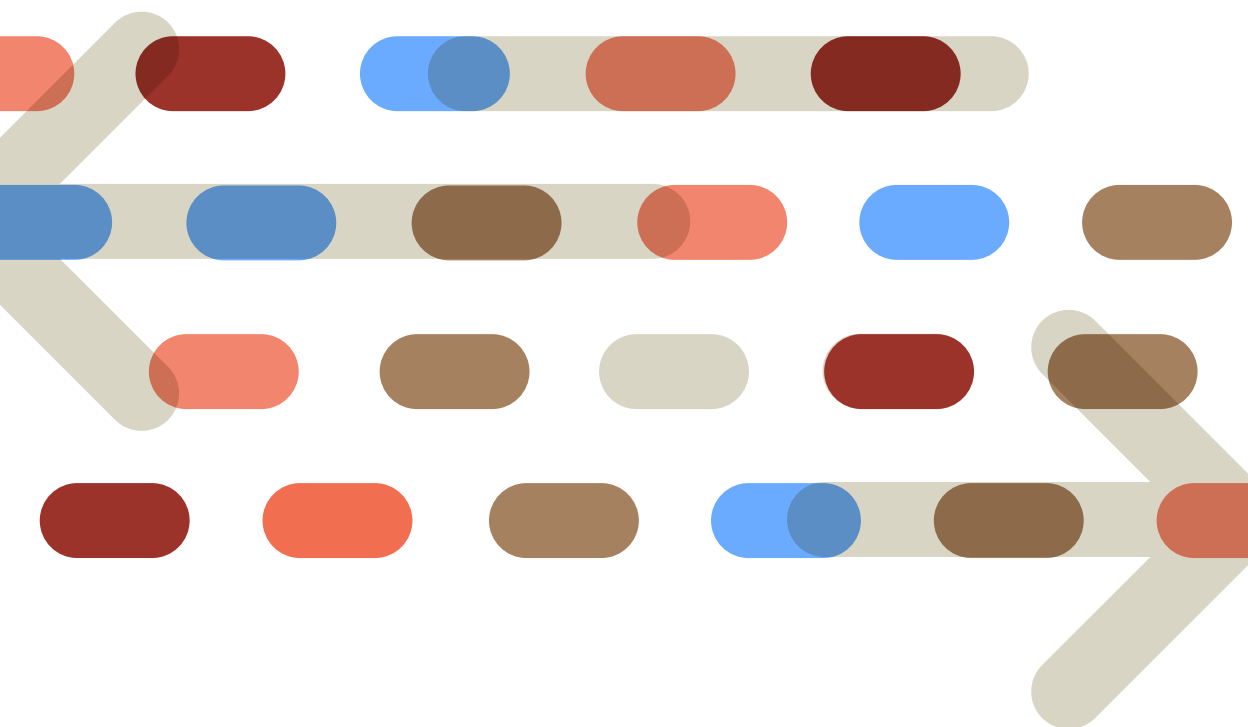


Recerca diagnòstica sobre la situació de l'ensenyament d'economia

EN EL SISTEMA UNIVERSITARI PÚBLIC ESPANYOL



Economistas
sin Fronteras

Autoria:

Astrid Agenjo-Calderón (coordinadora), MGiulia Costanzo Talarico, Nazareth Gallego-Morón, Laura Martínez-Jiménez i Laura Tejado Montero

De:



Encarrega:



Traducció:

Rita Soler (AEIOU Traductores)

Coordinació de l'edició:

Freest Saralegui Harries

Hi col·labora:

Post Crash UPF

Disseny editorial i maquetació:

Mejor (somosmejor.es)

ISBN: 978-84-09-26009-6

Gener de 2021



Aquesta publicació ha estat realitzada amb el suport econòmic de l'Agència Espanyola de Cooperació Internacional per al Desenvolupament (AECID), amb càrrec al projecte «L'Agenda 2030 i els ODS: canviar l'economia per transformar el món II (2018 / PRYC / 001.418)». El contingut d'aquesta publicació és responsabilitat exclusiva dels seus autors i no reflecteix necessàriament l'opinió de l'AECID.



Aquesta obra està sota una llicència de Creative Commons. Es permet copiar, distribuir i comunicar lliurement aquesta obra sempre que es reconegui l'autoria i no es faci servir per a fins comercials. No es pot alterar ni transformar aquesta obra, ni generar una obra derivada. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Recerca diagnòstica sobre la situació de l'ensenyament d'economia

EN EL SISTEMA UNIVERSITARI PÚBLIC ESPANYOL



Economistas
sin Fronteras

Índex de contingut

Índex de contingut	2
Índex de taules	6
Índex de gràfics	7
Introducció	13
Quina és la visió dominant en l'economia?	14
Com es manifesta aquesta visió dominant en l'ensenyament d'economia?	25
Hi ha propostes alternatives?	29
Objectius	35
Metodologia	39
Tècniques de recerca social aplicades	41
A. Recopilació i anàlisi documental	41
a) Període d'anàlisi	42
b) Tria de les universitats	43
c) Selecció i recopilació de la documentació ...	44
d) Procés d'anàlisi de la documentació	46
B. Entrevistes	50
a) Guió de les entrevistes	51
b) Anàlisi de les entrevistes	54
C. Enquesta	55
a) Mostra	56

Anàlisi dels plans d'estudi	65
Guies docents: assignatures obligatòries	66
A. Valor relatiu en els plans docents	66
a) Macroeconomia	66
b) Història Econòmica	68
c) Mercat de Treball	70
B. Anàlisi qualitativa de la (possible) dimensió i evolució crítica	76
a) L'adopció d'una perspectiva crítica i la seva evolució en les guies docents	76
b) La crisi econòmica o financera en les guies docents	83
C. Anàlisi de les referències bibliogràfiques (bàsiques o obligatòries)	86
a) Autories recurrents en la bibliografia de referència	86
b) Anàlisi de les autories de referència des d'una perspectiva de gènere	88
D. Sexe del professorat i dels responsables d'assignatura	95
Assignatures optatives	97
Projectes d'innovació docent (PID)	109
A. Perspectiva crítica	111
B. Crisi econòmica o gran recessió	114
C. Sexe del professorat	115

Anàlisi de les percepcions i les demandes del professorat, de l'alumnat i dels agents de cooperació universitària. 117

Existència d'un enfocament dominant en l'ensenyament d'economia i característiques 118

Homogeneïtzació dels plans d'estudi i efectes de la crisi. 127

Necessitats o millores potencials en la docència d'economia 134

A. Necessitat de qüestionament de les teories i dels supòsits neoclàssics 134

B. Necessitat de contextualització històrica i reflexió ètica 140

C. Necessitat d'un ensenyament plural 142

D. Necessitat d'interdisciplinarietat. 149

E. Necessitat d'introduir temàtiques o problemàtiques específiques i relacionades amb la realitat. 157

Obstacles per ampliar la docència amb perspectives alternatives 162

A. Interès o motivació del professorat 164

B. Relacions de poder 167

C. Planificació docent i accés a material 170

D. Sistema d'avaluació i d'incentius 174

Estratègies del professorat i de l'alumnat interessats en una economia plural 182

A. Estratègies docents en les assignatures impartides 182

B. Assistència a activitats complementàries 188

C. (Auto)formació en perspectives crítiques	191
D. Participació en xarxes o associacions d'economia crítica	197
Paper de la universitat en la societat.	203
A. Percepció del professorat.	203
B. Percepció de l'alumnat.	205
C. Percepció de les agents i dels agents de cooperació universitària	208
Recomanacions i propostes.	213
Resum i reflexió crítica	214
Limitacions metodològiques de l'estudi i futures línies de recerca	239
Bibliografia	248

Índex de taules

Taula 1. Perfil de les persones entrevistades	50
Taula 2. Distribució per sexe i tram d'etat del professorat enquestat	57
Taula 3. Distribució per sexe i tram d'edat de l'alumnat enquestat	60
Taula 4. Distribució per sexe, carrera i curs acadèmic de l'alumnat enquestat	61
Taula 5. Evolució dels crèdits i del tipus d'assignatura de Macroeconomia	67
Taula 6. Evolució dels crèdits i del tipus d'assignatura d'Història Econòmica	69
Taula 7. Evolució dels crèdits i del tipus d'assignatura de Mercat de Treball	72
Taula 8. Inclusió i evolució de la perspectiva crítica en les guies docents	77
Taula 9. Referència/es a la gran recessió en les guies docents	84
Taula 10. Autories més esmentades en la bibliografia de referència	87
Taula 11. Presència i evolució del nombre de referències bibliogràfiques per sexe	89
Taula 12. Autores mencionades en la bibliografia de referència de les assignatures analitzades	94
Taula 13. Presència i evolució per sexe del professorat docent i responsable de les assignatures analitzades	95
Taula 14. Catalogació i evolució temàtica de les assignatures optatives	97 i 98

Índex de gràfics

Gràfic 1. Distribució del professorat enquestat per sexe i universitat de pertinença	59
Gràfic 2. Distribució de l'alumnat enquestat per sexe i universitat de pertinença	63
Gràfic 3. Evolució de la presència d'autores en les referències bibliogràfiques (en percentatge)	90
Gràfic 4. Professorat: «En l'ensenyament d'economia, la visió neoclàssica és la dominant» . . .	118
Gràfic 5. Alumnat: «A l'ensenyament d'economia, la visió neoclàssica és la dominant»	120
Gràfic 6. Professorat: «L'enfocament neoclàssic és una perspectiva objectiva en l'ensenyament d'economia»	122
Gràfic 7. Alumnat: «L'enfocament neoclàssic és una perspectiva objectiva en l'ensenyament d'economia»	123
Gràfic 8. Alumnat: «Considero que s'ofereixen altres eines d'anàlisi, a més de les matemàtiques, per abordar els problemes econòmics»	125
Gràfic 9. Professorat: «D'ençà que vaig ser estudiant fins ara, com a docent, els plans d'estudi en economia han introduït altres tipus d'enfocaments heterodoxos»	127
Gràfic 10. Professorat: «Considero que l'última crisi econòmica ha influït sobre l'ensenyament d'economia a l'última dècada»	131
Gràfic 11. Professorat: «És fonamental ensenyar l'alumnat a qüestionar les teories i els models econòmics»	134

- Gràfic 12. Alumnat: «És fonamental aprendre a qüestionar les teories i els models econòmics»136
- Gràfic 13. Alumnat: «En general, a classe es fomenta l'opinió crítica pròpia i el qüestionament de les teories econòmiques»138
- Gràfic 14. Professorat: «Procuro oferir una visió plural de l'economia mostrant la diversitat d'enfocaments que existeixen»143
- Gràfic 15. Professorat: «Considero que l'alumnat està interessat a estudiar enfocaments heterodoxos»144
- Gràfic 16. Professorat: «Indiqui fins a quin punt integra perspectives crítiques en la docència o hi participa»146
- Gràfic 17. Alumnat: «A classe s'ensenya una visió plural de l'economia i es mostra la diversitat d'enfocaments que hi ha (institucional, marxista, postkeynesià, feminista, ecològic, austríac, etc.)» . . .147
- Gràfic 18. Professorat: «Considero necessari introduir una visió interdisciplinària en l'ensenyament d'economia»149
- Gràfic 19. Alumnat: «Considero necessari aprendre la relació que l'economia té amb la sociologia, la filosofia, la política, la història, la psicologia, etc.»151
- Gràfic 20. Alumnat: «Considero que l'economia és la ciència social més important»153
- Gràfic 21. Professorat: «Considero que és important introduir en les meves classes temàtiques sobre el medi ambient, les desigualtats de gènere o els drets humans»157

Gràfic 22. Professorat: «Considero que l'alumnat té interès a estudiar temàtiques concretes sobre medi ambient, desigualtats de gènere i drets humans»... 158

Gràfic 23. Alumnat: «A classe m'ensenyen a abordar problemàtiques com ara la crisi ecològica, la desigualtat de gènere, els drets humans o altres problemes socials» 159

Gràfic 24. Alumnat: «Considero que a la carrera s'aprèn a donar resposta a les problemàtiques econòmiques reals»..... 160

Gràfic 25. Obstacles identificats pel professorat per ampliar la docència amb perspectives alternatives..... 163

Gràfic 26. Professorat: «Considero que el professorat té marge per introduir enfocaments heterodoxos en les guies docents» 164

Gràfic 27. Professorat: «Considero que en el meu departament hi ha reticències per introduir enfocaments heterodoxos en els plans i les activitats docents»..... 168

Gràfic 28. Professorat: «Considero que hi ha disponibles recursos i material per incloure aquesta mena de contingut en les meves classes»..... 172

Gràfic 29. Professorat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre l'existència de material didàctic relacionat amb l'economia crítica 173

Gràfic 30. Professorat: Indiqui fins a quin punt fa servir material didàctic o manuals crítics en la docència 174

Gràfic 31. Professorat: «Considero que introduir aquesta mena d'enfocaments heterodoxos resta temps per a la recerca i, en conseqüència, possibilitats de promoció acadèmica»..... 176

Gràfic 32. Professorat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre l'existència de revistes relacionades amb l'economia crítica	178
Gràfic 33. Professorat: Indiqui fins a quin punt fa servir publicacions sobre economia crítica o hi participa	179
Gràfic 34. Professorat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre l'existència de propostes relacionades amb la docència d'economia crítica	182
Gràfic 35. Professorat: Indiqui fins a quin punt integra perspectives crítiques a la docència o hi participa	183
Gràfic 36. Professorat: «En cas de voler introduir una perspectiva crítica en l'ensenyament d'economia, el canal més factible és...»	184
Gràfic 37. Professorat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre l'existència de seminaris, trobades, jornades, etc. relacionats amb l'economia crítica	188
Gràfic 38. Professorat: Indiqui fins a quin punt fa servir seminaris, trobades o jornades sobre economia crítica o hi participa	189
Gràfic 39. Alumnat: grau de coneixement de jornades sobre economia crítica.	190
Gràfic 40. Professorat: Indiqui fins a quin punt fa servir activitats formatives sobre teories econòmiques crítiques o hi participa	192
Gràfic 41. Professorat: «M'agradaria formar-me (o continuar formant-me) per adquirir coneixements sobre perspectives crítiques de l'economia»	193
Gràfic 42. Alumnat: «M'agradaria formar-me (o continuar formant-me) per adquirir coneixements sobre perspectives crítiques de l'economia»	195

Gràfic 43. Alumnat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre cursos sobre perspectives econòmiques heterodoxes. 196

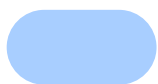
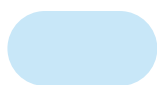
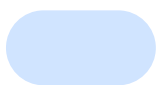
Gràfic 44. Professorat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre l'existència de xarxes, de grups o d'associacions relacionats amb l'economia crítica. . . . 198

Gràfic 45. Professorat: Indiqui fins a quin punt fa servir xarxes, grups o associacions sobre economia crítica, o hi participa 199

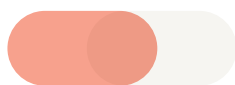
Gràfic 46. Alumnat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre el moviment d'estudiants per a una economia crítica 200

Gràfic 47. Alumnat: Indiqui el grau de coneixement que té sobre l'existència d'altres propostes relacionades amb l'economia crítica 202

Gràfic 48. Alumnat: «La finalitat de la universitat ha de ser només l'ocupabilitat de l'alumnat» 207



Introducció



Quina és la visió dominant a l'economia?

La visió dominant a l'economia sol estar relacionada amb l'escola de pensament neoclàssica. A la literatura heterodoxa és habitual trobar les expressions «paradigma neoclàssic» o «ortodòxia econòmica» com si es tractés d'un tot homogeni (David Dequech, 2008),¹ per bé que engloba múltiples enfocaments sorgits durant un llarg període de temps —des dels inicis de l'escola marginalista el 1870 fins als plantejaments dominants avui dia—, els quals parteixen d'una multiplicitat de perspectives (Miguel Á. García-Rubio, 2016): la nova síntesi neoclàssica o nova síntesi keynesiana; l'economia psicològica, conductual o del comportament; el neoinstitucionalisme, etc. Malgrat aquesta fragmentació i diversitat, en aquest treball també s'empraran aquestes expressions, ja que considerem que els pilars i els principis bàsics de la «visió neoclàssica» no han canviat substancialment amb el pas del temps.

1. Aquest diagnòstic modifica deliberadament les convencions relatives a la citació i les referències bibliogràfiques per exposar el nom de pila de les autores i els autors citats, i visibilitzar així la contribució particular de les dones en el camp de recerca i reflexió que ens ocupa.

A tall de resum sobre aquests pilars, pot afirmar-se que el seu domini continua basant-se en els mecanismes que les societats contemporànies fan servir per resoldre els problemes derivats de l'escassetat relativa. De fet, encara avui la **definició d'economia** més divulgada i acceptada de manera general és la que va fer l'any 1932 l'economista neoclàssic Lionel Robbins, qui l'entenia com una ciència que estudia el comportament humà com a relació entre els fins determinats i els mitjans escassos

que tenen aplicacions alternatives. En aquest sentit, les diverses teories centren l'atenció en els processos de mercat com a mecanisme principal per assignar i distribuir aquests recursos escassos, i per facilitar l'estabilitat i el creixement, alhora que la resta d'institucions socials, polítiques i econòmiques es donen per fetes (Harry Landreth i David Colander, 2006).

Des d'un **punt de vista epistemològic**, aquesta visió dominant es basa, al seu torn, en un paradigma positivista, els supòsits bàsics del qual són: l'existència d'un món real extern, objectiu i independent respecte dels individus que l'observen; la consideració que el coneixement del món pot assolir-se empíricament amb mètodes i procediments adequats i sense judicis de valor, i l'afirmació que, en conseqüència, el coneixement obtingut és objectiu, mesurable i capaç de quantificar els fenòmens observables que són susceptibles d'anàlisi matemàtiques i de control experimental (Astrid Agenjo, 2019).

Des d'un **punt de vista metodològic**, s'accepta que es pot traslladar el mètode científic clàssic de les ciències naturals a les ciències socials i, en concret, a l'economia. És per això que, progressivament, les matemàtiques i l'estadística han anat guanyant terreny en els programes acadèmics de les millors facultats d'Economia i en altres disciplines com la sociologia, les ciències polítiques o les relacions internacionals. La tecnificació gradual de l'economia *mainstream* —en la qual s'han elevat els mètodes quantitativs i la formalització algebraica a una

condició de superioritat epistemològica— ha relegat l'enfocament qualitatiu a un lloc secundari i ha causat un rebuig progressiu de qualsevol tipus d'anàlisi que no adopti aquest mètode (ibíd.).

Les **crítiques** a propòsit d'aquesta visió són nombroses i procedeixen de múltiples corrents i enfocaments econòmics (vegeu els manuals d'Economistes sense Fronteres coordinats per Fernando García-Quero i Alberto Ruiz-Villaverde, 2016, així com per Astrid Agenjo, Ricardo Molero i Alba Bullejos, 2017). Per exemple, s'argumenta que la definició d'economia que va proposar Lionel Robbins és una descripció fal·laç (Luis Orduna, 2004) que difumina els mateixos contorns de l'objecte de la disciplina, ja que la converteix en una mera tècnica o caixa d'eines enclosa en un marc conceptual estret, relacionat només amb el que succeeix a l'espai mercantil-monetari i a partir del principi liberal del *laissez-faire*.

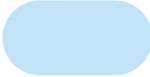
Així, des del punt de vista heterodox, s'entén que, tot i que aquesta visió neoclàssica ha fet una aportació històrica i resulta útil en alguns aspectes, hi ha possibilitats molt grans de millora, debat i aprenentatge a partir d'altres plantejaments i disciplines. En efecte, una de les crítiques fonamentals que rep aquesta forma de pensament econòmic és que es pressuposa com l'únic paradigma rigorós, científic i políticament vàlid, la qual

cosa exerceix un «monopoli intel·lectual malsà», tant en l'ensenyament, la recerca i l'assessoria política com en el debat públic (Rethinking Economics, 2017), que margina i exclou la resta de perspectives.

Entre aquests corrents heterodoxos, destaquen el postkeynesià, el marxista, l'institucionalista, el feminista i l'ecològic, que segueixen estant invisibilitzats tant en el currículum de les facultats d'Economia com en les revistes d'economia principals. Els assumptes que aquest conjunt de corrents posen en relleu varien segons el punt de vista, el grau d'abstracció i l'escala temporal de referència de cadascun d'ells, i es basen en models teòrics i marcs interpretatius diferents en funció dels fets concrets que es vulguin explicar:² per exemple, la generació i el repartiment de l'excedent; les variables distributives; les estructures de poder econòmic a l'empresa i a cada sector; la dinàmica econòmica, o les interconnexions amb altres àmbits de la realitat social, com són els ecosistemes, la reproducció humana, la psicologia, la politologia, la cultura o la ideologia (Alfons Barceló, 2001).

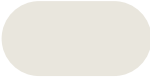

2.
Per consultar una aproximació a aquests corrents, vegeu el manual d'Economistes sense Fronteres coordinat per Astrid Agenjo, Ricardo Molero i Alba Bullejos (2017).

En particular, el fet que l'alumnat d'economia conegués aquests models teòrics i marcs interpretatius alternatius aportaria el grau de reflexió i de maduresa imprescindible per aproximar-se a la realitat i la complexitat econòmica. Això, però, no té res a veure amb què una teoria sigui



millor que l'altra, sinó amb la generació del debat necessari perquè qualsevol disciplina avanci. Tal com planteja José Manuel Naredo (2003: XIV-XIX):

Aquesta adhesió a unes maneres d'interpretar el món contra el vent i la marea de la realitat, aquesta obstinació per aplicar els mateixos enfocaments a qualsevol camp o problema en cerca de proves empíriques sempre triomfants, ens recorda més el comportament de l'alquímia que el propi dels canons de la ciència experimental, descrits en tantes ocasions (...). Aquesta «opacitat dels sabers» renovada, basada en la formalització matemàtica i amanida amb les pinzellades canviants de la moda, marca actualment el rànquing de prestigi de la professió i fa que l'evolució de la ciència econòmica transcorri per camins de vegades tan exòtics com aliens al món real; camins que indueixen a pensar en la inoperància del saber científic desenvolupat en aquest camp. Bé que aquesta inoperància per interpretar i predir la marxa dels esdeveniments econòmics del món en què vivim sol anar acompanyada de la innocuïtat crítica vers l'*statu quo* dels interessos establerts. Una inoperància del saber que corre paral·lela a la seva ritualització, alhora que la seva inutilitat per comprendre, corregir i transformar la realitat esdevé el revers de la seva utilitat com a apologètica d'un món d'acord amb els desitjos dels poders establerts, que pot presentar-se així —amb l'aval de la ciència— com el menys dolent i, per tant, des d'un punt de vista realista, com el millor dels mons possibles.



Ja el 1969, l'economista postkeynesiana Joan Robinson qualificava la situació de l'economia de «descoratjadora»:

Quan jo vaig començar a estudiar economia, als anys vint, l'escola neoclàssica continuava sent l'ortodòxia dominant. La conec bé; fins i tot vaig escriure un llibre d'aquest estil. És un sistema de plantejaments apriorístics. S'escullen uns supòsits a partir dels quals es dedueixen conclusions. Ningú no procura constatar aquestes conclusions mitjançant l'observació del que succeeix en realitat. L'única raó per la qual una matèria com aquesta ha prosperat és que, gràcies a ella, l'economia va poder anar passant sense contingut real. Es tractava de difondre la doctrina del *laissez-faire*. No hi havia ocasió d'oferir assessorament polític, ja que els governs no havien de tenir cap política econòmica. N'hi havia prou amb permetre la lliure actuació de les forces del mercat, evitar la protecció i mantenir un pressupost equilibrat. Amb aquestes circumstàncies, la competència ja assignaria els recursos perquè se n'obtingués un resultat òptim. (...) Els economistes han abdicat i han deixat l'explicació [social] a la sociologia i la psicologia. Tanmateix, aquestes ciències no poden trobar les respostes per si soles. Continua sent necessari comprendre el funcionament del sistema econòmic. És una bona oportunitat perquè una nova generació d'economistes faci una aportació, important i indispensable, a les qüestions crítiques per a les quals l'opinió pública conscient exigeix resposta. Els estudiants no poden desapropiar uns anys preciosos aprenent només a recitar conjurs. (Joan Robinson, 1969; cit. a Miren Etxezarreta, 2004: 24).

El punt d'inflexió definitiu va ser la dècada dels vuitanta del segle XX, quan el sistema econòmic global va iniciar un gran procés de liberalització tant dels mercats de béns i de treball com del financer amb el suport de polítiques econòmiques que necessitaven una justificació intel·lectual que les emparés. L'escola de Chicago, bressol de la neoclàssica, va oferir aquesta justificació intel·lectual i els seus millors estudiants d'economia van assegurar-se el futur en les empreses de capital de risc i la banca d'inversió: es consolidava així el vincle estret entre la universitat i el sistema econòmic i financer. De fet, els índexs d'universitats afavoreixen amb les qualificacions més altes aquelles facultats els programes acadèmics de les quals atenen millor les necessitats d'una economia hiperglobalitzada i hiperfinanciaritzada (Pol Morillas, 2014).

En les dècades posteriors, el nucli dur de la professió ha anat desplaçant-se cap aquest univers cada vegada més desconnectat no solament de l'economia anomenada real, sinó fins i tot de la mateixa economia abstracta o teòrica, i no ha arribat a resoldre els problemes econòmics de fons a causa de la dificultat que suposa estudiar fenòmens socials eminentment complexos sobre la base de resultats predictibles i quantificables des d'un punt de vista metodològic. Amb tot, l'economia neoclàssica mostra una autoconfiança (i arrogància) absoluta en les seves intervencions al món (Marion Fourcade *et al.*, 2015). En conseqüència, s'ha convertit en una força transformadora poderosa, atès que no solament descriu una realitat externa abstracta, sinó que també fa que es materialitzi.

Els consells i les eines difoses per l'economia neoclàssica s'incrusten als processos econòmics de la vida real i esdevenen part de l'equip que els actors econòmics i la ciutadania fan servir en la seva interacció econòmica quotidiana. Més important encara és el fet que aquesta visió ha influït àmpliament sobre la conformació del sentit comú de la societat gràcies a un discurs legitimador ben construït —i finançat— amb idees i significats que determinen allò que es bo per a l'economia i, per tant, per al conjunt de la població (interpretada, a més, com un tot) (Astrid Agenjo, 2019).

Segons Óscar Carpintero (2014: 203), «"l'empresarització" progressiva de la universitat (i de la vida social en general) no ha ajudat gaire a obrir el pas als enfocaments i plantejaments que intenten qüestionar, precisament, les debilitats del paradigma econòmic convencional i les raons crues del poder econòmic». El mateix sistema d'incentius que s'aplica per promoure el professorat universitari i donar-li estabilitat ha servit perquè l'enfocament convencional desplegui tota la seva influència i arraconi i margini les investigacions procedents de plantejaments heterodoxos, considerats irrellevants. Fonamentalment, el que determina aquests incentius és el nombre d'articles publicats a les revistes científiques d'economia més prestigioses del món, la gran majoria de les quals promulguen un enfocament ortodox de l'economia.

Aquesta realitat imposa restriccions estrictes de l'autonomia que qualsevol economista té per decidir

l'aproximació que vol donar al seu estudi, cosa que, al seu torn, repercuteix en l'empobriment de la disciplina:

Entre altres qüestions, la disminució de les temàtiques d'estudi a la majoria de les revistes per tractar temes considerats com purament «econòmics» representa la primera gran limitació: la ruptura dels vincles estrets existents entre aquests assumptes i altres de caràcter històric, sociològic o politològic. Encara més, dins l'anàlisi de continguts econòmics, moltes vegades l'acotació de les preguntes de recerca a qüestions molt especialitzades (i matematitzades) acaba donant lloc a una aproximació eminentment tècnica, gairebé tecnocràtica, a les problemàtiques econòmiques i socials amb què es relacionen aquestes preguntes. (Laura de la Villa i Ricardo Molero, 2017: 311).

D'acord amb Post Crash UPF (2015), aquesta situació pressiona tant el personal docent i investigador com les universitats perquè no surtin del marc establert. A més a més, el professorat que en el passat equilibrava els departaments d'Economia amb més heterogeneïtat epistemològica ha estat substituït, amb el pas del temps, per joves els quals només se'ls ha educat en el marc neoclàssic. La conseqüència directa ha estat no solament la falta de voluntat per presentar a l'alumnat altres mètodes o escoles de pensament, sinó també la incapacitat per fer-ho a causa d'una manca de coneixement.

Un altre problema més és la manca de perspectiva de gènere i el biaix androcèntric de la disciplina. És a dir, el protagonista de l'economia no és un ésser humà genèric dotat de raó, sinó un subjecte amb unes característiques i necessitats molt concretes a qui se li atribueix la representació del conjunt de la humanitat. Ens referim al «BBHA»: blanc, burgés, home, adult, heterosexual, sense cap discapacitat..., el qual, a més de ser el protagonista de la generació de coneixement econòmic (subjecte epistemològic), s'ha erigit en agent representatiu de les teories econòmiques (l'«homo economicus») (Astrid Agenjo, 2019).

Efectivament, la infrarepresentació de les dones a l'economia es fa evident, per exemple, al cens d'investigadores que va elaborar Ideas el 2017: en aquest estudi, s'assenyala que a diversos països, com ara els Estats Units, el Regne Unit o Austràlia, tan sols hi ha un 16% de dones economistes, mentre que a Espanya, Itàlia o França són el 30%. També cal destacar l'escassa presència en el control dels centres de decisió i de les revistes de més prestigi a la professió, els quals continuen estant masculinitzats de manera majoritària i endogàmica. Tot això, malgrat que les dones s'han incorporat en massa a les facultats d'Economia, fins al punt d'esdevenir la majoria de les persones llicenciades als estats de l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE).

D'altra banda, en les teories econòmiques es manifesten les vivències i les necessitats d'un subjecte masculinitzat autònom i perfectament racional, que no necessita cures ni té cap responsabilitat en aquest sentit, i el qual ha esdevingut la mesura de tota l'organització sociocultural i polític-econòmica (Astrid Agenjo, 2019). És a dir, a l'economia, l'esfera social i pública (masculinitzada) s'ha anteposat a l'esfera personal i íntima (feminitzada), de manera que s'ha construït un món femení domèstic en el qual es desenvolupen activitats de reproducció privada, com ara l'alimentació, la higiene, el vestit i el descans, etc. Aquestes activitats s'han relacionat amb un afecte naturalitzat que coincideix amb la visió de la dona com a responsable d'un treball desvalorat, invisible i «improductiu», en contrast amb el públic masculí «productiu» (Marta Soler i David Pérez, 2014, p 29-30). En efecte, tal com destaquen Cristina Carrasco i Carme Díaz (2017), l'economia neoclàssica es basa en una lògica que s'autodefineix com imparcial i neutral, i que construeix categories econòmiques considerades objectives, però que no atorguen cap valor al treball no remunerat de cures, amb la qual cosa l'expulsa del circuit econòmic i, consegüentment, de les anàlisis.

Com es manifesta aquesta visió dominant en l'ensenyament de l'economia?

1. Manca d'anàlisi i de qüestionament crític dels supòsits i de la metodologia de les teories i dels models neoclàssics

Els programes d'estudi de les facultats d'Economia versen sobre l'escola neoclàssica; tanmateix, no aborden ni les limitacions d'aquests models i teories ni els contextos en els quals poden aplicar-se, i han d'aplicar-se, i els que no. Per tal d'empoderar l'alumnat, caldria fer aquesta anàlisi en profunditat i convidar-los a verificar pels seus propis mitjans tant la lògica dels models i de les teories com la seva rellevància empírica (Post Crash UPF, 2014-2015). Altrament, la docència es concreta de manera aclaparadora en l'estadística i els mètodes quantitius a fi de sostenir aquests models, i no explora altres enfocaments metodològics com ara la recerca qualitativa o mixta, el treball de camp o l'argumentació teòrica.

2. Falta de pluralisme

Les explicacions tampoc no solen acompanyar-se d'escoles de pensament alternatives a la neoclàssica que puguin complementar les respostes a les problemàtiques estudiades. En molts casos, les temptatives d'emprar esquemes alternatius o aproximar-se a altres escoles

per explorar-ne la potencialitat són rebutjades amb una barreja d'acritud i menyspreu, i titllades d'endarrerides i obsoletes (Miren Etxezarreta, 2004: 12).

Com es demostrarà al llarg d'aquest treball, en el millor dels casos, l'estudi dels corrents heterodoxos es fa mitjançant assignatures optatives i projectes d'innovació docent (en endavant, PID) o bé amb la introducció de certes temàtiques per iniciativa individual del professorat, de manera que resulta quelcom esporàdic, voluntarista i infravalorat. Tal com planteja Post Crash UPF (2014-2015), la falta d'exposició a formes diverses de veure la realitat deriva en la creença que la visió pròpia és l'única vàlida, correcta o possible —la qual cosa desfà qualsevol mena de pensament crític sobre les idees presentades— i, fins i tot, en una actitud arrogant, que en les últimes dècades ha caracteritzat tot sovint l'economia (Marion Fourcade *et al.*, 2015).

3. Desconnexió de la realitat

L'ensenyament actual de l'economia es basa fonamentalment en un estudi teòric i no pràctic de la realitat econòmica que ens envolta. Sovint, els conceptes i els models es transmeten a classe de manera deductiva, és a dir, amb uns supòsits i uns axiomes determinats a partir dels quals es deriven teories consistents i coherents, però sense acompanyar les conclusions presentades amb proves empíriques (Post Crash UPF, 2014-2015). De fet, amb freqüència excessiva,

quan les teories i les proves entren en conflicte a l'aula, el que es manté són les teories i el que es descarta és l'evidència. L'error, els biaixos, el reconeixement de models, l'aprenentatge, la interacció social i el context són factors importants d'influència sobre el comportament que no es reconeixen en la teoria econòmica (Rethinking Economics, 2017). Així mateix, es planteja una teoria absolutament desconnectada de la natura, les institucions, la política i les desigualtats que es generen al sistema econòmic, cosa que, en última instància, comporta un ensenyament desconnectat de les problemàtiques reals que l'alumnat trobarà fora de l'aula.

4. Manca d'anàlisi històrica i ètica

L'economia es planteja com un estudi de valors neutrals allunyat de les ideologies, i amb una preocupant falta d'èmfasi en les dimensions ètica, filosòfica i política. Tanmateix, les i els economistes haurien de ser capaços d'involucrar-se de manera significativa amb l'opinió pública, per a la qual aquests aspectes no són en absolut irrelevants.

Endemés, hi ha una pèrdua flagrant de memòria respecte d'altres formes de pensar, cosa que es reflecteix en el paper residual d'assignatures com Història del Pensament Econòmic, que de vegades fins i tot no hi són, en les quals s'esclareixen els orígens de la disciplina i es presenten autories alternatives a les de l'escola neoclàssica.

5. Manca de capacitat crítica

Amb freqüència, l'ensenyament dels graus universitaris es planteja a l'efecte d'assolir l'èxit al mercat laboral, la qual cosa no hauria de ser incompatible amb la necessitat d'empoderar l'alumnat amb capacitats reflexives, analítiques i pràctiques. Per damunt de tot, l'economia hauria de fer més per encoratjar el pensament crític i no premiar la simple memorització de teories i l'aplicació pràctica de models. Cal animar l'alumnat perquè compari, contrasti i combini teories, i les apliqui críticament en estudis en profunditat del món real (Rethinking Economics, 2017).

6. Carència de perspectiva de gènere

No solament cal donar més visibilitat a les aportacions científiques de les dones economistes al llarg de la història del pensament, sinó que la tasca crucial és «introduir la perspectiva de gènere a la docència (econòmica) universitària, sotmetre a reflexió els conceptes i les anàlisis dels corrents dominants, identificar els biaixos de gènere, promoure una interpretació més àmplia i completa de la realitat, i afavorir la sensibilització i la conscienciació dels i de les estudiants. Implica, en essència, una reorganització de continguts; una reflexió sobre els conceptes, els models, les teories i la perspectiva d'anàlisi, així com la introducció de casos nous, exemples pràctics, fonts de referència, etc.» (Bartual *et al.*, 2018: 92).

Hi ha propostes alternatives?

Des de la dècada dels noranta del segle xx, diverses veus han reclamat més pluralisme tant en l'àmbit de la recerca com en el de l'ensenyament de l'economia. El germen va sorgir el 1988, quan el diari italià *La Repubblica* va publicar una carta en què un grup divers d'economistes llançava un crit d'alarma sobre els perills que afrontava l'estudi de l'economia (Antoni Soy, 2016), atès que cada vegada més economistes s'estaven oblidant de l'objecte social i dels continguts de la disciplina, i se centraven a estudiar uns instruments analítics més refinats.

Més tard, el 1992, una sèrie d'economistes de prestigi van difondre a l'*American Economic Review* una crida per a un nou esperit de pluralisme a l'economia, que permetés les discussions crítiques i els intercanvis tolerants entre aproximacions diferents, i que pogués expressar-se en les formes del debat científic, en la varietat de contribucions publicades a les revistes i, a l'últim, en la formació i contractació dels i de les economistes.

A partir de la dècada de 1990, van néixer institucions crucials amb aquesta finalitat —vàries d'elles amb les seves pròpies revistes—, com ara la International Confederation of Associations for Pluralism in Economics, Association for Evolutionary Economics, World Economics Association, Association for Heterodox

Economics, Association for Institutional Thought, Association for Social Economics, Association pour le Développement des Études Keynésiennes, Belgian-Dutch Association for Institutional Economics, Conference of Socialist Economists, European Association for Evolutionary Political Economy, International Association for Feminist Economics, World International Confederation of Associations For Pluralism in Economics, L'Association d'Économie Politique, Progressive Economics Forum, Society for the Advancement of Socio-Economics, Society for the Development of Austrian Economics, Society for Heterodox Economics, Union for Radical Political Economics, International Society for Ecological Economics (Frederic Lee, 2008; Óscar Carpintero, 2014).

En el context espanyol, l'Associació d'Economia Crítica va aparèixer el 2003 (tot i que les primeres trobades van fer-se a la dècada dels vuitanta), així com la seva *Revista de Economía Crítica*. En l'àmbit llatinoamericà, destaquen la Societat d'Economia Crítica de l'Argentina i l'Uruguai, constituïda formalment el 2013, i les Trobades Nacionals sobre Plans d'Estudi que celebren per debatre l'organització de l'ensenyament d'economia.

Per la seva banda, l'alumnat d'economia també ha criticat àmpliament el monisme metodològic i el mètode d'ensenyament ortodox a les facultats de Ciències Econòmiques i Empresarials. En aquest sentit, ha reclamat més pluralitat als plans d'estudi, una comprensió de l'economia més propera a la realitat social, una pedagogia

més participativa i un ús més adequat de les matemàtiques; demandes, altrament, que s'han intensificat arran de la darrera gran crisi econòmica.

Valgui l'exemple del sorgiment l'any 2000 del Moviment d'Estudiants per a una Economia Postautista a França (la Sorbona): l'estudiantat de diverses universitats espanyoles va subscriure'n les consignes i va iniciar el Moviment d'Estudiants per a una Economia Crítica el 2004 (encara que a l'Estat espanyol ja hi havia associacions des de feia anys, com és el cas, entre altres, de l'associació estudiantil Economia Alternativa, formada a la Universitat Complutense de Madrid el 1994).

La crisi desencadenada el 2008 va esdevenir un punt d'inflexió significatiu i va donar peu a l'aparició de grups nous arreu del món que van qüestionar ras i curt l'ensenyament de l'economia. Així, el novembre de 2011, un grup d'estudiants de la Universitat Harvard van boicotejar el curs tradicional d'Introducció a l'economia que impartia el professor Gregory Mankiw per considerar que, sota l'aparença de presentació científica d'aquesta branca del saber, les classes eren una mena d'iniciació a l'adoctrinament en una ideologia conservadora (Pedro José Gómez-Serrano, 2017).

Durant el 2012, el moviment va començar a guanyar força gràcies al sorgiment d'una sèrie d'associacions estudiantils, entre les quals la Post-Crash Economics Society de la Universitat de Manchester i la francesa

PEPS-Économie (Pour un Enseignement Pluraliste dans le Supérieur en Économie), i les xarxes internacionals Rethinking Economics de Tübingen (impulsada per estudiants britànics, francesos i alemanys), a més de grups nous a tot el món connectats mitjançant la International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE).

Actualment, 82 associacions d'estudiants d'economia de 31 països d'arreu del món conformen la ISIPE. Entre elles, la Societat d'Economia Crítica de l'Argentina i l'Uruguai; els Estudis Nova Economia, de Xile; Economistes Irracionals de la Universitat del Valle, a Colòmbia; el Grup d'Estudiants per a l'Ensenyament Plural de l'Economia, de la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic, i, a Espanya, actualment en actiu, el grup Post Crash UPF, l'Associació d'Estudiants d'Econòmiques de la Universitat Autònoma de Madrid, els Estudiants d'Econòmiques i Empresarials de la Universitat de Santiago de Compostel·la o el grup Economia Crítica d'Extremadura. Tots aquests grups celebren el Dia de l'Acció Global per al Pluralisme en Economia.

El manifest de la ISIPE 2014, titulat [Crida internacional d'estudiants d'econòmiques a favor d'un ensenyament pluralista](#), és una referència clara per al present estudi. En el document, es denuncia la crisi en què és sumit l'ensenyament de l'economia a causa de les carències preocupants en relació amb la diversitat intel·lectual i el pluralisme metodològic-teòric, la interdisciplinarietat, la connexió amb la realitat social i les seves problemàtiques i reptes actuals, els espais de reflexió sobre qüestions

ètiques o l'impacte social de les decisions econòmiques, i les oportunitats per debatre i estimular el pensament crític de l'alumnat.

Així mateix, al manifest s'assevera que aquesta crisi de l'ensenyament de l'economia transcendeix les fronteres de la universitat —és a dir, no és només un problema institucional— i impacta de manera perniciosa en la (in)formació, les percepcions i les mentalitats dels i de les professionals en potència de la gestió, l'avaluació i la política, entre altres ocupacions, que intervenen poderosament en les nostres realitats socioeconòmiques i que proposen solucions als nostres problemes. Per tot plegat, resulta vital corregir amb urgència aquesta crisi gràcies al doble compromís de l'alumnat i del professorat, i tornar a situar l'economia al servei de la societat com a requisit democràtic indefugible.

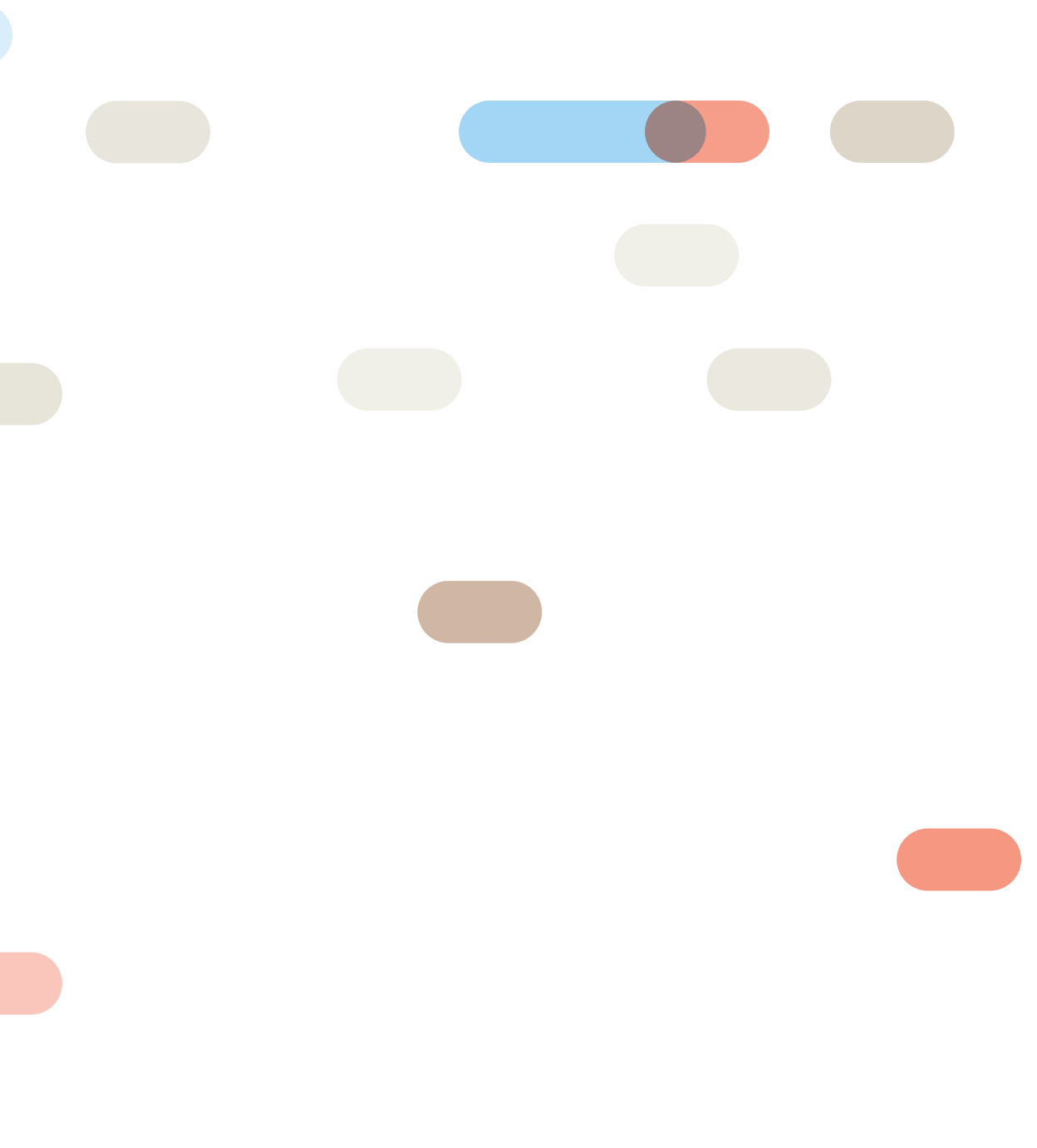
Aquest manifest va completar-se el 2017 amb les [33 tesis per a una reforma de la disciplina de l'economia](#), a les quals s'exposa una crítica detallada del corrent principal de la disciplina. Havent rebut el suport d'economistes i dirigents de renom, van «clavar-se» amb intenció simbòlica a les portes de la London School of Economics (Rethinking Economics, 2017).

D'altra banda, els possibles canvis de paradigma i d'enfocament a l'acadèmia també impliquen un compromís més gran amb la realitat social i els acords internacionals per fomentar el desenvolupament sostenible i garantir

els drets humans. En aquest sentit, la declaració [Transformant el món: l'Agenda 2030 per al Desenvolupament sostenible](#) de les Nacions Unides i els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) ofereixen un marc d'actuació i una guia per «no deixar ningú enrere». Representen una crida universal a tots els actors socials (multiactor) de tots els àmbits (multiàmbit) per adoptar mesures que posin fi als grans problemes mundials —entre ells, la pobresa, el canvi climàtic o les desigualtats entre les persones i els països—, de manera que tota la població pugui gaudir d'una vida pròspera i en pau.

Sens dubte, la universitat és un actor estratègic i un espai privilegiat de creació de coneixement i d'innovació amb gran potencialitat per contribuir de manera directa a l'assoliment dels ODS. A partir d'aquest enfocament, doncs, es plantegen una sèrie de qüestions que també es tractaran en aquest treball: quines iniciatives hi ha actualment que tinguin en compte aquest horitzó?; quines són les potencialitats transformadores de transversalitzar aquests continguts en diverses assignatures dels graus d'Economia?, i quines aliances existeixen dins i fora de la universitat per emprendre aquests canvis?

Objectius



Els objectius generals d'aquesta recerca es divideixen en dues grans línies: una centrada en l'anàlisi i el diagnòstic de la situació de l'ensenyament de l'economia a les universitats públiques de l'Estat espanyol, i l'altra, basada en diverses propostes per adoptar un enfocament plural i transversalitzar els continguts, dins del currículum educatiu, que apostin per transformar el model econòmic des d'una perspectiva feminista, ecològica i de defensa dels drets humans, posant atenció especial a l'àmbit local i la seva relació amb el global.

A continuació s'exposen els objectius específics (OE) que, a més, estructuraran el contingut de l'informe:



OE1



Analitzar l'evolució de l'enfocament dels plans d'estudi d'economia a les universitats públiques espanyoles.

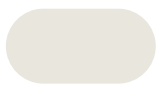
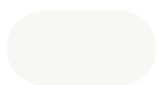
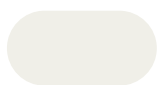
OE2

Analitzar les percepcions i les demandes del professorat i de l'alumnat d'economia, així com dels agents de cooperació universitària.

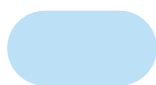
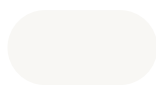
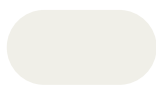
OE3


Identificar propostes formatives i metodològiques per tal d'incorporar una visió plural i transversalitzar-ne els continguts.





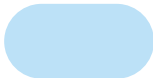

Metodologia





En aquest estudi, s'ha adoptat un enfocament metodològic mixt. Així doncs, s'han aplicat tant mètodes qualitius (recopilació documental i entrevista) com quantitius (enquesta) amb la intenció d'aconseguir una aproximació més profunda i complexa de la realitat objecte d'estudi. Amb la recopilació documental, es va analitzar l'evolució de l'enfocament dels plans d'estudi d'economia a les universitats públiques espanyoles.

D'altra banda, a fi de conèixer les percepcions i les demandes del professorat i de l'alumnat universitaris, així com dels agents de cooperació universitària, es van fer entrevistes semiestructurades i en profunditat, que van complementar-se amb una enquesta entre l'estudiantat i l'equip docent de l'àmbit universitari d'economia.



Tècniques de recerca social aplicades

A. Recopilació i anàlisi documental

D'acord amb l'OE1, va analitzar-se la situació de l'ensenyament d'economia a les universitats públiques espanyoles i se'n va fer un diagnòstic. Per això, es van aplegar, seleccionar i examinar les guies docents de tres assignatures concretes (Macroeconomia, Història Econòmica i Mercat de Treball), a més dels catàlegs d'algunes matèries optatives i de certs PID, de 15 universitats públiques de l'Estat espanyol.

L'anàlisi documental de les guies i dels catàlegs va ser doble: d'una banda, individual, és a dir, que es va valorar cada document en si mateix i per si mateix; d'altra banda, i sobretot, en sentit comparatiu, o sigui, que es van identificar les diferències i les similituds entre universitats i entre les mateixes assignatures, a més de contrastar-ne els canvis, les continuïtats i les tendències, a partir de dues fites temporals com són l'inici de la crisi econòmica de 2008 i la implantació del pla Bolonya (que va començar l'any 2007 i va culminar el 2010). Per tant, aquesta anàlisi comparativa de les guies docents i l'oferta d'assignatures optatives va centrar-se en dos períodes diferenciats, a saber: pre-Bolonya/crisi (anterior al curs 2007-2008) i post-Bolonya/crisi (d'ençà del curs 2009-2010).

a) Període d'anàlisi

La tria de la crisi econòmica iniciada el 2008 (la «gran recessió») i la implantació del pla o Procés de Bolonya com a punts d'inflexió socioeconòmica, política i educativa resulta molt significativa per analitzar l'evolució recent de l'enfocament dels plans d'estudi.

Pel que es refereix a la gran recessió, va desencadenar una crisi multidimensional i internacional d'abast profund a totes les parcel·les de la vida —inclosa la formació—, que, a més a més, va convertir l'economia en un tema d'actualitat i de debat quotidià, i va vigoritzar o despertar arreu del món protestes ciutadanes contra l'austeritat suïcida neoliberal imposada per les institucions i els governs, i a favor d'una alternativa d'esquerres, feminista, ecològica i de justícia social. Igualment, tal com s'assenyala a la introducció, la gran recessió va esdevenir un revulsiu per a una sèrie de grups d'estudiants i de docents d'economia que reclamen un ensenyament més plural i divers.

Quant a la implantació del pla Bolonya (aprovat per reial decret el 29 d'octubre de 2007), el procés va implicar la reestructuració dels plans d'estudi, de l'oferta de títols públics i de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, així com el foment i la internacionalització d'un nou alumnat europeu actiu, agent i altament competitiu.

No obstant això, aquest pla va topar-se amb una oposició contundent als consells i a les assemblees, i entre les organitzacions estudiantils i l'estudiantat més crític, que

acusaven aquesta reforma de reforçar la mercantilització de la universitat i dels seus ensenyaments —per exemple, en permetre adaptar l'oferta de graus i màsters a les demandes del mercat, i descartar o disminuir les carreres i matèries poc rentables—, a més de dificultar l'educació universitària pública, sobretot per a les persones més vulnerables, amb la intensificació del treball de l'alumnat.³

Per tot plegat, tant la crisi econòmica com el pla Bolonya constitueixen fites de rellevància particular per avaluar si, a l'abric del seu impacte, l'ensenyament universitari ha reforçat els vincles amb la realitat, l'actualitat i les problemàtiques socials realment existents (o no ho ha fet), o si ha inclòs perspectives crítiques alternatives de caràcter feminista, ecològic i de defensa dels drets humans (o no ho ha fet) en àmbits educatius com són les finances, el sector públic, l'empresa o l'economia aplicada.

b) Tria de les universitats

El present diagnòstic se circumscriu al sistema universitari públic espanyol. Les universitats van triar-se d'acord amb la seva grandària i qualitat. Així, d'una banda, es va considerar el nombre d'alumnes matriculats i matriculades al curs acadèmic 2018–2019, i de l'altra, van comparar-se la classificació que fa QS World University Rankings i la que estableix cada any *El Mundo* amb els 50 millors graus d'Espanya: el primer rànquing es basa en un criteri ponderat de categories com ara la reputació acadèmica, l'ocupabilitat, la

3.

Quant a l'oposició al pla Bolonya, vegeu els articles següents:

[«Plan Bolonia: ¿El futuro laboral de Europa o la universidad en manos de los empresarios?»](#)

(*20 minutos*, 29/11/08),

[«La descomposición de la Universidad»](#) (*El País*, 10/11/2008) i [«En el corazón de la protesta»](#)

(*El País*, 7/12/08).

Carlos Fernández Liria reprèn aquesta crítica a [«La Universidad vaciada»](#) (*Cuarto Poder*, 15/5/20), que conserva l'esperit de [«La trampa del 3+2 y del 4+1»](#) (*eldiario.es*, 3/3/2015).

ràtio facultat/alumnat, les citacions per facultat i la internacionalització; en canvi, el segon es fonamenta en qüestionaris a l'alumnat i al professorat sobre el nombre d'estudiants, la nota de tall, les places, la proporció professorat/alumnat, les despeses per alumne, els recursos materials i didàctics disponibles, l'avaluació del pla d'estudi, les llengües, els projectes de recerca i alguns criteris de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i l'Accreditació (ANECA).

El resultat va permetre escollir 15 universitats públiques (5 grans, 5 mitjanes i 5 petites) que imparteixen el grau d'Economia i que, en la mesura del possible, figuren als índexs de classificació indicats. Els centres en qüestió són: la Universitat Complutense de Madrid, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Autònoma de Madrid, la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat Rey Juan Carlos, la Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea, la Universitat Carlos III de Madrid, la Universitat de València (Estudi General), la Universitat de Granada, la Universitat Pública de Navarra, la Universitat Pablo de Olavide, la Universitat de Lleó, la Universitat d'Extremadura i la Universitat Rovira i Virgili.

c) Selecció i recopilació de la documentació

Es van aplegar els plans d'estudi dels **graus d'Economia** de les 15 universitats triades durant els dos períodes previstos: en total, doncs, es van recopilar 30 guies. D'acord amb l'objecte i la finalitat general d'aquest estudi, va optar-se per no incloure carreres afins (com ara Empresarials, Administració

i Direcció d'Empreses, Finances i Comptabilitat, etc.) ni graus dobles. D'altra banda, tal com s'ha esmentat anteriorment, es va fer una anàlisi triple: assignatures obligatòries, assignatures optatives i PID.

D'entrada, les assignatures concretes que van analitzar-se mitjançant les guies docents van ser les de **Macroeconomia, Història Econòmica i Mercat de Treball** (aquesta darrera, però, no té una denominació comuna a totes les universitats estudiades, sinó que en alguns centres rep el nom d'Economia Laboral o Economia del Treball). El criteri de selecció responia a l'interès per l'heterogeneïtat, és a dir, per l'avaluació d'assignatures de naturalesa diversa d'acord amb factors diferents. Entre altres qüestions, es van considerar: el curs d'impartició (primers o darrers cursos), el caràcter del contingut temàtic (teòric o pràctic) i el tipus d'assignatura (obligatòria, troncal o optativa).⁴ En total, van recopilar-se i examinar-se 79 guies docents.

Seguidament, en el marc d'aquest diagnòstic, tant les assignatures optatives com els PID s'entenen com afegits valuosos al fonament de l'estudi —representat en aquest cas per l'anàlisi de les guies docents, així com per la informació obtinguda amb entrevistes i enquestes. En conseqüència, l'única guia per a la selecció i l'avaluació de les matèries optatives i dels PID va ser el valor expressiu o explícit dels seus títols o noms, a partir dels quals s'ha determinat si transmetien una perspectiva crítica o heterodoxa (o no), o si consideraven l'experiència de la gran recessió entre els continguts. És a dir, el criteri de

4

Les assignatures troncales venen determinades pel Ministeri d'Educació i són comunes a una titulació, independentment de la facultat en la qual s'estudii. En canvi, cada universitat determina les assignatures obligatòries (que són de compliment obligat per a tot l'alumnat que cursa el pla d'estudi); per tant, poden ser diferents segons la facultat on s'estudii. Tant les matèries troncales com les obligatòries s'han de cursar necessàriament, a diferència de les optatives, les quals cada estudiant pot triar.

selecció i l'espai d'anàlisi per a les assignatures optatives i els PID van limitar-se als títols, tenint en compte, a més, una sèrie de paraules o conceptes clau de referència (per exemple, *feminisme, ecofeminisme, gènere, desenvolupament sostenible, economia social i solidària, drets humans, economia crítica o innovació*, entre d'altres).

Per acabar, els PID examinats en aquest diagnòstic es corresponen amb els projectes aprovats a les universitats escollides durant l'etapa post-Bolonya/crisi —en gran part corresponents al curs 2019-2020— en l'àmbit de l'economia i àrees afins (empresa, finances i relacions laborals). En total, en aquest diagnòstic s'han identificat i analitzat 26 projectes. La recollida de dades i l'accés a aquests PID s'ha dut a terme gràcies a la informació que els mateixos centres universitaris publiquen a Internet. Únicament en casos puntuals ha calgut demanar el catàleg dels PID per telèfon o via electrònica als departaments o a les universitats corresponents, ja que el material no era accessible en línia.

d) Procés d'anàlisi de la documentació

A continuació, es detallen els processos d'anàlisi emprats per a cadascuna de les tipologies de documentació particulars: guies docents, assignatures optatives i PID.

Guies docents

A fi d'analitzar les guies docents i comparar-les, es va elaborar una base de dades i se les va catalogar (categorització) d'acord amb els criteris següents:

- Grandària de la universitat (gran, mitjana o petita).
- Any/curs.
- Grau o graus en els quals s'imparteix.
- Curs o cursos en els quals s'imparteix.
- Càrrega docent o crèdits ECTS.
- Tipus d'assignatura (formació bàsica, obligatòria o optativa).
- Sexe del coordinador o coordinadora, o professor o professora responsable.

En acabat d'aquesta catalogació inicial, va fer-se una anàlisi qualitativa amb perspectiva crítica del contingut de cadascuna de les guies docents. Primer, doncs, es van identificar una sèrie de paraules o conceptes clau que van servir de fita o d'indici d'interès en l'aproximació als textos de les guies i en l'anàlisi crítica posterior. Aquestes paraules clau van triar-se majoritàriament *a priori*, si bé la llista va ampliar-se una vegada que es va fer l'anàlisi inicial de totes les guies. Per tant, es tracta d'un catàleg consistent i fiable de termes de referència.

Segon, partint d'aquesta llista sòlida i tancada, es va rastrejar si els conceptes constaven a les dimensions o als apartats següents de les guies: objectius, competències, continguts/temari i bibliografia bàsica/obligatòria (temàtiques i autoria). Després d'identificar els espais de les guies docents en els quals apareixien les paraules clau, va avaluar-se els significats amb què s'empraven aquells termes. Així, a tall de conclusió general sobre cadascuna de les guies docents, l'anàlisi crítica havia de respondre a dues preguntes:

1. Inclou la guia docent referències a perspectives crítiques o heterodoxes de l'economia?
2. Inclou la guia docent referències a la crisi econòmica recent o la gran recessió?

Per acabar, es va analitzar l'evolució de l'ensenyament de l'economia i dels plans d'estudi, i si s'han vist afectats per la crisi recent. Per a això, es van comparar els períodes pre-Bolonya/crisi i post-Bolonya/crisi a fi i efecte de detectar canvis significatius tant en els criteris de catalogació (grau, curs, departament, tipus d'assignatura i categoria professional del professorat) com, molt especialment, en el compromís o la manca de compromís amb la incorporació al temari de perspectives crítiques o alternatives i de l'experiència de la gran recessió.

Quan es van haver identificat aquests canvis, van avaluar-se per determinar si, d'acord amb l'anàlisi i la comparació de les guies docents, la transició del període pre-Bolonya/crisi a la postcrisi va suposar un gir cap a la incorporació de perspectives econòmiques crítiques o alternatives, o si, al contrari, va comportar un retrocés o una invisibilització en aquest sentit.

Assignatures optatives

Va avaluar-se una selecció de l'oferta optativa pre- i post-Bolonya/crisi tenint en compte si els títols o noms inclouen les paraules clau mencionades anteriorment i, per tant, si demostraven una possible dimensió crítica.

En aquest sentit, es van classificar les matèries en diversos blocs temàtics no excloents i va identificar-se quines de les temàtiques eren les més comunes o recurrents entre les universitats, a més de concloure's si podien considerar-se potencialment crítiques o no. Més tard, es van comparar els blocs temàtics (crítics o no) de les etapes pre- i post-Bolonya/crisi per conèixer quins s'han reforçat i quins, per contra, s'han vist reduïts amb la implantació del pla Bolonya i els efectes de la gran recessió.

Projectes d'innovació docent

Al igual de les assignatures optatives, l'anàlisi dels PID va centrar-se eminentment en la informació que dona el títol dels projectes que inclouen alguna de les paraules clau establertes. A això també cal afegir-hi la dada (sempre que ha estat disponible) sobre el sexe de la persona responsable del projecte.

Primer, doncs, es van catalogar els PID seleccionats del període post-Bolonya/crisi en diversos blocs temàtics no excloents. Tal com es va fer amb les assignatures optatives, es va avaluar quins dels blocs temàtics resultaven més habituals o freqüents i si s'aproximaven a visions alternatives i crítiques de l'economia o no. Segon, es va considerar si els projectes incloïen l'estudi de la gran recessió com a element central o no. A l'últim, va comparar-se el nombre de projectes encapçalats per dones i el de projectes en què un home consta com a responsable.