

determinación socio-política-económica del científico, su concepción del mundo y de su objeto de investigación, del proceso que siguió para definir y construir su problema de estudio, el método de análisis, así como la forma que utilizó para organizar y para presentar los conocimientos obtenidos; sin olvidar, por supuesto, los datos que utilizó el científico.

Por otra parte, resulta importante para la práctica educativa definir la concepción que se tiene del proceso enseñanza-aprendizaje porque de acuerdo a ella se organiza dicho proceso. Por ejemplo, la práctica educativa será distinta si se considera que el conocimiento se transmite, se construye o ambas cosas a la vez; igualmente será distinta si consideramos o no que el conocimiento tiene que partir de la vida, es decir, de la situación práctica del hombre, porque en este caso la educación ha de ser problematizadora, como la pensamos nosotros.

Finalmente consideramos que la finalidad que se otorgue a la educación universitaria define la práctica educativa porque ésta será problematizadora y se organizará en talleres de investigación, si el objetivo es formar gente creativa, sujetos presentes capaces de investigar su realidad para recrearla; porque no se puede pensar en formar investigadores cuando la práctica educativa está diseñada para transmitir una serie de conocimientos acabados, finitos y de validez universal y eterna, debido a que en este caso no hay más que investigar, todo está investigado; no hay más que crear, todo está creado; solo resta aplicar la norma -ese conocimiento acabado- que se ha convertido en axioma.

Por último, cuando dijimos que el conocimiento debe partir de la vida y por tanto de la situación práctica del hombre, quisimos decir, también, que el proceso enseñanza-aprendizaje debe considerar el momento psicosocial del alumno, porque pensamos que hay etapas y experiencias particulares de vida que pueden especialmente capitalizarse en bien de la enseñanza. Sin embargo, lo que muchas veces ocurre en los ambientes educativos, es que el educando es el gran desconocido y que toda la práctica educativa se organiza exclusivamente en

función del educador, es decir en función de los contenidos que éste posee referidos a su materia y a la metodología de su enseñanza, y por supuesto a un currículum, que por igual se diseña regularmente por los docentes sin tomar en cuenta el factor alumno.

Por lo antes dicho creemos que cobran una gran relevancia para el diseño de la práctica educativa, materias como la epistemología de las ciencias, historia de las ciencias, filosofía de las ciencias, sin olvidar la psicología del aprendizaje y la filosofía de la educación. Empero, decir que todas estas áreas del saber tienen algo que aportar en el diseño de la práctica educativa, tal vez sea en realidad no decir mucho si ya es esto muy conocido; sin embargo, consideramos, dada su utilización práctica escasa, que vale la pena insistir sobre ello y sugerir además un caso concreto, el de la enseñanza de la economía, para explicitar las aportaciones que dichas áreas del saber nos ofrecen para el diseño del discurso y de la práctica educativa.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA.

Esta parte está dividida en cuatro puntos: en el primero se analizan dos concepciones o maneras de entender el objeto de estudio de la ciencia económica; en el segundo se abordan algunos métodos de estudio de los objetos de investigación de la ciencia económica; en el tercer punto se describen dos maneras o concepciones del conocimiento o pensamiento económico; y finalmente en el cuarto punto se concluye con otras tantas formas de concebir la enseñanza de la ciencia económica.

1.- Dos Concepciones del Objeto de Estudio de la Ciencia Económica.

Para el estudio y para la enseñanza de la ciencia económica es de particular importancia conocer la concepción que tuvo el científico social de su objeto de estudio. Como sabemos, la delimitación del objeto de estudio es el primer paso del método científico y a nuestro entender, dicha delimitación,

debe ser para el docente, guía de su enseñanza, al igual que lo fue para el científico, guía para su investigación.

Cuando el docente ignora u olvida en su cátedra la explicación referida a la delimitación del objeto de estudio que precedió a los conocimientos que enseña, los hace parecer como "venidos del cielo", es decir, ajenos a una realidad concreta. Ahora bien, al desligar los conocimientos de la situación social, económica y política en que se originaron, los presenta como conocimientos (leyes y principios) de validez y utilidad para cualquier época, para cualquier situación y para cualquier momento histórico.

En este mismo sentido, cuando el profesor olvida lo concerniente a la construcción del objeto de estudio lo hace parecer, unas veces en forma implícita y otras en forma explícita, como ahistórico, lo cual no puede ser al menos en las ciencias humanas y en la economía como una de ellas, donde las relaciones que establecen los hombres entre sí varían en el lugar y en el tiempo. Pero una concepción ahistórica del objeto de estudio da como resultado un pensamiento que se dice ser válido para cualquier lugar y tiempo.

Este mismo problema referido a la historicidad del objeto tiene mucho qué ver con su concepción estática, dinámica o dialéctica; y esto a su vez, digámoslo de una vez, tiene también qué ver con el método que se utilice para aprehenderlo.

Si las relaciones económicas que establecen los hombres entre sí han sido siempre las mismas, es posible encontrar las leyes universales y eternas que gobiernan esas relaciones, y si el objetivo de la educación universitaria es crear hombres capaces de corregir o ajustar la realidad con el deber ser de esas relaciones, entonces el objeto de la enseñanza es transmitir esas leyes y principios universales y eternos para mantener las cosas como están y como deben ser. Si el objeto de estudio es estático y ahistórico, el método de aprehensión es también estático y ahistórico y el conocimiento por su parte, es acabado y finito. Entonces el proceso enseñanza-aprendizaje, será un proceso mediante el cual las nuevas

generaciones asimilan ese conocimiento acabado, pero lo asimilan en una forma pasiva y acrítica. Por ello, desde este punto de vista, el conocimiento no es construcción, porque ya está construido y por tanto el proceso enseñanza-aprendizaje tampoco es concebido como un proceso de construcción y reconstrucción del saber, es decir, como el proceso mediante el cual -utilizando la terminología de Piaget- se construye en nuestra mente la estructura del objeto por medio de la educación a las formas mentales de nuestro pensamiento (gracias a la operación llamada para Piaget "acomodación"). Cuando se concibe al proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción, reestructuración o reorganización perceptual (2), es decir, como un proceso en el cual se da la comprensión mental de las relaciones o conexiones lógicas de los fenómenos, se parte del supuesto de que la lógica del objeto no siempre coincide con la lógica del pensamiento, de modo que se entiende el aprendizaje como el proceso de educación que se da entre ambas lógicas y a la enseñanza como al conjunto de situaciones y experiencias de aprendizaje que hacen posible dicha adecuación. Así mismo, se parte del supuesto de que la lógica de nuestro pensamiento está determinada por el tipo de estructuras mentales que hemos asimilado, o por las "esquemas" o "esquematas" que, en la terminología de Piaget son "secuencias bien definidas de acciones", cuya "principal característica (sea cual fuera su naturaleza o su complejidad) es la de ser unos 'todos' organizados que se repiten con frecuencia y que pueden ser fácilmente reconocidos entre otros comportamientos variados y diversos"(3).

En este mismo sentido "las experiencias de W. Köhler, como él mismo sostiene, demuestran que las reacciones (cambio conductual, aprendizaje) derivan no de estímulos determinados y aislados (conductismo), sino de situaciones; no de determinadas experiencias sensoriales, sino de relaciones entre los mismos estímulos (estructura, gestalt). Lo cual prueba que no percibimos estímulos aislados, sino entidades organizadas, formas".(4)

Decíamos, pues, que cuando el objeto y el método de investigación son estáticos y ahistóricos el conocimiento es acabado y finito; en tanto que la práctica educativa es pasiva y acrítica porque entiende al proceso enseñanza-aprendizaje no como un proceso de construcción, sino de transmisión, de memorización y de almacenamiento de datos. La práctica educativa es en cambio crítica y participativa, cuando es problematizadora y cuando organiza el proceso educativo en función de experiencias de investigación.

Pero volviendo a nuestra discusión en torno a la naturaleza del objeto de estudio, este puede ser concebido como algo estático, ahistórico y comprensible por aproximaciones parciales; o puede ser entendido como algo dinámico, dialéctico, histórico y sólo comprensible en su relación con el todo. Ahora bien, si el profesor al diseñar su discurso educativo decide hacer explícitas las diferentes concepciones que se han desarrollado respecto al objeto de estudio y de su construcción -valiéndose para ello de la historia de la ciencia económica- el alumno comprenderá, que lo importante en la ciencia económica no es tanto conocer y hasta memorizar el pensamiento científico surgido a partir de los problemas de investigación diseñados por los diferentes economistas del pasado, sino que lo fundamental es aprender a construir y a descubrir, así como a solucionar el problema o el objeto de estudio, que demanda en la actualidad la ciencia económica y que estará como los otros lo estuvieron determinados por las condiciones de la época que influyeron sobre el científico social.

En otras palabras, lo fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje no será ya más que el alumno memorice el pensamiento económico, ni siquiera los objetos de estudio analizados por Smith, Ricardo o Malthus, sino el proceso que ellos siguieron para construir sus respectivos objetos de estudio. Porque cada momento histórico presenta a la comunidad científica los problemas que debe y puede resolver, esto es, cada época trae consigo sus propios problemas, pero en la realidad, ellos se presentan en forma dispersa, compleja y múltiple, por ello toca al científico darles orden,

congruencias y exactitud para que puedan ser conocidos y resueltos científicamente y a este proceso de ordenación denominamos construcción del objeto de estudio o construcción del problema de investigación.

2.- Los Métodos de Investigación de la Ciencia Económica.

Para la enseñanza de la ciencia no basta considerar el proceso de construcción del objeto de estudio, así como a las características y supuestos que lo definen como tal. No, es necesario mencionar también el método utilizado por el científico para aprehender su objeto de estudio y en esta tarea nos puede auxiliar la filosofía de la ciencia y la epistemología de la economía.

Ahora bien, al estudiar el método de aprehensión del objeto de estudio, lo más probable es que encontremos una correspondencia entre ambos, es decir, que a un objeto de estudio concebido como estático, ahistórico y comprensible por aproximaciones parciales, le corresponda un método de modelos estáticos, ahistóricos y de análisis parciales de las relaciones económicas. Y lo mismo sucede en el caso contrario es decir, donde el objeto de estudio sea concebido como algo dinámico, dialéctico y totalizador, le sigue un método de aprehensión de similares características.

Pero ¿en dónde estriba la relevancia del estudio del método de aprehensión para la enseñanza de la ciencia económica? Estriba en que si bien, como hemos dicho, la finalidad de la educación es formar investigadores (en el sentido de que sea gente creativa, crítica y creadora) y no eruditos; y el objeto de estudio es dinámico, histórico y por tanto la validez del pensamiento científico es solamente temporal, entonces lo fundamental en la enseñanza no será la memorización de la teoría económica, sino el proceso de construcción de la misma teoría, mediante el conocimiento, dominio y aplicación de los diferentes métodos empleados por los distintos economistas. Por ende, si el objeto de estudio es histórico, es decir, dinámico, el fin de la enseñanza -si esta quiere tener sentido- no puede ser la erudición, sino la

investigación de un objeto en constante movimiento.

Las leyes económicas descubiertas por Smith, Ricardo y Malthus, por ejemplo, en sí mismas han perdido aplicabilidad en nuestra época, sin embargo, para la enseñanza de la economía, cobran importancia, más que nada, en cuanto al proceso de construcción que llevó a ellas. Las leyes y principios, de un objeto de estudio cambiante, tienen una aplicabilidad restringida, en este proceso, por ello, queda por recuperar y por perfeccionar cada vez, el método y eso es lo que hay que enseñarle al alumno, pero todo esto mediante un triple camino: el de la filosofía de la ciencia, que critica la concepción científica de la época; el de la historia de la ciencia, que permite al alumno reconstruir y recrear el camino y con ello el conocimiento por el que transitó el científico; y el de la filosofía de la educación para que la enseñanza sea problematizadora y transformadora del sujeto y de la sociedad, gracias a la formación de estudiantes-investigadores, según sea su nivel y su capacidad.

3.- Dos Maneras de Entender el Pensamiento Científico Económico.

En la ciencia económica existe una corriente denominada economía positiva que pretende construir un pensamiento capaz de explicar cualquier relación económica. Así tenemos "la conocida afirmación de Robbins: ...'las generalizaciones de la teoría del valor (teoría de los precios) son tan aplicables a la (conducta) de un hombre aislado o a la de la autoridad ejecutiva de una sociedad comunista, como lo son a la de un hombre que actúa dentro de una sociedad de cambio'..."(5). Esta corriente de pensamiento que elabora una teoría pura de la economía y se olvida del referente empírico que trata de explicar y predecir, concibe a su objeto de estudio como estático y ahistórico y tiene una concepción metodológica deductivista que Sunkel y Paz explica en los siguientes términos:

"En la economía este método consiste en deducir leyes económicas a partir de supuestos apriori, o sea supuestos ahistóricos y atribuidos en forma ad hoc a la conducta humana. Si el método se aplica adecuadamente, esto es, si se respetan las leyes de la lógica, las leyes que se deducen tendrán 'rigor y validez'..."(6)

Por rigor entienden Sunkel y Paz que las leyes de la economía son obtenidas a partir de la aplicación de las leyes de la lógica, teniendo como premisa fundamental un cierto comportamiento humano, ad hoc, que no necesariamente corresponde al comportamiento real, hecho que, por lo demás, es minimizado y considerado como un problema menor de economía aplicada. Para este enfoque las leyes de la economía deducidas de las reglas de la lógica son absolutamente objetivas, pues consideran que la lógica impide que penetre la ideología del científico en el proceso deductivo, sin embargo, se ignora que la ideología ya ha penetrado, pues se localiza en la premisa que supone el comportamiento humano ad hoc.

"Por validez se entiende que las leyes económicas, puesto que se deducen con independencia de cualquier conducta humana real, son ahistóricas, tienen validez por sí mismas. En otras palabras, a las leyes se llega por un proceso de deducción lógica, y como se parte de cierto comportamiento considerado inherente a la naturaleza humana, una vez descubierto este comportamiento, será válido para cualquier situación histórica concreta..."(7)

Para la economía positiva es diferente la validez de la aplicabilidad de sus leyes. La primera se refiere al rigor lógico con que dichas leyes son deducidas; la segunda se refiere a la utilidad que puede tener en un momento y en un lugar determinado cierto principio económico para modificar una realidad en el sentido deseado. Es por esta diferenciación que una ley puede ser perfectamente válida, pero totalmente inaplicable.

Ahora bien, de esta misma diferenciación se infiere que la