
UN CRITERIO PARA DEFINIR CONTENIDOS DOCENTES Y FORMAS DE ENSEÑANZA*

LUCIO GELLER
ANTONIO YÚNEZ N.
El Colegio de México

En el presente documento los autores tratan de exponer algunos resultados de sus experiencias como directores de cursos de postgrado; una de ellas ejercida en el pasado, nueve años atrás, y la otra desempeñada en la actualidad. Ambas experiencias están remitidas a países y condiciones históricas distintas (Chile 1969, México 1977) y difícilmente podrían resultar conclusiones de validez general de la sola comparación de estas dos experiencias. Sin embargo, dados los propósitos que convocan a esta reunión, se consideró útil que alguno de los aspectos del cuestionario tan amplio que hay que responder estuviese fundamentado en experiencias concretas; se trata entonces de acudir a éstas en la medida que permiten aportar elementos interesantes para la discusión.

El motivo principal de esta convocatoria es intercambiar ideas sobre los contenidos de los planes de enseñanza de postgrado en economía y sobre los métodos y formas de enseñanza que aquéllos requieren, y eventualmente, intercambiar otras sugerencias sobre aspectos formales de la organización. Este documento se propone plantear algunos parámetros sobre los cuales podrían articularse aquellos contenidos, e indicar posteriormente cómo los métodos de enseñanza están involucrados en esos contenidos. La discusión de los parámetros resultó de concluir que los elementos comunes a ambas experiencias de postgrado tenían que ver con la variabilidad de los *curricula* y el incumplimiento de los requerimientos finales del post-grado.

1. *Variabilidad de los curricula*

Los siguientes elementos podrían aportar una explicación, aun cuando no la agoten, acerca de la variabilidad observada en los programas docentes.

a) Una de las condiciones para la estabilidad de los *curricula*, generados por el cuerpo docente en las instituciones de postgrado, es el consenso que le presten los alumnos. Con frecuencia, ese consenso no es

* Ponencia presentada en el Seminario sobre Programas y Estudios de Postgrado en Economía, San José, Costa Rica, agosto de 1977.

generalizado y a menudo el contenido curricular es objeto de conflicto entre docentes y alumnos. Sería posible darle un contenido generacional a esa oposición de puntos de vista, sin embargo, parecería más ajustado interpretarlo como un conflicto ideológico entre alumnos, cuya experiencia estudiantil en los países de América Latina los introdujo por primera vez al conocimiento de las realidades sociales y políticas, y docentes, muchas veces recién egresados del postgrado en universidades extranjeras que proyectan interpretaciones más sistematizadas (lo cual no significa más correctas) sobre aquellas realidades.

b) Las condiciones sociales y políticas que prevalecen en los países de la región contribuyen a que aquellos conflictos académicos queden congelados o se manifiesten con diversa intensidad. Por lo general las presiones por un cambio curricular aparecerían como más insistentes cuando un gobierno pretende integrar el trabajo intelectual a la elaboración de decisiones nacionales porque, en ese caso, aquella gestión encuentra eco no sólo en alumnos sino también en docentes; la presión por un cambio de contenido en la enseñanza es más moderada cuando los conflictos sociales y políticos del país no han alcanzado ninguna agudeza; por supuesto, cuando las condiciones políticas imperantes son represivas, los propósitos de formulación de contenidos (y las presiones que se ponen en su favor) aparecen como programas mínimos.

c) La estructura de poder en los institutos docentes, especialmente en relación con el nivel en que se adoptan las decisiones sobre los contenidos curriculares, y la mayor o menor participación relativa que corresponde a docentes y estudiantes, permite entender la manera en que esos conflictos son superados y la medida en que esa solución supone un cambio en los contenidos de la enseñanza.

Los cambios curriculares acontecidos en Escolatina, Chile, en la enseñanza del postgrado son muy sugerentes de los elementos señalados. Nacida durante la gestión conservadora del presidente Alessandri, y liquidada por el gobierno militar, Escolatina pasó por distintas experiencias que reflejan en gran medida, aun cuando no se ajusten estrictamente, la influencia de procesos políticos y sociales que ocurrieron en las distintas administraciones (Alessandri, Frei, Allende).

Sin ánimo de rigurosidad, pueden distinguirse cuatro periodos que se corresponden con otras tantas orientaciones de la enseñanza. El primero estuvo dominado por las orientaciones que predominaban en el pensamiento económico y que eran netamente neoclásicas. En el segundo periodo comenzaron a filtrarse otras corrientes teóricas, algunas de inspiración clásica y otras fundadas en críticas heterodoxas de la teoría neoclásica; estos nuevos aportes se agregaron a la anterior concepción, o bien la sustituyeron en parte, y tuvieron correspondencia con los propósitos políticos de una nueva administración cuyos objetivos declarados eran el crecimiento, la distribución del ingreso y la planificación. Un tercer periodo se abrió en las postrimerías de la administración demócrata-cristiana cuando la Reforma Universitaria alcanzó a la Universidad de Chile y a los institutos que dependían de ella; las formas de participación estudiantil que se implementaron, unidas a otras presiones docentes, facilitaron un viraje que concedió un contenido crecientemente marxista en la ense-

ñanza del postgrado. El último periodo correspondió a los años de gobierno popular, cuando ciertos problemas de coyuntura no encontraban una respuesta explícita en los textos clásicos del marxismo y se hacía necesario recurrir a la lectura crítica de las contribuciones de la economía convencional para intentar nuevas respuestas. Es éste el periodo en que se procuró una contribución conjunta (lo cual no implica un compromiso) de los contenidos de los dos periodos anteriores; el empeño no fue demasiado exitoso, aunque bien dirigido, por la inestabilidad del cuerpo docente frecuentemente requerido para ejercer tareas en la administración pública.

El contenido de los programas de Maestría en Economía ofrecidos por El Colegio de México también ha sufrido modificaciones. En el decenio de los sesenta, y hasta la promoción 1969/1971, se consideró en exclusiva el enfoque neoclásico. En el periodo que va de 1971 a 1975, aún cuando la enseñanza continuó dentro de la tradición neoclásica, se empezaron a incluir elementos críticos y alternativos a este enfoque; en particular se introdujo la "controversia del capital" y se ofrecieron algunos aportes de la escuela neorricardiana. El *curriculum* de la promoción 1975/1977, además de incluir a los neoclásicos y neorricardianos, ofreció cursos optativos de marxismo y de comercio internacional heterodoxo. El programa para la promoción 1977/1979 intentará cubrir en forma equilibrada los enfoques neoclásicos, neorricardianos, neokeynesianos y marxistas. Hay que hacer notar que estos cambios fueron en gran medida resultado de la apertura que se inició durante el gobierno de Echeverría como respuesta al conflicto de 1968, y de la repercusión que este movimiento tuvo en estudiantes y profesores. El contenido de esos cambios está parcialmente explicado porque las preocupaciones dominantes durante la administración nacional pasada fueron los problemas de la distribución del ingreso y de las relaciones económicas entre México y el resto del mundo.

Otro elemento explicativo de los cambios ocurridos en el *curriculum* fue el flujo de profesores latinoamericanos originados por las condiciones sociopolíticas de la región y por las posibilidades que abrió el régimen de Echeverría de que éstos se incorporaran a instituciones académicas como El Colegio de México.

La variabilidad en el contenido curricular no es en sí un fenómeno objetable. Si se acepta que esa variabilidad depende de una serie de factores que aluden a una dinámica de la sociedad, se advierte que es difícil para un instituto docente aislarse de esas influencias. Por otra parte, y así habremos de insistir repetidamente en este trabajo, todo contenido curricular que se adape a un programa de investigación académica tiene que ser variable para permitir expresar los avances teóricos de ese programa. De lo contrario, el contenido docente sería rígido y expresaría desarticuladamente los aportes que ocurren en el campo de la investigación. De lo que se trataría, entonces, es de que esa variabilidad sea el efecto de un acto de creación y no el resultado exclusivo de factores que traducen linealmente los conflictos sociales, políticos e ideológicos de una sociedad a través de las variadas articulaciones que con ella tienen los institutos docentes.

2. Incumplimiento de los requerimientos finales de postgrado

Muchos de los programas docentes de postgrado exigen la presentación de un trabajo, monografía o tesis, que constituye la última exigencia para obtener el diploma. A menudo, la proporción de estudiantes que satisfacen este requerimiento es muy baja; esto sucedió en el posgrado de economía en Escolatina (a partir del momento que se instituyó esta exigencia), y lo es en el posgrado de El Colegio de México. En este caso, de 98 estudiantes que finalizaron los cursos de maestría sólo 23 presentaron la tesis y obtuvieron el grado. De éstos, cuatro son extranjeros y 14 continuaron con actividades relacionadas a la docencia, la investigación o ambas cosas; la mayoría ha concluido su tesis después del periodo de duración de la maestría.

Este fenómeno debiera ser correctamente evaluado para considerar las posibles alternativas de solución. En primer lugar, habría que señalar que los perjuicios alcanzan tanto a los alumnos como a la institución docente. A los primeros por la circunstancia obvia de que un esfuerzo continuado de dos o tres años no alcanza su culminación; la institución también es afectada en cuanto esos resultados acusan un defecto de estructura que se traduce en una ineficacia relativa. Hay que destacar ese aspecto relativo de la ineficiencia porque el incumplimiento de los requerimientos finales del posgrado también ocurre en universidades anglosajonas y europeas, por motivos similares a los que trataremos de explicar.

El factor más decisivo que contribuye a explicar este fenómeno, teniendo en consideración los contenidos, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación que imperan en nuestros institutos docentes, es que los programas de tesis que se definen en los últimos semestres de estudio no guardan correspondencia con los trabajos concretos a que acceden los egresados al terminar el ciclo lectivo.

Ocurre que la mayor parte de las veces los estudiantes definen un proyecto de tesis de acuerdo a inquietudes que resultan de su formación teórica, y precisamente aquellos que acceden posteriormente a trabajos académicos son los que se encuentran en mejores condiciones para finalizar las investigaciones propuestas. Distintamente, aquellos egresados que son empleados en la administración pública, empresas de gobierno o del sector privado, enfrentan la mayor parte de las veces la necesidad de multiplicar esfuerzos tratando de cumplir una investigación, y al mismo tiempo enfrentando la urgencia de complementar su formación para atender adecuadamente las exigencias de su nueva realidad; en estas condiciones difícilmente puede exigirse de un egresado que cumpla su investigación para la graduación en el tema y plazo previstos.

Las alternativas para superar este inconveniente podrían ser las siguientes: a) eliminar las exigencias de una monografía o tesis en los programas que contemplan este requisito; b) aceptar que los proyectos de monografía o tesis, cuando se decide mantener ese requisito, sean presentados una vez que los egresados han decidido su lugar de trabajo de tal manera que su experiencia profesional les permita integrar su formación teórica y práctica, al tiempo de acceder a la información estadística que sea apropiada; c) garantizar las condiciones para la presentación de la tesis o monografía dentro del periodo estricto del ciclo lectivo. Las alternativas

a) o b) serán obligadas si el contenido curricular privilegia los objetivos de información de los estudiantes sobre aquellos de formación; la alternativa c), que es la preferida por los autores de este documento, significa que el contenido curricular, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación estarán dirigidos a un proceso de formación de los estudiantes que domina a las exigencias de información.

3. *Los cursos de posgrado son una forma superior de transmisión de conocimientos*

a) Ese calificativo de superior puede dar lugar a varias interpretaciones; entre otras y en primer lugar, que los cursos de posgrado transmiten un conocimiento sofisticado, tanto por el nivel de abstracción como por las técnicas asociadas a ese nivel, y que suponen un conocimiento de base adquirido en el pregrado (también es cierto que algunos programas de posgrado incluyen unos cursos iniciales con el objeto de que los postulantes superen algunas deficiencias de formación que provienen del pregrado). Otra manera de dar un contenido a ese calificativo es referirlo a un conocimiento cuya especificidad resulta de que ha sido generado en el propio instituto, que es a la vez de investigación y docencia y cuya originalidad tiene tantas dimensiones que permea por todo el contenido del posgrado. Con la primera interpretación se corre el peligro de imprimirle un sesgo "informativo" a los cursos de posgrado debido a que el contenido curricular estaría desvinculado del programa de investigación. La segunda interpretación supone identificar la práctica de investigación con la práctica docente. Va a ser congruente demostrar, como se intentará más adelante, que esta segunda interpretación supone que no sólo se transmite un conocimiento sino también el modo de producirlo.

b) La proposición de que es necesario que el conocimiento teórico en América Latina esté adecuado a su propia realidad ya tiene un estatus de aceptabilidad, aunque esa coincidencia, naturalmente, supone que el conflicto ideológico sigue en plena actividad. Lo fundamental de aquella afirmación es reconocer que toda posibilidad de progreso teórico constante y generalizado supone un estudio permanente referido a la realidad de los propios países de la región y a la manera en que aquellos están integrados a estructuras económicas, sociales y políticas mucho más amplias (y también, por qué no decirlo, a la manera en que muchos países podrían llegar a integrarse, cuestión que encuentra su justificación en las discusiones actuales sobre un nuevo orden económico internacional). En los países de la región ya ha habido abundante progreso teórico en el campo de las ciencias sociales que, en alguna medida, responde a los esfuerzos de interacción de los intelectuales latinoamericanos. La producción en América Latina en el campo de la teoría económica es significativa; aquí interesa recalcar que allí donde el progreso teórico fue "artesanalmente" producido, el avance fue marginal; distintamente, donde ciertas proposiciones teóricas iniciales fueron sometidas a una discusión más amplia por otros intelectuales y centros académicos, los avances fueron más rápidos, amplios y originales (tal fue el caso de la teoría de la dependencia y, más actualmente, los aportes en el campo de la economía y la población). Sin embargo, un balance muy grueso sobre esos avances pone

también de relieve aquellos campos de la realidad en que las incursiones teóricas nunca fueron sistemáticas; en especial, quisiéramos poner de relieve que los estudios de coyuntura económica de los sistemas económicos nacionales y del sistema económico mundial han merecido breves, por no decir escasas, preocupaciones de los círculos académicos. En la medida que esos temas han sido abordados en nuestros países, el monopolio reside en ciertas instituciones de investigación financiadas por el sector privado, o son abordadas por algunos organismos del sector público con finalidades tan inmediatas que casi siempre se reducen a recopilación y ordenación de informaciones.

4. *La importancia del estudio de la coyuntura*

Convendría señalar el alcance que se da aquí al término de coyuntura. En ciertos enfoques estructuralistas la coyuntura está concebida como un momento de transición entre dos estructuras; así concebida, la coyuntura aparece entonces como un momento en que convergen factores económicos, sociales, políticos e ideológicos que permiten identificar una situación histórica de cambio. Tal apreciación de la coyuntura apela al interés científico de los intelectuales, y también de los economistas, en cuanto ese tema provoca la necesidad de una integración metodológica entre distintas disciplinas que es también uno de los objetivos del programa científico. De acuerdo a este enfoque de la coyuntura, estarían justificados una serie de estudios históricos, de corto y largo plazo, que reconocerían como centro de gravedad algún periodo en el que ocurrieron cambios cualitativos de significación en los países del área y en su forma de integración con el exterior.

Hay otra concepción de la coyuntura más vulgar y, al mismo tiempo, más difícil de reducirla a un modelo comprensivo y predictivo; en este caso la coyuntura se trataría del estudio de la realidad concreta, nacional e internacional, referida a una dimensión temporal inmediata; en otras palabras, no se trataría de una situación de cambio estructural sino de la dinámica de una formación histórica en particular.

En este punto nos interesaría justificar la elección del segundo significado de la coyuntura. Podría anotarse, en primer lugar, un argumento de orden práctico: la mayor parte de los egresados de posgrado encuentran trabajo en la administración pública o en empresas del sector público o privado; en menor proporción, los egresados prolongan sus estudios en instituciones académicas. Por consiguiente, la mayor parte de los egresados enfrentan como profesionales la responsabilidad de reflexionar, generar ideas y actuar sobre una realidad inmediata. Sería útil, entonces, que un curso de posgrado generase y transmitiese aquellos instrumentos que permitan una identidad entre teoría y realidad y, en adición, entre teoría y práctica concreta. Una reflexión más vulgar podría quizás sintetizar esta idea: un curso de posgrado debería, entre otras cosas, provocar en los egresados la inquietud de leer cotidianamente la información periodística y habilitarlos para un intento de interpretación permanente con el objeto de orientar correctamente su acción.

En segundo lugar, aquella identidad entre teoría y práctica concreta, que supone una nueva práctica teórica, permitiría replantear ese proble-

ma envuelto en la relación entre académico y sociedad, y que por lo general se resuelve en la esquizofrenia entre trabajo intelectual y trabajo político, o bien escondiéndose bajo el pretexto de falsos tecnicismos; ambos efectos terminan siendo resultados de una misma causa. El estudio de la coyuntura permite reducir el conflicto ideológico en el campo de las ciencias sociales a marcos más concretos —limitando por lo tanto cierta ambigüedad siempre presente en las discusiones teóricas— y estimula una mayor responsabilidad teórica en los científicos sociales —especialmente en los académicos que tienen a su cargo la docencia.

Por último hay otro argumento que podría ser calificado de oportunista; en efecto, se indicó que sobre coyuntura nacional e internacional se ha avanzado poco. No son muchos los economistas en América Latina que pueden ofrecer una interpretación teórica sobre la actual crisis del capitalismo y la manera como está afectando a la región en su conjunto y a cada país en particular. Pocos pueden, además, dar una explicación coherente de cómo los condicionantes internos y externos afectan las coyunturas nacionales, y cuáles son las alternativas inmediatas que resultan de los modos actuales de acumulación. Es éste un campo del conocimiento en que se ha incursionado tímidamente, pero toda posibilidad de abordar estos temas abre prometedores horizontes teóricos.

Serían quizás necesarias unas breves reflexiones de por qué la coyuntura debiera ser abordada en términos nacionales e internacionales. Primero, porque hay que romper con esa alienación intelectual que consiste en que los centros académicos de América Latina no constituyen unidades de estudio sobre la evolución de las economías centrales. Desde cierta perspectiva éste es un efecto originado en ese cambio teórico que separó la teoría del imperialismo de la teoría de la dependencia: la primera que ponía más énfasis sobre la estructura de la economía mundial como resultado de la dinámica de la acumulación en los países centrales, y la segunda dedicando mayor atención a la manera en que la estructura de la economía mundial fue correspondida por una adecuación de las estructuras de los países periféricos y el modo en que afecta negativamente la dinámica de estos países. Si, como la teoría de la dependencia ya lo ha demostrado, los modos de acumulación en los países periféricos están decididos en alguna medida importante por la situación económica internacional, sería saludable cierto regreso a viejas preocupaciones que permitan rastrear, a través de la evolución de la coyuntura en los países centrales, las posibles alternativas de corto plazo que se abren a los países de la región.

Segundo, y en una perspectiva más prolongada, es obvio que la evolución posible de la economía mundial, así como también los esfuerzos políticos en que los países centrales y periféricos están empeñados para que el nuevo orden económico internacional responda a los intereses de las fracciones sociales dominantes, definen los parámetros que orientarán la asignatura de recursos en el mediano plazo, y la ratificación o corrección de los actuales estilos de desarrollo en el largo plazo.

5. La temática de investigación define los contenidos de los programas docentes

Si un programa de posgrado se orientase sobre una temática como la

propuesta, el *curriculum* necesariamente quedaría definido en función de ésta. En efecto, la formación teórica básica y la formación metodológica (que es algo más que la formación matemática y estadística) resultarían insumos de un conocimiento teórico-práctico fijado como objetivo. Por supuesto, la identificación precisa del contenido curricular no queda exenta de una discusión acerca de las prioridades en los temas de estudio, que en buena medida aludirán a diferencias ideológicas, pero tiene el mérito de acotar el campo de la elección y de colocar al conflicto ideológico sobre bases concretas.

A modo de ejemplo puede indicarse que la temática propuesta supondría que el área de la economía internacional debería abarcar varios créditos obligatorios. Esta observación es importante porque muchos programas de posgrado incluyen un solo crédito obligatorio (principalmente de comercio internacional), y a veces uno optativo para complementar esos conocimientos. También se deduce que uno de los créditos de economía internacional debería incluir la crisis actual y los esfuerzos por resolverla, tanto en sus aspectos reales como monetarios.

Idéntico ejercicio puede hacerse con los contenidos de la macroeconomía. Es evidente la necesidad de estudiar aquellas teorías económicas de corto plazo que justifican la aplicación de políticas e instrumentos anti-inflacionarios y de pleno empleo. Sin embargo, las cuestiones que se plantean son variadas: primero, cuánto de estas teorías constituye verdadero conocimiento de base y cuánto constituye un matiz más sofisticado que sustantivo; segundo, qué tan lejos hay que ir en el estudio de las teorías ortodoxas del crecimiento, siendo éstas una derivación de las teorías del equilibrio del corto plazo. Ambas decisiones requieren no sólo de un esfuerzo intelectual, sino también de una autocrítica que supone enseñar lo que es funcional al programa y no solamente lo que conoce el cuerpo docente. En adición, ambas decisiones suponen reconocer que el graduado que participa como alumno en un curso de posgrado no agota su preparación intelectual y profesional y, consiguientemente, debiera darse mayor énfasis a los aspectos de formación que a los de información.

La enseñanza de la microeconomía plantea también algunas cuestiones interesantes. Por ejemplo, si las empresas multinacionales constituyen uno de los sujetos sociales más importantes en el funcionamiento de la economía mundial hasta el punto que su capacidad de acción puede tener efectos tan importantes en las economías centrales y periféricas como los que resultan de las políticas de los gobiernos; si ocurre que esas empresas multinacionales son la proyección al plano mundial de estructuras oligopólicas internas de los países centrales; si igualmente ocurre que incluso en las economías periféricas esas estructuras oligopólicas responden por los procesos inflacionarios y la reproducción ampliada de la economía, la pregunta obligada es cuánto de microeconomía neoclásica hay que estudiar para terminar informándose sobre el proceso de formación de precios y el proceso de decisión de inversiones que se toman a escala nacional e internacional.

Idénticas observaciones podrían hacerse con relación a otras áreas del conocimiento: la planificación, la historia económica, la matemática y la estadística. Así, por ejemplo, en el área de planeación podría enseñarse, y discutirse, cómo distintas alternativas actuales para modificar la inser-

ción de los países de la región en la actual división internacional del trabajo condicionan distintos modelos de desarrollo, cuál es la jerarquización de las políticas y de los instrumentos de cada política para maximizar los objetivos de cualquier modelo en función de las posibilidades abiertas en el sistema económico internacional. En historia económica la literatura es vastísima como para renunciar a criterios sumamente selectivos del material de estudio y, en el orden de ideas que comentamos, es obvio que los materiales históricos, no importa el periodo al que están referidos, debieran ilustrar sobre la problemática actual que afecta a los países de la región. Por último, el área instrumental debiera desechar cualquier conocimiento que exija un gasto de tiempo y energías no justificado por los requerimientos en el área teórica y de planificación.

6. *Formas de enseñanza y criterios de evaluación*

Esa integración entre investigación y docencia, y entre teoría y práctica, condiciona las formas de enseñanza. En primer lugar, en la medida en que el dictado de los cursos se constituye en un ejercicio de reflexión teórica sobre la realidad, los materiales que constituyen la bibliografía y la teorización que ellos susciten imprimen una dinámica de funcionamiento docente que excluye apelar exclusivamente a la clase magisterial y que obliga a idear mecanismos de participación activa de los estudiantes. El objetivo, por supuesto, es que el proceso de reflexión resulte incorporado por los estudiantes a través de una actividad permanente.

En segundo lugar, parecería obvio proponer como necesario que ciertas materias asuman las formas de seminario como una oportunidad de generar ideas y métodos empíricos de verificación; sin embargo, no es igualmente obvio proponer que los estudiantes sean integrados a los seminarios de profesores e investigadores de la institución académica como una forma de socialización en los procedimientos de presentación y discusión de hipótesis, adelantos de investigación y teorías. En tercer lugar, las formas y criterios de evaluación debieran corresponderse con las formas de enseñanza: los controles y exámenes debieran ser nuevas instancias para desarrollar las capacidades de reflexión, y los criterios de evaluación debieran reflejar esa originalidad en resolver problemas o proponer soluciones alternativas.

Por último, las formas de enseñanza y de evaluación constituyen una práctica adecuada de docencia que, combinada con un conducente sistema de tutorías y de distribución del tiempo exigido a los alumnos, podría garantizar en el periodo lectivo la producción de monografías de graduación por la mayor parte de los participantes.

7. *Consideraciones finales*

Entre las proposiciones que se han hecho en este documento, algunas tienen una validez general como las que se refieren a la necesidad de integrar teoría y práctica, subordinar los contenidos docentes a los objetivos de investigación, ajustar las formas de enseñanza a esos contenidos y diseñar criterios de evaluación que se correspondan con esas formas; en adición, insertar las monografías de graduación dentro del programa de investigación de la institución.

Otras proposiciones tienen una validez particular como aquella que fundamenta que la coyuntura nacional e internacional se convierta en el objeto de estudio. Seguramente, un balance del estado de los conocimientos sobre otras áreas-problemas podría detectar algunos vacíos igualmente importantes como el que aquí fue señalado y cuya elección como objeto de reflexión en la investigación y la docencia podría ejemplificar otra alternativa por la cual los profesores podrían integrar su práctica teórica, su práctica docente y su práctica política, al igual que los estudiantes del programa.

El punto anterior es susceptible de una amplísima discusión; sin embargo, toda discusión debiera comenzar sobre las proposiciones de validez general. En efecto, los científicos sociales en América Latina participan por lo general de una actitud de convivencia ideológica que tiende a ser más acentuada cuanto más desfavorables son las condiciones externas al ambiente académico para el intercambio de ideas entre diferentes corrientes. En materia de contenido docente, esa actitud de convivencia se traduce en requerimientos de pluralismo ideológico y de crítica a programas docentes que no abarcan la amplitud doctrinaria del pensamiento económico.

Lo que aparece evidente en algunas experiencias es que el pluralismo ideológico, como punto de partida para la definición de contenidos docentes, puede significar una carga bibliográfica en el *curriculum* global y en cada crédito en particular que impida a profesores y estudiantes toda posibilidad sistemática de reflexión conjunta; los contactos esporádicos entre aquéllos podrían girar, como de hecho frecuentemente ocurre, alrededor de consultas bibliográficas o aspectos teóricos puntuales.

Todo programa docente debe resolver el conflicto aparente entre formación e información, y lo que se está postulando en estas consideraciones es que el pluralismo ideológico en abstracto no es un criterio adecuado para adoptar un compromiso; distintamente, aquél puede contribuir a definir contenidos docentes tan amplios y diversificados que suponen formas de enseñanza tan alejadas de la reflexión y la producción teórica que terminan enajenando tanto a profesores como a alumnos. Los obstáculos puestos a la producción del pensamiento, aun cuando estén abonados por buenos propósitos, contribuyen a la reproducción del *statu quo* y a la ausencia de un pensamiento crítico.

El pluralismo ideológico, sin embargo, debe ser recuperado, pero en un contexto académico distinto, donde los objetivos de investigación están referidos a una realidad que acota la discusión ideológica al tiempo que esa misma discusión enriquece el conocimiento de la realidad.