



Revista de Estudiantes de Economía / Número 1 / Enero - diciembre de 2017

INTERCAMBIO

***Las críticas a la
enseñanza de
la economía y
la formación de
economistas integrales
para la sociedad***

***Criticism of the teaching
of economics and the formation
of comprehensive economists
for society***

.....

Mónica Ramírez Moreno





LAS CRÍTICAS A LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA Y LA FORMACIÓN DE ECONOMISTAS INTEGRALES PARA LA SOCIEDAD

CRITICISM OF THE TEACHING OF ECONOMICS AND THE FORMATION OF COMPREHENSIVE ECONOMISTS FOR SOCIETY

Monica Ramírez Moreno*

Resumen

Esta ponencia se desarrolló a propósito de los espacios de reflexión propiciados por el ciclo de conferencias “*Debates sobre la enseñanza de la ciencia económica*” (Primer semestre del 2017) de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia, tiene por objeto exponer las críticas a la enseñanza de la economía en Colombia desde dos cuestionamientos: el primero, acerca de los contenidos de los planes de estudio y el segundo, alrededor de la formación de economistas integrales que respondan a las necesidades de la sociedad.

* Estudiante de economía de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.

Palabras clave: Formación de economistas, plan de estudios, métodos cuantitativos, americanización de la economía, profesional integral.

Abstract

This lecture was developed concerning the spaces of reflection promoted by the series of conferences: “Debates on the teaching of economic science” (First half of 2017) with the Facultad de Ciencias Humanas y Económicas of the Universidad Nacional de Colombia. It’s objective is to emphasize the criticism of the teachings of the Economics in Colombia on the basis of two questions: one regarding the contents of the curricula and the other about the formation of economists who respond to the needs of society.

Keywords: economists education, curriculum, quantitative methods, americanization of the economy, comprehensive profesional.

Cuando se plantea por objetivo discutir sobre cualquier tipo de enseñanza existen dos cuestionamientos recurrentes en el análisis, uno de estos cuestionamientos es acerca del contenido de la enseñanza en pregrado y posgrado: los principales ejes temáticos, los campos de profundización, la jerarquización de las materias, etc., es decir, todos los puntos que se consideran al construir un Plan de Estudios, mientras que el otro cuestionamiento gira alrededor de la pertinencia del tipo de enseñanza frente a las necesidades de un medio social. El peso que se le dé a cada uno de ellos a lo largo del desarrollo de este texto se dejará a criterio del lector, solo se señalará la estrecha relación o si se permite la correspondencia existente entre ellos, por el simple hecho de plantearse en torno a dos esferas profundamente relacionadas, la academia y la sociedad.

La simple enunciación de estos cuestionamientos sugiere el papel protagónico de las universidades a la hora de adoptar una posición frente a cualquiera de ellos, respecto a la relación entre las universidades y el medio social resulta problemático, como menciona Gabriel Misas Arango(2004), que exista un “consenso en que la actual formación universitaria no responde, ni cualitativamente ni cuantitativamente, a las necesidades de la sociedad colombiana” (pág. 9), dificultad que por supuesto es consecuencia de la no solución de los problemas de la educación superior en el país, a saber: “una cobertura insuficiente, una calidad desigual de las instituciones y de los programas, y una exigua racionalidad de la oferta que, en esas condiciones, se orienta más por la rentabilidad de las formaciones ofrecidas que por las necesidades sociales” (pág. 13).

PRIMER CUESTIONAMIENTO: SOBRE EL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA Y LOS PLANES DE ESTUDIO

Algunas de las preguntas que pueden enfrentar las universidades a la hora de diseñar un Plan de Estudios y de enseñanza son: ¿Qué métodos y prácticas de enseñanza se deben usar?, ¿Qué áreas del conocimiento se deben privilegiar?, ¿Cuáles deben ser los conocimientos previos?, ¿Cuáles saberes son fundamentales y cuáles son optativos?, ¿Cuál es el lugar de las teorías clásicas y cuál el de las formulaciones recientes?, entre muchas

otras, nótese que la mayoría de las preguntas anteriores no se formulan y mucho menos se pueden responder sin partir de juicios de valor y condicionamientos del contexto.

Asumir que dentro de la construcción de un Plan de Estudios operan distintas lógicas, no solo académicas sino también sociales y políticas, debido al modo en el que el medio social y el académico se hallan imbricados, permitirá guiar la discusión hacia asuntos de más importancia. Para esto, se puede partir de la concepción de la universidad como parte del dispositivo de poder planteada por Foucault, donde para el filósofo “el dispositivo está entonces siempre inscrito en un juego de poder, pero también ligado a unos bornes de saber, que nacen allí pero que también lo condicionan” (1985, pág. 186). Establecido el primer supuesto, se entenderá que los conflictos que impulsan la conformación de un Plan de Estudios responden a diversas realidades ideológicas e históricas, atadas a las circunstancias de un espacio y un tiempo específico.

Una de las críticas usuales a los Planes de Estudio de los pregrados y posgrados de economía es la homogeneidad o si se admite la ‘americanización’ de la enseñanza en economía. Según Gabriel Misas (2004) después de la segunda posguerra desaparecieron escuelas nacionales de pensamiento como: la francesa, la austriaca, la alemana, etc., en beneficio de las prácticas y concepciones de lo que denomina “Teoría Económica Estándar”, la cual, beneficiada por la fuga de cerebros hacia Norte América¹, permeó la enseñanza internacional a través de redes y métodos como la creación de becas, la divulgación de libros y el convenio con universidades.

Curiosamente, este corpus teórico apátrida y ahistórico, surge en un contexto específico como una forma de legitimar un nuevo orden hegemónico, “en plena Guerra Fría era primordial consolidar la teoría neoclásica –fundamento de las políticas impulsadas por el gobierno americano y el FMI– como única corriente científica de la economía, deslegitimando, de paso, otros enfoques teóricos” (Misas, 2004, pág. 211).

Un ejemplo de la ‘americanización’ de la enseñanza económica es la preeminencia que se le da en los Planes de Estudio a la teoría neoclásica y también la abundancia de

1. El autor se refiere aquí al éxodo de académicos expulsados de sus naciones por la instauración de regímenes totalitarios.

textos neoclásicos estadounidenses los cuales, como mencionaron Lora y Ñopo analizando el caso de Latinoamérica, carecen de adaptaciones a economías diferentes a la estadounidense², provocando que los estudiantes estén más familiarizados con esta economía que con las de sus propios países. Para los autores esto sucede ya que, “debido los reducidos mercados, hay muy pocos libros de texto de macroeconomía, y menos aún de microeconomía, orientados a países latinoamericanos individuales” (2009, pág. 72).

Como se pudo observar estos fenómenos modificaron la enseñanza de la economía en Latinoamérica, pero para el caso colombiano existieron fuerzas adicionales que los impulsaron, como lo fue la adopción de las tendencias educativas y pedagógicas dominantes, lo cual:

“Configuró un nuevo sistema de acreditación y señalización de la calidad, que ha jalado una tendencia mucho más fuerte hacia la estandarización tanto de los currículos como de los programas de los cursos, los manuales, algunas posiciones ideológicas y hasta del tipo de docentes” (Castro & Raffo 2016, pág. 153).

Apoyados en métodos cuantitativos (Castro & Raffo, 2016) demostraron la creciente estandarización de los programas de Economía en el país, en cuanto a participación y número de asignaturas dentro de los Planes de Estudio de áreas como: la microeconomía, la macroeconomía y componentes de tipo cuantitativo (econometría, estadística, matemáticas, etc.) según los autores, esto puede sugerir la existencia de una estrategia de líder-seguidor, en la cual “los programas tienden a imitar la estandarización de unos programas líderes [...] en algunos casos sin tener en cuenta sus propias especificidades o sellos distintivos o diferenciadores” (pág. 168).

Otra crítica a los Planes de Estudio de los programas de Economía es el peso que se le da a lo cuantitativo en comparación con otras áreas como: la filosofía, la historia económica, los métodos cualitativos, entre otras, lo cual ha llevado también a privilegiar las competencias matemáticas y procesuales de los estudiantes olvidado fomentar sus habilidades comunicacionales e interpretativas.

2. De entre los textos más usados los autores solo excluyen de esta mención, al libro de macroeconomía de Sanchs & Larraín que sí está adaptado a América Latina.

Paul Streeten (2007) ilustra cómo se logran consolidar las matemáticas en la Economía con la revolución marginalista de finales del siglo XIX, gracias a autores³ que buscaban elevar el estatus científico de la Economía asemejándola a la física. Situaciones similares ocurrieron en otras ciencias sociales cuando se creyó la falsa dicotomía entre las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”⁴ y varias corrientes de las ciencias sociales imitaron los modelos e incluso el lenguaje usado por las ciencias naturales. Dentro de la ciencia económica las matemáticas proporcionaron un alto grado de formalización a la ciencia y permitieron la creación de modelos que facilitaban los análisis, a su vez los métodos cuantitativos se convirtieron en una herramienta muy útil, sobre todo con el avance de las comunicaciones y la disponibilidad reciente de las grandes bases de datos (Castro & Raffo, 2016).

Empero, como con cualquier otra herramienta se debe ser sumamente cuidadoso con su uso para poder identificar hasta dónde es aplicable y cuándo es conveniente sustituirla por otra, para Streeten (2017) “las objeciones al uso de las matemáticas en economía no se relacionan con lo que incluyen sino con lo que excluyen del análisis” (pág. 49). Aunque es cierto que se podría reducir el peso de las matemáticas en los Planes de Estudio, si los estudiantes recibieran las bases de estos conocimientos en la educación secundaria o en la media, no son pocos los que consideran que las herramientas matemáticas y estadísticas están sobreenfatizadas en los programas (Misas Arango, 2004, pág. 217).⁵

Más que una crítica a los métodos cuantitativos y las matemáticas dentro de los Planes de Estudio, es una crítica a la ausencia de métodos cualitativos y al divorcio entre la economía, historia y filosofía, porque “en cuanto economista, es un mejor

3. Se refiere Streeten a Walras, Cournot, Jevons, Pigou, Fisher, Edgeworth, entre otros.

4. Véase: Gil, Manuel. (2004). ¿Ciencias duras y ciencias blandas? Una falsa dicotomía. *Contaduría y Administración*, (213). <http://www.ejournal.unam.mx/rca/213/RCA21306.pdf>

5. Streeten (2007) cita la opinión que de ello tenían dos reconocidos economistas, Marshall escribió al respecto en 1966: “En mi opinión, todo hecho económico, sea o no de tal naturaleza que se pueda expresar con números, siempre está en relación de causa y efecto con muchos otros hechos, y puesto que nunca sucede que todos ellos se puedan expresar con números, la aplicación de métodos matemáticos exactos a aquellos en los que se puede es casi siempre un desperdicio de tiempo, mientras que en la gran mayoría de los casos es totalmente engañosa; y el mundo habría seguido su camino si ese trabajo nunca se hubiera hecho”. Incluso Keynes pensaba que “los métodos simbólicos pseudo matemáticos para formalizar un sistema de análisis económico [...] permiten que el autor pierda de vista las complejidades e interdependencias del mundo real en un laberinto de símbolos pretenciosos e inútiles” (pág. 51)

teórico si sabe filosofía, y un mejor economista aplicado y empírico si sabe ciencias políticas e historia” (Streeten, 2007, pág. 40) y si se atiende al objeto de la Economía como ciencia social, dejando de lado ingenuas aspiraciones hacia una economía emparentada con las “ciencias duras”, se reconocerá que la complejidad social⁶ requiere la revisión desde distintos ángulos, múltiples enfoques y diversos puntos de vista.

SEGUNDO CUESTIONAMIENTO: LA ENSEÑANZA PARA FORMAR ECONOMISTAS INTEGRALES.

Respecto al segundo cuestionamiento, el vínculo entre la academia y la sociedad son definitivamente los profesionales que la primera forma para el beneficio de la segunda, en un texto bastante citado de 1925, pero que vale la pena recordar, John Maynard Keynes enumeraba las características de lo que también se puede denominar un economista integral, al respecto decía:

“El economista Maestro debe poseer una rara combinación de virtudes. [...] Debe ser matemático, historiador, estadista, filósofo –en algún grado. Él tiene que entender símbolos y hablar con palabras. Debe contemplar lo particular en términos de lo general y tocar lo abstracto y lo concreto en el mismo vuelo de pensamiento. Debe estudiar el presente a la luz del pasado para los propósitos del futuro. Ningún aspecto de la naturaleza humana o de sus instituciones debe quedar enteramente al margen de su interés. Debe ser persistente y desinteresado de manera simultánea; soñador e incorruptible como un artista, y sin embargo a veces tan terrenal como un político” (septiembre, 1924, pág. 322).

De igual modo que las demás formulaciones de Keynes, demasiado modernas para su época, ésta en particular puede parecer un tanto utópica cuando se le compara con la realidad actual. Debido a que no es posible la existencia de un economista integral con tan diversa mezcla de aptitudes y talentos; pero que al mismo tiempo predica una ciencia menoscabada y anacrónica.

6. “En realidad los problemas no son económicos, sociales, ecológicos, psicológicos, etc., sino problemas entrelazados y complicados” (Myrdal, 1975, 327)

En más de 200 años de existencia⁷, la Ciencia Económica ha sobrevenido diversas crisis teóricas: la del modelo clásico, la del modelo marxista, la del pensamiento keynesiano, la de la escuela cepalina, etc., aun así una escuela específica, la neoclásica, ha logrado, con algunas modificaciones, establecer un corpus teórico hegemónico y estable, en ocasiones inflexible, “es cierto que la escuela de pensamiento dominante tiene variaciones dentro de sí, pero no deja de ser una única manera de hacer economía y de mirar al mundo” (ISIPE, 2014, pág. 340).

El modelo neoclásico, como sostiene Móre (2007), delega el carácter social de la ciencia económica para establecer abstracciones y modelaciones matemáticas que imitan los planteamientos de las “ciencias duras”, la física y las ciencias naturales. Los *economistas maestros* que mencionó Keynes, se tornan en cambio en seres pretenciosos que creen detentar la verdad última y se ven a sí mismo en un nivel más alto que sus pares de otras ciencias sociales: politólogos, historiadores, sociólogos, etc., pero que, parodiando a Jane Jacobs, “cuando la realidad contradictoria se interpuso y amenazó con dismantelar su bien ganada sapiencia, tuvieron que encogerse de hombros y dejar de lado la realidad”, es propio de las ciencias generar abstracciones y modelos matemáticos o teóricos; pero el ejercicio de abstracción no implica en modo alguno recostar la realidad en la cama de Procusto y estirla o cortarla según convenga.

A propósito de las crisis del modelo neoclásico, el mismo que aprehenden los estudiantes en las universidades y con el cual intentan después abarcar una realidad cada vez más contradictoria, dice Móre que es tal su defensa que: “cada vez que fracasa, los líderes de cada país justifican su falla en la debilidad de las instituciones, la corrupción, la violencia, la ineficiencia administrativa” (2007, pág. 78), es decir, inculpan a todos esos elementos fácticos que se escapan de la débil abstracción del modelo.

Sería conveniente, para la ciencia económica en general y no solo para la escuela neoclásica, recordar que el único objetivo de crear modelos es abstraer de la compleja realidad elementos que faciliten su comprensión y en ningún momento su omisión. La economía como

7. Siempre que no se cuestione el consenso de situar los orígenes temporales de la Economía como ciencia, a partir de la publicación de la obra de Adam Smith “An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations” en el año 1776.

ciencia social debe recordar también que la principal característica de su objeto, lo social, es una complejidad que exige ir más allá de los métodos cuantitativos de las llamadas “ciencias duras” e integrar en el quehacer científico elementos cualitativos del contexto.

Está claro que las matemáticas y la estadística son indispensables para esta disciplina. Sin embargo, a menudo los estudiantes aprenden a dominar estas técnicas sin saber por qué ni cómo utilizarlas, sin discutir cómo se eligen las premisas ni hasta dónde son aplicables los resultados. Es más, hay aspectos importantes de la economía que no pueden ser aprehendidos mediante métodos cuantitativos exclusivamente; un análisis en profundidad requerirá complementar estos métodos con los utilizados por otras ciencias sociales. (ISIPE, 2014, pág. 340).

Por los motivos expuestos, la formación de economistas integrales exige en primer lugar, una reevaluación de la ciencia económica en general, que por supuesto no puede proceder de mejor lugar que de las mismas aulas de clase y centros de investigación de las universidades, esto de ningún modo implica dejar atrás los planteamientos de la escuela neoclásica, sino recordar que existen también otras escuelas y que además pueden surgir muchas más que puedan enriquecer la labor científica y social de los economistas. En segundo lugar, es necesaria una reflexión epistemológica alrededor del papel y las oportunidades de la ciencia económica dentro del universo de las ciencias sociales.

REFERENCIAS

1. Castro Heredia, J., & Raffo López, L. (Enero-Junio de 2016). Algunas consideraciones sobre la estructura curricular de los programas de Economía en Colombia. *Sociedad y economía* (30), 147-170.
2. Foucault, M. (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
3. Gil, M. (2004). ¿Ciencias duras y ciencias blandas? Una falsa dicotomía. *Contaduría y Administración*, (213).
4. ISIPE. (2014). Llamamiento internacional de estudiantes de economía a favor de una enseñanza pluralista. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 339-341. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962014000100016
5. Keynes, J. (septiembre, 1924). Alfred Marshall, 1842-1924. *The Economic Journal*, 34(135), 311-372. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2222645>
6. Lora, E., & Ñopo, H. (Diciembre de 2009). La formación de los economistas en América Latina. *Revista de análisis económico*, 24(2), 65-93.
7. Misas Arango, G. (2004). El campo de la economía y la formación de los economistas. *Cuadernos de economía*, XXIII (40), 205-229.
8. Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
9. Móre Olivares, E. (agosto de 2007). Necesidad de un paradigma emergente para una nueva ciencia económica. *Economía y desarrollo*, 6(1), 67-87.
10. Myrdal, G. "The Unity of the Social Sciences", *Human Organization* 34, 1975.
11. Pérez, A. Y. (1995). Diagnóstico de la enseñanza de la economía en Colombia. *Revista Económicas CUC*, 23(1), 38-41.
12. Streeten, P. (Primer semestre de 2007). ¿Qué está mal en la economía contemporánea? *Revista de Economía Institucional*, 9(16), 35-62.

