
LA ENSEÑANZA DE LOS PRINCIPIOS DE ECONOMÍA: PROPUESTA PARA UN ENFOQUE MULTIPARADIGMÁTICO*

*Janet T. Knoedler - Daniel A. Underwood***

En los últimos años, muchos profesores de economía “de la corriente dominante” han expresado preocupación por el descenso del número de estudiantes que toman economía como área principal y de los que se matriculan en esta carrera. Esta preocupación ha llevado a que algunos académicos de esa corriente examinen sus métodos de enseñanza y a que la Asociación Americana de Economía (AEA) amplíe su Programa de Capacitación de Profesores (Salemi et al., 2001). En cambio, los economistas que no están enamorados del paradigma dominante consideran que el problema va *más* allá del método de enseñanza. Aquí argumentamos que si se sigue enseñando exclusivamente ese paradigma, añadiendo nuevas tecnologías y pedagogías, no se detendrá ese descenso que llegó a alarmar a la profesión. También argumentamos que los profesores deberían dedicar sus esfuerzos a lograr que el curso de Principios de Economía (o Introducción a la Economía) sea un verdadero curso de educación general, en el que se incluyan otras explicaciones del comportamiento económico además de la convencional. Los estudiantes desarrollarán y ejercitarán mejor su capacidad de pensamiento crítico en un curso de Introducción que aplique un enfoque multiparadigmático que les dé una visión más realista de la economía. Después de todo, como dijo Alfred Marshall hace mucho tiempo, la economía se ocupa de los “asuntos cotidianos”

* Tomado del *Journal of Economic Issues*, vol. xxxvii, n.º 3, septiembre de 2003. Se publica con autorización de la Association for Evolutionary Economics, propietaria de los derechos de autor. Traducción de Alberto Supelano y Liliana López.

** Profesora asociada de Bucknell University (Lewisburg, Pennsylvania, USA) y Profesor del Peninsula College (Port Angeles, Washington), respectivamente.

y, como tal, su tema debe ser relevante para todos los estudiantes de pregrado que se están preparando para entrar en la economía real y entender las implicaciones de los sucesos económicos sobre su vida y su subsistencia (ibíd., 443)¹.

Después de revisar la tendencia de las matrículas de pregrado, resumimos la interpretación y la evaluación convencional de los economistas de la corriente predominante que han estudiado este problema. Luego examinamos el programa y las habilidades a las que se da énfasis en los cursos de economía convencionales de la mayoría de las universidades. Mostraremos que una de las principales razones de este *estrechamiento* de la formación de pregrado es el creciente estrechamiento de la formación de posgrado y la falla para seguir las recomendaciones que la Comisión de Estudios de Posgrado de la AEA hizo hace más de una década. Luego analizamos críticamente el papel del curso de Introducción en la educación general. En este marco veremos que se precisa una reconstrucción total de los Principios que tenga en cuenta las ideas de pensadores económicos ajenos a la corriente predominante. Argumentamos que así mejorará su contribución a la educación general. Los institucionalistas constituyen un grupo que puede ofrecer una alternativa debido a su rechazo de la dicotomía economía positiva-economía normativa, y a su disposición a considerar e integrar abiertamente los diferentes paradigmas como vehículos explicativos del comportamiento económico. Concluimos que el fracaso para extender los principios económicos más allá de la versión neoclásica que predomina en los cursos universitarios llevará a que el curso de Introducción y, por tanto, la economía, sean cada vez más irrelevantes para la mayoría de los estudiantes universitarios.

LA ECONOMÍA DE PREGRADO: TENDENCIAS Y SABER CONVENCIONAL

En la primera mitad de los noventa, el número de estudiantes que tomaba economía como área principal disminuyó en un 30% (Siegfried, 1999). Aunque ese número se ha recuperado ligeramente, un conocido

¹ Cabe señalar que esos autores plantean una inquietud semejante a la nuestra: “Está en duda que la economía que se enseña en las universidades se ocupe de los asuntos cotidianos. Quienes lo dudan lamentan que la economía se haya vuelto demasiado teórica, matemática y abstracta para ser de utilidad práctica”. Mientras que ellos emprendieron un estudio de largo plazo que puede llevar a modificar el plan de la asignatura, nosotros argumentamos que el examen cuidadoso del papel que cumple el curso de Introducción en la educación general, la *única* oportunidad que la mayoría de los estudiantes tienen para abordar la economía como disciplina académica, da *en la actualidad* suficientes razones para un nuevo enfoque del curso de Introducción.

estudio que se realizó a finales de la década reportó que, no obstante, el número de títulos de economía que se otorgaba anualmente era un 20% inferior a los niveles de 1990 (ibíd., 325). Este descenso es aún más problemático porque la matrícula total en las universidades se ha incrementado a medida que la generación de la explosión demográfica llega a la edad de ingresar a la universidad.

Los economistas de la corriente dominante han propuesto varias explicaciones. Robert Margo y John Siegfried insinúan que “los mecanismos autoequilibradores llevan a que la participación promedio de los estudiantes que se gradúan se mantenga en el 2,2% del total de los que reciben título de pregrado”². Otros señalan el creciente énfasis que se da a la investigación en los departamentos de posgrado y de pregrado, y señalan que los economistas académicos dedican menos tiempo a la enseñanza (ibíd., 1350; Salemi et al., 2001, 441). Algunos expresan preocupación porque los economistas académicos tienden a poner bajas calificaciones en promedio a los estudiantes, y consideran necesario alentar la “persistencia” de los estudiantes mediante estrategias que eleven la proporción de calificaciones más altas³. Una explicación para el declive del número de estudiantes que toma economía como área principal, particularmente en las grandes universidades estatales, donde se observa el descenso más pronunciado, es que los programas de pregrado en administración de negocios han relajado los requisitos de ingreso y muchos estudiantes eligen recibir el título de administración que desean como primera opción (Siegfried, 1999, 327)⁴. William Becker (1997), quien señala que los economistas están “notablemente ausentes” en los diversos grupos nacionales que buscan mejorar la enseñanza en todas las disciplinas, supone que el problema es la manera de enseñar la economía. Muchos economistas, entre ellos Becker, han pasado a emplear el aprendizaje cooperativo y los “juegos” económicos en el aula para que los estudiantes participen más de lo que participan con los enfoques tradicionales de “tiza y tablero”⁵.

Se esperaría que la corriente predominante avanzara en estas explicaciones: mejorar el sistema de incentivos para estudiantes y profe-

² Citados en Becker (1997, 1355). Este 2,2% es muy discutible, puesto que se estima que el 40% de los estudiantes universitarios en pregrados de cuatro años toman al menos un curso de economía. Ver también Salemi y Siegfried (1999, 355).

³ Se argumenta que esto difiere de la inflación de calificaciones porque sólo se modificará su distribución y no la calificación promedio.

⁴ Es decir, muchos estudiantes cursaban economía como área principal porque no eran admitidos en un programa de administración.

⁵ Ver, por ejemplo, Rishi (1998, 93), Konzelmann (2000, 365, nota de pie). “Juegos en clase” es también una sección habitual en el *Journal of Economic Perspectives*.

sores; encontrar una explicación de mercado acerca de las tendencias en el lenguaje consolador de la oferta y la demanda⁶, o, si lo demás falla, atribuir la pérdida de participación de mercado al crecimiento de los programas de administración. Quizá el “saber convencional” de la profesión se encuentre en las actas de la AEA. Esta Asociación lanzó recientemente un proyecto para mejorar la enseñanza de pregrado que hace énfasis en el uso de herramientas y en el aprendizaje activo para “ayudar a los estudiantes a pensar como economistas”, en otras palabras, para “ofrecerles oportunidades estructuradas a fin de que puedan aplicar las ideas económicas a responder preguntas y resolver problemas”⁷. Como se anunció en la convención de 2001, el centro de atención de la nueva iniciativa de enseñanza será el “desarrollo de técnicas de enseñanza alternativas orientadas a la lectura y la identificación de incentivos que se puedan utilizar para inducir a los profesores de economía a emplear estas nuevas técnicas” (Salemi et al., 2001, 440). Pero aparte de la discusión de cómo aumentar la inscripción en los cursos de economía y cómo mejorar la enseñanza en esos cursos, es poco lo que se discute acerca del origen de los problemas.

UNA HIPÓTESIS ALTERNATIVA

Si bien es probable que alguno o todos los enfoques mencionados aumenten la participación de los estudiantes en las clases de economía y se pueda así mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el pregrado, sostenemos que es más importante examinar el tema de los Principios de la corriente predominante para entender su desinterés en el curso de Introducción⁸. Hace poco, David Colander argumentó que el hecho de organizar la Introducción a la macroeconomía (y, por extensión, todo el curso de Introducción) alrededor de los modelos formales que los economistas se sienten obligados a enseñar “lleva a que las historias que contamos sean *innecesariamente aburridoras* para

⁶ ¡Y aun aquí estarían equivocados!

⁷ ¡Aparentemente los economistas sólo ven el mundo de una manera! Existe un esfuerzo concertado para imponer la uniformidad intelectual en la disciplina, es decir, para establecer estándares de educación que “reflejen la opinión de una gran mayoría de economistas en favor de un modelo neoclásico”. Esta censura democrática de los enfoques multiparadigmáticos es financiada por el sector privado (Sigfried y Meszaros, 1997, 248 y 249).

⁸ Distinguimos entre la función del curso de Introducción en la educación general y como preparación para obtener un título en economía. Aunque sostenemos que el descenso de la matrícula se puede atribuir al mismo malestar, nuestro análisis se limita a la primera función, aunque en forma consistente.

los estudiantes” (Colander, 2000, 76)⁹. Con el uso de la historia y de estudios de caso –cree él– las ideas económicas básicas se presentarían a los estudiantes de manera más cautivante. Por ejemplo, comparando la atrayente historia de la revolución industrial y la manera como el motor de vapor transformó a la economía y a la sociedad de Inglaterra en el siglo XVIII con la árida formalización del modelo de crecimiento de Robert Solow. En nuestra opinión, Colander se encamina en la dirección correcta. De hecho, el *contenido* del curso de Introducción es en gran parte el culpable del descontento de los estudiantes de pregrado. Pero antes de que profundicemos en este tema, examinemos lo que a nuestro juicio son las causas del problema.

Al menos desde la década pasada hay cierta preocupación dentro de la profesión por el contenido de los cursos de pregrado y de posgrado. A finales de los ochenta, la AEA formó una comisión para discutir la acusación de que la disciplina se había alejado demasiado del mundo real, y para examinar, entre otras inquietudes, “¿hasta qué punto la destreza para investigar y otras destrezas que adquieren [los estudiantes de posgrado] se ajustan a las exigencias que les imponen sus empleos?” (Krueger, 1991, 1035; Colander, 1998, 600). La Comisión de Estudios de Posgrado en Economía (COGEE) hizo una amplia encuesta a estudiantes de posgrado, profesores con posgrado y Ph.D. recién graduados para evaluar la situación de los posgrados. Un resultado fundamental fue que muchos estudiantes y profesores se lamentaban por la falta de tiempo que se dedicaba a aplicar las teorías que aprendían a los problemas del mundo real (Krueger, 1991, 1046; Hansen, 1991, 1066). W. Lee Hansen sintetizó así las principales quejas de los estudiantes: “Poco énfasis en los problemas del mundo real, en las aplicaciones empíricas y en los asuntos de política, excesivo énfasis en las técnicas matemáticas como fin en sí mismas, estrechez del contenido, falta de atención a la historia económica, y necesidad de más historia del pensamiento y de conocimientos interdisciplinarios” (ibíd., 1067). Más adelante se argumentará que

⁹ Las itálicas se añadieron para dar énfasis. Advertimos aquí que bien sea que la cuestión se refiera al curso de Introducción de un semestre o a cursos independientes de Introducción a la macro y a la micro, subsiste el problema de contenido. Algunos han defendido la necesidad de dictar un curso de economía de un semestre/trimestre, independiente de los cursos de Introducción a la macroeconomía y a la microeconomía, que satisfaga las necesidades de la educación general. En todo caso, bien sea un curso único de Introducción o un curso de Introducción a la macro y a la micro, subsiste el problema de contenido. Creemos que, en cualquier caso, un enfoque multiparadigmático sería un medio más provechoso y efectivo para mejorar la contribución específica de la economía al desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico.

estos problemas también afectan al curso de Introducción, tal como se llegó a organizar.

Las moderadas propuestas de reforma que presentó la COGEE incluían recomendaciones para dar más atención a los vínculos con el mundo real en la formación de los doctorandos, y a los trabajos empíricos en los cursos de áreas específicas. Pero, como Colander mostró hace poco, la profesión no acogió esas modestas propuestas de reforma (1998, 600). Si algo sucedió –como él argumentó– fue que la educación de posgrado “siguió restando énfasis a la lectura de la literatura y al estudio de temas económicos ajenos a la prueba formal de teoremas y al enfoque de modelos técnicos. Los requerimientos de historia y de historia del pensamiento han disminuido aún más” (ibíd., 602). Colander reportó, además, que había desaparecido la pequeña diferenciación de productos que aún existía entre los programas de alto nivel. Unos cuantos programas de doctorado han establecido áreas de interés especial¹⁰, pero según él, esos programas alternativos han tenido poco efecto en los 25 programas de nivel superior.

Con base en su encuesta informal a economistas de todos los niveles de educación superior, Colander mostró que se ha mantenido la tendencia a una formación altamente técnica y matemática formal, y que hay menos preocupación por la educación de posgrado que hace una década. Concluyó que “los profesores de menos de 45 años son casi todos economistas altamente técnicos que están cómodos con la situación actual” (ibíd., 606). Así mismo, los economistas más jóvenes se forman casi exclusivamente en el paradigma dominante, excepto aquellos pocos que estudian en el pequeño puñado de programas alternativos existentes. ¡Cómo han cambiado las cosas desde 1970, cuando Kenneth Boulding sostenía que nuestro principal desafío como economistas ligados a la cultura era el resultado de un profesorado que tenía más de 30 años! (Boulding, 1997, 502).

¿Qué tiene que ver esto con la enseñanza de los Principios en los programas de pregrado? La misma COGEE identificó uno de esos vínculos: “Los jefes de departamento consideran que sus programas de pregrado suministran un conocimiento útil de la teoría económica y, en menor grado, un conocimiento útil de las instituciones y los problemas económicos” (Krueger, 1991, 1082). En otras palabras,

¹⁰ Estos incluyen los cursos de la Universidad de New Hampshire en los que se prepara a los estudiantes para que enseñen economía en la universidad, o las pocas escuelas que mantienen un énfasis en paradigmas económicos alternativos (por ejemplo, la Universidad de Utah y la New School). Ninguno de ellos figura entre los 25 programas de mayor nivel (ibíd., 605).

muchos profesores de menos de 45 años enseñan a los estudiantes de pregrado y se preguntan por qué no encuentran interesante y desafiante el curso de Introducción y el dominio de las herramientas. Con pocos conocimientos de historia u otras disciplinas, con poca comprensión de la economía del mundo real fuera de su estrecha formación en un campo particular, buscan respuestas en una técnica analítica matemáticamente limitada y, a cambio, se inclinan hacia las nuevas tecnologías pedagógicas. En vista de su estrecha formación, de los estrechos límites de su investigación y de la predilección de la economía predominante por ver el mundo como una gran ecuación de costo-beneficio o por la idea de enseñar los Principios usando una función de producción, sólo pueden argumentar que la economía debe ser más remunerativa para los estudiantes de pregrado, en términos de calificaciones o del placer que obtienen en la clase. Es decir, creen que la solución es una recombinación de insumos dentro de la función de producción *existente*¹¹.

Argumentamos que el problema se debe a que un gran número de profesores de economía de hoy en día (si Colander está en lo cierto, la mayoría de los más jóvenes) son un producto del proceso de inculcación, desde hace décadas, de una economía altamente formalizada y técnica en el posgrado. Así, cuando empiezan a dictar Introducción, estos economistas infunden en su curso lo que aprendieron en el posgrado, con toda la estrechez y la matematización de su propia experiencia¹². Como ejemplo de ello, en el simposio sobre la enseñanza de los Principios de macroeconomía en el pregrado, organizado por la AEA en 2000, Peter Kennedy mostró que el tema más importante era la distinción entre tasas de interés nominales y reales (2000, 81-84). En ese mismo simposio, Michael Parkin evaluó la calidad de los principales textos de Principios de acuerdo

¹¹ Así sucede literalmente. Un proyecto patrocinado por la AEA, para examinar la eficiencia del uso de tecnología en la enseñanza económica, se propuso recopilar datos sobre la actitud y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, junto con los datos sobre el uso de tecnología por los profesores, y ajustar los datos a una "función de producción del aprendizaje de los estudiantes en la que la variable dependiente es un indicador del desempeño de los estudiantes y las variables independientes son indicadores de las características de los estudiantes y del personal docente". Ver Salemi et al. (2001, 44).

¹² En un reciente debate acerca de cuántas matemáticas se *requieren* se reveló otro ejemplo del malestar con el curso de Introducción. El tema consistía en si se requiere o no el cálculo. Para nosotros, ésta es otra clara indicación de que muchos profesores de Introducción tienen una visión miope de la función del papel de sus *principios* en la educación general. De nuevo, Colander tiene razón: el álgebra elemental es suficiente. Ver los informes sobre los simposios de enseñanza en la *American Economic Review* de mayo de 2002 y de 2001.

con su lista de lecturas sobre temas de macroeconomía de posgrado, incluido el de Lucas, que hoy se desaprueba (2000). En la sesión de preguntas, llegó a decir incluso que el texto óptimo de Principios se debía elaborar mediante un proceso de alimentación opuesto al de los textos de posgrado. Uno de los autores de este artículo, que presentó en esa sesión, señaló con desaliento que el enfoque de las grandes historias de Colander para interesar a los estudiantes en los Principios no tuvo eco. En suma, el curso de Introducción padece los mismos problemas que se identificaron en la formación de posgrado: énfasis en las herramientas y técnicas en detrimento del conocimiento de la economía del mundo real. En nuestra opinión, esto explica el descenso del número de estudiantes que se matriculan en economía y de los que la toman como área principal, una opinión consistente con las conclusiones del informe de la COGEE. En otras palabras, así como el teclado qwerty, la economía predominante sigue siendo el producto de mayor oferta, a pesar de las diversas alternativas que pueden ser más apropiadas para ciertos propósitos.

Lo más curioso es que de todas las razones que los economistas de la corriente predominante proponen para justificar el descenso de la matrícula, se esperaría encontrar la explicación quintaesencial del *homo economicus*: los estudiantes simplemente “revelan” sus preferencias cuando se inscriben en los cursos y “descartan” la ciencia irrelevante de la economía de su conjunto de elección. Si ese es el caso, la solución para la calamidad de la enseñanza *no* es la manipulación de las calificaciones, valiéndose de nuevas tecnologías en el aula de clases o incorporando técnicas de enseñanza cooperativa en nuestros cursos, sino la revaluación crítica de los productos que ofrecemos¹³. Sostenemos, en últimas, que los estudiantes retornarán a la economía cuando los economistas les ofrezcan cursos que les ayuden a entender la economía real¹⁴. Y es ahí donde intervienen los economistas institucionales y otros economistas no convencionales. Pero primero veamos cuál es la función del pensamiento crítico en todo esto.

¹³ Es irónico que este programa de redistribución de notas imite los pronósticos convencionales de redistribución del ingreso.

¹⁴ Es interesante que Clemence Ayres hizo un comentario muy semejante en su introducción a *La economía industrial* en 1952 cuando observó que el “principal interés (de los estudiantes) es tratar de descubrir qué es la ‘economía’, qué tipo de fuerzas moldean y modifican sus pautas, y qué tipo de problemas exigen decisiones de la comunidad. No están interesados en adquirir habilidades profesionales que probablemente muchos de ellos nunca tendrán que ejercitar” (VIII).

ECONOMÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La psicología cognitiva proporciona un punto de entrada a nuestra reconsideración de la enseñanza de la economía (Bartlett, 1932). Todos los seres sensibles enfrentan continuamente un flujo infinito de información. Antes de entender esa información, es necesario filtrarla, es decir, aprender a concentrarse en un subconjunto de esa voluminosa información e ignorar el resto. La experiencia de las personas influye en la manera de interpretar el flujo de información subsiguiente. Estas experiencias interconectadas, que determinan lo que “vemos” y lo que “ignoramos”, se llaman *esquemas*. Las personas prestan atención a los flujos de información que les permiten sus esquemas, a través de filtros, e ignoran el resto. ¿Qué tiene que ver esto con el decreciente interés en la economía? ¡Todo!

Sabemos que el proceso de ignorar es biológico, un resultado de la selección natural. Refinado por un proceso social, el esquema individual sigue un continuo evolutivo prescrito por la cultura, que moldea las normas de comportamiento. Para nuestros propósitos, las normas de interés son aquellas que moldean los esquemas de los estudiantes, los cuales se reflejan en las tendencias de la matrícula. “¿Debo inscribirme en el curso de economía o en el de literatura sobre la brujería moderna?” Es decir, ¿qué curso me ayuda a lograr mis metas educativas en este momento? Los datos que citamos antes aclaran que la tendencia de largo plazo ha sido la de alejarse de la economía. Como tema, como programa de estudio, la economía se filtra cada vez más y se incluye en la categoría de ruido ambiental, así como se ignoran las señales aleatorias ininteligibles para entender mejor el mundo.

¿Por qué ocurre eso? Hace poco J. R. Borg y Mary Borg expusieron un argumento convincente. En su opinión, el elemento básico en la enseñanza de la economía, desde el punto de vista cognitivo, *debe ser* el de impartir las herramientas necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, es decir, enseñar a los estudiantes los criterios necesarios para hacer juicios en un ambiente incierto (2001, 20). Los principales criterios que necesitan aprender para pensar en forma crítica son los siguientes: supuestos realistas, teorías predictivas, consistencia lógica de las teorías, poder explicativo de las teorías y evidencia empírica. Desde su punto de vista, la economía sacrifica dos de ellos —supuestos realistas y evidencia empírica— en favor del poder predictivo y la consistencia lógica. En cambio, la sociología y la antropología, según ellos, dan más peso a la realidad de los supuestos que al “rigor teórico” (ibíd., 20).

Además, los economistas de la corriente predominante se precian de que la construcción de modelos, basados en una serie de supuestos lógicos aunque no siempre realistas, capacita a nuestros estudiantes en el pensamiento crítico. Así, aunque los Principios que se suelen enseñar no dan a los estudiantes información valiosa acerca del mundo real, desarrollan una de las habilidades más importantes que puede lograr un estudiante de pregrado: el pensamiento crítico. De nuevo, Borg y Borg son muy sutiles: lo que los economistas comparten es un *pensamiento analítico*, no un *pensamiento crítico*. Este punto de vista es respaldado por la excelente encuesta de Colander y Klamer a los estudiantes de posgrado, quienes se mostraron insatisfechos con su capacitación en pensamiento crítico (Colander y Klamer, 1990). Este resultado es consistente con el informe de la COGEE, que concluía que los cursos de economía, aun en el pregrado, se concentraban en matemáticas, computación y análisis (Hansen, 1991, 1054-1087). No es una sorpresa, señalaron Borg y Borg, que los estudiantes de pregrado no aprendan mucho pensamiento crítico si sus profesores nunca fueron formados para pensar así (2001, nota p. 20).

Para entender por qué la economía ha llegado a ser de ese modo, al menos para los estudiantes de pregrado, nos hicimos varias preguntas: Primera, ¿cuál es la función del curso de Introducción en el currículo de la educación general? Segunda, ¿cómo desempeñan esa función los “Principios” que se definen en los libros de texto más populares? Tercera, ¿por qué los esquemas de los estudiantes los llevan a seguir otras vías de educación general?

EL CURSO DE INTRODUCCIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Aunque todas las instituciones de “educación superior” definen a la educación general en forma similar, la definen usando peculiaridades que reflejan la filosofía educativa de su profesorado. Por ejemplo, en la institución en que enseña uno de nosotros, los resultados educativos generales que se pretenden se dividen en cinco categorías:

1. Competencias en comunicación
2. Competencias en razonamiento cuantitativo
3. Competencias en información
4. Competencias en pensamiento crítico
5. Competencias personales e interpersonales

En cada área se definen resultados específicos¹⁵. En vez de examinar las metas específicas, consideremos lo que diferencia al curso de Introducción, tal como está organizado, de otros cursos de educación general. Para nosotros, una de ellas es que en ese curso se *puede* emplear el razonamiento cuantitativo como instrumento de pensamiento crítico. La economía neoclásica hace una contribución esencial a la educación general en la medida en que ayuda a usarlo en esa forma. Pero hay más. En particular, da a los estudiantes la oportunidad de captar sistemáticamente la relación entre supuestos, modos de análisis y conclusiones. Un corolario de este ejercicio es la distinción entre resultados deterministas y no deterministas. Por ejemplo, uno de los ejercicios favoritos de uno de nosotros es el de establecer marcos en los que los estudiantes tengan que decidir cuándo saben y cuándo no saben, es decir, identificar cuándo la respuesta *depende*. Consideremos un marco simple de oferta y demanda, donde el estudiante se enfrenta a cambios en las curvas de oferta y de demanda, y debe determinar si los precios o el producto de equilibrio aumenta, disminuye, permanece constante o *depende*. Imaginemos una situación en la que la oferta y la demanda aumentan. ¿Qué pasa con el precio? En este escenario, el pensamiento analítico *se convierte* en pensamiento crítico porque el estudiante no sólo descubre que la respuesta es indeterminada, sino que también aprende a identificar la información adicional que requiere para responder la pregunta: la magnitud relativa de los cambios.

Aunque esta contribución a la educación general suele ser exclusiva del curso de Introducción y, por consiguiente, lo diferencia en un sentido positivo, este enfoque puede ser limitado al menos por tres razones. Primera, si el uso de las matemáticas se restringe a la

¹⁵ El número de rubros específicos era mayor para las competencias personales e interpersonales, mientras que era menor para el razonamiento cuantitativo. En forma análoga, más cursos involucran competencias personales e interpersonales, mientras que fuera de las matemáticas, la química y la física, sólo la economía incorpora el razonamiento cuantitativo. Aquí no deseamos explorar las especificidades idiosincrásicas: dejamos que cada lector decida qué constituye el cumplimiento de una meta que, en ausencia de una policía para la educación general, es precisamente lo que hace el profesorado. Sin embargo, causa gracia que, después de una serie de presentaciones profesionales, el profesorado, al enterarse de que el pensamiento crítico requería el uso de reglas formalizadas de lógica, renunció al pensamiento crítico como una meta explícita de la educación general. Lo reemplazó por “pensamiento”. Es decir, ¡el razonamiento fue sustituido por la intuición! En la institución del otro autor, las metas se enuncian de la siguiente manera: integrar el conocimiento disciplinario compartimentalizado y múltiples perspectivas; entender nuestros mundos natural y fabricado; desarrollar perspectivas internacionales y multiculturales; fomentar la creatividad, la reflexión personal y el juicio moral; alimentar el aprendizaje independiente y colaborativo; y crear una comunidad que se base en el mutuo respeto.

exploración de los Principios *neoclásicos*, la interpretación y la comprensión de los estudiantes acerca de los problemas de la economía contemporánea son intrínsecamente limitadas: carecen de marcos adicionales para entender la naturaleza, las causas, las consecuencias y los medios de una posible reconciliación¹⁶. Segunda, muy a menudo, el curso de Introducción es poco más que una aplicación de modelos matemáticos, y corresponde al “pensamiento analítico” de Borg y Borg. Por tanto, aunque el razonamiento cuantitativo puede ser una herramienta necesaria para el pensamiento crítico, no es suficiente. Este tema se retoma más adelante. Tercera, el énfasis excesivo en la aplicación de modelos matemáticos ayuda a explicar por qué el curso de Introducción tiene las más bajas puntuaciones en la evaluación de la enseñanza (Cashin, 1990, 113-21). De nuevo, los estudiantes no se inscriben en economía y de ese modo revelan sus preferencias.

Vista a través de un lente multiparadigmático, la evolución del pensamiento económico ha estado moldeada por la necesidad de entender las fuerzas que explican los resultados económicos, por el uso de la lógica para avanzar en esa comprensión –matemática y de otro tipo– y por el uso de métodos empíricos para probar los modos hipotéticos de explicación y de prever situaciones futuras. Hay muchos modos de explicación, y todos dependen de fundamentos axiomáticos particulares, los que a su vez son un reflejo de los sistemas de creencias. Quienes saben que hay una pluralidad de ideas económicas (lo que infortunadamente puede excluir a la mayoría de la profesión) entienden que en cualquier tema del curso de Introducción, por ejemplo, en teoría del crecimiento o del ciclo económico, existen muchas descripciones teóricas del mismo fenómeno que son consistentes con los datos observables. Entre las escuelas de pensamiento macroeconómico que han desarrollado las ideas de los principales pensadores podemos mencionar a los keynesianos, monetaristas, marxistas, schumpeterianos e institucionalistas, cada una de las cuales se puede evaluar utilizando los cinco criterios del pensamiento crítico expuestos por Borg y Borg. La primera y primordial diferencia entre cada escuela es el sistema básico de creencias y los fundamentos axiomáticos correspondientes, *no* las prescripciones políticas que se derivan de ellos. El sistema de creencias es el que guía el pensamiento; las prescripciones de política se deducen. Llamemos a esto el nexo

¹⁶ Un problema de la economía institucional original es la falta de modelos formales que contribuyan al elemento de razonamiento cuantitativo de la educación general. Se sigue que la economía neoclásica y la economía institucionalista original se pueden considerar como *complementos* para lograr las metas educativas más amplias.

valor \leftrightarrow visión \leftrightarrow análisis \leftrightarrow políticas (VVAP)¹⁷. ¿Quién está en lo correcto? La respuesta depende menos de las pruebas empíricas o del realismo de los supuestos y más del sistema de valores implícito adscrito a ellos. Como Joseph Schumpeter, el padre de la economía positiva, dijo hace mucho tiempo: “Las ideologías no son simples mentiras, son enunciados verdaderos acerca de lo que se piensa que se ve” (Schumpeter, 1949, 349). Todos los economistas deberían saber esto, ¡pero pocos parecen entenderlo!

¿Se hace esto en el curso de Introducción? Es decir, ¿se expone a los estudiantes a ejemplos divergentes del nexo VVAP? ¿Se aclara que no existe una prueba objetiva universal para seleccionar un nexo u otro? ¿Se les da los medios para entender los debates de política o para entender por qué las cosas llegaron a ser como son? Y si no se hace esto en el curso, entonces ¿qué es exactamente lo que se hace? No es difícil encontrar respuestas a estas preguntas. Examinamos siete de los ocho textos de Principios que se usan en el 75% de los cursos (Parkin, 2000, 86), además de dos textos conocidos porque incluyen algún material diferente al de la corriente principal –Brown (fuera de circulación) y Colander– y usamos como ejemplo el criterio de evaluación de la relación entre teoría del crecimiento y ciclo económico. Los resultados se sintetizan en el apéndice 1. Además, examinamos el tratamiento explícito del nexo VVAP. Dimos crédito parcial al texto que plantea el tema, así sea en forma tan superficial como la distinción positiva entre economía positiva y normativa. Nuestra investigación indica lo siguiente.

Siete de los ocho textos principales introducen el tema de la economía en el marco estándar de la escasez y los costos de oportunidad. Cuatro de ellos establecen la distinción estándar entre economía positiva y normativa, y sólo dos señalan que los juicios de valor son inherentes a todas las discusiones de asuntos económicos, así sea en la selección de los temas para un libro de texto, como indica Miller (2001), o del pequeño codicilo que adjuntan Case y Fair (2002, 8): “Algunos pretenden que la economía positiva, libre de valores, es imposible”. Uno, el texto de Bradley Schiller (2002), ignora totalmente el problema. En siete de los ocho, la presentación de la macroeconomía se basa en el debate convencional entre monetaristas y keynesianos. Sólo uno, *Economía*, de Michael Parkin, menciona a Schumpeter en el contexto del ciclo económico y la teoría del crecimiento. Y lo hace en una breve sección especial llamada “La prueba de las ideas”

¹⁷ No deseamos que el lector imagine una linealidad en esta presentación. Somos muy conscientes de las no linealidades recursivas que conforman este nexo.

(2000, 632). Los otros seis tratan el crecimiento de manera totalmente convencional, y lo definen enumerando las causas y los efectos del crecimiento económico, sin considerar ninguna teoría, excepto la de los nuevos clásicos y la nueva teoría del crecimiento. En los siete textos principales no hay ninguna mención a las ideas de Thorstein Veblen y sólo algunos mencionan a Karl Marx, generalmente en un párrafo breve y descalificador acerca del socialismo y la planificación central, algo desconcertante en vista de la escasa atención que Marx dio al socialismo y a la planificación central en sus obras.

Uno de los dos textos no convencionales, *Economía*, de Colander, añade una ligera variación al análisis típico de la escasez y los costos de oportunidad, que expone al comienzo señalando que las costumbres sociales y las realidades políticas son parte del proceso mediante el cual los seres humanos coordinan sus deseos y sus necesidades. Este texto incluye un complemento a la sección de macro en el que se hace una breve descripción de las ideas macroeconómicas de los poskeynesianos, los institucionalistas y los economistas radicales. Sin embargo, entre los textos que examinamos, únicamente el de William Brown, hoy fuera de “circulación”, ofrece una visión multiparadigmática de la economía, *sin* sacrificar el grado de rigor matemático que se espera de un texto de Principios. Las definiciones alternativas de “economía”, el papel de la historia y el énfasis en la evolución de las escuelas de pensamiento aclaran que existen muchas maneras de entender la “economía”.

Concluimos que si la abrumadora mayoría de los estudiantes que se inscriben en el curso de Introducción en las universidades de Estados Unidos están restringidos al conocimiento que entresacan de estos “textos principales”, es ingenuo asombrarse de que sólo aprendan los principios de la economía neoclásica. Nuestra revisión de estos textos y las entrevistas que hicimos a los autores de los otros dos indican que los editores que responden a la demanda percibida de mercado han extirpado sistemáticamente las ideas alternativas de casi todos los textos de Principios. Por supuesto, ésta es una demanda del profesorado, *no* una demanda de los estudiantes, una conclusión consistente con los intereses y la formación de estos autores, en su mayoría de la “corriente predominante”. Un autor “sobresaliente”, Bradley Schiller, es directo y conciso al explicar por qué: los modelos marxistas o neokeynesianos “simplemente no son necesarios o apropiados en un curso de Introducción”, lo que para fines educativos generales significa *nunca* (2002, xv).

Es muy probable que los estudiantes que reciben instrucción con esos textos, de profesores que no han estado expuestos a las ideas

ajenas a la corriente predominante, crean que el único paradigma es el de la economía neoclásica, el cual les presentan como un conjunto lógicamente construido, internamente consistente y con principios universalmente aplicables. Una vez se plantea la cuestión de la economía normativa, y mediante un rápido ejemplo se demuestra que es algo que hay que evitar a toda costa, a diferencia del ejercicio de economía positiva que se presenta en el texto de Principios de economía neoclásica, es muy probable que el resto del curso se convierta en una exposición de la economía científica incorporada en esos Principios. Los pocos casos en los que se exponen enfoques distintos se limitan a insertos en los capítulos o se relegan a secciones breves sobre los sistemas económicos, que en general celebran el triunfo del capitalismo sobre todos los demás sistemas e ideas (ver, por ejemplo, Rohlf, 2002).

¿Cómo se relaciona esta estrecha fijación en los Principios matemáticamente obtusos de la economía neoclásica con el declinante interés de los estudiantes en la economía, la preocupación que motivó esta investigación? El problema es que la economía parecía prosperar. Durante la década anterior (hasta hace poco), las noticias económicas estaban repletas de pronunciamientos sobre el bajo desempleo, la baja inflación, las bajas tasas de interés e, incluso, a finales de los noventa, sobre el aumento del ingreso real de los trabajadores de Estados Unidos. Los estudiantes de posgrado entraban al mejor mercado de empleos existente en muchas décadas, o, como se dijo hace algunos años en una historia emitida por la Radio Pública Nacional, *aun los que se especializan en inglés consiguen empleo*¹⁸. Como profesores de economía, debemos enfrentar sin rodeos este problema: las personas no se preocupan por aprender a mantener su automóvil cuando está funcionando perfectamente. Retornemos, entonces, a la psicología cognitiva. La preocupación por el empleo, la inflación o las altas tasas de interés sólo entraron en los esquemas de los estudiantes hasta hace poco. No obstante, muchos problemas centrales de la economía siguieron siendo importantes para muchos estudiantes —discriminación y pobreza, conflicto social, ejercicio del poder económico, medio ambiente—, pero la descripción del catálogo estándar del curso de

¹⁸ “Incluso empleos para estudiantes graduados... en inglés”. Por supuesto, si carecen de experiencia, “se les paga menos” (Public National Radio, 1998). Se puede encontrar confirmación en otras fuentes. Por ejemplo, la directora de orientación profesional de la Universidad de Bucknell informó que, debido a que los estudiantes se habían formado en una época económica favorable, están menos preocupados por las recesiones y los problemas, y que este es el tema de casi toda conversación que tiene con los reclutadores y consejeros de empleo.

Introducción no les indica que la economía puede ofrecer ideas para enfrentar estos problemas¹⁹. Y, aun cuando esta descripción de catálogo mencione esos problemas, muchos estudiantes sacan poco provecho de los cursos de Introducción porque muy a menudo, o en el mejor de los casos, mantienen una forma limitada de pensamiento crítico. Aunque el uso de las matemáticas ilustra el valor del pensamiento lógico y sistemático, en ausencia de un enfoque multiparadigmático, los estudiantes encontrarán mejores opciones para descubrir explicaciones diferentes del mundo y desarrollar el pensamiento crítico en otros cursos del plan de educación general. Este es el segundo elemento necesario para una verdadera formación en el pensamiento crítico. Nuestra atención se dirige ahora hacia este empeño: hacer un curso de Introducción multiparadigmático, aunque cuantitativamente orientado, cuyo objetivo sea el de alentar y desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en la educación en general.

LOS PRINCIPIOS DE LA ECONOMÍA NEOCLÁSICA

Si los Principios han sido ante todo los Principios de la economía neoclásica, ¿cuáles son exactamente esos principios? Un grupo de profesores se hizo esta pregunta hace años (Knoedler et al., 1998). Una revisión cuidadosa de los libros de texto “populares” de Principios reveló una aplastante semejanza. El cuadro 1 muestra una variante de ese ejercicio. Los Principios describen un mundo donde la escasez y la necesidad de elegir se derivan e ilustran físicamente mediante las probabilidades de producción y consumo. Guiado por el principio del comportamiento racional, el *homo economicus* es un analista muy sofisticado, capaz de evaluar instantáneamente la interacción de todos los posibles conjuntos de elección, en el presente y en un futuro incierto. Como consumidor, asigna un presupuesto dado a un conjunto casi infinito de bienes, igualando el costo marginal de las unidades de

¹⁹ Es interesante que los economistas de al menos dos instituciones hayan advertido la relación entre descenso de las matrículas y desinterés general de los estudiantes en el curso de Introducción. En una institución, ante la sospecha de esta correlación, el departamento de Economía ofrece una serie de cursos sobre problemas económicos. En la otra, el profesorado de economía fue más lejos y preguntó a los estudiantes cuáles eran sus preferencias. Es decir, ¿querían aprender economía? Ahora también ofrecen cursos de economía orientados hacia los problemas contemporáneos. ¿El resultado? Una matrícula creciente (Niggle, 2000). En la misma sesión de la AFIT, Bill Waller examinó algunas de las estrategias que Hobary y William Smith emplean para interesar a los estudiantes en la economía. En Peninsula College se lleva a cabo actualmente un proyecto para replantear la enseñanza de los principios macroeconómicos y probar esta hipótesis en el futuro cercano.

satisfacción física. Los productores —que habitan un mundo aislado del de los “consumidores”— conciben la producción como un proceso que varía sin cesar según las combinaciones continuamente diferentes y variantes de insumos homogéneos (capital y trabajo). Aunque los que están más enterados incluyen la energía y los recursos materiales en el espacio de producción, éste es un mero tecnicismo para la economía neoclásica, porque en últimas la producción sólo está limitada por la posibilidad de sustitución, independientemente de cualquier principio biofísico. Tomando los precios como dados, los productores asignan los factores para ampliar la producción hasta que el costo marginal de la última unidad es igual al precio. Aunque esa no era su intención, el resultado de esta decisión es la eficiencia asignativa. Es decir, puesto que todos los recursos utilizados en la producción se valoran al costo de oportunidad, en el equilibrio de largo plazo tenemos un patrón de asignación de recursos que iguala el costo de oportunidad de la última unidad producida con el valor subjetivo que los consumidores atribuyen a esa unidad. Añadamos cierta libertad, contratos obligatorios y, lo más importante, la falta de intrusión del gobierno, y como consumidores alcanzaremos el máximo bienestar social.

Además, un gran número de comentarios taxativos sobre el estado de la condición humana y lo que *no* se debe hacer a ese respecto sirven como corolarios de estos principios de la economía neoclásica. Después de que Adam Smith mostró el potencial del egoísmo para organizar los diferentes objetivos y talentos individuales en una sociedad que funciona sin la pesada intrusión del gobierno, la cuantificación posterior de la disciplina en los siglos XIX y comienzos del XX creó la *apariencia* de una ciencia objetiva que progresa independientemente de la historia. Por tanto, los seguidores de la corriente predominante observan que la estructura social no determina a la economía, y que ésta no determina a la primera. En este marco neoclásico, las diferencias de poder son simplemente los resultados benignos y fácilmente remediabiles de la competencia en los mercados de factores, en los que el valor del producto marginal cobra primacía, y la desigualdad y la pobreza no son problemas sino resultados necesarios de las decisiones racionales de inversión en capital humano. De hecho, la difusión multigeneracional de la desigualdad y la pobreza se deben entender como una *consecuencia* de la interferencia del gobierno.

Cuadro 1

¿Las diez cosas que todo estudiante debe aprender en el curso de Introducción?

-
1. La economía es el estudio de la elección en condiciones de escasez.
 2. Los actores económicos están motivados por el egoísmo racional para maximizar la satisfacción que obtienen con consumo (basados en un conjunto dado de preferencias).
 3. El objetivo principal de una economía es la eficiencia económica (técnica y asignativa).
 4. Los valores de mercado (precios) establecidos en una economía de “libre mercado” son la guía esencial para la eficiencia económica. Todo lo que “distorsione” los valores de libre mercado reduce la eficiencia, y así impone costos a la sociedad.
 5. La “interferencia” del gobierno en el mercado libre distorsiona los valores de mercado y, por tanto, reduce la eficiencia. La política de *laissez-faire* es óptima.
 6. La historia del pensamiento económico empezó y terminó con Adam Smith. El contexto histórico del desarrollo de la teoría económica no es importante.
 7. La desigualdad y la pobreza no tienen ninguna relación con la raza, el género ni la clase. Por tanto, para analizar la reciente “reforma de la seguridad social” o cualquier cuestión de desigualdad y poder, no se requiere ningún conocimiento de la historia o de la estructura de los programas correspondientes ni de las características de quienes participan en esos programas.
 8. En una economía de mercado avanzada, el dinero se usa como medio de cambio, como reserva de valor y como unidad de cuenta. Sin embargo, el dinero es una variable neutral en el análisis de la economía. En vista de ello, el principal objetivo de las políticas monetaria y fiscal es combatir la inflación y, como subproducto, estabilizar el empleo.
 9. La economía, si se practica correctamente, es una “ciencia positiva” basada en un conocimiento objetivo libre de valores. La función de los economistas es la de dedicarse a la ciencia del análisis “positivo” del proceso económico descrito anteriormente.
 10. El mundo natural, fuente de toda la energía y de todos los materiales, y depósito de todos los desechos, no es un elemento necesario (complementario) en la producción.
-

La solución es entonces *eliminar las distorsiones*: la seguridad social, la acción afirmativa, la regulación de los negocios y otras formas de intervención en el mercado²⁰. El objetivo macroeconómico es dejar

²⁰ Durante una serie de talleres para evaluar el desarrollo de un enfoque heterodoxo de los principios microeconómicos, un economista ambiental argumentó que los clásicos no necesariamente están a favor del libre mercado dada la necesidad de la acción del gobierno para paliar el alcance y la intensidad de las externalidades. Aunque reconocemos que no todos los neoclásicos

que la economía siga su “curso natural”, lo que también requiere la neutralidad política del gobierno. En su forma óptima, la política monetaria simplemente se ajusta al crecimiento natural de la economía. La estrategia de segundo óptimo sería fijar la meta de inflación. La inflación y el desempleo se deben entender como la consecuencia de los esfuerzos para manipular el curso natural de la economía. La producción y el intercambio se describen como un flujo circular de expansión permanente: un proceso autorregulado de crecimiento ilimitado, un crecimiento libre del dominio biofísico de la existencia. Y todo esto se hace en un sentido positivo: el análisis del sistema económico propio de los economistas, cuyas conclusiones y recomendaciones de política son un producto desprovisto de ideología, visión y sesgos subjetivos, ¡un producto de la ciencia pura!

Aceptamos que no todos los economistas neoclásicos son meros seguidores. Pero argumentamos que, sin el uso explícito de un enfoque multiparadigmático, el nexos VVAP es restringido, se pierde un elemento esencial del pensamiento crítico y se compromete el potencial para penetrar en los esquemas de los estudiantes. Como ejemplo, deseamos repetir la conclusión de un artículo reciente de la *American Economic Review*, con una ligera diferencia. W. Walstad y S. Allgood se propusieron establecer si quienes estudiaron economía en pregrado podían demostrar sus conocimientos de los principios básicos al finalizar el curso. En una encuesta Gallup se les preguntó si el gobierno de Estados Unidos debía actuar en caso de una interrupción de la oferta de petróleo del Medio Oriente. Los autores mostraron satisfacción porque el 74% de los estudiantes de último año que tomaron un curso de economía dieron la respuesta correcta, a saber, que el gobierno no debía intervenir, frente a sólo el 26% de los estudiantes de último año que habían evitado ese curso (Walstad y Allgood, 1999, 540) y, por tanto, no “sabían” la respuesta correcta. Por supuesto, el conocimiento en el que se basa la presunta respuesta correcta es un modelo de techos de precios que supone que la curva de oferta incluye muchos productores pequeños en competencia abierta (es decir, que suponen que $P = CM$, con el resultado necesario de que cualquier divergencia reduce el bienestar social) en vez de la realidad que observamos: enormes compañías petroleras y carteles multinacionales del petróleo que dominan los mercados petroleros del mundo real. Esta es una aplicación explícita del valor de los Principios en la educación general, tal como lo entiende la economía predominante.

son idénticos, su enfoque del problema de las externalidades comparte una herencia ideológica común –una metaeconomía– que busca soluciones en las denominadas instituciones de mercado (Underwood y King, 1989).

¿EXISTE ALGO MÁS QUE LOS PRINCIPIOS DE LA ECONOMÍA NEOCLÁSICA?

¿Existe un conjunto diferente –alternativo aunque paralelo– de principios de economía en los enfoques heterodoxos de la disciplina? Hicimos esta pregunta en el contexto de una sólida corriente heterodoxa, la economía institucional original²¹. Mientras que la economía neoclásica considera la escasez como algo dado, y afirma la primacía del *homo economicus* para promover una visión de la libre maximización (excepto que el gobierno la obstaculice) intertemporal del bienestar humano, medido en términos de intercambio monetario, el análisis de la economía institucionalista original empieza por reconocer que en toda época de la historia ha habido aprovisionamiento. Sin embargo, su *forma particular* –la manera como está organizada la sociedad– es un reflejo de los cambios tecnológicos anteriores y de la estratificación de la sociedad a lo largo de demarcaciones creadas por las exigencias históricas y la distribución del poder, así como por otros ordenamientos culturales y sociales. Así, considera que la *economía*, como forma de organización que depende del tiempo, y que aprovisiona a los miembros de la sociedad, se enmarca en un contexto social más amplio que el de una economía de mercado, en una matriz social (Hyden, 1982, 637-662). Dicho marco hace énfasis en la interacción dinámica entre parámetros y variables del sistema, una interacción que suele ser moldeada por la elección deliberada para obtener fines predeterminados (Underwood, 1989, 587-594).

En ese contexto, los mercados se tratan como instituciones, con sus características propias y sus conjuntos de reglas formales e informales, y no como fuerzas intemporales y todopoderosas que actúan sobre los arreglos económicos humanos. Los individuos participan en estos mercados, no simplemente por interés propio, como los individuos racionales de la economía neoclásica, sino como individuos ligados de alguna manera a sus culturas, como consumidores que son afectados por el *juggernaut* de los esquemas de mercadeo multinacionales, como trabajadores que se enfrentan a la realidad de gobiernos despiadados, de la globalización de la producción, de una movilidad descendente o como miembros de una familia que se preocupan por los que aman.

²¹ En el marco de la defensa de un enfoque multiparadigmático de los principios, sigue siendo pertinente la delimitación entre lo que se puede considerar como la “economía institucional original” y la “nueva economía institucional”. Aunque se puede encontrar un punto de delimitación en el compromiso de esta última con el individualismo metodológico, no es muy clara la existencia de otros puntos de separación (Rutherford, 2001, 173-194).

Además, los individuos son también miembros de grupos diferentes, y su identidad como miembros de un grupo –bien sea la clase social, la nacionalidad o una asociación voluntaria– genera un impulso poderoso. La raza, el género y la clase son entonces esenciales para entender los resultados económicos de la sociedad, puesto que son las circunstancias históricas que llevan a ordenamientos o resultados económicos particulares. En suma, no somos los glóbulos simples y homogéneos de deseo tan venerados por la economía neoclásica y escarnecidos por Veblen, que buscan el placer y evitan el dolor (Veblen, 1990). Nuestras preferencias no están genéticamente impresas (Boulding, 1970, 118 y 119). Los precios de mercado no son el resultado simple e inmediato de la intersección de unas curvas de oferta y de demanda, sino que se establecen en un contexto de precios administrados por grandes corporaciones que tienen un poder cada vez mayor y unos consumidores atrapados en una espiral incesante de emulación pecuniaria. En la economía institucionalista original no hay una mano invisible para quien tiene los ojos abiertos, la mano es consciente y deliberada. Los recursos no son infinitos, cosas que aguardan en la tierra y en el cielo a ser económicamente aprovechadas por nosotros, sino que forman parte de una tierra real y finita, con recursos reales y finitos, que se agotan a una tasa asombrosa en esta época de la historia²². Fausto se estremecería ante la potencia y las consecuencias de la combinación del poder económico, el desarrollo tecnológico y la evolución social, y por haber cedido la administración a una elite desconocida.

Para situarnos en un contexto más reciente, la visión libre de valores de la economía neoclásica indicaría que el mercado es el que ha elevado los salarios de los ejecutivos de las corporaciones a niveles astronómicos, y reducido los salarios del 30% de los trabajadores del estrato más bajo. El aumento de la demanda de ejecutivos competentes y la reducción de la demanda de trabajadores menos calificados han generado esta tendencia hacia una mayor desigualdad, sin complicidad de las juntas directivas, auditores permisivos o corporaciones complacientes. Pero en la visión de la economía institucionalista original no existe un análisis *Wertfrei* (libre de valores): la fe de la economía neoclásica en los mercados es un sesgo ideológico contra las acciones

²² Hay un gran desacuerdo sobre este punto dentro de la economía institucionalista original. Es interesante que al menos dos autores argumenten que cuando analizan las relaciones entre realidad biofísica y sistema económico, se encuentran sorprendentes coincidencias entre la economía neoclásica y algunas corrientes de pensamiento de la economía institucionalista original (Swaney y Underwood, 1998).

del gobierno para proteger a los menos privilegiados, mientras que la inclinación keynesiana a la intervención macroeconómica es un sesgo ideológico en favor de un FED ecuánime o un congreso deliberativo que actúe con miras en el interés público. ¿Alguna de estas escuelas hace una descripción *Wertfrei* del mundo en que vivimos? Obviamente, no; o, más precisamente, todas las teorías económicas son un reflejo del nexo VVAP.

Desde la perspectiva de la economía institucionalista original, que aquí proponemos como un medio para ampliar la cobertura del curso estándar de Introducción, se rechaza la noción de una economía positivista o *Wertfrei*. Para citar al Nobel Gunnar Myrdal, aunque los economistas “buscamos la verdad, no estamos menos condicionados por nuestra configuración mental y por la sociedad en que vivimos y trabajamos que otras personas [...] Lo que nos interesa investigar, el enfoque particular que elegimos, el curso que seguimos para organizar nuestros resultados y hacer inferencias no están determinados exclusivamente por los hechos y la lógica” (Myrdal, 1968, 6). La economía neoclásica, con su insistencia en el positivismo y en la ciencia pura, sigue cautiva de las filosofías de la ley natural y del utilitarismo que predominaban en el siglo XVIII. Considerar que todos los resultados del mercado son eficientes, como afirma la economía neoclásica, es una valoración que se deriva de la concepción del mundo basada en la ley natural.

LA INTEGRACIÓN DEL NEXO VVAP EN LOS PRINCIPIOS

¿De qué manera se podría incorporar la integración del nexo VVAP en los Principios para fortalecer el papel del curso de Introducción en la educación general y, al mismo tiempo, integrarla en los esquemas de los estudiantes de pregrado de hoy en día? Para empezar, creemos que el nexo VVAP constituye el fundamento para que este curso haga una contribución significativa a la educación general. El pensamiento crítico *empieza* cuando los estudiantes aprenden que existen estructuras alternativas de pensamiento, y que éstas son consistentes con el mundo real material –*Lebenswelt*²³–. Todas estas concepciones del mundo –*Weltanschauung*– son una manifestación de valores, valores

²³ Creemos que esto es válido en todas las ciencias, pero especialmente en las ciencias sociales. La obra hoy familiar de Thomas Kuhn nos ayuda a entender mejor que los grandes desarrollos científicos exigen seguir líneas alternativas de investigación. La integración explícita de este fenómeno, aun en el curso de Introducción, promueve simultáneamente la sofisticación del pensamiento crítico de nuestros estudiantes y la promoción de nuevas ideas.

que son prescritos culturalmente y que determinan la visión que da lugar a la estructura analítica que se utiliza para explicar los fenómenos. El análisis da coherencia empírica a través del ordenamiento lógico de una visión determinada por los valores. Por tanto, la política es menos una deducción lógica y más el resultado de un impulso para transformar el mundo en un tipo ideal (Wilber y Wisman, 1975, 665-679; Underwood, 1989, 587-595).

Aunque los economistas neoclásicos comparten una *Weltanschauung* similar, esta *Weltanschauung* es, no obstante, el producto de una formulación matemáticamente abstracta y cada vez más obtusa de preguntas y respuestas deductivas, impulsada por los efectos de la emulación entre escuelas de segundo y tercer nivel, y que lleva a definir los Principios, con el declive correspondiente del interés de los estudiantes (Hansen, 1991, 1065). Hace muchos años, Boulding se refirió a esta falta de lazos culturales de los economistas y señaló que “el único remedio para la falta de vínculos con la cultura que esto produce es la conciencia. La falta de vínculos con la cultura es más peligrosa cuando es inconsistente... y cuando... toma las cosas simplemente como dadas porque se ha crecido con ellas y nunca se han cuestionado” (Boulding, 1971, 501)²⁴. Que *una mayoría haya sido formada* para ver el mundo de cierta manera no libera a esa *Weltschauung* de sus preceptos ideológicos intrínsecos. Por ello, muy pocos economistas parecen entender que esta falta de vínculos con la cultura es un peligro para la misión educativa general –el avance del pensamiento crítico– de la economía.

¿De qué manera el uso del nexo VVAP podría guiar el empleo de paradigmas alternativos para explorar un tema importante en el curso de Introducción? La pluralidad de voces que aún se pueden escuchar en las reuniones de la Allied Social Science comparte un interés común hacia el cual dirigir la curiosidad ociosa –el avance del conocimiento acerca del proceso de aprovisionamiento– empleando diferentes estructuras paradigmáticas²⁵. Cada una da ejemplos de la

²⁴ Queremos señalar además que Boulding reconoció el valor del institucionalismo como escuela de pensamiento que hacía avanzar el conocimiento económico y, por inferencia, su aporte a los Principios. Además, aclaró que este valor, esta contribución, era desconocido para los “nuevos” economistas (Boulding, 1970, 156).

²⁵ En forma análoga, la AEA creó en 1996 un comité para examinar las tres revistas de la AEA y hacer una encuesta a sus miembros acerca de la satisfacción con estas revistas. Una de las conclusiones de ese examen fue que los lectores de las revistas de la AEA deseaban que se incluyeran más análisis de las instituciones económicas. Pero este resultado, igual que los hallazgos del COGEE, parecen haber sido totalmente ignorados.

forma en que los acontecimientos sociales, culturales, económicos e históricos moldean los diferentes sistemas de valores, que se convierten en visiones cuando toman la forma de estructuras analíticas particulares con sus conclusiones o prescripciones de política deductivas correspondientes.

Consideremos a Marx, Schumpeter y Veblen y su tratamiento del desarrollo capitalista. Todos ellos eran “filósofos materiales”, para emplear la expresión de Robert Heilbroner, íntimamente preocupados por descubrir los secretos mediante los cuales una sociedad o nación cosechaba los beneficios materiales y pecuniarios asociados con el desarrollo y la aplicación de la tecnología moderna para organizar y llevar a cabo el aprovisionamiento material (Heilbroner, 1995). En consonancia, todos buscaban explicar lo que quizá sea la única constante del desarrollo capitalista, el ciclo económico. Su tratamiento individual, entendido y expresado en términos de nexos VVAP alternativos, puede servir de fundamento para narrar una “gran historia”. Para fines ilustrativos, examinemos una de ellas.

El sistema de valores de Marx –alejado y cada vez más desinteresado de los asuntos cotidianos, aislado incluso del círculo estrecho de hegelianos con los que bebía cerveza mientras se enzarzaba en agrios debates– reflejaría la corriente revolucionaria de su época, una corriente fomentada por el cambio tumultuoso y las penalidades sociales que hoy llamamos Revolución Industrial. Los valores derivados de este mundo de salvaje intriga iconoclasta contribuyeron a moldear su visión del capitalismo como la época más reciente y última de la explotación de clases. En Ricardo encontró un marco analítico que luego replantearía. De ese molde surgiría la construcción teórica que explicaba el desarrollo capitalista y las oscilaciones recurrentes del ciclo económico como el resultado necesario de sus contradicciones internas. La fuerza impulsora de ese desarrollo, la acumulación de plusvalía, llevaba al capitalismo a maximizar la tasa de ganancias. La ganancia se definía en función de la tasa de explotación y de la composición orgánica del capital, la primera equivalente a la relación entre plusvalía (p) y costos del trabajo (v), y la segunda, a la proporción de los costos totales asociados con el capital (c)²⁶. La competencia y la búsqueda incesante del interés propio llevarían a que los capitalistas extrajeran tanta plusvalía como fuese posible con respecto a los costos del trabajo, y a que emprendieran acciones que al mismo tiempo redujeran los costos del trabajo. El aumento de la jornada de trabajo, la aceleración del proceso de producción y el uso del poder del Estado

²⁶ Más precisamente, en la formulación de Marx, $p = (s/v)[1 - c/(c + v)]$.

para debilitar a las asociaciones de trabajadores eran estrategias viables, que tienen paralelos en la actualidad. Marx identificó otra estrategia también semejante a la actual: la sustitución de trabajo por capital. Aunque esta funcionaba para un capitalista individual, no funcionaba para todos. La consecuencia de la reducción total de los gastos en trabajo sería una contracción de los salarios y, a su vez, una demanda insuficiente de bienes. Incapaces de convertir los valores en dinero, los capitalistas reducirían la producción y llevarían a un derrumbe de los negocios. Aumentaría el desempleo, en forma de un ejército de reserva, los salarios disminuirían y aumentaría el empobrecimiento del proletariado. Las empresas fracasarían y los capitalistas pequeños se verían arrojados entre aquellos a quienes explotaban a medida que el capital se concentraba en cada vez menos manos.

Como sugiere Colander, esta es *una historia de acción y aventura*, una historia del pasado que ayuda a aclarar procesos y fuerzas que actúan hoy en día, que describe el ciclo económico, las fuerzas del desarrollo capitalista y la marcha inexorable del capitalismo para absorber a todo el mundo. Es también un análisis convincente que incluye los cinco elementos del pensamiento crítico de Borg y Borg. Una historia similar se encuentra en Smith, Schumpeter y Veblen. Cada uno de estos nodos analíticos es una reflexión acerca de nuestro mundo, y estas reflexiones alimentan los esquemas de nuestros estudiantes. Los profesores pueden proponer tareas que los ayuden a evaluar por sí mismos en qué medida son aplicables hoy en día estos diferentes vvap. Al hacerlo, los estudiantes darían un gran paso hacia el pensamiento crítico, e irían más allá del pensamiento analítico porque verían que los supuestos determinan el análisis y las prescripciones de política que se derivan lógicamente²⁷.

PRINCIPIOS, EDUCACIÓN GENERAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

La educación en general y la educación general en particular buscan inculcar los valores de civilización a la siguiente generación. El tema de la economía es un elemento nuclear de estos valores, y es esencial que nosotros, como sus portavoces, transmitamos satisfactoriamente esos valores a esa generación. Robert Hutchins expresó muy bien esta “responsabilidad” hace cincuenta años.

²⁷ Si queremos que los estudiantes entiendan y aprecien los chistes acerca de los economistas que no logran ponerse de acuerdo, dejemos al menos que conozcan sus desacuerdos dentro de un marco de pensamiento crítico multiparadigmático.

El arte de enseñar consiste en gran parte en interesar a las personas en cosas que les deberían interesar, pero que no les interesan. La tarea de los educadores es descubrir qué es la educación y luego inventar los métodos para interesar a los estudiantes en la educación (Hutchins, 1952, 49).

En vista de nuestra preocupación por los problemas inherentes a los principios de la economía neoclásica, los profesores de economía que mencionamos antes enumeraron un conjunto de principios alternativos que se pueden derivar de las diversas ideas y filosofías propuestas por muchos economistas de la corriente institucionalista original. Esta lista, que presentamos más adelante, no pretende ser una refutación, punto por punto, de los principios de la economía neoclásica, sino un conjunto de temas y argumentos en torno de los cuales se puede organizar un curso de Introducción alternativo que facilite un enfoque multiparadigmático de los Principios y promueva los objetivos de la educación general.

Las cosas en las que nuestros estudiantes se deberían interesar se pueden pensar en dos dimensiones: contenido y aplicación procedimental. Para nosotros, el contenido se presenta en el cuadro 2, Diez cosas que todo estudiante debería aprender en el curso de Introducción. Esta lista es esencial y tiene en cuenta la necesidad de las personas, invariante en el tiempo, de aplicar el saber técnico en un contexto social históricamente condicionado para extraer, transformar y producir energía y flujos materiales del mundo natural, para su propio aprovisionamiento y para reproducir la cultura. Estas cosas no sólo hacen énfasis en las personas como participantes racionales en el mundo económico, sino también en sus variados roles en la adaptación de ese mundo para enfrentar los problemas y descubrir nuevos caminos para solucionarlos. Pero puesto que esta visión es un reflejo de *nuestro* nexos VVAP particular, es *insuficiente* para un enfoque multiparadigmático efectivo de los Principios. Por fortuna, existen otras listas que se pueden aprovechar (Schneider y Shackelford, 2001)²⁸.

Cuadro 2

Diez cosas que todo estudiante debería aprender en el curso de Introducción

-
1. La economía se ocupa del aprovisionamiento social, no sólo de la elección y la escasez.
 2. La escasez y las necesidades se definen y se crean socialmente.
 3. Los sistemas económicos son creaciones humanas; ningún sistema económico particular es “natural”.

²⁸ La Unión de Economía Política Radical adelanta un proyecto similar para identificar diez principios de la economía marxista.

4. La formación ecológica (interfase economía \longleftrightarrow ecología, unidad entre principios biológicos y sostenibilidad económica) es esencial para entender el proceso económico.
 5. La valoración es un proceso social.
 6. El gobierno define a la economía; el capitalismo de *laissez-faire* es un oxímoron.
 7. La historia del pensamiento económico es esencial para el estudio de los “principios básicos” de la economía.
 8. La teoría económica (“economía lógica”) y la economía del mundo real suelen ser cosas diferentes.
 9. La raza, el género y la clase influyen en el proceso económico, en sus resultados y en las políticas de la economía del mundo real.
 10. Existen muchas clases de economistas que no están de acuerdo en muchas cosas. Esto refleja el hecho de que la economía no es “libre de valores” y que la ideología incide en nuestros análisis y conclusiones como economistas.
-

El proceso para enseñar esas cosas –los métodos que interesen a los estudiantes– emplearía un enfoque multiparadigmático²⁹. Empezando por el reconocimiento explícito del nexo VVAP, los estudiantes estarán en capacidad de elaborar un marco para examinar la manera como los sistemas de valores restringen los procesos de pensamiento y usar sistemas alternativos aunque paralelos para avanzar en la comprensión del mundo. La visión de los grandes economistas –la de Smith sobre el egoísmo como organización social, la de Marx sobre las contradicciones del capitalismo, la de Hayek sobre los peligros del Estado, la de Veblen sobre la subversión de los impulsos productivos de los seres humanos por las metas pecuniarias de los capitanes de las finanzas– proporcionaría las “grandes historias” para que los estudiantes vean, aprendan y aprecien de qué modo las fuerzas económicas han moldeado el mundo en el que vivimos. Esas historias se convertirían en la fábrica intelectual mediante la cual la economía contribuye a transmitir los valores de la civilización. Con la capacidad para emplear simultáneamente el razonamiento cuantitativo y los enfoques multiparadigmáticos como herramientas sistemáticas del pensamiento crítico, los estudiantes dejarán el curso de Introducción bien equipados para continuar aprendiendo por sí mismos.

²⁹ Reconocemos la importancia de las dimensiones de la pedagogía en el salón de clase para involucrar e interesar a los estudiantes en los Principios, hasta tal punto que, desde hace algunos años, la Asociación de Pensamiento Institucional ha organizado sesiones para presentar y explorar ejercicios innovadores en el aula, en un contexto último paradigmático. Ver algunos de los ejemplos que se presentan en la página web de la AFIT [http://afit.cba.nau.edu//teaching_institutionalism.htm].

CONCLUSIONES

El conjunto alternativo de principios económicos ofrece fundamentos para un curso de Introducción que proporcione una comprensión más amplia de la economía real. Este curso da a los estudiantes el anclaje en la economía del mundo real que necesitan para entender la complejidad de nuestra actual situación económica, nacional e internacional; dicho curso integra las historias interesantes y los debates excitantes que motivarían a los estudiantes inexpertos en vez de aburrirlos; e incluye importantes enseñanzas de la historia que no se pueden olvidar. Si el profesor de Introducción decide organizar su curso exclusivamente alrededor de los principios alternativos o emplearlos como contrapunto para presentar una revisión multiparadigmática y bien meditada de los temas más importantes, estamos seguros de que los estudiantes se interesarían más en el tema a medida que aumentan su capacidad de pensamiento crítico. Después de todo, la economía es un asunto de la vida cotidiana, y ya es tiempo de que volvamos a ese tema en nuestros cursos de Introducción.

APÉNDICE 1

REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES TEXTOS DE PRINCIPIOS³⁰

Baumol y Blinder, *Economía*, Dryden Press, 6.ª ed., 1994

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad.

Ciclos económicos y crecimiento: análisis keynesiano estándar, cruzado y AO-AD; monetarismo; breve revisión de las expectativas racionales; consideración de los argumentos ofertistas. Ninguna mención explícita a los debates o diferentes puntos de vista en el capítulo de crecimiento.

Economía positiva versus economía normativa: no discute el tema en los términos corrientes; en cambio, menciona brevemente las diferencias entre las visiones políticas de los economistas.

Cubrimiento de visiones alternativas: en el texto no hay ninguna mención a Joseph Schumpeter o a Thorstein Veblen.

A Karl Marx se le menciona al comienzo por sus comentarios sobre “el mercado [como]... un mecanismo notablemente eficiente para producir

³⁰ De acuerdo con Michel Parkin (2000b), cerca del 75% de los estudiantes que toman el curso de Introducción a la macroeconomía usan los textos de McConnell y Bruce, Mankiw, Case y Fair, Miller, Baumol y Blinder, McEachern, Parkin o Schiller. En consecuencia, los textos que revisamos incluyen las siguientes ediciones de esos textos: Baumol y Blinder (1994), Case y Fair (2002), Mankiw (2001), McConnell y Brue (2002), Miller (2001), Parkin (2000), Shiller (2002). También examinamos dos textos que tratan de incorporar explícitamente algunas ideas no convencionales: Brown (1995) y Colander (2001).

bienes y servicios en abundancia, sin paralelo en la historia precapitalista” (72).

Brown, *Principios de economía*, West Publishing Company, 1995

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad, seguido de las formas históricas de organización de la sociedad para responder las preguntas de quién, qué y a quién. Ofrece cinco definiciones de economía que van del “estudio del aprovisionamiento material” al “estudio de la asignación de recursos escasos”. Le sigue un breve resumen de las escuelas de pensamiento económico para que los estudiantes aprendan rápidamente que hay más de una manera de entender la economía.

Economía positiva versus economía normativa: presenta el método científico, sus aplicaciones y sus fallas. Después de presentar la economía estándar, hace explícito que: “Nuestros valores determinan las preguntas que hacemos, los datos que usamos y cómo concebimos el problema” (18).

Ciclo económico y teoría del crecimiento: trata a los keynesianos, a los monetaristas clásicos, a las expectativas racionales, a los ciclos económicos reales y a los ofertistas. En la teoría del ciclo de larga duración presenta varias escuelas de pensamiento no convencionales, incluida una página sobre Schumpeter. Aunque presenta un diagrama de su teoría de las oleadas, omite las líneas más excitantes de su historia: los empresarios a la caza de remuneraciones espectaculares y los torbellinos de destrucción creativa. Dedicar dos sólidas páginas a Marx sobre el desarrollo capitalista, incluidos los términos analíticos básicos, que emplea para describir el ciclo económico y dar bases para entender los pronósticos de Marx. Una página, “Nuestra herencia económica”, describe la vida y las contribuciones de Marx.

Cubrimiento de visiones alternativas: Veblen aparece en la teoría de la elección del consumidor, donde aparece el concepto de consumo conspicuo. Enseguida hay una página, “Nuestra herencia económica”, que describe su vida y sus contribuciones. Igual que en el caso de Marx.

Case y Fair, *Principios de economía*, 6.ª ed., Prentice Hall, 2002

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad.

Economía positiva versus economía normativa: hace la distinción estándar. Sin embargo, señala que “algunos pretenden que la economía positiva, libre de valores, es imposible... Aunque este argumento tiene algún mérito, es importante para distinguir entre análisis que intentan ser positivos de aquellos que son intencional y explícitamente normativos” (8).

Ciclo económico y teoría del crecimiento: trata a los keynesianos, a los monetaristas clásicos, a las expectativas racionales, a los ciclos económicos reales y a los ofertistas.

Cubrimiento de visiones alternativas: en ninguna parte se menciona a Schumpeter o a Veblen. Marx (la teoría del valor trabajo) se discute brevemente en el capítulo sobre la distribución del ingreso. Case y Fair afirman que “muchos creen que la crítica marxista del capitalismo era correcta, aunque fracasó una versión alternativa” (32).

Colander, *Economía*, 4.^a edición, McGraw-Hill, 2001

Valores/visión del libro: una ligera variación del argumento usual sobre la escasez y el costo de oportunidad. Colander afirma al comienzo que “cuando un economista observa el mundo, ve una sinfonía de costos y beneficios” (4), y define a la economía como “el estudio de la forma en que los seres humanos coordinan sus deseos y necesidades, dado el mecanismo de toma de decisiones, las costumbres sociales y las realidades políticas de la sociedad” (5). También afirma que la coordinación a menudo implica coerción.

Economía positiva versus economía normativa: distinción estándar. Sin embargo, Colander añade que “el arte de la economía es la aplicación de conocimiento aprendido en la economía positiva al logro de las metas que se han determinado en la economía normativa” (16).

Ciclo económico y crecimiento: un tratamiento cuidadoso de las visiones keynesiana y clásica. Un breve pero bien hecho apéndice a la sección de macroeconomía sobre los enfoques no convencionales, incluidos el post keynesianismo, el institucionalismo y la economía radical. Trata la nueva teoría del crecimiento en el capítulo sobre crecimiento económico. El capítulo sobre crecimiento discute a Schumpeter.

Cubrimiento de visiones alternativas: en la sección de macro se mencionan varias alternativas, como se señaló antes. Además, el capítulo inicial sobre la organización económica de la sociedad da un tratamiento conciso al análisis de Marx acerca del capitalismo.

Mankiw, *Elementos esenciales de economía*, 2.^a edición, Harcourt College Publishers, 2001

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad: uso excesivo de términos como racionalidad, incentivos, elección y otros términos sonoros estándar.

Economía positiva versus economía normativa: hace la distinción estándar: “Cuando escuche que los economistas hacen afirmaciones normativas, debe saber que cruzaron la línea que separa al científico del asesor político” (29).

Ciclo económico y crecimiento: keynesianos y monetaristas; tratamiento estándar del crecimiento económico.

Cubrimiento de visiones alternativas: en ninguna parte se menciona a Schumpeter, a Marx o a Veblen.

McConnell y Brue, *Economía: principios, problemas y políticas*, 15.^a edición, McGraw-Hill, 2002

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad. En los comentarios introductorios se afirma que la economía se fundamenta en el supuesto del “egoísmo racional” (4) y que la meta de política económica debe ser una política de menor costo (8).

Economía positiva versus economía normativa: distinción estándar; se argumenta que “la mayoría de los desacuerdos entre economistas se refiere a cuestiones normativas de política, basadas en valores” (10).

Ciclo económico y crecimiento: exposición cuidadosa del modelo keynesiano, discusión de los ofertistas, los clásicos y los nuevos clásicos.

Cobertura de visiones alternativas: discute a Schumpeter en el capítulo sobre tecnología de la segunda mitad del libro correspondiente a la microeconomía, vinculando su concepto de destrucción creativa con la transformación de las industrias y el poder de monopolio. Menciona a Marx en una lista de economistas notables, sin examinar sus ideas.

Miller, *La economía de hoy*, Addison-Wesley, Inc., 2001

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad.

Economía positiva frente a economía normativa: hace la distinción estándar, pero admite que “ningún autor de libros de texto podría mantener todos sus sesgos personales fuera del libro” (12).

Ciclo económico y crecimiento: trata a los keynesianos, a los monetaristas clásicos, a los nuevos clásicos, las expectativas racionales, los ciclos económicos reales y a los ofertistas. En el capítulo sobre crecimiento se discute la nueva teoría del crecimiento.

Cubrimiento de visiones alternativas: en ninguna parte del libro se menciona a Schumpeter, a Marx o a Veblen.

Parkin, *Economía*, 5.ª edición, Addison-Wesley Longman, 2000

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad (“la economía es la ciencia de la elección” [2]).

Economía positiva versus economía normativa: hace la distinción estándar.

Ciclo económico y crecimiento: se cubren a profundidad el keynesianismo y el monetarismo. La teoría del crecimiento se considera desde las perspectivas clásica, neoclásica y de la nueva teoría del crecimiento. Un apéndice, “La prueba de las ideas”, al capítulo de crecimiento señala que Schumpeter puede haber sido el fundador de la teoría moderna del crecimiento. Paul Romer, uno de estos nuevos teóricos del crecimiento, cuyas ideas aparecen en un recuadro, “Conversaciones con...”, justo después de la teoría de Schumpeter, dice que Schumpeter tuvo menos influencia que Robert Solow debido a que “trabajó en una época en que la mayoría de los economistas aprendían a trabajar con ecuaciones”.

Cubrimiento de visiones alternativas: Schumpeter, como se dijo antes. En el libro no se menciona a Veblen ni a Marx.

Shiller, *Elementos esenciales de economía*, McGraw-Hill, 2002

Valores/visión del libro: el argumento estándar de la escasez y el costo de oportunidad. En el capítulo sobre la demanda, se refiere al *homo economicus* racional.

Economía positiva versus economía normativa: no trata este tema.

Ciclos económicos y crecimiento: sólo discute los enfoques keynesiano y monetarista, al menos en la versión de Elementos esenciales de su texto. En el prefacio a los instructores dice que no discute alternativas como la de los nuevos keynesianos, la de las expectativas racionales ni los modelos

marxistas debido a que “simplemente no son necesarios o apropiados en un curso de Introducción” (xv).

Cubrimiento de visiones alternativas: menciona a Marx en el capítulo inicial, sosteniendo que él defendía la planificación central y que las cosas no ocurrieron como predijo (2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayres, Clarence E. 1952. *The Industrial Economy*, Cambridge, The Houghton Mifflin Company.
- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering: An Experimental and Social Study*, Londres, Cambridge University Press.
- Baumol, William y Alan Blinder. 1994. *Economics*, 6.^a ed., Fort Worth, Tex., The Dryden Press, Harcourt Brace College Publishers.
- Becker, William E. 1997. “Teaching Economics to Undergraduates”, *Journal of Economic Literature* 35, septiembre, pp. 1347-1373.
- Borg, J. R. y Mary O. Borg. 2001. “Teaching Critical Thinking in Interdisciplinary Economics Courses”, *College Teaching* 49, 1, invierno, pp. 20-29.
- Boulding, Kenneth. 1970. *Economics as a Science*, Nueva York, McGraw-Hill Book Company.
- Boulding, Kenneth. 1971. “Is Economics Culture Bound?”, *Collected Papers-Kennet Boulding*, vol. 2, Fred R. Glahe, editor, Boulder, Colo., Associated University Press.
- Brown, William. 1995. *Principles of Economics*, Minneapolis/St. Paul, West Publishing Company.
- Case, Karl E. y Ray C. Fair. 2002. *Principles of Economics*, 6.^a ed., Upper Saddle River, N.J., Prentice Hall.
- Cashin, William E. 1990. “Students Do Rate Different Academic Fields Differently”, *Student Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice*, Michael Theall y Jennifer Franklin, *New Directions for Teaching and Learning* 43, otoño, San Francisco, Jossey-Bass.
- Colander, David. 1998. “The Sounds of Silence: The Profession’s Response to the COGEE Report”, *American Journal of Agricultural Economics*, agosto, pp. 600-607.
- Colander, David. 2001. *Economics*, 4.^a ed., Boston, McGraw-Hill, Irwin.
- Colander, David. 2000. “Telling Better Stories in Introductory Macro”, *American Economic Review*, mayo.
- Colander, David y Arjo Klammer. 1990. *The Making of an Economist*, Boulder, Colo., Westview Press.
- Hansen, W. Lee. 1991. “The Education and Training of Economics Doctorates”, *Journal of Economic Literature* 29, 3, septiembre, pp. 1054-1087.
- Hayden, F. Gregory. 1982. “Organizing Policy Research through the Social Fabric Matrix: A Boolean Digraph Approach”, *Journal of Economic Issues* 16, diciembre, pp. 1013-1026.
- Heilbroner, Robert. 1995. *The Worldly Philosophers*, Nueva York, Simon & Schuster.
- Hutchins, Robert. 1952. “The Great Conversation: The Substance of a

- Liberal Education”, *Great Books of the Western World*, vol. 2, Robert Maynard Hutchins, editor, Chicago, Encyclopaedia Britannica, Inc., p. 49.
- Kennedy, Peter E. 2000. “Eight Reasons Why Real versus Nominal Interest Rates is the Most Important Concept in Macroeconomics Principles Courses”, *American Economic Review*, mayo, pp. 81-84.
- Knoedler, Janet; Jennifer Long; Reynold Nesiba; Janice Peterson; Geoff Schneider; James Swaney y Daniel Underwood. 1998. “Ten Things Every Principles Student *Should* Learn But Probably Does Not”, Presentation at annual meeting of Association for Institutional Thought, Western Social Science Association, Denver, Colo.
- Konzelmann, Suzanne. 2000. “Economics Can Be Fun: Capturing Student Interest and Motivating Academic Success”, *International Advances in Economic Research*, mayo, pp. 365-370.
- Krueger, Anne. 1991. “Report of the Commission on Graduate Education in Economics”, *Journal of Economic Literature*, septiembre, p. 1035.
- Mankiw, Gregory. 2001. *Essentials of Economics*, 2.^a ed., Harcourt College Publishers.
- McConnell, Campbell R. y Stanley L. Brue. 2002. *Economics: Principles, Problems, and Policies*, 15.^a ed., Boston, McGraw-Hill, Irwin.
- Miller, Roger Le Roy. 2001. *Economics Today*, Boston, Addison Wesley Longman, Inc.
- Myrdal, Gunnar. 1968. *Asian Drama*, Nueva York, Twentieth Century Fund.
- National Public Radio. 1998. “Liberal Arts”, *All Things Considered*, mayo.
- Niggle, Chris. 2000. “A Strategy for Increasing Enrollments in Economics Courses”, Paper presented at annual meetings of Association for Institutional Thought, Western Social Science Association, San Diego, California.
- Parkin, Michael. 2000. *Economics*, 5.^a ed., Boston, Addison Wesley Longman.
- Parkin, Michael. 1998. “The Principles of Macroeconomics at the Millenium”, *American Economic Review*, mayo, p. 86.
- Rishi, Meenakshi. 1998. “Beyond Chalk and Talk: Strategies for a New Introductory College Curriculum”, *College Teaching*, verano, pp. 93-97.
- Rohlf, William. 2002. *Introduction to Economic Reasoning*, Addison-Wesley.
- Rutherford, Malcolm. 2001. “Institutional Economics: Then and Now”, *The Journal of Economic Perspectives* 15, verano, pp. 173-194.
- Sabini, John. 1999. *Social Psychology*, Nueva York, W. W. Norton & Company.
- Salemi, Michael et al. 2001. “Research in Economic Education”, *American Economic Review* 91, 2, mayo, pp. 440-445.
- Salemi, Michael y John Siegfried. 1999. “The State of Economic Education”, *American Economic Review* 89, 2, mayo, pp. 355-361.
- Schiller, Bradley. 2002. *Essentials of Economics*, 4 ed., Boston, McGraw-Hill Irwin.
- Schneider, Geoffrey y Jean Shackelford. 2001. “Economics Standards and Lists: Proposed Antidotes for Feminist Economics”, *Feminist Economics* 7, 2.

- Schumpeter, Joseph. 1949. "Ideology and Science", *American Economic Review*, marzo, p. 349.
- Siegfried, John J. y Bonnie T. Meszaros. 1997. "National Voluntary Content Standards for Pre-College Economics Education", *American Economic Review* 87, 2, mayo, pp. 248-253.
- Siegfried, John. 1999. "Trends in Undergraduate Economics Degrees", *Journal of Economic Education* 30, 3, verano, pp. 325-330.
- Swaney, James y Daniel A. Underwood. 1998. "Towards Ecological Institutionalism", Presented at annual meeting of Association for Institutional Thought, Denver, Colo.
- Underwood, Daniel A. 1989. "Estimation, Verification, and Prognostication: For What?", *Journal of Economic Issues* 23, junio, pp. 587-594.
- Underwood, Daniel A. y Paul G. King. 1989. "On the Ideological Foundations of Environmental Policy", *Ecological Economics* 1, diciembre.
- Veblen, Thorstein. 1990. "Why Is Economics Not an Evolutionary Science?", *The Place of Science in Modern civilization*, New Brunswick, N.J., Transaction Publishers.
- Walstad, William y Sam Allgood. 1999. "What Do College Seniors Know about Economics?", *American Economic Review* 89, mayo, p. 354.
- Wilber, Charles K. y Jon D. Wisman. 1975. "The Chicago School: Positivism or Ideal Type", *Journal of Economic Issues* 9, diciembre, pp. 665-679.