que, además, es terriblemente aburrido y desmotivador para el alumnado. Se propone romper con la concepción de la educación, las metodologías tradicionales y las clases magistrales, y apostar por un enfoque socioafectivo.

Yo creo que no son tanto las asignaturas, sino escuchar al alumnado. Yo, por ejemplo, estoy encantada con mis alumnos. No tiene nada que ver lo que estudiábamos antes, los exámenes de 5 horas, con lo que hay ahora, es otro mundo. Entonces, ¿para qué te vas a aprender no sé qué cosas si todo está en internet? Y cuando me piden clases magistrales, las hago, pero de 15 minutos y pasan al trabajo en equipo. El trabajo casi en su totalidad lo hacen ellos. Profesora UB

Otra cosa: hacer clases más activas y dejar la modalidad de clase tipo teatro, donde se está mirando continuamente al profesor y el ir a lo técnico, explicar siempre lo que se debe hacer y cómo se debe pensar, en lugar de hacer preguntas y responder. Pero también hay que estar formado para eso, para hacerlo bien y con seguridad. Si el alumnado tiene que estar tres años callado escuchando y el último año le pedimos que dinamicen, propongan o hagan. Profesora UB

La aplicación de enfoques socioafectivos y problematizadores precisa de metodologías participativas y vivenciales que superen la reflexión estrictamente teórica, para invitar a una reflexión práctica y mucho más significativa a partir de la experiencia en primera persona. También supone incluir la evaluación de habilidades sociales (trabajo en equipo, colaboración, empatía, etc.) sumado al desarrollo de actitudes del alumnado (respeto, tolerancia, responsabilidad, etc.)

Incluimos aquí algunas de estas estrategias socioafectivas desarrolladas por el profesorado de economía crítica entrevistado en su labor docente.

Motivar al alumnado para la participación y el aprendizaje.

Los procedimientos utilizados por las/los docentes son sumamente importantes para la motivación del alumnado, ya que, por ejemplo, la aplicación de técnicas participativas como las de análisis o abstracción, y la valoración de los comentarios y experiencias del alumnado en momentos de reflexión grupal, favorecen ampliamente al desarrollo de esta. De hecho, el/la docente debe ser quien propicie un ambiente en el aula distendido, relajado e informal, de diálogo grupal en los momentos que es posible.

Lo sustancial es motivar al alumnado para que desarrolle habilidades que le ayuden a encontrar espacios que lo lleven a mejorar, distinguir y emplear conocimientos en situaciones concretas. No se trata de restar importancia al necesario impulso de los contenidos de la economía crítica,

sino a ser consciente de que, incluso, si cambiamos los contenidos, no será suficiente si nos limitamos a trabajar únicamente la parte cognitiva.

La experiencia que tenía cuando hablaba de cooperación, de colaboración, de confianza, de transformación, términos que se requieren para hablar de Economía Social, es que no se entendían los conceptos vitalmente. Se podía entender todo, pero no había forma de que pudieran poner vida a estos conceptos. No hay forma de entender los conceptos de economía social porque no hay una vivencia de ellos; es decir, de los estudiantes que hay en el aula, si preguntáis sobre su conocimiento o alguna experiencia que hayan tenido colaborando en alguna asociación, es muy triste, apenas hay experiencias (...)

Profesora UNIZAR

Promover el aprendizaje situado de la economía.

Las estrategias socioafectivas posibilitan la integración del conocimiento académico relacionado con los elementos sociales, el conocimiento y la integración del conocimiento empírico para facilitar y mejorar la preparación del alumnado. Además, el aprendizaje situado ayuda a que el alumnado pueda hacer la transición mental de la comunidad de práctica establecida en la clase hacia la comunidad profesional.

El profesorado se preocupa por ligar el programa académico con fenómenos políticos y sociales con la clara intención de atraer y enganchar al alumnado y que, de este modo, entiendan la importancia que tiene la economía crítica.

Así, aunque impartan asignaturas eminentemente teóricas hacen esfuerzos por bajar al terreno, relacionar los fenómenos económicos con aspectos sociales e intentar ligar con otras asignaturas.

Lo que yo estoy tratando de entrenar en ellos, es acostumbrarse a encontrar la economía en la vida y a tratar de conectar el conocimiento. Esa utilidad de que tú vayas por la vida y encuentres qué es economía y que estés en clases de economía y entiendas que eso te sirva para la vida, intentar conectar eso. El esfuerzo de identificar "Ah, esto es economía, me lo llevo a clase de economía" y luego identificar qué conceptos económicos están relacionados. Profesora UCM

Generar espacios de relación cercana entre docentes y alumnado.

A pesar de trabajar con grupos numerosos y, que en estas clases predomine una comunicación de tipo vertical, los/las docentes entrevistadas se esfuerzan por propiciar momentos de reflexión y análisis, en los que se favorezca la comunicación multilateral, y, en donde todas y todos, tanto docentes como alumnado, sean considerados emisores y receptores. De esta forma, se contribuye a superar la "transmisión" de conocimientos para pasar a un espacio de diálogo y de participación activa, lo cual se encuentra íntimamente ligado a la motivación.

La actitud de los y las docentes es imprescindible para llevar a cabo dichas actividades, puesto que, son las verdaderas guías de la clase, encargadas de organizar al alumnado,

de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase.

Yo creo, o sea mi experiencia al final, es que la mejor forma es hablar con ellos de historia económica, porque viendo cómo se mueve la historia, cómo se mueve la vida y cómo los procesos económicos enlazan ahí, me parece que eso hace que sea más fácil visualizar también la interdisciplinariedad de la economía, creo que se entiende mejor así. Profesora UCM.

La respuesta que hemos tenido del alumnado es que las clases son mucho más participativas y permiten implicar más al alumnado en la dinámica de la asignatura. Es cierto que necesitas más tiempo, buscar procesos y espacios de participación que no siempre están. Se necesita más tutorización, menos clases y más acompañamiento; dejar tiempo para el debate, saber aguantar o responder a preguntas... Esto no es tan fácil, pero la respuesta es siempre positiva. Profesor UNIZAR

Propiciar el aprendizaje significativo de los postulados de la economía heterodoxa.

Algunas de las estrategias empleadas por el profesorado entrevistado pasan por situar al alumnado en el entorno real; para propiciar aprendizajes significativos y promover saberes que impacten de manera positiva en su entorno social, así como fomentar la autogestión del aprendizaje, de tal forma que asigne un sentido de pertenencia en su propia construcción cognitiva.

En este sentido, destaca el trabajo de docentes de economía aplicada o administración de empresas que propician que el alumnado realice trabajos con empresas reales, ya que esto les permite ver cómo pueden relacionar la economía que estudian para aprobar el examen, con la economía que les rodea todos los días, poder entender cómo aplicar lo que estudian a lo que hacen las personas empresarias de su entorno en la vida real.

Una asignatura que sería interesante es una introducción a la economía explicada no con tantos tecnicismos, sino que tuviera un componente de historia del pensamiento y luego centrada en problemas, con una iniciación al problema “qué os preocupa”, vale, pues mira en economía sobre estas cosas pensamos esto, piensa la economía clásica esto, piensa la economía ecológica esto.

Profesor UVA

Sí, tenemos potencialidad porque tocamos mucho la realidad, y el alumnado que al final acaba siendo consciente (...) también es algo muy enriquecedor, porque se dan cuenta de que has contribuido a que entiendan un poco más en este mundo.

Profesora UPV-EHU

Desarrollar la capacidad de empatía a través de sus propias vivencias.

El enfoque socioafectivo parte del trabajo de empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con el otro, lo que permite desarrollar la seguridad, la confianza y las habilidades comunicativas verbales y no verbales. Se trata,

en definitiva, de que como individuos que forman parte de un grupo, cada cual viva en carne propia una situación empírica, la analice, la describa y sea capaz de comunicar su vivencia.

Esa ventana de oportunidad puede ser aprovechada por los y las docentes para que el alumnado sienta que lo que se enseña en clase realmente le atraviesa, desarrolle autonomía cognitiva y habilidades sociales.

Ese diseño de proyecto significa tener que desmontar todas las concepciones previas, partir de las necesidades de las personas, en lugar de la idea de demanda, para luego diseñar todo un reto completo con cada una de las etapas que requiere el proyecto. Tienen que generar una idea de interés social, por lo general en colaboración con una entidad del territorio, con usuarios reales. Por ejemplo, uno de los grupos colaboró con una entidad que se dedica a las personas sin techo, yo les dije que era imposible, pero lo consiguieron. Profesora UNIZAR

Propiciar el diálogo en torno a los valores prosociales y las relaciones comunitarias.

Esta forma de trabajar produce pensamiento, conocimiento y acción colectiva, haciendo necesario combinar la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. Así, una de las virtudes identificadas en la docencia será la de explicitar los valores desde los que hablar y generar espacios para compartirlos, cuestionarlos o discrepar abiertamente de ellos.



En estos espacios pueden presentarse barreras en la comunicación y existir conflictos en la relación con estudiantes. Por ello, resulta de utilidad tener en cuenta, desde el punto de vista de la educación socioafectiva, aspectos como la expresión adecuada de emociones y sentimientos, así como entender el contexto más amplio de pobreza en las relaciones socio comunitarias en las que el alumnado se desenvuelve y que pueden afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos de la economía crítica.

Lo que yo he visto en mi entorno es indiferencia, aunque después de la indiferencia lo que hay son aquellos que se sienten ofendidos y se lo toman como algo personal. De hecho, normalmente no hablan ni participan, pero cuando lo hacen, lo hacen porque se sienten ofendidos.

Profesor UNEX



Es complicada la interacción porque no existen redes. Es más, los alumnos más implicados tampoco están implicados con ninguna asociación, cooperativas de consumo, centros sociales, etc. Se están perdiendo espacios de encuentro para estas cosas, nosotros lo intentamos con el Laboratorio, pero tenemos éxito si en él entran 10 a la semana. Estamos en un período de recuperación post pandemia, donde ha cambiado la dinámica del aula o de la participación, ahora se tiene todo por videoconferencia o ya lo veré luego por vídeo. Es complicada la presencialidad, poder encontrarnos con los estudiantes.

Profesor UNIZAR



Además de responsabilizar e involucrar al alumnado en su aprendizaje, este tipo de técnicas fomenta la interrelación personal y las habilidades sociales del alumnado, desarrolla capacidades de cooperación y escucha, así como de solución de conflictos, favorece su autonomía, y estimula el pensamiento crítico y activo. Entre las acciones que deben realizar los y las docentes se encuentran brindar herramientas que contribuyan a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, atender las dudas y necesidades, favorecer el trabajo en equipo, diagnosticar sus necesidades académicas y formativas, así como realizar un seguimiento personalizado.

Pero ¿están los/as docentes preparados para incluir elementos de la educación socioafectiva en su labor? Tras las entrevistas con el profesorado somos más conscientes de la tarea quijotesca relacionada con haber apostado por el cambio, sobre todo metodológico, y del sentimiento de soledad que pueden sentir.

Sin embargo, también se pone en valor la importancia de contribuir a la presencia de la economía crítica y los diferentes enfoques heterodoxos en la docencia que recibe el alumnado universitario frente a las pretensiones de ciencia natural, la desconexión con la realidad social y la frialdad de los postulados neoclásicos y la economía ortodoxa.

Porque con lo otro acaban muchos sin entender nada. Hay gente que te llega a final de carrera y te dice: “pero para qué he estudiado esto si no logro entender cómo funciona el sistema, cómo ha fallado todo, cómo está fallando todo el rato”. Te das cuenta de que analizar

desde la complejidad, desde lo crítico, te permite construir la alternativa y que hay mucha gente que está en ello. Hay mucha gente que está reflexionando, hay mucha gente interesante con la que se puede trabajar, y eso nos enriquece personal y colectivamente, y eso también influye en la academia. En todo lo hegemónico hay muchas grietas y por esas grietas entra la luz, y esa luz está entrando, aunque muchas veces cuesta verlo.

Profesora UPV-EHU

3.4. Estrategias tecnológicas.

Las estrategias pedagógicas tecnológicas son aquellas que implican el aprendizaje, el dominio y la aplicación de la tecnología, así como aquellas en las que, por medio de la tecnología, se obtienen medios y recursos que se pueden utilizar para mejorar las actividades y contenidos que ayuden al aprendizaje.

Por lo reflejado por el profesorado entrevistado, no parece que las estrategias tecnológicas sean especialmente importantes en la docencia y aprendizaje de la economía crítica en el ámbito universitario, sino que se emplean básicamente para la transmisión de información a través del uso de diferentes aplicaciones de escritorio, materiales multimedia, recursos digitales, etc.

También se recurre a las TIC en las exposiciones en clase, apoyándose en contenido audiovisual e invitando al alumnado a usarlas en los trabajos prácticos o de investigación para potenciar su autonomía y acceso a fuentes lejanas de conocimiento, lo que puede hacer las asignaturas más atractivas.

La chavalería de hoy es muy visual, y si consigues algún documental que hable de esto, o una charla de Yayo Herrero, que están en YouTube o de Amaia Pérez Orozco, que es buenísima explicando. Con ese pie a lo mejor consigues enganchar al alumnado para meterle conceptos más potentes de economía feminista o ecológica. El feminismo es muy bueno para entender la conexión entre conceptos; la explotación de trabajadores y trabajadoras, el trabajo de cuidados o que nos estamos cargando el planeta. Profesor UPV-EHU

Como caso excepcional, entre los más de 20 docentes entrevistados, uno de los profesores con mayores competencias tecnológicas realiza por sí mismo videos en YouTube con contenidos propios de la economía crítica y heterodoxa, y utiliza la aplicación Classcraft con su alumnado para promover su participación e interactividad en el aula.

La técnica más potente que he utilizado recientemente, y que ha sido un absoluto éxito, es Classcraft. Se trata de convertir la clase en una especie de videojuego. Es una técnica pensada más para secundaria, pero al alumnado de veinte años les gusta también porque cada uno de ellos tiene un personaje en un universo de fantasía, en la que encarna a un personaje. Entonces, los comportamientos de cada uno en clase participando en los debates, en los trabajos, etc. Se los voy puntuando positivamente y, con ello, van ganando experiencia y habilidades como realizar magia, curar a su compañero, cambiar el equipamiento, tener animales que les

ayuden en la batalla por el mapamundi. Y tienen muchos incentivos, porque los poderes finales le afectan directamente a su calificación. Profesor UAM

También se ha hecho alusión al uso de videoconferencias para actividades complementarias como charlas o presentaciones de libros, en las que la persona invitada lo hacía online, así como el uso de plataformas digitales para compartir contenidos, o la creación de podcast con contenidos relacionados, aunque no se identifican como herramientas que actualmente suponen un apoyo especial al impulso de la economía crítica en la docencia universitaria por parte de las personas entrevistadas.

También me interesan muchísimo los podcasts. Hace poco, The Conversation en español tiene un artículo en el que hablan de los podcasts como herramienta docente, porque escuchar nos puede ayudar a centrar nuestra atención y a retener más, cuando es un audio bien configurado, que el uso reiterado de imágenes. Por lo menos es un complemento a lo típico online y los chicos cada vez más llevan los cascos todo el santo día puestos. Ese es uno de mis retos docentes, los compañeros están trabajando en otro tipo de productos y a mí me gustaría plantearme a ver si soy capaz de ir trabajando en formato audio. Profesora UCLM

3.5. Estrategias lúdico-cultural.

Las estrategias lúdicas son un medio de aprendizaje realizado por medio de juegos recreativos y didácticos que influyen en el rendimiento del alumnado, y que estimula su capacidad sensorial y emocional. Están muy relacionadas con las estrategias socioafectivas, ya que ayudan al progreso del ambiente del aula, mejoran la comunicación y permiten vencer miedos e incrementar la autoestima y confianza del alumnado.

Por ejemplo, en Economía Española nosotros trabajamos con los datos oficiales de la EPA, de la contabilidad regional de España y de la OCD. Al principio de curso les asigno un color vinculado a un partido político a los estudiantes y tienen que analizar todos los datos desde esa perspectiva. Les explico un poquitín al principio, les digo que primero miren los programas políticos y después que traten de colocarse, que uno sea más progresista otro más conservador, en esta especie de línea entre progresista- conservador y neoliberal-hacendista (más intervención del sector público) que se ubiquen un poquitillo ahí y que traten de verlo todo desde esa perspectiva. Entonces de alguna forma se implican bastante, les obliga a mirar a cada partido político e intentar ver las cosas o los datos desde una perspectiva distinta. A ellos les gusta y yo estoy contento con los resultados. Profesor UNICAN

La gamificación posibilita integrar juegos con TIC para explorar y potenciar la creatividad del estudiantado en el proceso de aprendizaje económico, ya que las simulaciones lúdicas propician la construcción de saberes en el desarrollo de proyectos y desarrollar pensamiento crítico. Esto ocurre porque permiten contrastar y aplicar teorías económicas con los progresos en actividades lúdicas. No obstante, este formato no es una forma de trabajar con el alumnado muy popular entre las entrevistadas, a diferencia de las enseñanzas preuniversitarias donde estas metodologías sí son más frecuentes.

A mis compañeros les he hablado de la aplicación de gamificación, pero como anécdota. En absoluto se van a poner a hacer eso, entre otras cosas, porque la mayoría de mis compañeros odian dar clases y lo dicen abiertamente. No van a dedicar horas extra de su tiempo a diseñar una aplicación que consume tanto tiempo y esfuerzo. Profesor UAM

Por su parte, las estrategias culturales recurren a expresiones artísticas para la adquisición del conocimiento, lo que también supone una intención por facilitar el aprendizaje mediante la interacción agradable y emocional. La aproximación de la economía crítica al alumnado a través del recurso a productos culturales como el cine o el teatro se menciona sobre todo como actividades complementarias más que en el propia aula. En particular se citan las jornadas, ciclos de cine y otros eventos como forma de influir y permitir incorporar dichos conocimientos, ya que

son espacios de mayor duración que una clase ordinaria y permiten desarrollarse en un espacio físico y social más relajado y abierto.

Hay un podcast de un economista que se llama “Capital y trabajo” donde analizan desde un punto de vista económico un montón de películas, tiene también un libro que se llama “Cincuenta películas esenciales sobre la economía” y en su podcast suelen entrevistar economistas. Este es un buen recurso porque ya te da la película y el comentario, ya sabes qué juego te va a dar y puedes desde tu aula usar el recurso. Las películas son historias con una gran carga ética, historias sobre lo que les pasa a las personas, hemos visto películas sobre el mercado de trabajo, sobre inmigración, sobre medio ambiente ... Profesora UCLM



4. Características actuales del alumnado universitario de economía.

En el presente capítulo, haremos una revisión de las principales características del alumnado de economía, a partir de la caracterización que hacen las profesoras y profesores de economía crítica entrevistados y de los hallazgos de la encuesta realizada hacia el alumnado universitario de economía en varias universidades españolas.

Las opiniones del profesorado sobre su alumnado son determinantes para entender la forma en que se imparte la docencia de economía crítica en la universidad, puesto que su práctica docente está también mediatizada por las posibilidades y limitaciones que el grupo les presenta.

Iniciaremos este capítulo incorporando una serie de elementos de análisis generacional que pueden ayudar a entender los atributos hacia el alumnado que se han ido reflejando en las entrevistas. Posteriormente, iremos describiendo aquellos temas relevantes que el profesorado ha destacado con relación al alumnado para comprender la situación actual de la docencia en economía crítica en la educación universitaria.

4.1 La Generación Z: un alumnado nacido en un contexto económico convulso.

La información recogida no conduce a construir una imagen compleja sobre el alumnado, pero algunas fuentes secundarias nos pueden ayudar a caracterizarlo.

Uno de los elementos a considerar para entender al alumnado universitario actual es realizar una mirada global sobre su generación. Más allá de tener características, valores, expectativas, problemáticas, fortalezas y déficits comunes al alumnado de épocas anteriores, la cohorte generacional en edad universitaria actual tiene características comunes que cabe reseñar.

Las generaciones sociales permiten comprender cómo el contexto político, social, cultural, económico y tecnológico, y los acontecimientos a nivel mundial interactúan con el ciclo vital y conforman una determinada visión de las y los individuos sobre el mundo de las personas. Esta caracterización permite que, en las investigaciones sociales, con el apoyo de diversos estudios de opinión, se examine qué piensan las personas identificadas dentro de una cohorte y, cómo esta puede diferir entre generaciones.

La que nos ocupa, que comienza su ciclo a mediados de la década de los 90 hasta mediados de la década de 2010, es conocida como la generación *posmilenial*, *centúrica*, *centenial* o Generación Z.

Las personas de esta generación han nacido en tiempos de la consolidación de la sociedad digital y han crecido en la

Gran Recesión, en un mundo azotado por la amenaza del terrorismo, el movimiento masivo de personas desplazadas, crisis de gobernanza política e inestabilidad financiera, desempleo, la pandemia mundial por COVID-19 que implicó medidas de confinamiento y un colapso del sistema sanitario de 2020 que aún siguen provocando efectos socioeconómicos a escala global.

La suma de todo esto, convierte a esta, en una generación que construye su identidad y sus planes de futuro en un contexto social de gran incertidumbre y complejidad, al existir factores que ejercen una presión adicional sobre estudiantes y educadores.

El alumnado *centenial* como colectivo, presenta una serie de características generales que, aunque no son condicionantes, sí nos ayudan a entender sus formas de habitar la universidad, de incorporarse a las enseñanzas universitarias y de aprehender y transmitir el conocimiento, afectando con ellas las formas en las que profesores y profesoras llevan a cabo su labor docente.

Una característica distintiva de esta generación es su relación con las TIC. Las personas centenials *son nativas digitales*. Nacidas a la vez que la mundialización de internet, hacen un uso intensivo del mismo en sus dispositivos, destacando los servicios de las redes sociales online donde se proveen de información, formación, entretenimiento y socialización.

De una manera más acentuada que el resto de generaciones sociales, los centenial en España usan el teléfono móvil como su dispositivo de referencia con medias de uso de más

de 4 horas diarias, según el estudio “*Digital Consumer by Generation*”¹¹, y con un uso generalizado de los ordenadores en el aula para tomar notas.

En su relación con el uso de internet, son más conscientes de su privacidad que la generación anterior y, aunque utilizan servicios de grandes corporaciones multinacionales, desconfían de las grandes empresas y del uso del Big Data.

En cuanto al plano formativo, los avances en el sistema educativo y la multiplicación de universidades y de oferta formativa, han permitido que, en 2020, casi la mitad de los jóvenes de esta generación hayan finalizado estudios superiores (Ordaz et al., 2021).

El uso generalizado de dispositivos móviles conectados a la red, las dinámicas de renovación de noticias y de publicaciones y la comunicación entre iguales a través de servicios de redes sociales online para obtener información, entretenimiento y socialización al mismo tiempo, ha producido una merma en la capacidad de atención y concentración que afecta directamente el rendimiento en su formación (Cerezo, 2016).

Este hecho tiene un gran impacto en el entorno de enseñanza y el aprendizaje dentro de las estructuras universitarias actuales, ya que, el alumnado está más equipado tecnológicamente que el profesorado de anteriores generaciones, lo que aumenta la complejidad de los procesos educativos que implican instrucción, orientación y supervisión (Cilliers, 2017).

¹¹ Smartme Analytics. 2022. «Digital consumer by generation Los hábitos de consumo digital de Generación Z, Millennials y Generación X», marzo de 2022. <https://platform.smartmeanalytics.com/insight/digital-consumer-by-generation-2022>.

Buscan la practicidad, la forma más corta de alcanzar sus objetivos y son más flexibles y tolerantes ante los cambios. Valoran las expresiones de individualidad y tienen una mirada crítica sobre el contexto en el que viven, aunque mediatizada por las redes sociales. (Lander 2020).

Ya no se lee. Yo creo que vamos ahora hacia la visión Tiktok, de lo inmediato. Les das un artículo de diez páginas y les da pereza, imagínate. Los manuales al uso que los hemos criticado tanto porque eran un pensamiento único, pero es que ya ni se usan porque al alumnado le parece un tocho. Profesora UPV-EHU

¹² Datosmacro.com_. (2023) «Desempleo de España 2023» I. Recuperado 3 de abril de 2023, de <https://datosmacro.expansion.com/paro/espana>

¹⁵ Ordaz et al. (2021, junio 6). ¿Viven los jóvenes peor que sus padres? Radiografía de cómo ha cambiado España para tres generaciones. elDiario.es https://www.eldiario.es/sociedad/viven-jovenes-peor-padres-radiografia-cambiado-espana-tres-generaciones_1_8004268.html

¹⁴ La mayoría de estas representaciones generacionales tiene un carácter generalista y se hacen con propósitos de investigación de mercado. Tomando las precauciones oportunas, éstas resultan útiles para construir una base con la que abordar el sujeto de estudio.

Conscientes de unas condiciones laborales difíciles, la generación Z soporta una tasa de paro juvenil 18 puntos superior para menores de 25 años que la de mayores de 24 años (29,3% frente a 11,6%)¹², tienen menor oportunidad de acceder a una vivienda y retrasan su edad de emancipación tanto como hace veinte años (un 86,5% de personas de entre 20 y 24 años seguía viviendo en casa de sus padres en 2021)¹³.

La Generación Z en España tiene una visión política cercana a la de su generación anterior, la *Generación Y*, o *milennial*, pero se les considera¹⁴ personas más pragmáticas, partidarias del emprendimiento económico y más conservadoras en sus prácticas de consumo.

Yo percibo mucha incertidumbre, mucho pesimismo en cuanto al futuro, nadie tiene un sentido claro de en qué va a trabajar, ni emanciparse, eso sí que lo han vivido, lo cual por cierto es verdad. Profesora UPO

En cuestiones de diversidad, es positivo señalar que esta cohorte generacional, en el mundo occidental, ha crecido en un tiempo donde se han producido avances impresionantes en el ámbito cultural democrático, se han ensanchado los derechos de las mujeres y se ha naturalizado la diversidad sexual, étnica y de género.

4.2 Algunos datos sobre el alumnado universitario en Economía y ADE en España.

Para el curso 2021-2022, aproximadamente 160 mil estudiantes se matricularon en las carreras de ADE y Economía, aproximadamente un 11% del total del alumnado matriculado en la universidad española.

El ámbito de estudio con más estudiantes corresponde a Administración y Dirección de Empresas, un 84% de ambos ámbitos. Distribuidos por sexo, ADE presenta unos datos que se aproximan a la paridad (50.9% hombres frente a 49.1% mujeres), mientras que la brecha en Economía es considerablemente favorable a los hombres, que ocupan un 61.8% del total de matriculaciones¹⁵.

Las regiones con mayor número de estudiantes corresponden a Cataluña, Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco, Galicia y Castilla y León. En estas, la carrera de Administración y Dirección de Empresas se sitúa como una de las dos carreras preferidas por el alumnado de grado.

En estudios de máster, ADE se sitúa en la parte alta de las preferencias, representa un 9.6% del total de personas matriculadas en todos los ámbitos de estudios, y un 51.9% de

¹⁵ Sistema Integrado de Información Universitaria, SIUU (2022) Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2021-2022. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Universidades.

mujeres matriculadas frente a un 48.1% de hombres.

En Economía, que representa un 1% del total, sigue existiendo una gran brecha de género a favor de los hombres, que se amplía en los estudios de doctorado, con una diferencia del 60.3% de hombres frente a un 39.7% de mujeres.

En Administración y Dirección de Empresas, únicamente un 1.5% del total de las personas egresadas de másteres oficiales en España deciden entrar en el tercer ciclo de estudios, siendo una opción del 55.8% del total de matriculados en este ámbito.

GRÁFICO 1

MATRICULADOS EN ECONOMÍA Y ADE CURSO 2021 - 2022

FUENTE: SISTEMA INTEGRADO DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA,
ENCUESTA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AÑO 2022

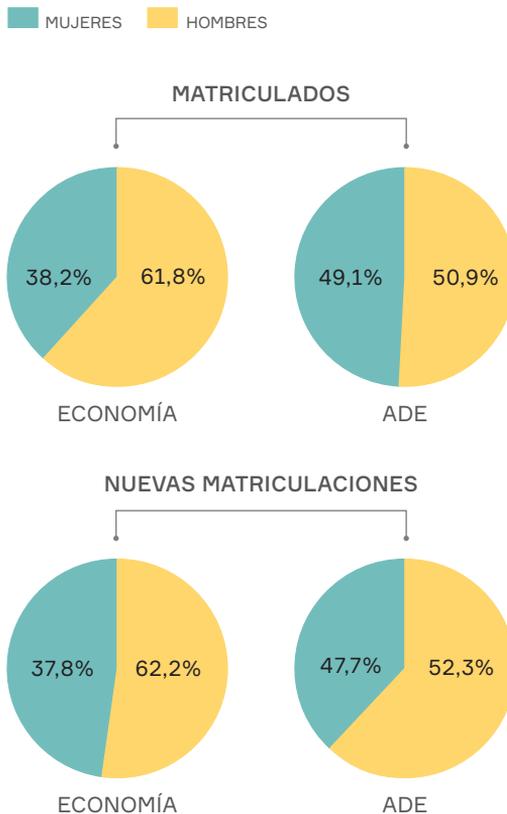


TABLA 1

MATRICULADOS POR ÁMBITO DE ESTUDIO

FUENTE: ESTADÍSTICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, EEU.

	ADE	ECONOMÍA
Matriculados en grado	132.618	24.800
Matriculados en máster	22.065	2.845
Matriculados en doctorado	1.443	2.093

Los datos refuerzan la percepción de que hay mayor vocación investigadora en Economía, mientras que en ADE la vocación parece más técnica. La razón es la siguiente: mientras que el grado de Administración de Empresas es el ámbito de estudio que recoge más número de estudiantes matriculados del conjunto de titulaciones de universidades públicas y privadas en España, el grado de Economía se sitúa en la parte baja del ranking de matriculaciones. Una situación similar ocurre en el caso de los estudios de especialización. Sin embargo, en el caso de estudios de doctorado, el número de personas matriculadas en Economía es superior al del grado de ADE.

Cuando se reflexiona sobre estas cuestiones hay que hacer una diferencia en lo que es alumnado y enfoque en ciencias empresariales, en Business, y alumnado y enfoque en economía. Porque ni el tipo de alumnado en pura teoría es el mismo ni las salidas y objetivos son los mismos.

Mi experiencia en cuanto al interés del alumnado puede ser que sí. En primero directamente no percibes casi nada, a partir de tercero, cuarto, yo sí creo que hay una diferencia entre el grado de Economía dónde hay un interés mayor por estas cuestiones, y el de Administración y Dirección de Empresas. Profesor UPV-EHU

Más allá de la naturaleza de los saberes que se ofertan en ambas carreras, existe una opinión mayoritaria de la responsabilidad de las diferentes políticas de reformas universitarias en la orientación prioritaria de los estudios a la formación de profesionales, dejando de lado lo científico.

Desde la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), la Ley Orgánica de Universidades (LOU) del año 2001 y las reformas legislativas para la adaptación al Proceso de Bolonia, se ha ido orientando el contenido de los estudios universitarios a las demandas del mercado, y a su vez, limitando las posibilidades de una formación más científica frente a asignaturas con enfoques técnicos que responden a las necesidades de la industria.

En ese sentido, el colectivo docente sitúa en un lugar central el objetivo de la enseñanza de la economía crítica como algo mucho más trascendente que la empleabilidad: la meta es fortalecer la autonomía del alumnado, su capacidad de traducir los conocimientos y situarlos en realidades específicas de una manera crítica, frente a la mercantilización a ultranza y los procesos de individuación que se manejan desde las perspectivas hegemónicas.

Cuando las universidades hablan de que su función es la empleabilidad, hemos perdido la batalla. Deberíamos hablar de la emancipación de los estudiantes, porque la empleabilidad es sumar marginalidad al servicio de un sistema. El empleado no necesita pensar, solo saber hacer. Partíamos de una reflexión muy interesante que viene de Francia, la emancipación de los estudiantes, que supone centrarse en las capacidades laborales, pero sobre todo humanas, como ciudadanos. Profesor UNIZAR

La imagen generalizada de una Economía reducida a su expresión más técnica, enfocada a una reproducción acrítica de los postulados neoclásicos y compartida acríticamente por una buena parte del alumnado, se pone en cuestión cuando la docencia se realiza en ciclos de posgrado o en otras carreras como Relaciones Laborales, Sociología, Ciencias Políticas o Derecho.

[...] en Sociología y en Políticas es mucho más fácil porque el alumnado está más abierto y porque tiene una visión más amplia, le resulta más fácil analizar las estructuras sociales, las estructuras de dominación, las relaciones de poder, las incorpora muy fácilmente. En derecho, incluso, que el alumnado es bastante cuadrado y legalista, cuando metes visiones desde la economía feminista al analizar el presupuesto, hay una parte que entra y lo entiende, y ve la parte invisibilizada de la economía, cómo se proyecta en la política pública y en el presupuesto y cómo se podrían realizar de otra manera, o incluso las finanzas, algunas cosas. Profesora UPV-EHU

Una parte importante del profesorado manifiesta mayor satisfacción en la docencia, mayor aceptación por parte del alumnado de contenidos más globales, transversales, con una visión más plural de la Economía. La oportunidad de encontrar un grupo multidisciplinar con mayor bagaje en los estudios de posgrado, o la de transmitir conocimiento ante un alumnado predispuesto a conocer, a profundizar en materias teniendo en cuenta sus carencias teóricas, o su distinto bagaje intelectual, son sus principales ventajas.

Esto tiene que ver con que el alumnado, cuando llega a cuarto curso, está super contaminado por los planteamientos ortodoxos. Y esas personas son las menos susceptibles de poder estar interesadas por economía crítica. Yo doy clases en Derecho, y allí, cuando les hablo de economía crítica, ponen los ojos como platos. De interés, no de rechazo. Profesor UAM

Sí; ese alumnado sí tiene inquietudes. Es un alumnado magnífico. El del máster de Cooperación al Desarrollo, por ejemplo, es un alumnado que quiere escucharte y va a clases con un interés tremendo. Otra cosa son los fundamentos. Hay falta de formación, pero una gran curiosidad. Profesor UGR

4.3 Motivación del alumnado por la adquisición de contenidos de economía crítica.

Uno de los factores importantes para la caracterización del alumnado es la motivación, entendida como el interés del alumnado en el proceso de aprendizaje en general y de las materias de economía crítica en particular, y también como la participación en el aula y en otras actividades relacionadas con la enseñanza en la universidad.

La motivación del alumnado por los temas de economía crítica es una preocupación recurrente del colectivo docente representado en esta investigación, y por regla general se entiende que el porcentaje de alumnos y alumnas que muestra un interés genuino por adquirir conocimientos y profundizar en ellos, es una minoría.

Esto no significa que una mayoría con un objetivo más inmediato —aprobar la asignatura— no se vean afectados por los contenidos y las materias que se enseñan en clase. Sin embargo, las materias que son consideradas importantes para una formación integral del alumnado y que incorporan una visión crítica, se sitúan en clara situación de desventaja, representando una minoría del total del programa docente.

Tienes una tipología de alumnos muy diversa, el chaval que viene con lecturas previas, con aspiraciones previas, “sé de qué va esto, quiero aprender economía y quiero contribuir a transformar este mundo que no me gusta”, esos serán el 20-30%. El otro 80% que van a currar, a

algunos les transformará o les hará reflexionar, aunque luego sean directivos de una empresa o contables, y eso lo tienes presente. Profesor UVA

La máxima aportación que hago en mi asignatura es sobre lo público-privado y estas cosas, no lo han escuchado en la vida. Cuando les hablo sobre el dinero, cuando les digo que no es sino una superación del trueque les estalla la cabeza. Que el déficit público no tiene por qué importar, o que hay que mirarlo de otra forma, lo mismo. Están muy atentos a eso. Y como genero debates, los animo a que intervengan, no es una clase magistral sin más, los animo a que compartan reflexiones. Profesor UAM

La participación en el aula y en actividades complementarias, es otro elemento estructural en las preocupaciones docentes. Se fomenta la participación en el aula con debates en torno a un tema concreto, mediante prácticas grupales y la exposición de trabajos. También se facilita de manera sistemática con metodologías docentes adecuadas que fomentan la presencia activa del alumnado en el aula como factor de aprendizaje. Una alta participación es un buen indicador del interés del alumnado por las materias que se imparten.

Unas clases más participativas mejoran el espacio para la docencia, y sirven de entrenamiento al alumnado para cursos posteriores. Más allá del modelo de docencia tradicional de clases magistrales, basadas en escuchar y seguir las lecciones del docente, potenciar la participación del alumnado supone reforzar su seguridad y sus competencias en el debate y la participación en público.

La respuesta que hemos tenido del alumnado es que las clases son mucho más participativas y permiten implicar más al alumnado en la dinámica de la asignatura. Es cierto que necesitas más tiempo, buscar procesos y espacios de participación que no siempre están. Se necesita más tutorización, menos clases y más acompañamiento; dejar tiempo para el debate, saber aguantar o responder a preguntas... Esto no es tan fácil, pero la respuesta es siempre positiva. Profesor UNIZAR

Entonces, una estrategia para motivar y facilitar la participación es hacer las clases eminentemente prácticas y participativas siempre que la asignatura lo permita. La ventaja de esto es que resulta más fácil implicar al alumnado, pero el coste personal y el esfuerzo para quien imparte la docencia es mucho mayor que el de la docencia tradicional.

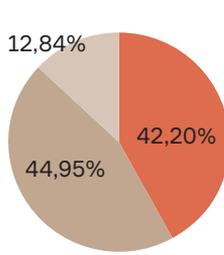
Que vayan aprendiendo, que vayan viendo que lo importante es la reflexión y ese aprendizaje continuo, casi sin darse cuenta de que están aprendiendo. Porque están conociendo muchas fuentes, muchas voces, muchos autores y autoras, visiones críticas, la economía feminista que no habían oído, la economía ecológica, la economía social y solidaria. Y entonces van entrando, van participando... Pero eso tiene unos requerimientos de tiempos, de grupos, una forma de hacer distinta y unos procesos de evaluación distintos. Profesora UPV-EHU

Los datos que recogemos de la encuesta online muestran un interés del estudiantado por la aplicación de medidas que favorezcan la participación y enriquezcan la vida en el aula.

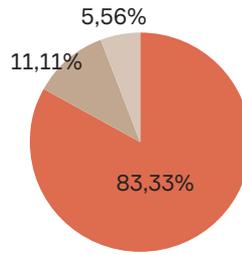
GRÁFICO 2
INTERÉS EN ESTRATEGIAS DOCENTES

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

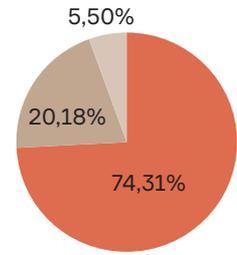
MUCHO SUFICIENTE POCO NADA



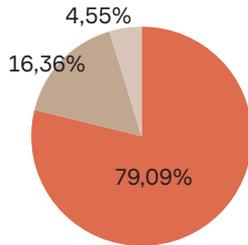
PODCAST Y CANALES
DE VÍDEOS SOBRE
TEMAS DE ECONOMÍA



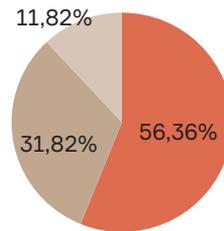
PERSONAS
EXPERTAS INVITADAS
A CLASE



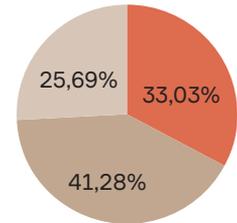
APRENDIZAJE
BASADO EN
PROBLEMAS



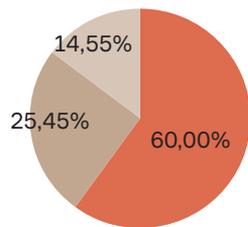
PRÁCTICAS EN
HORAS LECTIVAS



ANÁLISIS Y
DISCUSIÓN DE PRENSA



ROLEPLAYING



DEBATES

Tomados con todas las cautelas, como una señal de lo que puede ser una opinión trasladable a una muestra representativa, el alumnado participante señaló que métodos como la invitación de expertas al aula, las prácticas en horas lectivas o el desarrollo de actividades basadas en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) son algunas estrategias que podrían resultar efectivas.

Con relación a las diferencias de género en la participación, los grados de Administración y Gestión de Empresa y Economía tienen composiciones diferentes en cuestión de sexos: Economía está más masculinizada en todos sus ciclos y en ADE hay más paridad.

En cuestión de participación hay que atender a la situación de que los hombres copen el tiempo y el discurso. Eclipsando las voces de las estudiantes mujeres y dificultando su participación.

En general las chicas participan muchísimo menos, por tanto, no te puedo decir que tengan un interés mayor o menor en algo. En el alumnado de posgrado, en relaciones internacionales y en derechos humanos, más o menos el interés es igual si tienen más soltura y se sienten más seguras, pero en grado es muy difícil. Profesora UPO

Todos los años hacemos alguna actividad sobre desigualdades de género, la cuestión salarial o cualquier otro de los temas, y ahí noto diferencias en general, y luego cuando toca participar, si alguien participa, aunque en la clase haya mayoría de chicas, los que participan son los chicos, y participan en el sentido de decir que: “eso será así en otro sitio, eso era antes”. Siempre a la defensiva. En algún caso he encontrado alguna chica que también

se ha unido al coro de los chicos en el mismo sentido, pero normalmente ellas permanecen en silencio, no dicen nada, aunque la mayoría del aula sean chicas. Profesor UNEX

En cuanto a la participación del alumnado en las actividades académicas realizadas fuera del marco de la docencia convencional en el aula, hay consenso en que es una faceta de la vida académica que está perdiendo relevancia, aludiendo directamente al desinterés del alumnado, al coste de oportunidad que supone participar o no por parte del alumnado, y un escaso compromiso por parte del equipo docente de la facultad para llevarlas a cabo con éxito.

Por regla general, se habla del escaso interés que concitan este tipo de eventos formativos —generalmente conferencias—, y la necesidad de implicar a más de un docente para asegurar la participación. La asistencia a estos eventos es también medida de la implicación de la Universidad y revela un escaso compromiso por enriquecer la vida académica. También es síntoma del bajo nivel de asociacionismo.

Fuera del marco de la docencia hay muy poca actividad promovida por la universidad. Sí que hay ayudas para quien traiga a gente de fuera de los cursos. Pero hay relativamente poca actividad, en Sarriko poco al menos. Hay mucho camino por recorrer. Claro que, dada la escasa participación de los alumnos, salvo coacción evidentemente, yo vería más recorrido en un intercambio mayor con la sociedad dentro de los cursos, dentro del horario. Pero si pones una charla a la hora del bocadillo, pues no tendrás mucha asistencia. Si la pones a las 11, pides inscripción previa y los docentes lo cuentan como asistencia a clase, habrá más recorrido. Siempre con coacción. Profesor UPV-EHU

4.4 Caracterización ideológica del alumnado.

La ideología en la docencia, entendida como una representación del sistema, un pensamiento organizado y coherente sobre la realidad o como una falsa conciencia, es un factor influyente en la posibilidad o no de la enseñanza de una economía que parta de un punto de vista crítico.

En primer lugar, porque en la puesta en valor de los conocimientos que determinarán el programa docente se involucran juegos de poder, procesos de producción de prácticas y de sentido cuya función última será la reproducción del sistema. Además, en el desarrollo de la función docente se producen procesos de aculturación conscientes e inconscientes que determinan conocimientos, metodologías y valores desplegados en el aula que producirán consensos ideológicos, o en caso contrario, se ponen las bases de una conciencia política autónoma capaz de cuestionar el sentido común científico.

En el lado del alumnado, las expectativas profesionales, el sistema de valores y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida académica, incluida la cultura económica y la actitud ante teorías que legitiman o ponen en cuestión el paradigma hegemónico, están transversalizadas por la ideología.

El factor ideológico facilita una forma de ordenar al alumnado desde el punto de vista político. Estas categorías están basadas en la experiencia de la persona docente y sirven para desarrollar su labor con grupos diversos de alumnos, presuponen una probabilidad de respuestas similares en base

ante ciertas situaciones que se dan dentro del aula. Así, en función a la distancia relativa a postulados más neoclásicos o heterodoxos, tenemos un alumnado conservador, progresista o, como categoría mayoritaria central, el **alumnado pragmático**.

Más **conservador** políticamente, implica una actitud favorable a la economía mercantil, los bancos y la cultura empresarial neoliberal. En la participación en el aula pueden entrar en conflicto abierto con docentes más *activistas* en la enseñanza de la Economía Crítica, aunque este no es un caso generalizado.

[...] una vez puse en clase el documental de ADICAE sobre el fraude a los ahorradores, donde comentan los diferentes fraudes que había habido, las fechas, la cantidad defraudada y el volumen de gente defraudada. Y ya te digo yo que estaban revolviéndose en los asientos y que estaban incómodos con lo que estaban escuchando. Al poco tiempo escuché como iban diciendo” ¿cómo era posible que una persona de finanzas hablase mal de las finanzas, que hablase mal de la banca?”. Bueno es que si hablamos de la banca... Habrá que oír todo, habrá que ver las teorías sobre la banca y el funcionamiento teórico del sistema financiero y habrá que conocer la realidad del funcionamiento del sistema bancario, y más ahora con el tema de la crisis. Pues bueno, eso parecía un anatema. Profesor UNEX

Más **progresista** políticamente, implica por su parte mayor implicación en la participación y el debate en clase y mayor alineamiento con los temas que se desarrollan en la Economía feminista, ecológica, o heterodoxa en general.

[...] tengo un alumnado muy receptivo y con muchas ganas de aprender todo aquello que se suponía que se tiene que conocer o saber si quieres tener el aval de ser de izquierdas radical antisistema y todo eso. Luego también tenemos el otro alumnado de orden, que esas cosas le rechinan, pero si es verdad que hemos tenido facilidad para incorporar contenidos. Profesora UPV-EHU

La sección mayoritaria corresponde a un alumnado más pragmático, menos posicionado políticamente, que puede expresar interés por las materias si su imagen se construye a partir del coste de oportunidad que supone implicarse en el estudio de una asignatura y de sus expectativas profesionales al terminar su ciclo académico, más que a contextos sociopolíticos locales.

[La mayoría] está en la línea de que son más pragmáticos, por un lado. Por otro lado, eso sí ya es una cuestión muy subjetiva, que son poco contestatarios, que alguien con 19 años debería ser más rebelde y en general no lo son. Trabajo en la Universidad pública del País Vasco, hay todo tipo de alumnos, [pero en general] no los veo muy reivindicativos. Lo ven más como “uf, un contexto más de cara al examen” ... O lo hago yo mal y no les consigo implicar lo suficiente... pues muchas veces es eso, que, si entra, es más contenido. No es que estén especialmente sensibilizados. Profesor UPV-EHU

Completando la categorización generada en el discurso del profesorado participante en esta investigación, el estudio de De la Torre y Rubio (2021), realizado entre 2018 y 2021, en su apartado de auto posicionamiento político muestra un gran grupo de alumnado de ambos sexos situados en el centro político (centroderecha y centroizquierda) frente a un grupo menor de estudiantes situados a ambos lados del espectro político, modelo que se repite de alguna manera en las 11 universidades analizadas, con algunas variaciones regionales.

De forma mayoritaria, entre el colectivo de personas participantes, se considera que los sesgos ideológicos y prejuicios expresados en clase derivan de una formación deficitaria.

Sí que es cierto que aún no leyendo hay otro tipo de prejuicios que sí que tienen y de algún sitio han venido. Es decir, la preocupación por el crecimiento, la no concienciación por problemas relativos a la inmigración o al medio ambiente, eso también son unos conocimientos que están ahí y que les han llegado. Profesor UNICAN

Esta taxonomía política del alumnado es también signo de los tiempos y producto de las políticas educativas que afectan a las etapas formativas anteriores al ciclo universitario. También del contexto sociopolítico que les ha tocado vivir a la generación de estudiantes que nos ocupa en el momento del estudio: una generación nativa de la mundialización sociocultural, de la Gran Recesión de 2008, de crisis de gobernanza, climáticas,

políticas y sanitarias; que deben afrontar grandes carencias en lo relativo a oportunidades laborales y vitales con respecto a las generaciones inmediatamente anteriores¹⁶.

Yo creo que, sobre todo en los entornos críticos, hay una especie de mantra que dice que los jóvenes son muy poco críticos y están muy formateados, son muy individualistas y consumistas. Claro que somos producto de un largo túnel neoliberal. La decadencia moral de nuestro tiempo nos ha afectado de lleno. Y hasta que no haya cambios materiales políticos institucionales y sociales relevantes no habrá un gran florecimiento de la solidaridad, la reciprocidad, la ecología, el feminismo y la igualdad social.

Profesor UPV-EHU

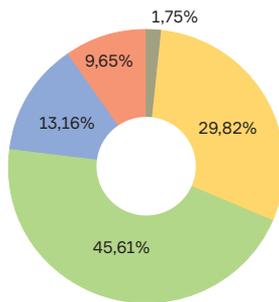
Por otro lado, la siguiente figura nos muestra los grados de acuerdo o desacuerdo del alumnado respecto a tres enunciados relacionados a la enseñanza de la economía. Esto, recordando su alcance limitado, nos permite hacer una hipótesis sobre la presencia del pensamiento neoclásico en el estudiantado.

¹⁶Lander Calvelhe. (2020). Ensenyant sobre art i educació a la Generació Z de futurs i futures mestres. Temps d'Educació, 0(58). . <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/376840>

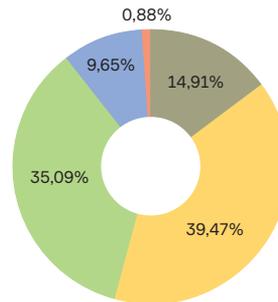
GRÁFICO 3

**GRADOS DE ACUERDO O DESACUERDO DEL
ESTUDIANTADO RESPECTO A TRES ENUNCIADOS (I)**

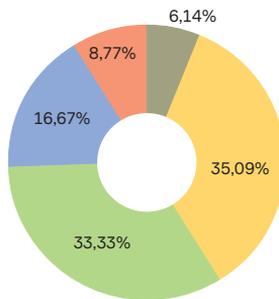
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



EL ENFOQUE NEOCLÁSICO ES
UNA PERSPECTIVA OBJETIVA EN
LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA



LA VISIÓN NEOCLÁSICA ES LA
DOMINANTE EN LA ENSEÑANZA
DE LA ECONOMÍA



LA ECONOMÍA POSEE UN
ESTATUS CIENTÍFICO SUPERIOR
AL DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Como se observa, al preguntarles su grado de acuerdo con la afirmación “El enfoque neoclásico es una perspectiva objetiva en la enseñanza de la economía” el no posicionamiento sobre la objetividad es manifestado por la mayoría del estudiantado (45,61%); mientras un 31% coincide con la objetividad neoclásica. Esto nos sugiere una falta de perspectiva crítica respecto al enfoque dominante de la economía en el estudiantado universitario. Cuando se pone el foco específicamente en el alumnado entrevistado que estudia carreras relacionadas a economía (Análisis económico, Grado en Economía, Economía+ADE y Double Bachelor: Business & Economic), encontramos resultados similares, pues un 28,58% está de acuerdo con la objetividad neoclásica y un 50% se mantiene neutral al respecto.

Si a lo anterior añadimos que un 41,2% del total encuestado estuvo de acuerdo con la afirmación de que “la economía posee un estatus científico superior al de las ciencias sociales”, manifestándose como neutrales un tercio de la muestra y solamente un 25,4% no coincide con dicha afirmación, podemos ver la fuerza que tiene el enfoque neoclásico en el sistema de creencias del alumnado universitario. Cuando observamos las respuestas del alumnado que estudia una carrera relacionada a economía encontramos resultados similares respecto a la afirmación señalada, pues un 51,79% coincide con dicha afirmación, un 26,79% es neutral a la misma, y un 21,43% no está de acuerdo.

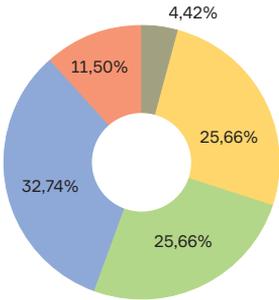
Adicionalmente, un 54% del alumnado encuestado está de acuerdo en que domina el enfoque neoclásico en la enseñanza de economía. Sin embargo, un 35% se manifiesta como neutral al respecto; esto nos sugiere que poco más de 1/3 del estudiantado entrevistado no es consciente de la influencia del enfoque neoclásico. Es interesante destacar que esta tendencia es similar en los y las entrevistadas que estudian una carrera relacionada con economía, pues un 50% está de acuerdo con dicha afirmación, y un 32,14% se pronuncia como neutral al respecto.

Sin embargo, las encuestas, reiterando la baja representatividad, también nos sugieren que, si bien el enfoque neoclásico influye notablemente en el estudiantado, su dominio no es absoluto, tal como podemos ver a continuación.

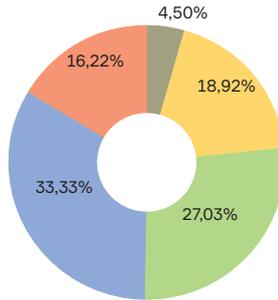
GRÁFICO 4

GRADOS DE ACUERDO O DESACUERDO DEL ESTUDIANTADO RESPECTO A TRES ENUNCIADOS (II)

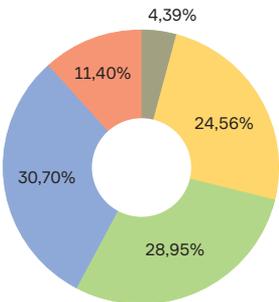
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



EL COMPORTAMIENTO DE LOS AGENTES ECONÓMICOS SE EXPLICA SOLAMENTE POR LA TENDENCIA INDIVIDUAL A LA BÚSQUEDA RACIONAL DEL BENEFICIO.



TODO CRECIMIENTO ECONÓMICO ES POSITIVO Y CONSTITUYE LA ÚNICA FORMA DE GARANTIZAR EL BIENESTAR, A PESAR DE LOS EFECTOS NEGATIVOS QUE PUEBAN ACOMPAÑARLO



UNA ECONOMÍA DONDE LOS MERCADOS SE AUTORREGULAN TIENDE AL EQUILIBRIO

A saber, observamos cómo un 44,24% rechaza la afirmación de que “El comportamiento de los agentes económicos se explica solamente por la tendencia individual a la búsqueda racional del beneficio”, aunque 1/3 estuvo de acuerdo; un 49,55% no coincide con que “Todo crecimiento económico es positivo y constituye la única forma de garantizar el bienestar, a pesar de los efectos negativos que puedan acompañarlo”, respecto a un 23,4% que sí lo cree; y un 42,1% que está en desacuerdo con que “Una economía donde los mercados se autorregulan tiende al equilibrio”, mientras un 28,86% sí lo cree.

Respecto a las encuestas realizadas al alumnado, al preguntarles su grado de acuerdo con la afirmación “El enfoque neoclásico es una perspectiva objetiva en la enseñanza de la economía” el no posicionamiento sobre la objetividad es manifestado por la mayoría del estudiantado (45,61%); mientras un 31% coincide con la objetividad neoclásica. Esto nos sugiere una falta de perspectiva crítica respecto al enfoque dominante de la economía en el estudiantado universitario ([ver gráfico 3, página 132](#)).

Cuando se pone el foco específicamente en el alumnado entrevistado que estudia carreras relacionadas a economía (Análisis económico, Grado en Economía, Economía+ADE y Double Bachelor: Business & economic), encontramos resultados similares, pues un 29% está de acuerdo con la objetividad neoclásica y un 51% se mantiene neutral al respecto.

4.5 La defensa de la Economía crítica frente a la etiqueta de “ideológica”.

El concepto adoctrinamiento pertenece históricamente al ámbito de la educación¹⁷, y en la dimensión ideológica conlleva al menos la intención de una autoridad de formar en ideas y valores llenos de intencionalidad política y propaganda con el objetivo finalista del control social. Desde este plano epistemológico, se hace referencia a un proceso educativo vertical. En el acto de adoctrinar hay siempre un juego de poder, una figura de autoridad que impone una determinada visión del estado de las cosas¹⁸.

El concepto tiene una clara carga peyorativa, y en la relación docente-alumnado que nos ocupa, esta se convierte en una acusación que el alumnado disconforme con los contenidos que se enseñan en clase dirige a la persona docente, considerando que existe una motivación política subyacente disfrazada de creencias y opiniones contrarias a la ciencia o a la realidad observable para inculcar una manera determinada de pensar.

Es una reacción defensiva ante varios escenarios: ante la idea de que se está produciendo una ruptura del consenso científico sin fundamentos, de que la asignatura se conduce con una metodología docente que no deja lugar al debate de ideas, o al cuestionamiento de la cosmovisión política de quien se siente interpelado.

Al respecto, se puede señalar lo siguiente.

Por una nimiedad te puedes enemistar con el grupo y que se organicen en contra tuya. Con esto quiero decir que no existe ideología en la Universidad más allá de la crítica.

¹⁷ RAE. (2022, noviembre 6). Adoctrinamiento I Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española. «Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española». Fecha de consulta: febrero 2023 desde <https://www.rae.es/tdhle/adoctrinamiento>

¹⁸ Adoctrinamiento. (2023). En Wikipedia, la enciclopedia libre. Fecha de consulta: febrero 2023, desde <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Adoctrinamiento&oldid=149593467>

El resto de profesores no tiene ideología. Son economistas, gente neutra, científicos. Así que en el momento en el que cuestionas el orden establecido mínimamente... Yo generalmente empiezo hablando del sistema capitalista, cosa que, a lo largo de la carrera no se les dice; vivimos en el sistema capitalista y estas son sus características. Los docentes empiezan con el mercado, la oferta y la demanda, pero en una galaxia extraña, sin tiempo ni lugar concretos. Ya solamente hablar de sistema capitalista te enemista con ciertos alumnos. Profesor UGR

La respuesta más usual ante esta reacción reside en la exposición de que todas las visiones científicas conllevan una visión particular del mismo y de datos que sometan a pruebas de falsabilidad que cuestionen las verdades instituidas, así como en mostrar los enfoques desde los cuales la persona docente basa la mayoría de sus explicaciones. Esta exposición supone una serie de ventajas: prevenir conflictos basados en prejuicios, desencajando la objetividad de los límites del pensamiento hegemónico, mostrar la potencia de las teorías heterodoxas a la vez que se excita la curiosidad del alumnado y, sobre todo, abrir el abanico de posibilidades de conocimiento desde el primer momento.

Esto supone un paso importante hacia el asalto a un marco de pensamiento construido a lo largo de todo el proceso educativo. Así, encontrar un enfoque pedagógico que suponga un reto atractivo para el alumnado se convierte en una necesidad para una mayoría significativa de las personas entrevistadas. Sería necesario pues, tratar con cierta sensibilidad la ruptura de los consensos sobre la realidad económica existentes para formar

a generaciones de docentes, investigadoras y profesionales capaces de problematizar la realidad e intervenir sobre ella con propuestas alternativas y eficaces.

Mis alumnos ya vienen con sus ideas, y como dicen los psicólogos, cuando ya tienes tu marco mental montado, este es muy difícil de romper. Entonces hay que hacerlo desde una óptica pedagógica que no suponga violentar las creencias del que los recibe, y ahí sí es complicado. Es difícil hacer eso teniendo en cuenta, además, como es el formato de clase: dos clases a la semana Profesor UNEX

4.6 Temas que despiertan el interés en el alumnado.

La imagen de un programa desactualizado y demasiado ligado al interés de mercado y de las empresas se relaciona con la imagen de una mayoría del alumnado embarcado en la carrera para aprobar y poder alcanzar sus objetivos profesionales, más que en profundizar en su propia formación. En esta crítica, mayoritaria, pero no generalizada, subyace, sin embargo, el esfuerzo del colectivo docente por encontrar la manera de excitar su curiosidad y hacerlo de una manera sistemática.

El cambio climático es una cosa que se oye mucho, no es una cosa muy técnica, y todo el mundo puede tener ya su opinión y puede decirnos algo. Justicia fiscal, ni se te había ocurrido hasta ese momento, e igual das una opinión sin haberlo madurado un mínimo, pero el tema medioambiental, aparecen noticias todos los días.

Profesor UPV-EHU

Que el alumnado tiene su propio esquema de intereses y preocupaciones, relacionados con el tiempo que estamos viviendo, es algo que se deduce de la exposición a eventos críticos y el debate sobre la ampliación de derechos, desde el inicio del siglo XXI hasta nuestra actualidad, como los efectos de las crisis económicas y medioambientales, el desempleo o la desigualdad de género. Esto es algo de lo que son conscientes las y los docentes, y entienden que se expresa tímidamente entre el alumnado.

Unas décadas de crecimiento a principios del siglo XXI en las que había una parte del alumnado que no quería ver las complejidades, las desigualdades, de este sistema capitalista tan patriarcal y colonial, y en cambio hoy en día, yo creo que es inevitable. Las crisis ecológicas, las crisis sociales... Yo creo que ya es más difícil mirar para otro lado. Entonces, las visiones críticas son más fáciles de introducir, en otros casos no, depende un poco de qué se quiera ver.

Profesora, UPV-EHU

Los resultados de la encuesta contradicen esa imagen de un alumnado poco preocupado por el mundo donde vive y la potencia de la ciencia económica para intervenir de manera efectiva en la economía, aunque, como advertimos en el inicio de este capítulo, los resultados están lastrados por una escasa representatividad.

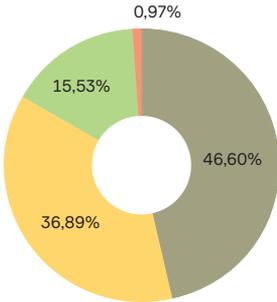
No obstante, sirvan de muestra estos gráficos para expresar, con todas las cautelas, el interés demostrado por un colectivo de estudiantes de todo el estado español.



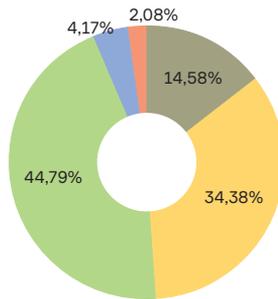
GRÁFICO 5

GRADOS DE ACUERDO O DESACUERDO DEL ESTUDIANTADO RESPECTO A LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES

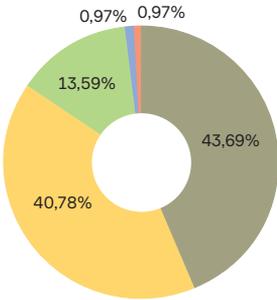
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



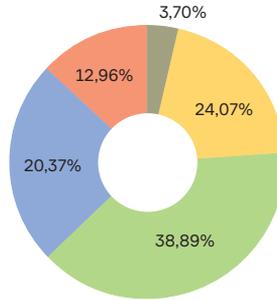
"CONSIDERO NECESARIO CONOCER LA EVOLUCIÓN Y PLURALIDAD DE LAS DOCTRINAS ECONÓMICAS MÁS ALLÁ DE LA PERSPECTIVA NEOCLÁSICA DOMINANTE"



ANTES DE RECIBIR FORMACIÓN EN ECONOMÍA CRÍTICA, ¿CUÁL HABRÍA SIDO TU GRADO DE ACUERDO CON LA AFIRMACIÓN DE LA PREGUNTA ANTERIOR?"



"CONSIDERO NECESARIO PREOCUPARSE POR LAS CONSECUENCIAS SOCIALES DE LAS ACCIONES QUE PROMUEVEN LAS DISTINTAS OPCIONES TEÓRICAS DE PENSAMIENTO ECONÓMICO"

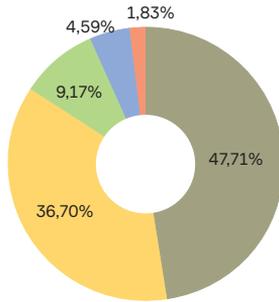


"CONSIDERO QUE EN LA CARRERA SE APRENDE A DAR RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS ECONÓMICAS REALES"

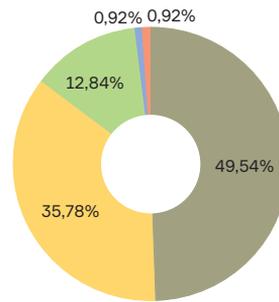
GRÁFICO 5. (CONTINUACIÓN)

**GRADOS DE ACUERDO O DESACUERDO DEL
ESTUDIANTADO RESPECTO A LAS SIGUIENTES
AFIRMACIONES**

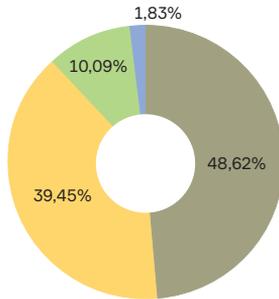
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



"CONSIDERO QUE EN LAS ASIGNATURAS DE ECONOMÍA SE DEBEN TRATAR IMPORTANTES PROBLEMAS ACTUALES COMO LA CRISIS FINANCIERA, LA CRISIS ECOLÓGICA, LA DESIGUALDAD DE GÉNERO O EL DETERIORO DE LOS DERECHOS HUMANOS"



"CONSIDERO NECESARIO QUE SE ENSEÑE UNA VISIÓN PLURAL DE LA ECONOMÍA, MOSTRANDO LA DIVERSIDAD DE ENFOQUES EXISTENTES (INSTITUCIONAL, MARXISTA, POSKEYNESIANA, FEMINISTA, ECOLÓGICA, AUSTRIACA, ETC.)"



"PARA ENTENDER PLENAMENTE LOS PROBLEMAS ECONÓMICOS SON NECESARIAS LAS APORTACIONES DE OTRAS CIENCIAS SOCIALES"

TABLA 2

TEMAS MÁS INTERESANTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

ECONOMÍA ECOLÓGICA		ECONOMÍA FEMINISTA		JUSTICIA FISCAL		DEMOCRACIA ECONÓMICA	
Desarrollo sostenible	89,91%	Mercado laboral y desigualdad de género	85,58%	Fraude fiscal de las transnacionales	77,27%	Globalización	90,09%
Conflictos socio-ambientales	82,73%	Sostenibilidad de la vida	84,68%	Impuestos a las rentas altas	75,46%	Estado del Bienestar	89,19%
Impactos de las energías renovables y no renovables	79,09%	Políticas de conciliación	71,17%	Paraísos fiscales	74,77%	Servicios Públicos	88,29%
Huella ecológica	76,85%	Economía de los cuidados	68,75%	Impuesto a las transacciones financieras	73,87%	Economía del Desarrollo, Objetivos de Desarrollo Sostenible	88,28%
Cambio climático y mecanismos de flexibilización derivados del Protocolo de Kioto	74,55%	Reproducción social	68,75%			Desigualdad	86,49%
Desigualdad ambiental	71,82%	Ecofeminismo	51,78%			Economía Social: Mercado Social, Cooperativas, Banca Ética, Comercio justo	83,78%
Extractivismo energético, mineral, agrario	69,09%					Renta Básica Universal y Crédito social	81,08%

Este conocimiento de las preocupaciones del alumnado es una brecha abierta por donde la docencia se abre un hueco para transmitir la idea en las aulas de una economía que tenga capacidad de abordar este tipo de cuestiones, adaptando el programa y acercándolo a la realidad, mientras se sortean las dificultades que impone el programa docente, los tiempos de docencia y la competencia con otras asignaturas.

Ahí veo artículos sobre el impacto del salario mínimo, sobre el empleo juvenil, sobre el empleo en las plataformas digitales y lo uso mucho con mis estudiantes. Los hechos convencen tanto como el debate de ideas, hay chavales a los que a lo mejor el debate de ideas le gusta mucho y otros a los que los datos les convencen al ver que no se cumplen los postulados ortodoxos. Eso te ayuda a mostrar ese enfoque más alternativo, cuando los hechos no corroboran los postulados clásicos y empiezan a ver por qué no, por qué los supuestos están mal planteados. Profesora UCLM

En general se considera que la respuesta del alumnado con respecto a temas de la economía feminista o ecológica es aún tímida y en general poco informada, aunque parecen vislumbrar debido al interés que se expresa en ciertas demandas de alumnos respecto a trabajos para las asignaturas o en los TFM, o incluso en TFG, aunque con menor fuerza

En los últimos años el estudiantado así más motivado no tenía mucha perspectiva crítica, pero sí le interesa, pues sí le interesa conocer los debates, sí le interesa quiénes son los y las economistas como más punteros en el momento. Entonces eso ya a mí me vale, porque ese alumnado ya está abierto a saber que hay otros enfoques y está como dispuesto a saber cuál es el suyo, o a intentar darle forma al suyo propio. Profesora UPO

Yo en el máster de internacional y desarrollo me he prestado a dirigir TFM de género y al principio los primeros años nadie me pedía, en los últimos años no podía dirigir

todos los que me pedían, hubo un boom brutal, pero claro es el TFM de un máster muy específico, pero si te bajas al mundo real que es el grado, la conciencia de que el género tiene algo que ver con lo que estudiamos, que el feminismo y el machismo tiene algo que ver con lo que estudiamos en la Facultad de economía, esa conciencia es prácticamente nula en los estudiantes y en los profesores. Profesora UCM

Hemos organizado dos escuelas de verano, la primera que se hizo fue en Valladolid, y las escuelas de verano tenían el sentido de decir, “primero vamos a saber qué chavales están haciendo sus Tesis en estos temas y que pueden ser relevo generacional”, para mi sorpresa, hubo lista de espera. Profesor UVA

4.7 Valoración sobre la capacidad de retención y atención y competencias en lectoescritura.

Entre el profesorado existe cierto consenso en que la capacidad de atención de la Generación Z es más limitada que la de generaciones anteriores.

Las continuas interacciones con un entorno multimedia de ritmo rápido y cargado de estímulos sensoriales predisponen e influyen en el cerebro para acortar la capacidad de atención. Diversos estudios advierten de la reducción de la capacidad de atención en el aula, aunque sus datos no están suficientemente contrastados, y las mediciones que se han hecho de la interacción con Internet son de aproximadamente ocho segundos de atención continua.

A mí me llaman especialmente la atención los blogs con contenidos para el debate y contenido visuales, les puede atraer mucho a los jóvenes, aunque no sé si es lo mejor, porque la capacidad de retención disminuye conforme todo va siendo cada vez más rápido y visual y nuestra capacidad para retener información se ve mermada. Profesora UCLM

Sumado a esto, el modelo de información hipertexto anima a seguir un enlace para obtener la información que necesitan sin leer el texto completo. La lectura rápida en la pantalla y la localización de palabras clave en búsquedas rápidas son estrategias privilegiadas para localizar la información necesaria, descartando muchas veces el análisis en profundidad.

Un análisis generalizado entre el colectivo de profesores y profesoras entrevistado abunda en el escaso desarrollo de la competencia lectora en el alumnado. Ya sea por el escaso entrenamiento en ciclos formativos anteriores, o porque las dinámicas en la mayoría de las asignaturas no priorizan esta actividad, fundamental para el desarrollo pleno de sus capacidades analíticas e intelectuales.

Yo creo que eso es un poquitín generalizado, que no les gusta y cada vez están menos acostumbrados a leer; pero incluso los propios libros de texto. Es decir, cada vez se acostumbran más a utilizar las presentaciones y alguna que otra nota. Da la sensación de que el conocimiento que adquieren es un poco más esquemático. Profesor UNICAN

Existe consenso entre docentes en que una de las debilidades propias del alumnado de Economía (y grados relacionados) es

la falta absoluta de cultura lectora que redunda en su capacidad de análisis y en lagunas importantes en su formación.

Es tremenda la dificultad para que lean. Intento, en cada tema, poner un documental para que me hagan un poco de clase, y que casi toda la clase se lea un artículo más o menos corto y presentarlo. Y que tengan un poco de visión crítica. Para eso los dosieres de Economista Sin Fronteras son muy buenos. Profesor UPV-EHU

Algunas asignaturas importantes en este estudio, como Historia del pensamiento económico, son eminentemente teóricas y suelen llevar aparejadas una carga de lecturas que permitan al alumno referenciar u completar los conocimientos que transmite la persona docente, por lo que mucho del esfuerzo docente está encaminado al entrenamiento en la lectura. Un método de fomento de la práctica lectora es la realización de debates y trabajos grupales o individuales de exposición en el aula.

Una cosa que intento desde los últimos años es que lean algo. Que eso, cuando contraste en los másteres, la gente de Ciencia Política o de Sociología tiene más costumbre de leer. En Economía no se fomenta la lectura, porque, si se está impartiendo dogma, el catecismo, no les voy a poner a leer cosas para que terminen pensando por su cuenta.

Profesor UPV-EHU

En general se considera que la falta de costumbre lectora es responsabilidad inmediata de la institución, de una dejación de funciones del equipo docente y de cómo están diseñadas las asignaturas.

Un aspecto que se está perdiendo, y que me parece fundamental para conformar un discurso crítico, es que los chavales lean. Parece una cosa muy pedestre, pero sinceramente así lo digo, aquí conmigo leen, no sé si luego les gustará o no les gustará, pero conmigo leen. A veces pensamos que simplemente transmitiéndoles lo que nosotros pensamos que es la economía crítica lo van a asumir, y no, lo que se necesita es primero que ellos reflexionen en sus propios textos sobre lo que se está diciendo; no solo el profesor, sino que ellos lo lean y lo discutan. Esas prácticas, que son como muy tradicionales si queréis, yo las defiendo, la defiendo también en minoría. Yo por lo menos no percibo que en mi facultad la gente lea. La gente sale sin leer un libro en la carrera. Ahora pregunto en asignaturas donde yo leí libros, ya no se lee, literalmente, no se lee. Profesor UVA

La necesidad de fomentar la lectura académica trae consigo el problema de la falta de materiales de Economía Crítica con potencial pedagógico, con contenidos adaptados al nivel de comprensión del alumnado y al tiempo disponible por el docente para trabajar dichos materiales con la clase. Leer literatura académica es una tarea compleja que requiere entrenamiento y formación; trabajar de manera colectiva un artículo o un capítulo de un libro supone un trabajo de preparación y explicación previo por parte del docente, quien se enmarca dentro de un programa con unos tiempos muy pautados.

La accesibilidad, como cualidad que ha de construirse en los textos académicos, se convierte en un facilitador de la participación, permite al alumno enfrentarse con seguridad al texto y lo invita a seguir indagando, pero su ausencia puede constituir un límite difícil de sobrepasar.

Y sí que es verdad que me he vuelto loco muchas veces para encontrar autores que sean críticos y que sean claros porque hay algunos que son como los referentes, que todo el mundo los tiene como base intelectual, pero luego a la hora de trasladarlos hoy en día son supercomplicados.... Aunque siempre que hago eso les digo “intentar leer el artículo original” y nos quedamos solamente con el resumen que yo hago que es solo para entender la idea principal, pero luego para ampliar o matizar siempre es útil ir a la fuente. Profesor UNEX

[...] con las lecturas, intentando que sean breves, que sean interesantes, con preguntas que les puedes poner sobre la lectura, este cambio de lógica de trabajar en grupo... Entonces, yo creo que por lecturas tenemos muchas, algunas igual tenían que ser más accesibles, y el tema es seleccionar aquellas que pueden impulsar el debate. Hoy en día esto es importante: lecturas cortas, pero que te lleven a lecturas más largas cuando tú quieres trabajar. Profesor UPV-EHU

Otra demanda generalizada es la del uso de documentación sólida con la que apoyar las clases que se imparten, evitando que el alumnado caiga en el error de considerar que la economía heterodoxa es menos rigurosa y más cargada de ideología sin fundamento por el hecho de que existen más cantidad de publicaciones e investigaciones realizadas desde la economía neoclásica.

Las carencias son: el tiempo, el diseño de los materiales y que cuando los docentes van a abordar el debate en toda su complejidad puede haber un lado que parezca más riguroso que el otro y que los chicos lo perciban como que les estoy dando una especie de mitin.

Profesora UCLM

De esta manera, se entiende que la accesibilidad de los materiales es un factor coadyuvante de motivación y la participación del alumnado. Puede constituir en sí mismo un reto que invita a seguir indagando, o un límite por el cual el estudiante elige no deambular. De la parte del alumnado está la responsabilidad por su propio aprendizaje, del lado del colectivo docente, transmitir conocimiento, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

[...] puedes apoyarte en teoría y un documento riguroso de Economía Crítica, estaría genial; pero los datos también ayudan, convencen y apoyan mucho. Cuando personas que no son para nada sospechosas de ser marxistas-leninistas peligrosas te muestran datos

objetivos, en una página web de un centro académico alemán, un documento sin ecuaciones, escrito de una forma sencilla para que lo puedan entender todo tipo de ciudadanos, entre ellos los políticos, y te muestra la evidencia de que no se cumplen bien las teorías económicas clásicas, a los estudiantes también les llega.

Profesor UCLM

5. Alianzas y apoyos externos.

Como se ha visto en los epígrafes anteriores, hay estrategias docentes que se oponen frontalmente a los enfoques ortodoxos, con miras a una enseñanza en economía de carácter plural, crítica y que acentúe la cuestión social de esta ciencia. Ahora bien, esta parte de la universidad se aproxima a disputar los espacios de investigación y formación apoyándose en redes que van más allá de la institución. Tanto el profesorado como las organizaciones sociales y entidades del tercer sector han entendido la importancia del acompañamiento para una enseñanza que se adapte a los desafíos actuales.

Muy poco vamos a hacer en economía crítica si la vida de la calle no viene a las universidades. Profesora UNIZAR

Este apartado recoge la visión de los y las entrevistadas con respecto a las redes en las que se apoyan para incorporar la economía crítica en su práctica docente. Así, por un lado, las entrevistas indican la importancia de apoyarse en asociaciones y ONG como ESF como forma de respaldar y amplificar la capacidad de llegar a su alumnado. Además, reconocen el hecho de que, aunque escueto, existe un pequeño tejido social en donde apoyar las prácticas docentes, compuesto por asociaciones de alumnos/as, revistas relativamente reconocidas en el ámbito académico que permiten publicar sobre economía crítica, congresos académicos y grupos de investigación/debate. Este grupo

de apoyo es identificado como fundamental para poder potenciar el efecto amplificador de la economía crítica, y cuya potenciación sería clave para mejorar la llegada de la heterodoxia económica a la sociedad.

Las alianzas en los resquicios que deja la universidad suelen ser llevadas adelante por perfiles híbridos que cuentan con redes fuera de la institución para incentivar la Economía Crítica (EC), ya sea a través de redes (como la Red de Economía Crítica o la Red MMT), o de seminarios regulares, escuelas de verano o jornadas.

Dichos espacios suelen tener la pretensión de no solo estar en la academia, sino de actuar como puente con el resto de la sociedad y de los movimientos sociales. Estas redes exceden el ámbito universitario español, con colaboraciones internacionales como la Red Internacional de Economía Feminista.

Respecto a los grupos estudiantiles relacionados con la economía crítica, ya en trabajos previos de ESF se había señalado el bajo asociacionismo relativo al estudiantado de economía, algo que seguimos observando en los resultados de esta investigación, ya que una parte importante del alumnado entrevistado presenta poco interés en involucrarse en algún tipo de movimiento de este tipo, a la vez que solo un 12% tiene conocimiento sobre alguna asociación de economía crítica, y apenas 5 de los 115 entrevistados forman parte de dichas asociaciones.

Sin embargo, un 40% manifestó un interés suficiente por involucrarse en alguna asociación, lo que nos señala lo importante de intentar desde las asociaciones de economía crítica estrechar lazos con el estudiantado.

Los profesores perciben cómo en las reivindicaciones estudiantiles, suelen primar aquellas cuestiones relativas al calendario o a las evaluaciones. Aunque en términos generales existe el consenso de la baja movilización estudiantil actual, patente en la necesidad de obligar al alumnado a asistir a jornadas sobre temáticas críticas, también se reconocen importantes impulsos a través de redes estudiantiles.

Ejemplos de ello se reconocen en el País Vasco, o en las movilizaciones en la UB para expulsar al Banco Santander, eliminar la cátedra auspiciada por la Fundación Repsol y reconocer una asignatura sobre crisis ecosocial.

Las experiencias, aunque escasas, también recogen procesos de autoorganización en seminarios y jornadas impulsadas por el propio estudiantado, pero al margen de la institución.

De cualquier manera, se reconoce que el alumnado con una visión crítica surge en gran medida debido a la interacción con movimientos sociales, organizaciones de barrio o asociaciones estudiantiles, más que debido a la propia docencia, es decir, como influencia de un insumo externo a la universidad para detonar el espíritu crítico.

Otro aspecto relevante que se resalta es la necesidad de crear redes para asentar el conocimiento crítico, puesto que de otra forma continuarían siendo minoría.

En este sentido, se ve necesario prestar especial atención al recambio generacional, puesto que los efectos en el ordenamiento de la universidad hacen que las jubilaciones de perfiles críticos sean sustituidas por nuevas incorporaciones que, habitualmente, presentan visiones ortodoxas.

En relación con esto, también se señala la necesidad de la coordinación docente y ello pasa por lograr una comunicación más dinámica, ya que es habitual que las docentes ejerzan su docencia crítica de manera aislada o no coordinada. Esta comunicación vendría a complementar el esfuerzo que se está dando en la parte de desarrollo de investigaciones, donde sí se reconoce por parte de las entrevistadas un esfuerzo. A este respecto, cabe destacar la existencia de iniciativas como el CINIEF¹⁹ de la Universidad Pablo de Olavide (UPO), donde se está llevando a cabo un estudio sobre las guías docentes de las facultades de la UPO para analizar la incorporación de la perspectiva de género.

Las docentes entrevistadas indican algunas **pistas sobre las propuestas en las que apoyarse para generar redes** más allá de los núcleos existentes.

En varias ocasiones emerge la idea de generar cursos interuniversitarios que fomenten tanto la relación entre colegas, como la accesibilidad a estudiantes de múltiples procedencias, orientado incluso a profesorado que decida reciclarse con corrientes heterodoxas. Además, se pone de relevancia que, aunque resulte útil, los cursos organizados por ONG como ESF puedan percibirse como intrusismo por proceder de entidades fuera de la universidad, proponiendo

¹⁹ Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género
<https://www.upo.es/cinef/>

a cambio la opción estratégica de organizar seminarios en el marco de una o varias asignaturas de economía en colaboración con el profesorado, algo que pueda verse como que emerge también desde “dentro” y con ello cause menor recelo.

A su vez, ante un contexto universitario convencional que suele mirar con recelo las cuestiones heterodoxas, es importante plantearse las formas en que desde la docencia crítica se recibe a los agentes externos. Se hace necesario modificar la forma en la que agentes del tercer sector se presentan para librar el conflicto, evitando el planteamiento de “recetas prefabricadas” que hagan rehuir al enfoque convencional.

De este modo, se ve necesario utilizar la aproximación por contraste y a través de preguntas abiertas para lograr un diálogo abierto de enfoques, estimulando así una ciencia económica plural. Así, la perspectiva crítica no se plantea como oposición a lo convencional, sino que se plantea de forma holística, para evitar la ortodoxización de la heterodoxia.

Un curso de economía crítica inter universitario. No solamente para que hubiese relación entre los colegas de este ámbito, sino que este tipo de cursos interuniversitarios se podrían ofertar tanto al alumnado de la universidad de origen como al alumnado de otras universidades, y ahora

se puede optar por la presencia virtual en las sesiones, o también se pueden grabar las sesiones, eso es una herramienta muy útil. Profesor UNEX

Por tanto, resulta importante plantear formas lo más pragmáticas posibles para generar espacios de colaboración entre la universidad y entes externos. Estas opciones deben pasar por la generación de espacios construidos en colaboración con el profesorado y el alumnado a través de fórmulas que salgan de lo clásico, para así fortalecer el contraste con la corriente convencional universitaria. De esta manera, el fortalecimiento de redes de construcción de espacios pedagógicos destinados a la economía crítica, en donde profesorado y alumnado encuentren sus espacios de intercambio, parece ser uno de los elementos más demandados por la muestra entrevistada.

De igual manera, se reconoce como clave para impulsar disciplinas críticas, la disponibilidad de los recursos como los dosieres y materiales de entidades extrauniversitarias del tercer sector²⁰ ([ver anexo 2](#)), incluso más que la propia organización de actividades que impliquen un esfuerzo adicional por el desplazamiento del alumnado. Cabe decir que estos materiales son reconocidos como una muestra del apoyo de las redes externas a la universidad, que refuerza el rol en docencia sobre temáticas críticas nombrado por varias entrevistadas:

²⁰ [Ver anexo II de recursos didácticos utilizados el “Repositorio para la pluralidad en la enseñanza de Economía”](#). Se presenta el mismo en aras de facilitar información, así como de grupos, revistas, asociaciones, redes, entre otros, para la construcción de un pensamiento económico plural y crítico.

Te muestran con datos objetivos en una página web de un centro académico alemán un documento sin ecuaciones, escrito de una forma sencilla para que lo puedan entender todo tipo de ciudadanos, entre ellos los políticos, y te muestra la evidencia de que no se cumplen bien las teorías económicas clásicas, a los estudiantes también les llega.

Profesora de la UCLM

Una preocupación que hemos encontrado es la de tener cuidado con presentar las herramientas críticas como un conjunto de premisas replicando la aproximación neoclásica, puesto que estos formatos terminan afianzando la marginalidad que le impone el enfoque convencional al pensamiento crítico.

Lo que se propone es la internalización transversal de las cuestiones críticas a la realidad, para comprender dónde y cómo el enfoque crítico presenta soluciones y conecta en profundidad con los problemas socioeconómicos. Para ello, el enfoque crítico tiene la ventaja respecto al neoclásico de que no parte de suposiciones o leyes ideales, sino que problematiza sobre lo empírico, además de contar con herramientas que explican de manera más sofisticada tanto las últimas crisis como las raíces de los problemas actuales.

En el ámbito de la propia creación de redes, se están haciendo esfuerzos para articular el recambio generacional a través de escuelas de verano que permitan a las personas participantes

reconocerse mutuamente y mejorar el marco institucional en el que este estudiantado pueda desenvolverse en forma de red. De hecho, este año se hará la 3ª escuela de verano en Carmona, ya con el bagaje aprendido de las dos primeras, y como forma para dar continuidad a un espacio regular anual en donde quien quiera iniciarse en estos aspectos tenga un lugar de referencia.

No obstante, se reconoce la necesidad de, dentro de estas redes, dar mayor relevancia al intercambio de aproximaciones docentes, formas y métodos pedagógicos para poder incorporar contenidos críticos en las asignaturas, puesto que identifican la falta de este espacio dentro de las redes ya constituidas. En general, las redes informales sobre la docencia en asignaturas existen, pero se propone formalizar espacios de intercambio que pongan el foco en los contenidos y formatos utilizados para impartir determinadas asignaturas y abrir dichos espacios a la participación del alumnado.

Una cosa que pasa es que toda la información extra académica en el sentido de todos los cursos, jornadas, congresos que hay en la Universidad, a gran parte del alumnado no le llega. Eso le llega al profesorado docente e investigador y en todo caso al doctorando, pero al alumnado de grado no le llega nada, no les dejan inscribirse. Tampoco tienen muchas formas de enterarse de qué está pasando. Profesora UPO

Otra estrategia reconocida para apoyarse en actores y redes es la incorporación, a través de invitaciones puntuales, de entidades extrauniversitarias que expongan temas claves en alguna de las sesiones de grado o máster, incluso estableciendo oficialmente este marco de colaboración mediante planes de innovación docente.

En una visión general, propone promover que la universidad sea un espacio de transformación por y hacia el alumnado, haciéndoles entender que el privilegio de estar aquí también implica que ellos/as deban transformar la propia institución.

Los lazos han permitido al profesorado abordar el enfoque crítico con una base más amplia, pero igualmente se reconoce la necesidad de seguir trabajando sobre cómo hacer que dichos lazos repercutan en una transformación crítica de la enseñanza en economía. Estos lazos, traducidos en materiales de apoyo, foros, sesiones magistrales, seminarios, publicaciones o colaboraciones, son prácticas que deben ser potenciadas.

Así, aprovechar las conexiones hechas servirá como punto de encuentro y de aprendizaje para expandir el apoyo y la colaboración en un doble sentido: de un lado, la colaboración con entidades extrauniversitarias permite generar contenidos y espacios útiles para fortalecer una formación y ejercicio crítico de la economía. Del otro, resulta una forma en que la docencia en economía crítica se sienta menos aislada al poder apoyarse académica y pedagógicamente en términos críticos. Es decir, lograr interacciones que no queden en

colaboraciones puntuales que se estanquen y no vayan más allá de una actividad determinada, sino que, además de repercutir en la formación, se traduzcan en iniciativas concretas para un abordaje crítico a los asuntos y problemas socioeconómicos dentro y fuera de las universidades.



6. Conclusiones y recomendaciones.

Las principales dificultades institucionales que limitan la introducción de un enfoque pluralista en la enseñanza de la Economía en el sistema universitario público español, parecen ser producto de la ordenación de la propia actividad universitaria.

El sistema de incentivos académicos, sumado a la planificación y organización de la docencia por parte de las universidades, configuran un dispositivo que fomenta el dominio de la corriente neoclásica en la enseñanza universitaria de la economía.

Desde hace décadas y tras cada reforma legislativa en el ámbito universitario, el estatus de la economía crítica en la universidad ha ido perdiendo relevancia. Asignaturas y temáticas susceptibles de incorporar una visión crítica han sido relegadas a un segundo plano, al tiempo que se ha ido reduciendo paulatinamente el margen de la libertad de cátedra en las aulas en favor de programas docentes más directivos.

Prevalece entre el colectivo la imagen generalizada de una Economía reducida a su expresión más técnica, enfocada a una reproducción acrítica de los postulados neoclásicos y compartida acríticamente por una buena parte del alumnado. Esto se pone en cuestión cuando la docencia se realiza en ciclos de posgrado o en otras carreras como Relaciones

Laborales, Sociología, Ciencias Políticas o Derecho, lugares donde hay mayor aceptación por parte del alumnado de contenidos con una visión más plural de la Economía.

Para el profesorado, el no alinearse con las principales corrientes de pensamiento representa un riesgo considerable para su carrera profesional en un contexto en donde los departamentos están orientados a la hegemonía de lo homogéneo. Domina una perspectiva universalista que se impone a la pluriversidad, lo que redundo en una corriente con mayores dotaciones de recursos humanos y materiales. A su vez, el sistema de incentivos académicos ha configurado una especie de mercado elitista de publicaciones científicas, sometiendo el quehacer investigador-docente a lógicas mercantilistas y productivistas.

En este contexto, la posibilidad de una formación más pluralista arrastra una gran dependencia del trabajo militante del profesorado, con los costes personales que ello conlleva. A esto hay que añadir la falta de relevo generacional y la previsible merma en el número de docentes comprometidos con la transmisión de estos contenidos. Reconectar la docencia de la economía con los desafíos actuales precisa de una colaboración activa entre docentes que permita sortear las limitaciones mencionadas en esta investigación.

Si bien desde el dominio institucional no existe una negación taxativa a las cuestiones críticas, se ha establecido un sistema de incentivos docentes universitarios donde parece decirse a las nuevas generaciones que se plantean una docencia en economía heterodoxa, que si eligen ese camino lo hacen

bajo su propio riesgo. Así, el paradigma crítico se sitúa en desventaja con respecto al convencional para desarrollarse dentro de la universidad, y acarrea un costo y voluntarismo para quienes toman dicho camino. Las materias que son consideradas importantes para una formación integral del alumnado y que incorporan una visión crítica, se sitúan en clara situación de desventaja, representando una minoría del total del programa docente.

Profesoras y profesores coinciden en la necesidad de encontrar espacios para el intercambio de conocimientos, de buenas prácticas y ampliar las fortalezas en su trabajo. En este sentido, la discusión sobre metodologías docentes puede proporcionar el espacio y el tiempo necesarios en este sentido. Multiplicar los espacios donde se facilite el debate temático y las revisiones críticas de contenidos, evitarían tanto la reproducción de los esquemas de docencia convencionales como el estancamiento en el propio pensamiento y acción heterodoxa.

Respecto al alumnado, hay una serie de problemáticas que atraviesan en su relación de aprendizaje y que condicionan la formación en economía crítica. Este informe recoge una mirada particular sobre un colectivo humano circunscrito a un contexto histórico determinado, atravesado por múltiples etapas socializadoras, en instituciones formales e informales que también han sido profundamente afectadas por estos hechos históricos.

Como grupo etario o generación, la mayoría de personas universitarias que cursan sus estudios (nacidas entre mediados de los 90 hasta mediados la década de 2010)

actualmente pertenecen a la generación posmilenial, centennial o Generación Z. Nacidas en tiempos de la consolidación de la sociedad digital, han crecido en la Gran Recesión, en un mundo azotado por la amenaza del terrorismo, el movimiento masivo de personas desplazadas, crisis de gobernanza política e inestabilidad financiera, desempleo y la pandemia mundial por COVID-19 que implicó medidas de confinamiento y un colapso del sistema sanitario de 2020 que aún siguen provocando efectos socioeconómicos a escala global. La suma de todo esto, les convierte en una generación que construye su identidad y sus planes de futuro en un contexto social de gran incertidumbre y complejidad, con factores que ejercen una presión adicional sobre estudiantes y profesorado.

Nos encontramos con la primera generación de alumnado nacido a la vez que la mundialización de internet, que hacen un uso intensivo del mismo en sus dispositivos electrónicos (especialmente el móvil) donde se proveen de información, formación, entretenimiento y socialización. Ser nativo digital, no implica sin embargo hacer un uso experto de los dispositivos digitales. Este hecho tiene un gran impacto en el entorno de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumnado está más equipado tecnológicamente que el profesorado de anteriores generaciones, lo que aumenta la complejidad de los procesos educativos que implican instrucción, orientación y supervisión.

Relacionado con la cultura de uso de los dispositivos digitales, se expresa una preocupación general por la capacidad de atención del alumnado, por el desarrollo de competencias

lectoras y escritoras en general y por el uso del libro como artefacto en particular.

En general, hay una sensación mayoritaria de que, en Economía, ADE y en carreras de la naturaleza similar, se lee menos que en otras carreras de Ciencias Sociales. Al alumnado de las carreras de economía no se le exige leer ni tener la capacidad de analizar su entorno inmediato y la menor exigencia de lecturas implica concentrar su conocimiento en otras capacidades técnicas.

Como regla mayoritaria, se expresa la necesidad de desarrollar la capacidad lectora, así como la de observar y problematizar su entorno, como objetivos principales del colectivo docente cercano a la economía crítica.

A esta necesidad se le suma el problema de la falta de materiales de Economía Crítica con potencial pedagógico, con contenidos adaptados al nivel de comprensión del alumnado y el escaso tiempo disponible por el profesorado para trabajar dichos materiales con la clase. La accesibilidad de los contenidos, como cualidad que ha de construirse en los textos académicos, se convierte en un facilitador de la participación, permite al alumnado enfrentarse con seguridad al texto y lo invita a seguir indagando, pero su ausencia puede constituir un límite difícil de sobrepasar

La motivación del alumnado por los temas de economía crítica es una preocupación recurrente del colectivo docente representado en esta investigación, y por regla general se entiende que el porcentaje de alumnos y alumnas que muestra un interés genuino por adquirir conocimientos y profundizar

en ellos, es una minoría. Esto no significa que una mayoría con el objetivo más inmediato de aprobar la asignatura no se vea afectada por los contenidos y las materias que se enseñan en clase.

El colectivo docente sitúa en un lugar central el objetivo de la enseñanza de la economía crítica para fortalecer la autonomía del alumnado por encima de la empleabilidad, potenciar su capacidad de traducir los conocimientos y situarlos en realidades específicas de una manera crítica, ante la mercantilización a ultranza y los procesos de individuación que se manejan desde las perspectivas hegemónicas.

La participación en el aula y en actividades complementarias como factor de aprendizaje, son elementos estructurales en las preocupaciones del colectivo docente. Se generaliza el recurso a los debates y trabajos en colectivo, así como el uso de metodologías docentes adecuadas que fomenten la presencia activa del alumnado en el aula, para reforzar su seguridad y sus competencias en el debate y la participación en público.

Sobre la participación del alumnado en las actividades académicas realizadas fuera del marco de la docencia convencional en el aula, hay consenso en que es una faceta de la vida académica que ha perdido relevancia, aludiendo directamente al desinterés del alumnado, al coste de oportunidad que supone participar o no, y revela un escaso compromiso por parte de la Universidad por enriquecer la vida académica. También es síntoma del bajo nivel de asociacionismo.

Finalmente, presentamos algunas de las propuestas que, a modo de recomendaciones para el futuro trabajo en la promoción de la enseñanza de las economías heterodoxas y los enfoques críticos en las universidades de economía españolas, han destacado las profesoras y profesores entrevistados en el marco del presente diagnóstico y que son coherentes con las preferencias expresadas por el alumnado en la encuesta realizada.

Estas propuestas formuladas por el profesorado incluyen:

- Realización de cursos de formación especializada avanzada en enfoques críticos para profesorado universitario y personal investigador. En este sentido, se propone organizar actividades de formación académica para docentes e investigadores en torno a las diferentes corrientes heterodoxas dentro de la economía y enfoques críticos (economía ecológica, economía feminista, justicia fiscal, etc.), no exclusivamente para economistas, que incluyan la revisión crítica de los postulados neoclásicos y las limitaciones de sus instrumentos de análisis de la realidad económica para explicar los desafíos actuales.

- Formación permanente en estrategias pedagógicas alternativas al profesorado, especialmente al de reciente incorporación, personal de investigación y becado. Se incluyen aquí las propuestas para ampliar la formación en estrategias pedagógicas que supongan la superación de la clase magistral como protagonista y que aporten al profesorado mayor capacidad y seguridad para llevarlas a cabo de forma eficiente a través de la formación y el

acompañamiento en el aula. También se propone contar con un repositorio de ideas por área de conocimiento e incluir espacios de exposición e intercambio en los congresos y seminarios de economía crítica.

- Elaboración de una propuesta de acreditación y reconocimiento de méritos docentes al profesorado. Tal y como hemos visto anteriormente, el sistema de acreditación e incentivos premia las producciones de la economía ortodoxa por diferentes factores derivados del entorno institucional y de la política universitaria, pero, además, privilegia el trabajo investigador frente a la docencia, desincentivando el esfuerzo y la renovación pedagógica que precisa la promoción de la economía crítica en el ámbito universitario.

El trabajo de divulgación de los y las economistas heterodoxos no encuentra un reflejo adecuado en el sistema de incentivos y dificulta su estabilización y promoción en la carrera académica, por lo que urge promover la elaboración de propuestas de acreditación y reconocimiento suficiente de méritos docentes que permita al profesorado crítico tener una herramienta para la necesaria incidencia en este sentido en las instituciones universitarias y la ANECA.

- Promoción y apoyo al profesorado de economía crítica en la elaboración de proyectos de innovación docente.

Los proyectos de innovación docente se revelan como una estrategia que tiene un alto impacto en la capacidad del profesorado de economía crítica para desarrollar y validar metodologías de transmisión del conocimiento y las habilidades a su alumnado, al permitirles contar con los

recursos, el tiempo y la flexibilidad necesarios para ello. Como no puede ser de otro modo, los proyectos de innovación financiados con fondos públicos pasan por un proceso de concurrencia competitiva en el que deben ser evaluados como requisito para su financiación, por lo que una forma de apoyar la difusión de la enseñanza de las economías heterodoxas y los enfoques críticos puede ser la promoción y el apoyo al profesorado de interés para la elaboración de las propuestas a presentar, así como la aportación de herramientas y metodologías de seguimiento y de evaluación del impacto y de sistematización y divulgación de los resultados en espacios docentes y académicos.

- **Elaboración y sistematización de propuestas validadas de sistemas alternativos de evaluación al alumnado.** Las metodologías activas precisan de herramientas de evaluación propias y adecuadas para dar cumplimiento a las necesidades de calificación en el sistema educativo sin perjudicar las dinámicas generadas en el aula.

En este sentido, se propone sistematizar las metodologías de evaluación existentes en otros niveles de la educación y en la enseñanza de adultos desde propuestas pedagógicas alternativas y que incorporan estrategias para la reflexión, la autoevaluación, las rúbricas de evolución de competencias críticas, el aprendizaje continuo etc. y su adaptación a la realidad administrativa y docente universitaria.

- Realización de programas de capacitación acreditada en competencias para el pensamiento crítico al

alumnado. Frente a la inclusión de las competencias con el objetivo de mejorar la empleabilidad del alumnado, el profesorado de economía crítica propone una relectura de las competencias que se orienta más bien a las que se precisan para la promoción de un alumnado participativo, reflexivo, con autonomía y capacidad para el pensamiento crítico y complejo. Algunas de estas competencias precisan previamente de la mejora de las capacidades de expresión verbal, de escritura, de búsqueda y selección de bibliografía adecuada, de lectura crítica y reflexiva, etc.

Estas competencias previas y las más complejas son evaluables y acreditables y pueden formar parte de programas de micro credenciales que supongan un valor añadido a la formación académica regular del grado.

- Programas de selección y oferta de personas expertas para seminarios, clases prácticas, invitación puntual a las clases y co-docencias.

Si bien hemos encontrado bastantes ejemplos de la apertura del profesorado a la participación de personas no académicas con enfoques heterodoxos y entidades de la economía social y movimientos sociales, vemos como esta opción se ve limitada por la posibilidad de tener recursos suficientes para contar con personas de forma más estable o personas consideradas de primer nivel que convocan a mayor público.

Por este motivo, en primer lugar, las personas invitadas suelen ser personas cercanas y conocidas por el profesorado que se prestan a acudir ad honorem por su implicación

personal, por lo que dependen de las redes de contactos del profesorado y, por otro, la posibilidad queda reducida a su capacidad de contribuir o asumir los gastos de desplazamiento derivados de la participación. Los programas de ayudas para la participación de personas expertas son limitados y muchas veces son copados por los docentes con mayor poder en los departamentos o se promueven por sus requisitos para la participación de personalidades referentes de la economía ortodoxa.

- Generación de espacios de construcción colectiva del conocimiento entre profesorado y alumnado con facilitación de agentes externos. En este caso se propone la construcción de espacios donde profesorado y alumnado pueda disponer de tiempo y del ambiente adecuado para la discusión de las distintas corrientes superando los planteamientos esenciales de las diferentes materias y que sirvan igualmente de encuentro entre el propio profesorado crítico.

Se propone, por ejemplo, realizar seminarios centrados en aspectos metodológicos en los que el encuentro entre docentes distantes puede ser más favorable y donde se contraste con el propio alumnado la pertinencia de los planteamientos del profesorado, intentando superar, a la vez, los frecuentes prejuicios que el profesorado demuestra hacia las capacidades de su alumnado actual. Se confirma el hecho de que los seminarios que se organizan en los departamentos son espacios cerrados al alumnado por lo que no permiten la interrelación de estudiantes, personal investigador y becado y alumnado.

- Elaboración de materiales pedagógicos de economías críticas adaptados a metodologías activas y documentos de divulgación académica rigurosos y de fácil lectura y acceso.

Como hemos visto con anterioridad, el profesorado propone con frecuencia la elaboración de documentos académicos sólidos y rigurosos desde postulados no neoclásicos, materiales heterodoxos de corte generalista, manuales que sean fáciles de implantar en la docencia universitaria con un alumnado con formas de aprehender el conocimiento diferente a las generaciones anteriores.

Estos materiales o recopilaciones de documentos de actualidad deben ser de corte más bien generalista para que no queden obsoletos con rapidez, que trabajen ideas y conceptos fundamentales de las economías heterodoxas y los enfoques críticos y transversales y den pie a una posterior profundización por parte del alumnado y amplíen la visión cuando se trabajan aspectos más coyunturales.

- Generación de espacios de datos económicos y sociales accesibles. En este sentido, el profesorado ha propuesto la generación y compilación de datos por su potencial para apoyar la docencia en enfoques críticos y “convencer” al alumnado más reacio a los postulados no neoclásicos con datos objetivos de fuentes independientes que muestran la evidencia de que no se cumplen las teorías económicas clásicas.

De la misma forma que un tipo de alumnado comprende los postulados críticos en el debate teórico o de ideas, hay otro tipo de alumnado que comprende que los supuestos ortodoxos están mal planteados cuando descubre con los datos de la realidad social y económica que los postulados ortodoxos no se cumplen y que están contruidos sobre modelos irreales.

Bibliografía.

- Agenjo Calderón, A. (2019). *Economía política feminista. Genealogía, enfoque sistémico de la sostenibilidad de la vida y aproximación a la economía mundial* [Universidad Pablo de Olavide]. <http://hdl.handle.net/10433/7170>
- Agenjo Calderón, A., Costanzo Talarico, Mg., Gallego Morón, N., Martínez Jiménez, L., y Tejado Montero, L. (2020). *Investigación-diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la economía* (María Luisa Gil Payno (coord.)). Economistas sin Fronteras.
- Agenjo Calderón y Molero Simarro, R (2020). Prólogo a la 2da Edición. En Agenjo Calderón, A., Molero Simarro, R., Bullejos Jiménez, A., y Martínez Erades, C. (coords), *Hacia una economía más justa. Manual de corrientes económicas heterodoxas* (2.ª ed.). Economistas sin Fronteras.
- Alcaraz Lamana, A., y Alonso, P. (2019). *La contribución de las universidades a la Agenda 2030* (C. Lloret-Catalá y B. Grijalvo Cabrera (coords.)). Unitat de Cooperació, Servei de Relacions Internacionals i Cooperació Universitat de València. https://www.uv.es/coopweb/Libro Agenda/Contribucion universidades a ODS_sin blancas.pdf

- Arcos Alonso, A., Astorkiza Ikazuriaga, K., Barredo Zuriarrain, J., Las Heras Cuenca, J., y Rodríguez González, Carlos Zubiri Rey, J. B. (2020). *Diagnóstico y revisión del Grado de Economía en la Universidad del País Vasco* (U. Gondra Hidalgo (coord.)). Economistas sin Fronteras. <https://ecosfron.org/wp-content/uploads/2020/09/DIAGNÓSTICO-Y-REVISIÓN-GRADO-ECONOMÍA-UPVEHU.pdf>
- Barchiesi, F., Williams, J., Bousquet, M., Baamonde Ferreiro, X., Galceran, M., Herreros, T., David Read, J., Ross, A., y Vercellone, C. (2010). *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (T. De (ed.)). Traficantes de Sueños.
- Carbonell-Esteller, M., Carreras-Marín, A., Colomé-Ferrer, J., Turmo-Garuz, J., y Bartual Figueras, M. T. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 92-101. <https://doi.org/10.1344/ridu2018.10.9>
- Carpintero, Ó. (2014). ¿Tiene futuro la economía crítica en la universidad? Una propuesta. *Revista de Economía Crítica*, 18, 203-211.
- Calvelhe, L. (2020). Ensenyant Sobre Art I Educació a La Generació Z De Futurs I Futures Mestres. *Temps d'Educació*, (58), p. 19-36, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/376840>.
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 95-109.

- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE International Journal of Social Sciences*, 3, (1), pp. 188-198. <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/158991>
- Crabtree-Condor, I., Hall, S., y Verwer, S. (2016). *Fiscal Justice Global Track Record*. Oxfam International.
- Datosmacro.com (2023) «Desempleo de España 2023» |. Recuperado 3 de abril de 2023, de <https://datosmacro.expansion.com/paro/espana>
- De la Torre, J., y Rubio-Varas, M. (2021). Entre la memoria, la percepción y los clichés: los estudiantes de Historia Económica y el pasado reciente de España. *XIV Congreso de Didáctica de la Historia Económica. Sesión 6. Granada*, 1-38. <https://congresosaehe.es/wp-content/uploads/2021/05/Sesión-66.-De-la-Torre-y-Rubio.pdf>
- De la Villa, L., y Molero, R. (2020). Epílogo. En A. Agenjo, R. Molero, A. Bullejos, y C. Martínez (coords.), *Hacia una economía más justa. Manual de corrientes económicas heterodoxas* (2.ª ed., pp. 301-326). Economistas sin Fronteras.
- Erasmo, V. (2022). "Econosophy": limits and opportunities of a transdisciplinary approach to philosophy and economics. (p. 11). HALopen science. <https://hal.science/hal-03759130/document>
- George, S. (2000). "A Short History of Neoliberalism. Twenty years of Elite Economics and Emerging Opportunities for Structural Change," en W Bello, N. Bullard, y K. Malhotra (eds.). *Global Finance. New Thinking on Regulating Capital Markets*, Londres, Zed Books.

· Herrero, Y; Rendueles, C., Santiago Muiño, E., Valladares, F., Valero Delgado, A., y de Llano, M. (2022, febrero 1).

La enseñanza de la crisis ecológica en la educación superior: una propuesta. elDiario.es. Recuperado el 16 de marzo de 2023 de https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/ensenanza-crisis-ecologica-educacion-superior-propuesta_129_8708019.html

· Keen, S. (2016). *La economía desenmascarada.* Capitán Swing Libros.

· Larrañaga, M. (2015). Mirando la enseñanza de economía desde el feminismo. En J. M. García de la Cruz y J. Á. Moreno (coords.), *La enseñanza de la economía. Dossieres EsF* (Número 15, pp. 30-33). Economistas sin Fronteras.

· Martínez Osés, P., Rodríguez Cáceres, Rocío Martínez Martínez, I., y Gil Payno, M. L. (2022). Incorporar la sostenibilidad de la vida en la investigación y la docencia universitarias: un cambio paradigmático. En Ma Luisa Gil Payno (coord.), *La Agenda 2030 y el imprescindible cambio de paradigma en la universidad. Dossieres EsF* (Número 47, pp. 7-13). Economistas sin Fronteras.

· Moreno Izquierdo, J. Á., y Muro Benayas, I. (2023). En Moreno Izquierdo, J. y Muro Benayas, I. (coords.). *Nuevos modelos de empresa y democracia económica. Dossieres EsF* (Número 48). Economistas sin Fronteras.

· Naredo, J. (1994). Fundamentos de Economía Ecológica. En F. A. Klink y V. Alcántara (coomps.), *VI Congreso Nacional de Economía, Desarrollo y Medio Ambiente. Sevilla.* (2.ª ed., pp. 231-252). FUHEM - De la economía ambiental a la economía ecológica.

- Ordaz, A., Sánchez, R., y Oliveres, V. (2021, June 7). *¿Viven los jóvenes peor que sus Padres? Radiografía de Cómo ha Cambiado España para tres generaciones*. elDiario.es. Recuperado el 12 de marzo de 2023 de https://www.eldiario.es/sociedad/viven-jovenes-peor-padres-radiografia-cambiado-espana-tres-generaciones_1_8004268.html
- Pengue, W. A. (2009). *Fundamentos de economía ecológica*. Ediciones Kaicron
- Plataforma por la Democracia. (2019). *Reivindicando la democracia en la empresa. Dossieres EsF* (Número 32, p. 71). Economistas Sin Fronteras.
- Roca, J. (2009). Instrumentos de política ambiental: reflexiones desde la economía ecológica. En C. Álvarez, Ó. Carpintero, y CIP-Ecosocial (Eds.), *Economía ecológica: reflexiones y perspectivas* (pp. 1-25). Círculo de Bellas Artes.
- Sistema Integrado de Información Universitaria, SIIU (2022). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2021-2022*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Universidades.
- *Smartme Analytics*. (2022). Digital consumer by generation. Los hábitos de consumo digital de Generación Z, Millennials y Generación X. <https://smartmeanalytics.com/insight/digital-consumer-by-generation-2022>
- Steinko, A. (2012). Democracia económica, núcleo de una estrategia antineoliberal. *PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global*, 119, 119-130.

• Steinko, A. (2013). Democracia Económica Para Una Salida De La Crisis. *Revista de Economía Crítica*, 16, 144-166.

<https://www.revistaeconomiacritica.org/index.php/rec/article/view/633>

• Unceta Satrústegui, K., Amiano Bonachea, I., y Goiria Gutiérrez, J. (2022). El impacto de la mercantilización en la universidad y en sus funciones. En María Luisa Gil Payno (Ed.), *La Agenda 2030 y el imprescindible cambio de paradigma en la universidad. Dossieres EsF* (Número 47, pp. 16-19). Economistas sin Fronteras.

• Vivas, Y. F. (2017). La libertad de cátedra: concepto, límites y armonización con otros derechos y obligaciones. XX Encuentro Estatal de Defensores Universitarios (pp. 1-16). Conferencia Estatal Defensores Universitarios. Universidad del País Vasco. Disponible en <http://www.upv.es/entidades/DCU/info/U0765585.pdf>

• Ziai, A. (2013). Boaventura de Sousa Santos. *Development and Change*, 44(3), 727-738.

<https://doi.org/10.1111/dech.12026>

Anexo I. Metodología.

El objetivo principal de esta investigación fue identificar y analizar necesidades formativas y de recursos en Economía, para reconectar la docencia de la Economía en la enseñanza universitaria con los problemas socioeconómicos actuales.

En base a esto y a los recursos disponibles, se diseñó una metodología de investigación centrada en entrevistas semiestructuradas a docentes de Economía en activo de universidades públicas españolas, cercanas a las escuelas de pensamiento heterodoxas, para indagar sobre cómo se abordan los principales problemas socioeconómicos desde un enfoque alternativo y crítico en su docencia, la respuesta del alumnado ante estas prácticas docentes y sobre sus contenidos.

Adicionalmente se construyó una encuesta online para alumnado de Economía con el objetivo de completar el diagnóstico del colectivo docente, para conocer la posición del alumnado sobre la economía crítica, sus planteamientos y métodos; el interés del alumnado sobre los principales problemas socioeconómicos y su cercanía a diferentes métodos de innovación docente.

Criterios para el análisis

Para responder al objetivo general se establecieron una serie de objetivos específicos que ayudaron a definir de una manera pertinente qué se pretendía estudiar y cómo se iba a preguntar.

1. Análisis de contexto de la economía crítica en la universidad española. Partiendo como situación inicial de la información recogida en anteriores investigaciones realizadas por Economistas sin Fronteras, se pretende enriquecer el marco epistemológico a partir del análisis del estado actual de la enseñanza de economía crítica, el impacto del entorno institucional y de la política universitaria, atendiendo a los aspectos de la carrera profesional que favorecen o dificultan la docencia de la economía desde visiones heterodoxas.
2. Análisis del alumnado que estudia economía o carreras en donde se enseña la economía, atendiendo a aspectos como el interés o motivación del alumnado en profundizar en la enseñanza de la economía desde un punto de vista crítico, la influencia del enfoque convencional sobre su formación, así como identificar necesidades formativas a partir del discurso de los y las docentes.
3. Estrategias pedagógicas para la incorporación de contenidos heterodoxos y la vocación docente respecto al desarrollo de una perspectiva crítica ante el sistema de incentivos existente.



4. Análisis de alianzas y apoyos externos que facilitan la docencia de la economía crítica, así como de otras formas no sujetas a planes de estudio formales que son utilizadas para promover el interés sobre la economía crítica en la universidad.

Como herramienta para completar el análisis, se implementó una encuesta online para alumnos y alumnas que estudian economía en facultades de Economía, ADE y posgrados, en el período que comprende desde diciembre de 2022 hasta marzo de 2023. La encuesta se realizó a distancia, alojando el cuestionario en una web construida para dicho fin. Las invitaciones para la participación del alumnado se difundieron con el apoyo de Economistas sin Fronteras y el del colectivo de docentes participantes, vía mail, en el aula y vía redes sociales.

El objetivo de la encuesta fue completar el análisis efectuado por el grupo de docentes con una batería de preguntas para medir lo siguiente:

1. Cercanía ideológica a una serie de postulados de la economía convencional y de la economía crítica.
2. Posición relativa del interés por una crítica a la economía convencional.
3. Interés por el acercamiento a objetos de estudio de la economía ecológica, economía feminista, de justicia fiscal y de democracia económica.
4. Interés suscitado por diferentes estrategias pedagógicas.

La baja participación en las encuestas obliga a advertir que los resultados no cumplen el cometido de crear una imagen certera de la opinión de las personas participantes, aunque serán usadas para apoyar la comprensión de los resultados del análisis de discurso de las personas entrevistadas.

Construcción de la muestra de docentes

La identificación de las personas candidatas a formar parte de la muestra de docentes se hizo en base a criterios de pertinencia, de representatividad geográfica y de equidad de género. A través del análisis documental —localización de autorías en artículos científicos, dossiers, cuadernos de trabajo y otro tipo de bibliografía académica y no académica relacionadas a temáticas de economía crítica, mapeo de redes académicas y organizaciones del Tercer Sector, principalmente Economistas sin Fronteras, se construyó una base de datos inicial de profesorado en economía crítica.

A partir de este listado extenso se ha ampliado con criterios cómo, si son docentes en activo, si pertenecen a redes de economía crítica, líneas de investigación conocidas, qué asignaturas imparten, en qué grado y en qué facultades, con el fin de poder realizar un proceso de selección lo más acertado posible.

Sobre este listado se realizó un proceso de selección que derivó en una muestra inicial de 15 personas, que posteriormente se amplió a 20 docentes pertenecientes a 10 universidades públicas, dada la buena disposición que mostraron la mayoría de las personas contactadas.

Limitaciones en la selección de la muestra del estudio

Dado que se ha pretendido en todo momento construir una muestra lo más ajustada a criterios de equidad geográfica y de género, es necesario reconocer los posibles sesgos producidos en la selección de la muestra de docentes en este estudio.

Puede notarse, por ejemplo, cierta preponderancia de docentes procedentes del País Vasco, que revela un amplio colectivo de docentes próximos a la economía crítica. Además, la relación de la mayoría de estos docentes con organizaciones del Tercer Sector, espacialmente con Economistas sin Fronteras, ha facilitado la participación en este trabajo.

En cuanto a la cuestión de género, se ha buscado en todo momento la paridad entre hombres y mujeres, pero la disponibilidad de las personas contactadas ha determinado una mayoría masculina, un 60%. No obstante, se han tenido en cuenta estos sesgos iniciales en la construcción del guion y en los análisis posteriores para que no se vieran alterados los resultados del análisis de discurso de las entrevistas realizadas.

Caracterización del alumnado y docentes participantes

La muestra de docentes se compuso de 20 docentes de universidades públicas españolas, siguiendo el reparto geográfico de la tabla 3 que se muestra a continuación.

TABLA 3

PROFESORADO ENTREVISTADO SEGÚN GÉNERO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Hombre	Mujer	Total
País Vasco	5	2	7
Castilla y León	1	0	1
Cataluña	1	1	2
Madrid	1	2	3
Cantabria	1	0	1
Aragón	1	1	2
Andalucía	1	1	2
Castilla la Mancha	0	1	1
Extremadura	1	0	1
TOTAL	12	8	20

Las universidades representadas en este análisis fueron las siguientes: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Cantabria en Santander, Universidad de Castilla la Mancha en Albacete, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Extremadura en Cáceres, Universidad del País Vasco en Vizcaya y Donosti, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Universidad de Valladolid y Universidad de Zaragoza.

En lo que se refiere a las encuestas online al alumnado, la muestra está compuesta por 116 personas, repartida conforme indica el [gráfico 7](#). En este caso no se ha seleccionado una muestra determinada, sino que se ha hecho llegar al mayor número posible de alumnos/as para que lo rellenen.

Como puede observarse, hay una mayor presencia de mujeres, que alcanzan las 76 personas, siendo el 66% de las encuestas. Igualmente, aquí se observa una mayor presencia de alumnado procedente de zonas geográficas definidas: Sevilla, con el 26% de las encuestas y Extremadura, con el 37% (gráfico 6).

GRÁFICO 6

MUESTRA DEL ALUMNADO. NÚMERO DE ENCUESTAS

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

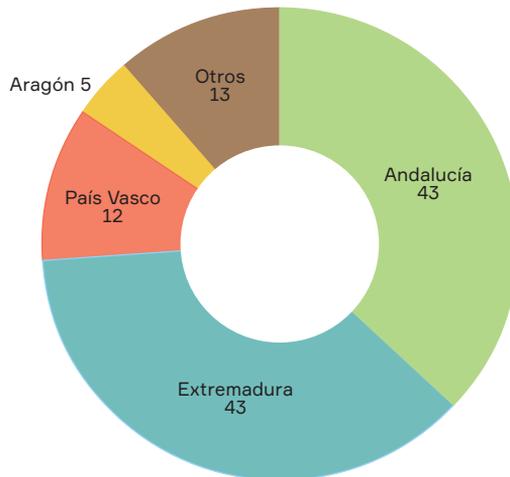
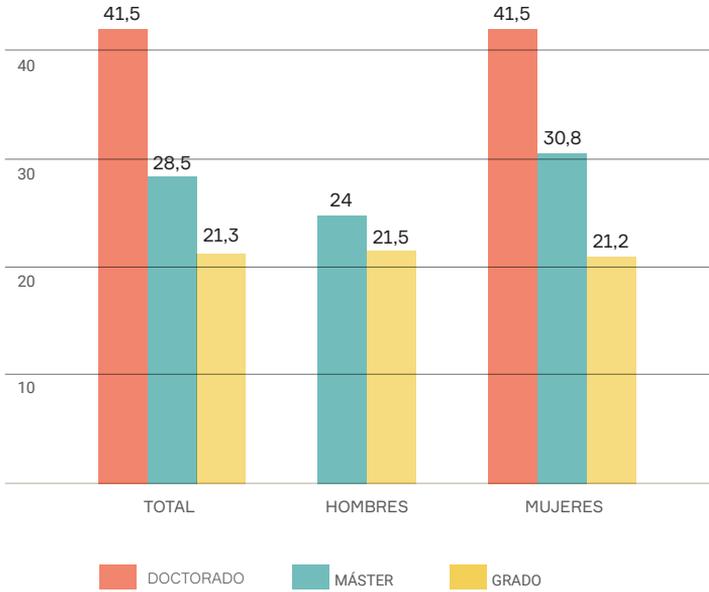


GRÁFICO 7

EDAD MEDIA POR NIVEL DE ESTUDIOS

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



La edad promedio es de 22 años, distribuidas por género según indica el gráfico 7. Como era de esperar, el grado de formación es mayor cuanto mayor es la edad de la persona encuestada, siendo ligeramente mayores las mujeres (22,2±5,1 años de media) que han participado en las encuestas en comparación con los hombres (21,7±3,8 años de media).

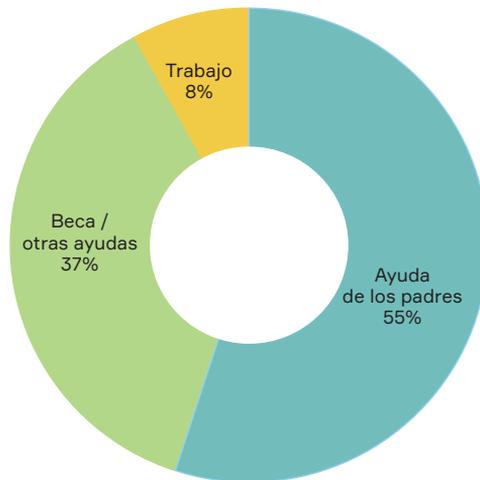


Por su parte, el gráfico 8 señala la distribución porcentual de cómo el alumnado entrevistado paga sus estudios, destacando que la mayoría del alumnado, tanto de hombres como de mujeres, sufraga sus estudios mediante la ayuda de sus padres. La segunda fuente de financiación de los estudios es a través de becas y solo un 8% costea sus estudios a través de vender su fuerza de trabajo.

GRÁFICO 8

FUENTE PARA SUFRAGAR ESTUDIOS.

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



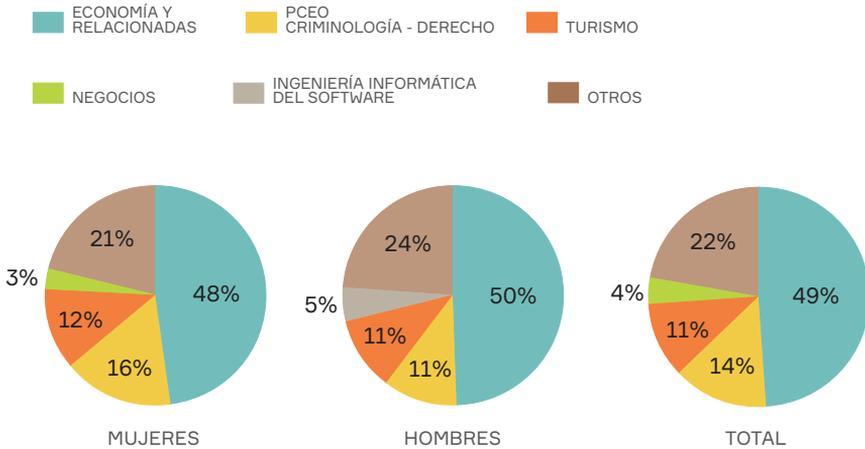
El gráfico 9 “estudios en curso” se refiere a la distribución porcentual total de las distintas carreras cursadas por el alumnado entrevistado. Adicionalmente, se incluye la distribución porcentual por género dentro de dichas carreras.

Destaca cómo un 49% de la muestra pertenece a una carrera centrada en economía, siendo el mayor grupo que ha completado las encuestas. Porcentajes similares se observan si desagregamos la muestra por género, en donde la mitad de las encuestadas pertenecen a la carrera de economía y relacionadas.

GRÁFICO 9

REPARTO PORCENTUAL DE LAS CARRERAS QUE CURSA EL ALUMNADO ENTREVISTADO Y REPARTO POR GÉNERO DE LAS CARRERAS CURSADAS POR DICHO ALUMNADO

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.



Las encuestas al alumnado permitieron indagar sobre su relación con la economía crítica, tanto a nivel asociativo como a nivel epistemológico. También, se presentaron una serie de enunciados para visualizar la influencia de la perspectiva neoclásica en el alumnado universitario.

Adicionalmente se desglosaron cuatro temáticas de la economía crítica (economía feminista, democracia económica, justicia fiscal y economía ecológica) para conocer el interés del alumnado sobre las mismas. Desafortunadamente el alcance de esta fue limitado, pero permite hacer una aproximación sobre el estudiantado universitario español.

Anexo II. Repositorio para la pluralidad en la enseñanza de economía.

Además de los recursos que pueden encontrarse a continuación en la página web de Economistas sin Fronteras, se presenta un repositorio con información sobre distintos entes para facilitar el acceso a una pluralidad de fuentes para la enseñanza de economía.

Ente

Asociación por la Tributación de las Transacciones Financieras y la Acción Ciudadana (ATTAC - España).

Página web

<https://attac.es/>

Contacto y/o Localización

secretaria@attac.es

629 563 814 - Twitter: @attacespana

Breve descripción

ATTAC España es parte de ATTAC internacional, un movimiento en pro de la justicia fiscal.

Recursos disponibles online

Una biblioteca con diversidad de documentos relativos a la economía crítica así como un apartado de noticias.

Ente

Alternativas Económicas

Página web

<https://alternativaseconomicas.coop/>

Contacto y/o Localización

contacto@alternativaseconomicas.coop.

(+34) 936 116 305

Breve descripción

Revista sobre temas económicos con una línea editorial de vocación europeísta, ecologista y feminista.

Recursos disponibles online

Pueden consultarse sus artículos o todos los números de la revista en una hemeroteca online.

Ente

Asociación de Economía Crítica

Página web

<https://www.asociacioneconomiecritica.org/>

Contacto y/o localización

web@asociacioneconomiecritica.org

Breve descripción

Asociación creada en 2003 para respaldar las Jornadas de Economía Crítica y publicar la Revista de Economía Crítica con carácter semestral

Recursos disponibles online

Revista de Economía Crítica.

Ente

Associació Catalana per al Foment de l'Economia del Bé Comú

Página web

<https://catalunya.ecogood.org/>

Contacto y/o localización

info@ebccatalunya.cat - Twitter: @EBC_Catalunya

Breve descripción

Grupo de trabajo.

Recursos disponibles online

No.

Ente

Centro Nacional de Investigación e Información sobre la economía pública, social y cooperativa (CIRIEC)

Página web

<http://ciriec.es/>

Contacto y/o localización

E-mail: ciriec@uv.es - Twitter @CIRIEC_Esp - Universitat de València Facultat d'Economia - Av. dels Tarongers, s/n
Despacho 2P21 - 46022 Valencia

Tel.: 96 382 84 89 / 90 / 91

Breve descripción

La investigación y la difusión de los resultados científicos, y también de información periodística sobre la economía pública, social y cooperativa.

Recursos disponibles online

Enlaces a las revistas CIRIEC- España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa (<http://ciriec-revistaeconomia.es/es/inicio/>), 'CIRIEC-España, Revista Jurídica de Economía Social y Cooperativa

<http://ciriec-revistajuridica.es/>); un fondo editorial con publicaciones de diversa índole, la revista cuatrimestral 'Noticias de la Economía Pública, Social y Cooperativa, una guía laboral de la Economía Social Valenciana; una memoria de actividades propias.

Ente

EAPN-ES (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español)

Página web

<https://www.eapn.es/>

Contacto y/o localización

eapn@eapn.es - C/ Tribulete 18, 1º - 28012 Madrid
+34 91 786 04 11

Breve descripción

Red de ONG comprometidas por la inclusión social de personas que sufren pobreza y exclusión social. Desarrolla su actividad en torno a cuatro ejes fundamentales: incidencia política y social; investigación y conocimiento; participación y base social; capacitación.

Recursos disponibles online

Estudios, informes y boletines propios y de otras organizaciones relativas a las temáticas de EAPN.

Ente

EconomíaSolidaria.org

Página web

<https://www.economiasolidaria.org>

Contacto y/o localización

Avda. Gipuzkoa, 11 (nave Emaús) – 31013 Berriozar (Navarra)

+34 627 33 22 91 - info@economiasolidaria.org

Breve descripción

Portal de información sobre la Economía Social y Solidaria en el Estado español.

Recursos disponibles online

Tienen una biblioteca de recursos y publican boletines propios con información variada. Recogen información en forma de noticias y ponen a disposición recursos compartidos.

Ente

Economistas Frente a la Crisis

Página web

<https://economistasfrentealacrisis.com/>

Contacto y/o localización

frentealacrisis@gmail.com

Breve descripción

Grupo de profesionales de economía y otras disciplinas organizados en 2011 con el objetivo de incentivar el debate público y elaborar propuestas que contribuyan al progreso social y económico, desarrollando las ideas y los conocimientos en todas las temáticas que impulsen el avance de las ciencias sociales, en todo su alcance multidisciplinar.

Recursos disponibles online

En su página web se encuentran documentos de trabajo con análisis socioeconómicos, así como manifiestos y artículos periodísticos de la organización.

Ente

Econonuestra (videoBlog de La Marea)

Página web

<https://www.lamarea.com/author/econonuestra/>

Contacto y/o localización

redaccion@lamarea.com

Breve descripción

Videoblog semanal de economía donde se dan cita un grupo de personas (profesores, investigadores, entre otros) con un enfoque heterodoxo, en donde se debaten temas económicos.

Recursos disponibles online

Vídeos breves abordando los problemas relevantes y de actualidad.

Ente

End Fossil Barcelona

Página web

<https://endfossil.com/>

Contacto y/o localización

endfossil.bcn@protonmail.com

Twitter: @EndFossilBCN

Breve descripción

Movimiento juvenil contra los combustibles fósiles donde participan estudiantes de la Universitat de Barcelona.

Recursos disponibles online

En la página que referimos se encuentran los documentos generados de la ocupación de la universidad por parte de dicho movimiento a finales de 2022, donde exigían cambios en la enseñanza universitaria respecto a la crisis eco-social.

Ente

EQUALITAS (Economics of Inequality and Poverty Analysis)

Página web

<http://equalitas.es>

Contacto y/o localización

A través de página web o Twitter @equalitas

Breve descripción

Grupo de investigadoras e investigadores principalmente interesados en el estudio de la desigualdad y la pobreza económica.

Recursos disponibles online

Listado de materiales, proyectos y publicaciones relativos a la desigualdad, la pobreza y la exclusión social. Acceso a working papers de Equalitas (Inglés y/o español).

Ente

Escuela de Economía social

Página web

<https://escueladeeconomiasocial.es/escuela/>

Contacto y/o localización

comunicacion@escueladeeconomiasocial.es

Dirección: Pl. la Merced s/n, 41640 Osuna (Sevilla)

Teléfono: 954 63 50 51

Breve descripción

Escuela que busca promover la formación, la investigación y el desarrollo de la Economía Social en el ámbito regional, nacional e internacional.

Recursos disponibles online

Incluye un blog sobre economía social y cooperativa, así como recursos de aprendizaje para hacer proyectos cooperativos.

Ente

Escuela de activismo económico

Página web

<https://escueladeactivismoeconomico.org/>

Contacto y/o localización

andres@labcoop.coop

Lloc: Carrer Casp 43, baixos 08010, Barcelona.

Breve descripción

Formar a las y los estudiantes en formas alternativas de hacer economía y de hacer empresa, y dotar a la economía social y solidaria de activismo económico.

Recursos disponibles online

Información sobre cómo inscribirse e sus cursos.

Ente

ESSCOOP

Página web

<https://www.esscoop.red>

Contacto y/o localización

esscoop@fevecta.coop

Breve descripción

ESSCOOP es una red de fomento de la Economía Social y Solidaria (ESS), un espacio para compartir información útil, recursos, acciones y conocimientos para con los/las profesionales de la educación vinculados/as a la formación profesional y la educación secundaria obligatoria.

Recursos disponibles online

Cuentan con una biblioteca de recursos educativos varios sobre ESS, un directorio de organizaciones y un Boletín Mensual propio.

Ente

Estudiantes en Movimiento

Página web

<http://www.estudiantesem.org/>

Contacto y/o localización

estudiantesm@gmail.com - movimientoaccionest@gmail.com

Breve descripción

Red organizada de estudiantes por una nueva educación que consideran ha de ser: crítica, democrática y participativa, pública, gratuita y de calidad, feminista, anticapitalista y laica.

Recursos disponibles online

Blog con noticias y artículos de opinión.

Ente

Eukonomia

Página web

<https://eukonomia.wordpress.com/>

Contacto y/o localización

Directamente desde su página web

Breve descripción

Grupo de estudiantes y profesionales de diversas disciplinas comprometidos con el pluralismo, el pensamiento crítico, y la divulgación de las ciencias económicas.

Recursos disponibles online

Una sección de publicaciones con las siguientes categorías: escuelas de pensamiento económico; análisis económico y temas de actualidad; análisis interdisciplinar sobre economía; artículos de opinión para un debate amplio de la economía.

Ente

FUHEM Ecosocial

Página web

<https://www.fuhem.es/>

Contacto y/o localización

fuhem@fuhem.es

Twitter: @Fuhem

Breve descripción

Fundación independiente sin ánimo de lucro que promueve la justicia social, la profundización de la democracia y la sostenibilidad ambiental, a través de la actividad educativa y del trabajo en temas ecosociales.

Recursos disponibles online

Lista de centros educativos concertados con los que cuenta FUHEM; dossiers ecosociales; y la Revista Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global.

Ente

Fundación Finanzas Éticas

Página web

<https://finanzaseticas.net/>

Contacto y/o localización

info@finanzaseticas.net

Sede operativa: C/ Còrsega, 495 - 08025 Barcelona

Breve descripción

Fundación de "Fiare Banca Ética" donde se promueven: iniciativas sociales de inversión y ahorro ético; espacios de formación, investigación y difusión en materia de finanzas éticas y economía alternativa; activismo económico para la transformación social.

Recursos disponibles online

Publicaciones sobre banca y finanzas éticas y fichas de buenas prácticas de financiación de economía social y solidaria.

Ente

Grupo de Estudio de las Transformaciones de la Economía Mundial (GETEM)

Página web

<https://grupogetem.es/>

Contacto y/o localización

Facultad de Ciencias Económicas Universidad
Autónoma de Madrid - Av. Tomás y Valiente, 5
Madrid - 28049 Teléfono 00 34 914 974 970
email: grupo.getem@uam.es

Breve descripción

Tiene como objetivo contribuir al conocimiento e interpretación de los cambios estructurales que se están produciendo en la economía mundial. Está formado por profesores de la Universidad Autónoma de Madrid junto a otros de universidades europeas y latinoamericanas.

Recursos disponibles online

Cartas del GETEM (Breves análisis de periodicidad sobre asuntos económicos nacionales e internacionales); artículos académicos, documentos e informes especializados sobre las transformaciones de la economía mundial y material de libre acceso orientado a la docencia sobre economía mundial, con videos, acceso a fuentes estadísticas y preguntas de repaso.

Ente

Grupo de Estudios Sociales y Económicos del Tercer Sector
(GESES) Zaragoza

Página web

<http://geses.unizar.es/>

Contacto y/o localización

Carmen Marcuello

Email: cmarcue@unizar.es - Teléfono: 976 762 720

Breve descripción

Grupo de investigación multidisciplinar sobre Empresas y organizaciones de la Economía Social, Políticas Públicas y Desarrollo Sostenible, Problemas Sociales Complejos e Innovación Social, Responsabilidad Social y ODS

Recursos disponibles online

Memorias de investigación anuales.

Ente

HEGOA. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (Universidad del País Vasco)

Página web

<https://www.hegoa.ehu.eus/>

Contacto y/o localización

email: hegoa@ehu.eus

UPV/EHU Zubiria Etxea

Avda. Lehendakari Agirre, 81 - 48015 Bilbao

Tfno.: (34) 94 601 70 91

Breve descripción

Instituto universitario y asociación civil dedicada al estudio y la investigación de los problemas del desarrollo humano, la cooperación internacional y la educación para la transformación social.

Recursos disponibles online

Catalogo amplio de sus publicaciones, donde se incluyen informes, libros, boletines electrónicos, trabajos de fin de máster, entre otros.

Ente

Iberoamerican Journal of development studies

Página web

<http://ried.unizar.es/index.php/revista>

Contacto y/o localización

Email: ried@unizar.es - 00 34 876 554 092

Breve descripción

Revista en habla inglesa coeditada por la Cátedra de Cooperación al Desarrollo, con sede en la Universidad de Zaragoza (España) y la Red Española de Estudios sobre el Desarrollo (REEDES).

Recursos disponibles online

Números de la revista.

Ente

Instituto de Estudios del Trabajo (IET) de la Universidad Autónoma de Barcelona

Página web

<https://iet.uab.cat/publicaciones/>

Contacto y/o localización

institut.estudis.treball@uab.cat

Edificio E1, Campus Universidad Autónoma de Barcelona.
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Valles) - Tel: 93 581 32 87

Breve descripción

Es un instituto universitario que tiene como objetivo general promover, realizar y difundir la investigación en el ámbito del trabajo, incluido el doméstico y de cuidados, y de las relaciones laborales.

Recursos disponibles online

Publicaciones, anuario y boletines propios.

Ente

Instituto Universitario de Investigación en Economía Social, Cooperativismo y Emprendimiento (Universidad de Valencia).

Página web

<https://www.uv.es/uvweb/instituto-universitario-economia-social-cooperativa-IUDESCOOP/es/instituto-presentacion-1285893890015.html>

Contacto y/o localización

iudescoop@uv.es
C/ Serpis nº 29 - 46022 Valencia

Breve descripción

Centro de investigación, información y especialización teórica y práctica en el campo de la economía social y cooperativa o economía social y solidaria (ESS).

Recursos disponibles online

Lista de actividades, los números del 45 al 62 (exceptuando el 55 y 56) de la revista cuatrimestral "Noticias de la Economía Pública, Social y Cooperativa (Noticias del CIDEC)", un fondo bibliográfico con algunas publicaciones disponibles y una biblioteca virtual de documentos de acceso abierto sobre ESS.

Ente

ISIPE

Página web

<http://www.isipe.net/home-es>

Contacto y/o localización

En ESPAÑA: Post-Crash UPF (ver más abajo); -Asociación de Estudiantes de Económicas de la Universidad Autónoma de Madrid ; -Estudiantes de Económicas e Empresariales, Universidade de Santiago de Compostela;- Economía Crítica Extremadura.

Breve descripción

Iniciativa Internacional de Estudiantes por el Pluralismo en Economía.

Recursos disponibles online

Su carta abierta de 2014 donde hacen un llamado a los estudiantes de economía por un pluralismo en la enseñanza de economía; un listado internacional de miembros.

Ente

Laboratorio de Economía Social (Universidad de Zaragoza)

Página web

<https://labes-unizar.es/>

Contacto y/o localización

labes@unizar.es

Millán Díaz Foncea: millan@unizar.es

Carmen Marcuello Servós: cmarcue@unizar.es

Breve descripción

Un espacio para experimentar economía social para el desarrollo de proyectos por parte de la comunidad universitaria: alumnado, personal docente e investigador (PDI), personal de administración y servicios (PAS).

Recursos disponibles online

Un directorio de entidades de economía social en Aragón. Dossier con propuestas de taller de economía social y ODS en las aulas donde se enseñe economía. Listado de proyectos de economía social y solidaria en Aragón. Una memoria anual de actividades.

Ente

Los Econoplastas

Página web

<https://www.econoplastas.org/>

Contacto y/o localización

e-mail: loseconoplastas@gmail.com

Facebook: Cooperativa econoplastas

Twitter: @econoplastas

Breve descripción

Colectivo que busca recuperar la esencia de la economía: humana, social y dependiente de la naturaleza.

Recursos disponibles online

Reseñas sobre libros de economía heterodoxa, recursos audiovisuales y artículos de opinión.

Ente

Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa

Página web

<https://observatoriorsc.org/>

Contacto y/o localización

info@observatoriorsc.org - Teléfonos: (+34) 665 60 63 05

C/ Bravo Murillo 178- 4º - 28020 Madrid, España

Breve descripción

El fomento, la promoción y el seguimiento de la implantación de la responsabilidad social corporativa en España y en aquellos países en los que operan las empresas españolas.

Recursos disponibles online

Estudios sobre responsabilidad social corporativa (RSC), listado de actividades de sensibilización; iniciativas de inclusión de la RSC en la agenda pública de espacios de dialogo entre sociedad civil y administraciones públicas; publicaciones propias sobre fiscalidad, RSC o consumo responsable.

Ente

Observatorio Iberoamericano de Empleo y la Economía Social
Cooperativa OIBESCOOP

Página web

<https://www.oibescoop.org/>

Contacto y/o localización

oibescoop@unizar.es

Facultad de Economía y Empresa Universidad de Zaragoza
C/ Doctor Cerrada 1-3 - 50005 Zaragoza

Breve descripción

Asociación organizada en pro de la promoción, el desarrollo, estudio, fomento y protección de la economía social, especialmente en el ámbito Iberoamericano y desde una perspectiva científica y académica.

Recursos disponibles online

Diversas publicaciones relativas a variadas temáticas publicadas por el OIBESCOOP y/o por diversos entes.

Ente

Plataforma Auditoria Ciudadana de la Deuda (PACD)

Página web

<https://auditoriaciudadana.net/documentacion/>

Contacto y/o localización

auditoriaciudadana@gmail.com

Breve descripción

Plataforma que agrupa a un movimiento ciudadano que trabaja para desmontar la legitimidad de la deuda y su utilización para justificar las políticas de austeridad.

Recursos disponibles online

Documentos destinados a ofrecer herramientas para entender los mecanismos de endeudamiento y para dar pistas que sirvan a la ciudadanía a investigar los orígenes de ilegitimidad en la deuda.

Ente

Plataforma de Justicia Fiscal

Página web

<https://www.plataformajusticiafiscal.com/>

Contacto y/o localización

info@plataformajusticiafiscal.com

Twitter: @XJusticiaFiscal

Breve descripción

Plataforma de agrupaciones en pro de una fiscalidad progresiva, suficiente y equitativa.

Recursos disponibles online

Recursos educativos de diversas agrupaciones.

Ente

Plataforma por la Democracia Económica (PxDE) **Página**

web

<https://democraciaeconomica.blog/wpcomstaging.com/2019/03/12/repensar-la-economia-desde-la-democracia/>

Contacto y/o localización

PlataformaDemocraciaEconomica@gmail.com

Breve descripción

Plataforma para construir un relato abierto, inclusivo y actualizado sobre la democratización económica.

Recursos disponibles online

Artículos, documentos e informes sobre la democracia económica.

Ente

Post Crash UPF

Página web

<https://postcrashbarcelona.wordpress.com/>

Contacto y/o localización

postcrashupf@gmail.com

Twitter: @PostCrash_UP

Breve descripción

Grupo de estudiantes de economía y jóvenes economistas que se articulan en pro de repensar los planes de estudio de la economía y enfrentar los retos socioeconómicos.

Recursos disponibles online

No.

Ente

Red de Economía Feminista (MADRID)

Página web

<http://redeconomiafeminista.net/>

Contacto y/o localización

hola@redeconomiafeminista.net

Breve descripción

Plataforma de visibilidad y apoyo mutuo para entidades y profesionales feministas que forman parte de la economía social de Madrid.

Recursos disponibles online

Materiales sobre economía feminista de distintas organizaciones.

Ente

Red de Redes de Economía Alternativa y Solidaria (REAS)

Página web

<https://www.reps-espanet-spain.org/>

Contacto y/o localización

info@reps-espanet.spain.org

Breve descripción

Asociación de docentes, investigadores y profesionales de las políticas sociales. Creada para facilitar el intercambio de ideas, sugerencias y proyectos de investigación entre los estudiosos de las políticas sociales en España.

Recursos disponibles online

Actas con las ponencias realizadas en sus Congresos sobre políticas sociales.

Ente

Red estudiantes economía crítica Málaga

Página web

<https://twitter.com/EECMalaga>

Contacto y/o localización

malaga@economiecritica.net - Twitter: @EECMalaga

Breve descripción

Grupo que lucha por garantizar los derechos estudiantiles y proporcionar una visión heterodoxa de la economía en las aulas.

Recursos disponibles online

Su página de Twitter publica sus actividades y convocatorias.

Ente

Red MMT España

Página web

<https://www.redmmt.es/>

Contacto y/o localización

redmmt.info@redmmt.es.

Breve descripción

Red que busca promover y difundir los principios y propuestas de la teoría monetaria moderna (MMT) como forma de lograr una gestión responsable dirigida al pleno empleo y el bienestar.

Recursos disponibles online

Fichas técnicas (en español y catalán), infografías y diversos trabajos académicos sobre MMT.

Ente

Red por una Educación en Finanzas Éticas y Solidarias
(RedEFES)

Página web

<https://www.fiarebancaetica.coop/gl/node/29613>

Contacto y/o localización

redefes@redefes.org

Breve descripción

Agrupación de personas, organizaciones y plataformas en pro de una educación económica crítica y las finanzas éticas y solidarias como el engranaje para una economía que sitúa en el centro a las personas y el planeta.

Recursos disponibles online

Recursos didácticos en formato pdf, así como en formato audiovisual relativos a los objetivos de la red.

Ente

Revista de Economía Crítica

Página web

<https://www.revistaeconomicacritica.org/index.php/rec>

Contacto y/o localización

Actualmente su director es Jordi Roca: jordiroca@ub.edu

Breve descripción

Publica trabajos académicos de investigación teórica y empírica sobre economía política desde enfoques críticos, radicales y heterodoxos.

Recursos disponibles online

Revista.

Ente

Revista de Economía Mundial

Página web

<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/REM>

Contacto y/o localización

Manuela A. De Paz Báñez, Editor in Chief Universidad
de Huelva: depaz@uhu.es
Servicio de Publicaciones UHU - Teléfono 651 427 852
asensio@uhu.es

Breve descripción

Revista publicada por la Sociedad de Economía Mundial (SEM) sobre temas relacionados con la economía internacional, la economía del desarrollo, la economía política internacional, la economía política del desarrollo, etc., siempre que esos temas aborden de alguna manera los desafíos del mundo real de alcance global y el bienestar.

Recursos disponibles online

Revista.

Ente

Revista de Estudios Cooperativos REVESCO

Página web

<https://revesco.es/>

Contacto y/o localización

Duque de Mandas 36, bajo - 20012 Donostia - San Sebastián.
Información: info@galde.eu

Breve descripción

Revista con temas de economía, política, derechos humanos, cultura, temática internacional y entrevistas.

Recursos disponibles online

Revista y Dosieres.



Ente

Tornallom

Página web

<https://tornallom.org/es/>

Contacto y/o localización

Directamente desde su página web.

Breve descripción

Un mapa digital colaborativo de iniciativas económicas transformadoras del País Valencià.

Recursos disponibles online

Un mapa así como un listado donde se pueden localizar organizaciones, colectivos, empresas, cooperativas, entre otras, del País Valencià.

*** Las descripciones están tomadas de las propias páginas webs de las entidades.**

