

CAPÍTULO SEGUNDO

FEDERICO CORREDOR*

MIGUEL ÁNGEL CASTILLO-REINA**

La enseñanza de la economía: política, ideología y mercado

RESUMEN

Este capítulo plantea que la enseñanza predominante en economía está determinada fundamentalmente por criterios políticos, ideológicos y de mercado, razón por la cual puede entrar en contradicción con el propósito último de la disciplina, que es uno esencialmente altruista: el bien común. A partir de discusiones seminales propuestas por el profesor Homero Cuevas, se explora la noción de una enseñanza plural, que puede contribuir a alinear lo que se enseña con lo que se necesita para que la economía cumpla con el objetivo que se propone. Se argumenta que una enseñanza plural puede establecerse en la medida en que distintas alternativas educativas administren sus recursos de forma estratégica, es decir, aumenten su poder y se posicionen en el mercado.

Palabras clave: enseñanza, economía, educación superior, formación.

Clasificación JEL: A11, A20, A22, I23.

ABSTRACT

This chapter proposes that the mainstream teaching in economics is determined mainly by political, ideological and market criteria. This fact implies that the teaching of economics could contradict its fundamental purpose, which is essentially altruistic: the search for the common good. Using seminal discussions proposed by the Colombian emeritus professor Homero Cuevas as a starting point, this essay explores the concept of pluralist teaching, that can contribute to align what is taught today and what should be taught in order to accomplish economics' goals. It is argued that pluralist teaching can take place if different educational alternatives manage their resources strategically, in terms of market positioning and political power networking.

Keywords: teaching, economics, higher education, learning.

JEL Codes: A11, A20, A22, I23.

* Magíster en Economía. Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Externado de Colombia. <federico.corredor@uexternado.edu.co>.

** Economista. Joven investigador del Grupo Crepib de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <miguelangel.castillo@uptc.edu.co>. Los autores agradecen los comentarios de Mauricio Pérez, Carlos Delgado y Alberto Supelano a versiones preliminares de este capítulo. Las opiniones aquí expresadas, errores y omisiones son responsabilidad única de los autores.

I. HOMERO CUEVAS Y LA BÚSQUEDA DE UNA ENSEÑANZA PLURAL

La enseñanza de la economía fue uno de los temas que apasionaron a Homero Cuevas. Sus reflexiones y aportes pueden encontrarse de tres maneras distintas. La primera, mediante su libro *Introducción a la economía* (1993); la segunda, por medio de un análisis de sus obras completas (Delgado, 2005); y la tercera, por medio de su artículo “La economía como disciplina y como profesión” (Cuevas, 2001b).

El profesor Cuevas dedicó parte de su vida académica a la redacción, corrección y reedición de su libro *Introducción a la economía*, texto con el que un gran número de profesionales —economistas y no economistas— estudiaron los principios esenciales de una economía de mercado. En este libro Cuevas plasmó de manera contundente su visión sobre la enseñanza de la economía: la necesidad de leer y estudiar la obra de los grandes pensadores y economistas para comprender la lógica de la economía y la realidad contemporánea. El libro de *Introducción*, y su posterior versión, dividida en dos libros: *Fundamentos de la economía de mercado* (2004) y *Teorías económicas del mercado* (2007b), desarrollan los conceptos básicos de la teoría económica y simultáneamente hacen referencia a las discusiones que en la historia del pensamiento económico dieron origen a estos conceptos. La *Introducción* de Cuevas es un manual no convencional; es complejo y profundo, pues el profesor consideraba que, a pesar de ser utilizado en un curso introductorio, los estudiantes debían ser conscientes de la existencia de las discusiones complejas y abstractas de la economía.

En cuanto a la obra completa de Homero Cuevas, dada la amplitud de temas que trabajó, el conjunto de sus libros puede llegar a ser tomado como una enciclopedia de la economía. Su muerte prematura le impidió escribir varios libros que tenía planeados en su agenda personal de investigación, entre ellos uno sobre la política y otro sobre la institución de la familia. A partir de los títulos de sus libros, desde el problema de la transformación de valor en precios (1986) hasta el poder en la economía internacional (2015), Cuevas discutió a profundidad temas como la importancia del poder y las instituciones en *Proceso político y bienestar social* (1998). Creyó en la pertinencia de la visión clásica en el estudio de la economía contemporánea (2001a). Reflexionó con seriedad sobre lo perjudicial de la noción de firma como caja negra; o la contradicción a partir de la figura del gerente como agente representativo,

en *La empresa y los empresarios en la teoría económica* (2007a). Homero Cuevas fue un apasionado de la economía, de su evolución y de sus cambios. En *Teorías jurídicas y económicas del Estado* (Cuevas, 2002), como editor incorporó los enfoques de agencia y los de la teoría de la implementación. Cada título mencionado provee una discusión profunda de temas y a la vez le brinda al lector una ruta de estudio e investigación definida. La obra de Cuevas es una manifestación abiertamente contraria a la enseñanza restringida, y junto con sus clases, una invitación a conocer la economía como un universo.

El profesor Cuevas también escribió sobre el problema de la enseñanza de manera directa en su artículo “La economía como disciplina y como profesión” (2001b). En este menciona de manera sintética cuatro elementos que forman parte de la discusión sobre la enseñanza de la economía, a saber: la teoría pura, el uso de matemáticas, la econometría y el análisis institucional. Al poner de manifiesto la necesidad de no concederle demasiada importancia, ni tampoco quitársela, a cada uno de los elementos de la disciplina, subraya la noción de un uso *idóneo* y expone que las herramientas de las que hacen uso los economistas no son buenas o malas en sí mismas; que lo problemático es su absolutización y la resistencia al cambio de paradigmas y al reconocimiento de los límites mismos de estas herramientas.

Estas tres maneras en las cuales Homero Cuevas, de manera explícita o implícita, abordó el tema de la enseñanza de la economía, convergen en la necesidad de una educación amplia y plural, entendida como una de carácter interdisciplinar y con sentido crítico. Este capítulo se propone analizar los retos a los que se enfrenta una enseñanza con estas características, y procura demostrar que su implementación depende fundamentalmente de criterios políticos, ideológicos y de mercado, y en menor medida de criterios técnicos o científicos. La línea argumental se dará a la luz de dos ideas propuestas por el profesor Cuevas en el artículo sobre la enseñanza ya mencionado: la consistencia e influencia ideológica como fuente de poder y la lógica de mercado subyacente a la actividad productiva de los economistas. La concentración del poder determina lo *correcto*, que se traduce en lo que debería enseñarse, y crea las condiciones para la existencia de un mercado homogéneo de la enseñanza.

Este capítulo se compone de cuatro secciones que incluyen esta introducción. En la segunda se expone por qué *aún* es relevante reflexionar sobre la enseñanza de la economía. En la tercera sección se establece el papel que cumple en la enseñanza de la economía el poder, la ideología y el mercado. Finalmente, se presentan unas consideraciones parciales.

II. LA RELEVANCIA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA. ALTRUISMO Y REALIDAD

Si no fuese por la esperanza de que el estudio científico de las acciones sociales de los hombres puede conducirnos, aunque no directa e inmediatamente, sino después de un tiempo y hasta cierto punto, a resultados prácticos en favor del perfeccionamiento social, no pocos estudiantes considerarían el tiempo dedicado a estos estudios como perdido.

Pigou (1946, p. 10)

La discusión que rodea la enseñanza de la economía versa sobre la percepción de distanciamiento entre lo que se enseña en las aulas y los hechos de la economía real; lo que se enseña no responde a los problemas de la realidad, o en gran medida los perpetúa e intensifica. Ahora bien, ¿qué significa responder a los problemas reales? ¿Qué es lo que más agobia a la humanidad? El problema es el bienestar de las personas. La calidad de vida de la gente. El grado de satisfacción con su vida. La felicidad de la humanidad. La pobreza, el hambre, la desigualdad, la falta de oportunidades, la marginalidad, son problemas que la humanidad no ha resuelto y que afectan su día a día. Las *recetas* de política apenas avanzan en esa dirección (Boehm, 2011).

En consecuencia, la reflexión sobre la enseñanza de la economía es relevante porque la motivación fundamental de los estudiantes es de carácter altruista, de poder contribuir con los problemas de la humanidad. Así mismo, porque la economía tiene implicaciones en el bienestar de las personas. Estas dos circunstancias entran en contradicción cuando lo que se enseña pierde conexión con el mundo real. De allí la importancia de establecer los criterios por los cuales debería guiarse la enseñanza de la disciplina, que valga decirse, no es *un modelo* sino una colección de modelos (Rodrik, 2015; Salazar-Trujillo, 2017). El premio Nobel de economía, Jean Tirole, resume con precisión el argumento:

La economía no está ni al servicio de la propiedad privada y los intereses individuales, ni al de los que querrían utilizar al Estado para imponer sus valores o hacer que sus intereses prevalezcan. Rechaza tanto la supremacía del mercado como la supremacía del Estado. La economía está al servicio del bien común; su objetivo es lograr un mundo mejor. (Tirole, 2017, p. 17).

Joan Robinson, en su artículo “La enseñanza de la economía. La ruta de la India” (1960, 2015), pone de presente la preocupación fundamental sobre la enseñanza de la economía: ¿lo que se enseña resulta útil para el desarrollo de los países? Robinson reconoce que la enseñanza de la economía implica una gran responsabilidad, pues ejerce influencia sobre el pensamiento y sobre la acción. Afirma Robinson: “con frecuencia el estudiante serio se dedica a la economía por sentimientos humanitarios o patriotismo: desea aprender la forma de escoger la política económica que aumentará el bienestar humano” (2015, p. 217).

Para todos los que han participado en entrevistas de selección de estudiantes aspirantes a economistas, esta respuesta o una variación de ella es frecuente, como lo evidencia la figura 1. Es decir, las ganas de contribuir es *la motivación fundamental* del estudiante de economía.

Si esta preocupación es clara, Robinson acierta del mismo modo con otra pregunta, “¿por qué optamos por exponer precisamente la selección de temas que con menos probabilidad plantearán problemas de base?” (2015, p. 219). A pesar de que Robinson no responde a la pregunta, se preocupa por la transformación que vive el estudiante, y en la cual la motivación fundamental altruista desaparece.

Esta tensión ingente entre enseñar la economía práctica y la economía teórica muestra que la profesión del economista está rodeada de quejas repetitivas alusivas a lo irrelevante de la enseñanza y el ejercicio de la profesión para la solución de los problemas cotidianos.

Cuando el estudiante ha avanzado varios años en su carrera universitaria descubre que todo lo que aprendió en los cursos anteriores parece no aplicarse al mundo real, una situación que se origina en las ideas confusas y ambiguas que se tienen del saber económico. Furtado (1963, p. 898) lo describía como la frustración de descubrir el aprendizaje de lo inútil, explicado por el desconocimiento más profundo del método en la economía. Similarmente, Bejarano llamó a este fenómeno *el síndrome del séptimo semestre*:

Puesto que la teoría que sabe no es útil, e ignora lo que debiera ser útil, el atribulado estudiante concluye que no sabe en absoluto, pues se siente incapaz de enfrentarse, con lo que sabe, a las cuestiones que considera relevantes. Conoce “leyes” que no se cumplen, “principios teóricos” que no se pueden verificar, “hechos” que no encuadran sistemáticamente en ninguna teoría, “modelos” para los cuales no pueden obtenerse datos, y carece de alguna teoría o modelo con el

que pueden manipular los hechos y los datos que están a su alcance. (Bejarano, 1984, p. 36).

FIGURA 1
 “¿CUÁL ES EL PROBLEMA MÁS ACUCIANTE QUE LOS ECONOMISTAS DEBEN ABORDAR?”¹, RESPUESTAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE HUMBOLDT, 2016



Fuente: Carlin y Bowles (2017).

Al respecto, Robinson se aventura a proponer un contenido temático que desde su perspectiva iría en la dirección correcta para analizar los problemas reales de las economías contemporáneas. Reconoce la importancia de los distintos arreglos institucionales, y lo particular y circunstancial del análisis de los economistas, “la teoría económica no enseña doctrinas y no puede establecer leyes universalmente válidas” (2015, p. 222). Sin embargo, al reconocer la vergüenza que le producen los aportes de algunos de sus colegas y abogar por la formación de estudiantes críticos, humildes y con ganas de resolver problemas, finalmente termina con el reconocimiento de lo ingenuo de su ideal, dada la improbabilidad de su cumplimiento.

Tal pesimismo de Robinson puede tener explicación en el hecho de que la enseñanza en economía no está determinada por los objetivos loables de un profesor o grupo de profesores, sino por el poder, la ideología y el mercado, que se traducen en una estructura organizada y con capacidad de influir en las decisiones de los demás mediante propaganda y acción colectiva.

En junio de 2000 se dio en Francia el Movimiento de los Estudiantes por la Reforma de la Economía (Mouvement des Étudiants pour la réforme de l'Économie ‘MEF’) como una primera manifestación estudiantil en el siglo XXI

1 “What is the most pressing problem that economists should address?”.

en contra de la enseñanza tradicional impartida en las academias francesas por considerarla hegemónica, formalista, autista y carente de crítica, lo que le hace incapaz de interpretar de forma adecuada la realidad (Cataño, 2004; 2001). De esta manera, los *idiots savants*² señalados en el Informe de Krueger (Krueger, 1991; Puyana, 2013), se están desplazando al terreno del pregrado y de ahí al ejercicio profesional, algo que ya advertía Currie en 1965 (1965, p. 37).

Famoso y citado recurrentemente se ha convertido el episodio en el que en 2009 la Reina Isabel II de Inglaterra visitó la London School of Economics e inquirió por qué los economistas no habían logrado prever la crisis, pero menos conocidas fueron las respuestas derivadas de ese momento (British Academy, 2009; Dow *et al.*, 2009; Lucas, 2009), algunas más complacientes que otras. Sin embargo, los economistas no deben verse como gurúes, adivinos o simplemente sirvientes del poder, pues como advierte Roncaglia (2017), estos profesionales deben ser *ciudadanos social y políticamente comprometidos* en una sociedad democrática, con visiones políticas diferentes, pero con un código ético que busque el bienestar común. Quizá los economistas sigan reproduciendo de manera acrítica la definición de Robbins presente en su *Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia económica*, publicado en 1932, donde la economía, “es la ciencia que estudia el comportamiento humano como una relación entre fines y medios escasos con fines alternativos” (Robbins, 1984, p. 16)³; pero no por ello pueden dejar de lado actitudes éticas y responsables frente a la sociedad, en la que adviertan las limitaciones y posibles malas interpretaciones a su trabajo (Colander *et al.*, 2009).

Años más tarde, en 2014, más organizaciones estudiantiles se sumaron a este inconformismo y promulgaron, en todo el mundo, un llamado a favor del *triple pluralismo*: en lo teórico, en lo metodológico y en la relación de la economía con otras ciencias (interdisciplinariedad). Se conformaron International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE) y Rethinking Economics, las redes estudiantiles más grandes a favor de una enseñanza plural en economía tras el movimiento postautista francés (Fullbrook, 2003). Ahora se han propuesto 33 tesis para la reforma de la economía (Rethinking Economics y The New Weather Institute, 2017a, 2017b), en una clara apología

2 “[...] skilled in technique but innocent of real economic issues” (KRUEGER, 1991, pp. 1044-1045).

3 Traducción libre de los autores.

a la Revolución luterana (Elliott, 2017), pero que aún encasillan de manera inadecuada toda la economía neoclásica dentro del *mainstream* (en castellano, *corriente principal*), una distinción que merece hacerse (González, 2016). Así mismo, resulta importante mencionar la existencia de revistas especializadas como el *International Journal of Pluralism and Economics Education* y el *Journal of Economic Education*, o publicaciones como el *International Handbook on Teaching and Learning Economics* (Hoyt y McGoldrick, 2012).

Estas manifestaciones han dado lugar a respaldos, por un lado, y *contra-llamados para preservar la científicidad de la ciencia económica*, por otro, pues la crítica a la ciencia no puede reducirse a las herramientas matemáticas que usa y que ha derivado, en condiciones de racionalidad, eficiencia, equilibrio y bienestar, en los modelos necesarios para aproximarse a entender la realidad en un lenguaje común (De la Vega, 2000, en Corredor, 2005). Aquello que advertía Leontieff (1981), frente a la irresistible predilección de los economistas por el análisis empírico-deductivo de las matemáticas, por encima de las teorías y cuestiones epistemológicas de la economía en las publicaciones académicas, hoy tiene mayor validez que antes, pues son los artículos con modelos empíricos los que tienen mayor visibilidad en las revistas más prestigiosas de los escalafones internacionales (Angrist, Azoulay, Ellison, Hill y Lu, 2017) y en las cuales los trabajos de los economistas no dialogan con las demás ciencias (Fourcade, Ollion y Algan, 2015).

En este punto vale la pena detenerse para analizar el concepto de pluralismo y las propuestas que se han generado en torno a él. En términos epistemológicos, el *pluralismo* es el término formal usado en la filosofía de la ciencia para describir la visión de que un fenómeno observado requiere múltiples métodos para entender su naturaleza (Courvisanos, Doughney y Millmow, 2016). Los intentos por lograr una investigación y enseñanza pluralista pueden agruparse en tres categorías: epistemológicas, ontológicas y metodológicas (Dobusch y Kapeller, 2012). Al respecto, existen diferentes perspectivas sobre el objetivo de la economía (Castrillón, 2011) y la pertinencia de sus supuestos (Bowles y Gintis, 2000), diversas aproximaciones éticas a los problemas abordados (Sen, 1989) y distintos métodos para aprender la disciplina (Carlin y Bowles, 2017).

A su vez, Dobusch y Kapeller (2012) distinguen tres clases de pluralismo: egoísta, desinteresado e interesado, siendo este último el más factible de implementarse entre todos los economistas que no forman parte de la corriente principal. Es un argumento similar al de Colander (2009) y Thornton (2017), de insertarse en la visión dominante de los mejores círculos académicos para

poder discutir y dar germen a nuevas ideas, en un nicho diferente para los nuevos economistas; es un enfoque híbrido que combina el cambio con lo que se enseña y lo que se investiga.

De esta manera, el pluralismo no debe entenderse en los currículos y espacios universitarios como la mera presentación de diferentes escuelas de pensamiento, sino cómo ellas se relacionan entre sí (en la historia del pensamiento económico) para brindar mejores marcos de análisis a problemas particulares (Stilwell, 2006, p. 44) (Chang, 2016, p. 111).

La exposición a la diversidad de ideas, combinada con una perspectiva crítica, desarrolla las competencias generales que son requeridas por los egresados, empleadores y la sociedad en su conjunto. La naturaleza de la educación en economía también tiene efectos directos en el pensamiento de muchos no economistas. Millones de estudiantes en el mundo escogen o deben tomar al menos un curso introductorio de economía en la universidad; lo que ellos aprendan en estas clases afectará su sentido de la economía, la sociedad y su vida (Thornton, 2017).

No existe camino asfaltado para lograr el pluralismo en la investigación y enseñanza de la economía; no es una labor fácil, ni la más simple de todas, pero no por ello no existen razones suficientes para dejar de hacerlo. La evidencia indica que introducir a los estudiantes a un rango más amplio de enfoques no crea confusión; en realidad, si se maneja de manera adecuada, puede promover un entendimiento intelectual más profundo (Barone, 1991; Mearman, 2007, 2017; Thornton, 2017).

Esta discusión no es un fenómeno contemporáneo. En una entrevista que realizó Shiller a Tobin en 1998, este no se encontraba insatisfecho con el estado y la profesión del economista, sino que, por el contrario, hallaba como inspirador y obsesivo el enfrentarse con problemas como la Gran Depresión que encontró en sus años como estudiante, cuando se anunciaba el *fin del capitalismo*.

Inquirir acerca de la enseñanza de la economía es, en muchas maneras, preguntar acerca del proceso de investigación en economía. Nosotros enseñamos lo que creemos que ya hemos aprendido. Las diferencias entre nuestra investigación y lo que enseñamos diverge de acuerdo con nuestros intereses como investigadores y los de los estudiantes⁴. (Shiller, 2010, p. 403).

4 *Ibid.*

No obstante, como bien reconocen Lora y Ñopo (2009) la formación de un economista *analista, observador e inquisitivo* no termina en la universidad, pero es justo allí donde empieza, razón por la cual es menester realizar labores de permanente actualización y crítica frente a los métodos y contenidos que se imparten en las aulas de clase, con el objetivo de mejorar el estado de la ciencia económica y su utilidad social. Más que un erudito (Bejarano, 1981; Kalmanovitz, 1999), lo que la universidad tiene que lograr es un estudiante con sentido crítico y curiosidad manifiesta que le permita llegar a las preguntas correctas, *las preguntas esenciales* (Morong, 1997).

En esta misma línea, vale la pena subrayar el mensaje que propone la editorial de la *Revista de Economía Institucional* en su número 37 (2017), y que coincide con parte del pensamiento de Jesús Antonio Bejarano (1999) frente al tema, pues comprende que la universidad es el lugar donde se genera, se toma y circula el conocimiento, y que ello ineludiblemente tiene relaciones de orden político con las decisiones que se toman en la sociedad. La profesionalización de las ciencias ha convertido el saber en algo netamente instrumental, pues los cursos que se imparten en las aulas no tienen el objetivo de problematizar y construir el conocimiento, sino que están diseñados para transmitirle al alumno una serie de destrezas y competencias específicas necesarias para la consecución de un fin, en concordancia con los parámetros de calidad que exigen las autoridades responsables de la educación para cada país⁵.

5 Mucha de la literatura reciente relacionada con la enseñanza de la economía en Colombia se ha relacionado con la *calidad* de los programas, medida por los exámenes Saber Pro (antes Ecaes), las acreditaciones (institucionales o del programa mismo) y otros factores (número de estudiantes, tipo de jornada, formación de los profesores, etc.), junto con algunas discusiones en torno a las *competencias* que deberían tener los economistas (algo que la Asociación Colombiana de Facultades, Programas y Departamentos de Economía 'Afadeco' ha tratado de manera extensa desde 2004 y que incluso ha sido definida en la Resolución 2774 de 2003 del Ministerio de Educación) (Afadeco, 2012; Afadeco y HERRERA, 2004; MEISEL ROCA y PÉREZ, 2005; ORTIZ, 2005; SARMIENTO y SANDOVAL, 2008; SARMIENTO y SILVA ARIAS, 2014; VIRGÚEZ, SILVA y SARMIENTO, 2014). La prueba Saber Pro cuenta con un marco de referencia bien definido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (Icfes, 2017), y algunas evaluaciones sobre las competencias genéricas de los estudiantes de Economía en el país (Alonso, ESTRADA y MUECES, 2018). Frente a las competencias específicas, la prueba es de selección múltiple, y de una u otra manera *evalúa* lo impartido en clase. Si consideramos que los programas de Economía del país están muy de acuerdo en el uso de *manuales*, es apenas natural que lo que se pregunte esté

En consecuencia, es necesario superar el debate meramente pedagógico para adentrarse en lo teórico, lo ideológico y lo político de la enseñanza de la economía, pues ello puede dar lugar a reformas inertes del currículo donde se caiga en el diletantismo y la cuestión simple de añadir y quitar. Como bien anota González (1990, p. 53), para superar esta tensión entre el curso, el programa y la bibliografía que roza con la voluntad de la institución y la autonomía del profesor, habrá de requerirse un diálogo dentro de cada escuela.

Este debate entre las posiciones críticas sobre la enseñanza de la economía y los defensores del avance de la ciencia encuentra asidero en el instrumento principal de difusión del conocimiento en las universidades del mundo: el manual o libro de texto. Mearman (2007) señala cómo la notable uniformidad en los currículos de los programas de economía no refleja el estado actual de la ciencia económica, porque han fallado en mantenerse al día con los desarrollos y discusiones planteados, por ejemplo, por figuras destacables como los nobeles de Economía. Afirma que una explicación es la *pragmatic inertia*, que podría definirse como la comodidad que brinda el lenguaje de los libros de texto frente al costo de oportunidad de investigar más de parte de los profesores, sin que esto signifique algo cómodo y satisfactorio para los estudiantes, que parecen estar más preocupados por la calificación.

Es natural pensar en que los currículos, métodos y contenidos impartidos en las universidades cambian con la “evolución de la ciencia”. Sin embargo, esto no siempre es así, pues algunas facultades contribuyen con la permanencia de la corriente principal al fetichizar el uso de manuales e ignorar el avance de la *ciencia de revista* (González, 1990) que se halla en el borde del conocimiento científico y preferir el *chalk and talk* a otras pedagogías (Muñetón y Valencia, 2004).

Los libros de texto, además de representar un grupo especial de poder e influencia en las facultades de Economía mediante las editoriales y permitir el predominio del *paradigma samuelsoniano* (Carlin y Bowles, 2017; Mayor-Mora y Zambrano, 2017), se hallan también en una *institucionalización petrificada* (Elsner, 2016) que permite la reproducción del capital humano actual. Cambiarlos se traduciría en altos costos y una depreciación del capital. El manual además refleja lo que quiere el mercado, no lo que el autor realmente

relacionado con ellos y, por tanto, la visión de la *calidad* esté fundamentada en esa clase de conocimiento. Futuras investigaciones pueden avanzar en esta dirección.

piensa que es cierto; por ello no puede modificar su contenido más allá de lo permitido (Colander, 2003, 2012).

Desde otra perspectiva, de acuerdo con Solow (1997), además de los cambios tipográficos, los libros de texto han dejado de lado un poco la retórica para hacer uso del análisis económico más concreto, como una herramienta aplicada a los hechos económicos; ecuaciones, diagramas y mapas integran estos manuales que resumen lo planteado en obras originales y su interpretación en algunos artículos, lo que refleja los cambios ocurridos en la ciencia económica. Además, la economía no ha podido relacionarse con las demás ciencias sociales en razón a que estas no han adoptado aún la filosofía de construcción de modelos que motiva y guía a los economistas.

En las discusiones sobre los libros de texto, los libros introductorios y en general las clases de fundamentos de economía merecen particular atención. En muchas facultades del país y del mundo estos cursos introductorios se han eliminado con el objetivo de preparar, en tres años, *técnicos* con conocimiento en microeconomía, macroeconomía, econometría y programación. La enseñanza de la historia del pensamiento económico es una rareza en estos días, al dejar a los estudiantes con una vaga idea que los induce a pensar que el progreso en la disciplina es algo lineal y aditivo (Stilwell, 2017). La historia del pensamiento económico puede verse entonces como una *reserva de sentido y sensatez* frente a los fenómenos económicos (Álvarez y Hurtado, 2010, p. 278). Al respecto, Homero Cuevas fue un lector juicioso de autores y un promotor de su lectura y análisis. Sus libros procuraban mostrar la visión que grandes economistas habían tenido sobre temas particulares: la ética y el bienestar, la empresa y los empresarios o el poder en la economía internacional. También sus clases invitaban a leer autores, en tanto tenía la convicción profunda de que estos habían planteado las preguntas esenciales y habían abordado con rigor y precisión los problemas económicos que hoy aún afrontamos. El sentido de la pluralidad del profesor Cueva era parte esencial de su quehacer como docente e investigador; el análisis de las doctrinas económicas no era el mero repaso de autores desde una perspectiva cronológica, sino la incorporación de su pensamiento para la comprensión de los problemas más apremiantes de la realidad contemporánea.

De este modo, lo que se enseña en el período de fundamentación es la base sobre la que se sigue definiendo y reproduciendo la ciencia y la profesión. El objetivo en cualquier curso introductorio debe ser “acompañar al alumno en la apropiación de los conceptos fundamentales de la economía a nivel

sintáctico, semántico y pragmático” (García-Molina, 2004, p. 236), al dejar de lado la mera reproducción de fórmulas de los malos profesores, aquellos que errantes corren aprisa con un manual debajo del brazo para ganarse el sustento (Mayor-Mora y Zambrano, 2016). Al reconocer que lo que está en juego es la formación de los estudiantes, aquellos de los primeros semestres deberían tener los mejores profesores disponibles de cada facultad, para así superar el *paternalismo* y conquistar su propia libertad al aprender, antes que herramientas prácticas, lo valioso del análisis económico (Sanz de Santamaría, 1996). De allí que Homero Cuevas fuera profesor de Introducción a la Economía. Como lo ilustran Mayor-Mora y Zambrano (2017), el manual *criollo* de introducción a la economía de Homero Cuevas constituyó un paso adelante más allá de la crítica en la formación de economistas. No era un manual convencional porque requería la lectura directa de autores, tenía un estilo pedagógico particular (con pocos diagramas), pero sin dejar de lado el rigor, y fue el producto de un proceso largo de actualización constante que superaba el poner “[...] a prueba la habilidad para dar respuestas, pero no para formular preguntas” (Bejarano, 1981, p. 16).

Ahora bien, los cambios en los manuales responden, aunque no de manera inmediata, al modo como se concibe el quehacer de los economistas y el grado en el que el uso de nuevas herramientas analíticas es apropiado por un número cada vez mayor de profesionales, circunstancia que crea una brecha entre lo que se enseña y lo que se hace en economía (Colander, 2010, p. 14). En el caso contemporáneo la teoría de juegos y la economía del comportamiento han aumentado su influencia de manera notable, así como el uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje y hacerlo más dinámico, razón por la cual el futuro de los manuales serán las versiones en línea, y su éxito estará determinado por la cantidad de profesores que utilicen las presentaciones y demás herramientas (Colander, 2010, p. 14).

En la medida en que enfoques alternativos de enseñanza encuentren la manera de establecer conexiones que faciliten su divulgación y posicionamiento, estos aumentarán su participación en el mercado y la influencia que tienen en la formación de futuros economistas; es decir, su poder. Esto es parte de lo que se ha denominado una administración estratégica de los recursos que tienen disponibles las alternativas educativas en economía. Muchas de las iniciativas de reforma a la enseñanza a la economía mencionadas en esta sección carecen de esos recursos y de ese tipo de administración, que requiere mucho más que la

espontaneidad de los *indignados*. El caso exitoso de CORE The Economy ilustra con precisión este argumento.

Curriculum in Open-Access Resources in Economics (CORE) es una iniciativa que se propone divulgar, en su versión digital, un manual para introducir a los estudiantes de economía desde una perspectiva que se aproxime directamente a los problemas reales y a los datos. Desarrollado por un grupo de más de setenta economistas de todo el mundo, que se consideran expertos en su campo, CORE no está estructurado en principios sino mediante las preguntas de los estudiantes (desigualdad, productividad, estabilidad financiera, automatización, etc.) (véase la figura 1). Por ejemplo, la desigualdad es un tema central en todo el texto, y tiene un capítulo completo, así como hay uno de economía experimental. CORE es una alternativa loable y atractiva, pues hasta el momento sus resultados han sido positivos; el desempeño de los estudiantes parece mejorar y los profesores asistentes están más dispuestos a enseñar con él (Jayadev, 2017). CORE ha sido adoptado por el Russell Group de Universidades del Reino Unido y escuelas *top* en Francia; en la actualidad treinta y tres universidades lo están usando. Además, a partir de 2013, el Institute for New Economic Thinking (INET), uno de cuyos financiadores es el filántropo George Soros, ha dado recursos al proyecto (Institute for New Economic Thinking, 2013).

Ahora bien, puede que en el mercado se abra espacio para que editoriales universitarias u otras comerciales publiquen manuales alternativos, pero ¿esto es suficiente? ¿Cómo compensar la amplia publicidad y reconocimiento de los manuales ya establecidos? Se requiere entonces la construcción de redes de conocimiento y espacios dedicados a la difusión de estos nuevos materiales.

Al respecto, Homero Cuevas era consciente del gran reto que significaba la producción y posicionamiento de su manual, que disfrutó para su sorpresa de gran difusión en el país, precisamente gracias al apoyo de las plataformas institucionales de la Universidad Nacional y de la Universidad Externado de Colombia. Es decir, como materialización de las ideas centrales que se exponen en este capítulo, CORE cumple varios requisitos indispensables para competir en el mercado de la enseñanza: tiene una buena fuente de recursos económicos y ha logrado construir una red de contactos, usuarios y promulgadores, lo cual es una fuente de transmisión del conocimiento, pero también de poder. Esta circunstancia ya se había visto, cuando tras la segunda posguerra la academia americana logró la conquista de la autoridad científica al dejar atrás las escuelas nacionales de pensamiento económico y al construir redes que delimitaron el

campo de los problemas junto con las metodologías usadas para su solución. Un capital simbólico que se transforma en capital económico (Misas, 2004).

En la búsqueda de un paradigma pluralista y no de un pluralismo lleno de paradigmas (Dobusch y Kapeller, 2012), CORE avanza a pasos agigantados con un amplio reconocimiento en medios (Cassidy, 2017; *The Economist*, 2017) e instituciones que lo adoptan. Sin embargo, su *pluralismo por integración* (Bowles, 2018) es insuficiente, pues es limitado al dar cabida apenas a algunas críticas poco profundas, por lo que su construcción debe seguir ampliándose y discutiéndose (Mearman, Berger y Guizzo, 2016; Mearman, Guizzo y Berger, 2018). Ahora bien, esta ampliación debe acompañarse de todo un andamiaje institucional y financiero que le permita darse a conocer y competir en el mercado; de otro modo, sus avances serán poco discutidos y terminarán siendo anotaciones marginales.

En síntesis, se ha dicho que la discusión sobre la enseñanza de la economía es relevante porque permanece la contradicción entre el propósito altruista de la disciplina y la enseñanza de base que reciben los economistas. Esta circunstancia ha dado origen a numerosas manifestaciones y propuestas alrededor de una enseñanza plural, que tenga en cuenta distintos enfoques y disciplinas e integre en su núcleo la ética y la democracia. Sin embargo, estas propuestas encuentran fuertes limitaciones para su implementación, pues para generar alguna repercusión en la enseñanza de la economía existe la necesidad de reunir recursos y crear redes de influencia y propagación de ideas y contenidos.

III. ¿QUIÉN DETERMINA LO QUE SE ENSEÑA EN ECONOMÍA? EL PODER Y EL MERCADO

La ciencia es el convencimiento de la ignorancia de los expertos

Feynman (2001, p. 4)

Las decisiones de política económica tienen ganadores y perdedores. Las acciones de unos y otros agentes que participan en el mercado generan conflicto y afectan el bienestar. En consecuencia, la solución de los problemas que agobian a la humanidad, además de técnica, es política. La discusión se ha centrado en la “técnica” correcta; no obstante, el problema es quién tiene la capacidad de tomar decisiones que afecten el bienestar de la población, y puntualmente quién decide lo que se enseña en economía. Así, como lo expone González:

[...] el poder de la teoría económica no radica en la “cientificidad”, ni en su apropiación del método positivo, ni en la cercanía a la verdad. La aceptación del saber económico tiene que ver con la fuerza del relato y con la contundencia del lenguaje. Un modelo se prefiere porque es compatible con los intereses del poder, así que la disputa entre las teorías económicas se resuelve en la esfera política. (González, 2016, p. 17).

Acorde con lo anterior, ¿qué aporta la noción de ciencia en la discusión sobre la enseñanza? Dos autores exponen los argumentos necesarios: Lee Smolin (2006) en su libro *The trouble with Pyhsics*, y Paul Romer (2016), en su artículo “The trouble with Macroeconomics”. El problema central que aborda Smolin en su libro es el de la desconexión que hay entre la teoría de cuerdas y la observación de hechos reales, y aún más, el desprecio de los teóricos de cuerdas por la evidencia empírica. En el capítulo 17, “¿Qué es la ciencia?”, Smolin expone que la ciencia es un mecanismo de identificación del error y descubrimiento de nuevo conocimiento, cuyo éxito depende de la existencia de una comunidad imaginativa con un código ético en el que prima la evidencia como condición para la existencia del consenso. Así, cuando los miembros de la comunidad académica son bien intencionados, cada científico tiene el derecho a llegar a sus propias conclusiones, pero tiene el deber de ponerlas a consideración de toda la comunidad, consciente de la capacidad del error y del engaño propio. La comunidad científica sobrevive gracias a la controversia, y su progreso se ve limitado o favorecido por la cantidad de ideas que compiten; la salud de la comunidad depende de su apertura hacia el futuro y hacia la existencia de opiniones contrarias (Smolin, 2006, p. 300).

En esta definición de ciencia, y del porqué de su éxito, Smolin manifiesta que en el largo plazo la evidencia triunfa sobre las alternativas que están de moda, aun cuando es consciente del poder que se deriva del estatus y el reconocimiento en las redes de investigación dirigidas por autoridades en los distintos campos de estudio. “Siempre será necesario pelear contra la dominancia de la ortodoxia, la moda, la edad y el estatus” (Smolin, 2006, p. 307)^[6].

Por su parte, Paul Romer, como duro crítico del estado actual de la macroeconomía, hace el paralelo con el análisis propuesto por Smolin, al mencionar que la llamada macroeconomía “post-real”, del mismo modo que la teoría de

6 Traducción libre de los autores.

cuerdas en física, ha perdido conexión con los principios fundamentales de la ciencia. “El respeto hacia líderes reputados deviene en obediencia a la autoridad, que desplaza a los hechos objetivos de su posición como último determinante de la verdad científica” (Romer, 2016, p. 1)^[7]. No obstante, la preocupación aumenta cuando la comunidad académica ignora de manera consciente esta realidad, situación que puede ser incluso más corrosiva (Romer, 2016, p. 22).

Al hacer uso del argumento expuesto por Smolin, Romer menciona que el mecanismo de coordinación en el campo de la investigación es la búsqueda de la verdad, mientras que en el campo de las creencias son las autoridades las que coordinan los esfuerzos de los miembros (2016, p. 16). “En la ciencia sus miembros cultivan la convicción de que nada es sagrado y de que las autoridades deben cuestionarse” (2016, p. 22)^[8]. Sin embargo, cuando la comunidad académica es cerrada e intransigente [cumple con las condiciones enlistadas por Smolin (2006, capítulo 16)] y además concentra poder, hay que pagar un precio por manifestarse en contra de las opiniones de un líder reverenciado: una condena al ostracismo académico (Romer, 2016, p. 20). En consecuencia, no se ha dejado de lado entonces la *pretensión del conocimiento* advertida por Hayek (1978), en la que los economistas ignoran de manera voluntaria los avances periféricos de la economía (Caballero, 2010, p. 86).

Tres elementos destacan de los planteamientos de Smolin y Romer: 1) la ciencia procura dar solución a problemas reales; 2) depende fundamentalmente de la discusión de ideas; y 3) procura romper con las alineaciones que se establecen en torno a la tradición y la reputación. A la luz de la perspectiva de este capítulo, el aporte fundamental de la ciencia no es su lenguaje o precisión, sino la actitud crítica y las ganas de descubrir. La economía no está dando solución a los problemas a los que se enfrenta (pobreza, desigualdad, estabilidad), no los discute de manera amplia entre distintas escuelas, y se basa fundamentalmente en el criterio de autoridad que se erige gracias al poder que concentran ciertos agentes en el sistema. En consecuencia, en la medida en que el criterio que prime en las agendas investigativas y la enseñanza de la economía sea el de la autoridad y la tradición, y no el de la búsqueda de soluciones a proble-

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

mas reales, la economía y su enseñanza están en abierta contradicción con los objetivos y alcances que se propone la disciplina (Misas, 2004).

De manera acorde anota Bejarano:

Pareciera haber, paradójicamente, al menos dos contradicciones: la primera, entre la demanda social creciente y la creciente insatisfacción sobre el estado de la ciencia como tal, agobiada por una profunda crisis de pertinencia, realismo y coherencia; la segunda, entre esa demanda social de elementos de legitimación del discurso político y el escaso apoyo de esa legitimación en el discurso científico. En efecto, no es difícil advertir una insatisfacción respecto del estado de la ciencia económica respecto de su pertinencia, de su falta de realismo, incluso de su coherencia desde el punto de vista teórico, lo que hace que su *utilidad social* pueda ponerse en duda o al menos considerarse insatisfactoria. (1999, p. 9).

No obstante, y a pesar de lo anterior, en todo el mundo los economistas y tecnócratas han ascendido de manera vertiginosa en la burocracia política, al incidir, como en el siglo pasado, en los procesos de cambio de diferentes gobiernos y legitimando su accionar bajo una *lingua franca*⁹ con agenda propia. Esto es el resultado del viraje de los políticos estadistas del derecho a los especializados en economía, superando cualquier barrera política al saciar la *ansiedad de la incertidumbre* de los políticos que, entre otras cosas, son juzgados por el desempeño de la economía (Markoff y Montecinos, 1994).

Ese ascenso de los economistas a las esferas decisorias del Estado es la que, de acuerdo con Bejarano, termina en una reclamación de “materias instrumentales” que reposan en enunciados genéricos sobre “el economista que necesita el país”:

[...] la mayor parte de los cursos científicos universitarios no están planteados esencialmente como una vía hacia la construcción de conocimiento. Su preocupación fundamental consiste en transmitir un cuerpo de conocimiento técnico que adopta en gran parte la forma de destrezas y competencias específicas; esas destrezas y competencias son seleccionadas por los científicos con notable unanimidad como medio para alcanzar un fin. En realidad, un título en una ciencia

9 El discurso construido bajo este lenguaje es una expresión de dominación que tiene motivaciones para la reproducción de las desigualdades sociales, porque no todos los grupos de la sociedad tienen acceso preferencial al discurso y menos aún a espacios de gran visibilidad, dadas las limitaciones de recursos sociales, materiales y simbólicos (Dijk, 2004).

es considerado muy a menudo —al igual que un título en odontología, en trabajo social o en contabilidad— como signo de que se ha adquirido una serie de destrezas y una determinada habilidad que se ejerce “profesionalmente” [...] al menos una parte de la actividad científica está vinculada con objetivos económicos y utilitarios, de tal forma que la ciencia se ha convertido en un componente de inestimable importancia en el sistema económico. (Bejarano, 1999, pp. 14–15).

Lo anterior obedece a la relación que existe entre las ciencias y la sociedad. La evolución de la figura del Estado demanda racionalidad en las acciones políticas que los dirigentes emprenden en favor de los ciudadanos, al dar lugar a una sociedad *decisionista* [desde la perspectiva de Habermas, según Bejarano (1999, p.7)]. Los políticos deciden los *finés*, y los especialistas, al ofrecer su conocimiento, definen los *medios*, lo que podría llevar a pensar que la división categórica entre *economía positiva* y *economía normativa* (Friedman, 1958) no sea del todo clara, pues los criterios técnicos que pueden esgrimirse para la justificación de una política llevan tras sí una lógica subyacente determinada teóricamente. De manera que toda técnica no puede alejarse de su naturaleza ideológica y política. En su artículo “Saber es poder: el caso de los economistas colombianos”, Palacios enuncia que el dominio del saber del economista les hace indispensables para los políticos que dirigen el Estado; encuentra el autor en Weber que “[...] el intelectual deviene funcionario y el pensamiento crítico, en razón burocrática” (Palacios, 2011, p. 160). El saber, “se transforma en decisiones estatales sistémicas, [...] el saber es privilegio” (2011, p. 160). Empero, los economistas toman decisiones de política económica que creen estar alejadas de la política y centradas únicamente en la técnica.

Pero el hecho de elaborarse y presentarse como técnica una decisión no inhabilita el poder de afectar o de promover intereses específicos dentro de la sociedad; es decir, no altera para nada su naturaleza eminentemente política. También suele considerarse que este técnico es apolítico, suponiéndolo más allá de las pugnas partidistas. En este sentido, se dice que es neutro. El problema estaría en confundir la neutralidad partidaria, en caso de que exista, con una pretendida neutralidad ideológica asegurada por “la ciencia objetiva de la economía”. (Palacios, 2011, p. 160).

El papel de la ideología se manifiesta en el hecho de que las ideas y preconcepciones direccionan las proposiciones analíticas y las matemáticas de los modelos en economía, así como lo que se enseña y cómo se enseña en la disciplina.

Las abstracciones implican la elección de elementos relevantes y la exclusión de los que de manera arbitraria se consideran irrelevantes; la selección de un problema, las variables de interés, endógenas y exógenas, junto con los supuestos, y el mismo instrumental formal, provienen de la elección subjetiva del investigador (Chang, 2016, p. 110; González, 2016, p. 50).

Este hecho pone de presente la imposibilidad de *hacer economía* que carezca de juicios de valor (González, 2016, p. 19). Además, no solo se encuentran los intereses individuales del investigador, sino que una parte de la producción académica está ligada a las agendas políticas de los grupos de interés, que se sirven del lenguaje técnico de los expertos para darle fuerza a un discurso que beneficia sus intereses¹⁰.

En una crítica al estado de la economía y de la enseñanza de la disciplina, Joe Earle, Cahal Moran y Zach Ward Perkins proponen que una sociedad en la que los objetivos políticos están determinados por sus efectos en la economía y en la que se cree que esta es un sistema distinto, con una lógica intrínseca que requiere expertos para administrarla, es una *econocracia* (Earle, Moran y Ward-Perkins, 2017, p. 7). Esta circunstancia implica que una enorme responsabilidad recae sobre los economistas y lo que enseñan, dadas las profundas implicaciones que tienen en el bienestar de las personas las políticas que esta clase de profesionales diseñan e implementan en todo el mundo, por lo que una pobre y acrítica educación será la base de malas decisiones en política pública (Thornton, 2017, p. 5). Y vale la pena subrayar que la tecnocracia y las decisiones económicas cada vez están más alejadas del escrutinio público y la rendición de cuentas democrática (Earle *et al.*, 2017).

En este sentido, el dominio de la lógica de mercado en todas las esferas sociales, circunstancia que fue expuesta con lucidez por el economista austriaco Karl Polanyi (1944), significa que cada vez un número mayor de asuntos públicos sean explicados y analizados por el lenguaje técnico de los economistas, lo que implica que los ciudadanos tienen que enfrentarse a los debates sobre temas concernientes a la comunidad en términos hechos por expertos y para expertos, lo cual los margina e impulsa una realidad en la cual los expertos deciden sobre los asuntos públicos (Earle *et al.*, 2017).

10 BEJARANO (1999) señalaba los riesgos inherentes en la independencia intelectual del equipo investigador en la “investigación aplicada” que toma la forma de *consultoría* en las universidades y se convierte en una provisión de servicios al cliente, donde es él quien define los límites y criterios del problema.

El conocimiento en economía hace que los expertos pretendan/reclamen saber cómo funciona la economía y por tanto moldear nuestra percepción colectiva sobre su salud, diseñar políticas para mejorarla y emitir juicios sobre la aptitud económica de los negocios, los partidos políticos y las mismas naciones. (Earle *et al.*, 2017, p. 9)^[11].

Similarmente, John Kenneth Galbraith, en su obra *La sociedad opulenta* (Galbraith, 1984) desarrolló el concepto de *sabiduría convencional*. Ideas familiares, estables y previsibles, que brindan seguridad, son aceptadas con mayor facilidad. La sabiduría convencional está compuesta entonces por las ideas que son apreciadas siempre por su aceptabilidad. En la lógica argumental expuesta por Galbraith, distintos agentes forman parte de este fenómeno y tienen un papel determinado. La reformulación sofisticada de viejos argumentos o *verdades* es premiada y valorada socialmente; en el caso contrario, los opositores de la sabiduría convencional son descalificados por desconocer la complejidad del discurso (Galbraith, 1984, p. 35).

Hoy en día los economistas profesionales tienen mucha demanda, pues son vistos como personas inteligentes que hablan un lenguaje de especialistas y utilizan un conjunto limitado y familiar de herramientas analíticas (Earle *et al.*, 2017, p. 125); así, lo que se enseña en economía depende fundamentalmente de lo que demande el mercado laboral. El mercado laboral favorece la obediencia sobre el pensamiento crítico. Este se forma con una educación plural, y la obediencia con técnicos que puedan aplicar una herramienta específica a un problema determinado. El mercado necesita técnicos que puedan utilizar un lenguaje formal y específico para abordar temas de interés político con mayor facilidad. No necesita profesionales críticos, necesita técnicos obedientes. Las facultades de Economía, con ciertas excepciones menores que se materializan en cursos electivos, tienen que responderle al mercado. Las voces que interrogan por el *sentido* se acallan ante el adiestramiento que la universidad ha tomado como su razón de ser (López, 2009).

El papel del mercado puede denotarse con precisión en el caso colombiano. La profesionalización de la economía en Colombia fue un proceso tardío si se le compara con la creación de escuelas y facultades especializadas en América Latina que datan de mediados del siglo xx (Lora y Ñopo, 2009). Por aquel

11 Traducción libre de los autores.

entonces, las enseñanzas de temas relativos a la economía en las universidades eran propios de las escuelas de leyes o programas como Contaduría o Ingeniería; además, se impartían en cátedras pequeños cursos no avanzados o como extensiones de programas tecnológicos en temas relativos al comercio y las finanzas, para el caso particular colombiano (Rivera, 2002, p. 37).

De acuerdo con Montenegro (2008), el primer programa universitario de Economía en Colombia fue ofertado por la Universidad Javeriana. Para antes de 1950 luego de la Javeriana le siguieron la Universidad Bolivariana (1937), el Gimnasio Moderno (1943), la Universidad de Antioquia (1944), la Universidad Nacional (1945) y la Universidad de los Andes (1949). Una revisión reciente de Montenegro (2017) da cuenta de cómo hacen falta archivos para esta historia y la definición misma del *economista* del siglo xx. Además, Jaramillo reconoce que las escuelas de economía “no han surgido como un capricho de espíritus académicos, sino como una exigencia del medio social” (1951, p. 42), con lo cual justifica la formación de “expertos técnicos” en razón a la atención de los grandes problemas del país que esta clase de profesionales deben enfrentar, pues los verdaderos “economistas” debían ser formados en el extranjero¹². El oficio del economista debía ser algo restringido para aquellos que pudiesen ocupar cargos de dirección y control político, que pudieran eficazmente combatir los graves problemas de analfabetismo, desnutrición, pobreza, saneamiento y demás relacionados con el bienestar de los colombianos (Currie, 1993, p. 336).

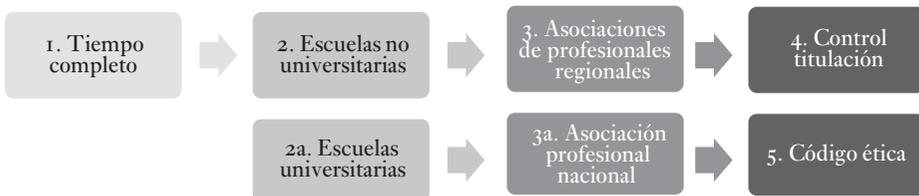
De acuerdo con Mayor y Tejeiro (1993, p. 207), existen varias etapas dentro de este proceso histórico que divergen del presentado en otros países frente a la ciencia (véase la figura 2) y la profesionalización de las artes liberales. La razón de estas diferencias se explica por la formación complementaria en universidades extranjeras que recibieron algunos profesionales en Derecho e Ingenierías como Julio Garavito, Belisario Plata, Estaban Jaramillo y Carlos

12 Anota JARAMILLO: “Aquí hablamos del ‘economista’ como un teórico en el sentido de que sus problemas son estrictamente científicos, es decir, que se mueve en el plano de los problemas generales, de las relaciones de los diversos fenómenos considerados como un todo, de los principios de la ciencia económica [...] dentro de las condiciones reales de nuestro medio habrá que utilizar los escasos recursos —simple cuestión también de economía— en la formación de ‘expertos’ y dejar que los ‘economistas’ se formen como autodidactas o salgan a especializarse en el exterior” (1951, p. 43).

Lleras Restrepo, entre otros, además de las condiciones socioeconómicas del país, que afortunadamente han mejorado de forma sustancial.

Estas personas tomaban las decisiones de política económica de manera *amateur* y concebían a la economía como una disciplina mucho más aplicada que intelectual, pues no existían facultades especializadas en la formación de economistas de *tiempo completo*, cuya creación obedece a la necesidad misma del país en la demanda de expertos para las políticas de dirección y planeación que el Banco de la República y la Contraloría General de la República, entre otras entidades, demandaban a finales de la década del treinta y comienzos de la del cuarenta (Mayor y Tejeiro, 1993, p. 208) (Rivera, 2002, p. 37).

FIGURA 2.
MODELO SECUENCIAL DE PROFESIONALIZACIÓN
DE LA ECONOMÍA PARA EL CASO COLOMBIANO



Fuente: Mayor y Tejeiro (1993, p. 211).

En Colombia, el papel de sus economistas se acentuó a partir de la década del sesenta, y particularmente en la del ochenta, con la aparición, en todo el Cono Sur del continente, de las *democracias tecnocráticas*, definidas como regímenes donde “el marco de las alternativas de política se encuentra ampliamente en manos de los expertos” (Dargent, 2011, p. 1)^[13].

Como puede apreciarse en el cuadro 1, los cambios que sucedieron a la Constitución de 1991 en Colombia, tras la adopción de las políticas de ajuste estructural del Fondo Monetario Internacional, fueron particularmente influidas por un grupo de economistas egresados de la Universidad de los Andes, que realizaron sus estudios de posgrado en los Estados Unidos y fueron ministros de Hacienda o codirectores del Banco de la República, entre otros cargos

13 Traducción libre.

CUADRO I.
ECONOMISTAS Y POLÍTICA ECONÓMICA 1980-2004⁽¹⁴⁾

	Pregrado		Posgrado		Ministerio de Hacienda	Miembro de la Junta Banrep	Otros cargos públicos	Fede-sarrollo	Internacional				Decano / Profesor Uniandes
	Uniandes	USA	Europa	FMI					BM	BID	Cepal		
Eduardo Wiesner	x	x			1980-82		x		x	x	x		x
Roberto Junguito	x	x			1983-84;2002	x	x	x	x				x
César Gaviria	x				1987-88		x						
Luis F. Alarcón	x	x			1989-90						x		x
Rudolph Hommes	x	x			1990-94		x		x	x			
Guillermo Perry	x	x			1994-96		x	x		x			x
José A. Ocampo		x			1996-97		x	x				x	
Antonio Urdinola	x	x	x		1997-98		x	x					
Juan C. Restrepo			x		1998-2000		x						
Juan M. Santos			x		2001-02							x	
Alberto Carrasquilla	x	x			2003-04	x	x	x					x
Sergio Clavijo	x	x				x	x		x				x
Carlos Argáez	x	x				x		x					
Fernando Tenjo	x		x			x	x				x		x
Juan J. Echavarría	x	x	x			x	x						
Leonardo Villar	x	x	x			x	x	x					x
Miguel Urrutia		x				x	x	x					
Antonio Hernández*		x				x		x					
Luis B. Flórez*			x			x	x						
Salomón Kalmanovitz		x				x							
Eduardo Sarmiento	x	x					x	x				x	x
Eduardo Lora			x					x			x		

Fuente: Flórez (2009, pp. 222-223).

14 Este cuadro puede percibirse como incompleto, dado el año de su elaboración y al incluir únicamente altos cargos directivos, lo que daría lugar a una definición *restringida* de la tecnocracia colombiana. Convendría analizar, por ejemplo, los demás rangos ocupacionales de los economistas.

públicos de primer nivel. Así mismo, tuvieron importantes posiciones tanto en entidades multilaterales como en centros de pensamiento, principalmente la Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo (Fedesarrollo). Es decir, un grupo de tecnócratas en las más altas posiciones políticas (Flórez, 2009, p. 222). Esta coincidencia sistemática entre una formación específica en economía con la posesión de cargos con influencia en las decisiones de política económica en el país es una muestra clara de la relación estrecha entre el establecimiento de redes, el poder y el posicionamiento de un modelo de enseñanza en el mercado.

En la misma línea, en Colombia las oportunidades de posgrado que ofrecen instituciones públicas como el Banco de la República parecen seguir la lógica de reproducción del capital cultural, en los términos de Bordieu, de los grupos sociales dominantes (Palacios, 2011). Para junio de 2016, el Banco había otorgado 253 becas de doctorado y 245 de maestría. Del total de beneficiarios, el 45 % realizaron estudios de pregrado en la Universidad de los Andes, 13 % en la Universidad Nacional, 9 % en la Universidad Javeriana y 8 % en la Universidad del Rosario (Gamboa-Arbeláez, Gómez-González, Hirs-Garzón, Meisel Roca y Ojeda-Joya, 2016).

Como se puede observar, la alineación entre centros de pensamiento, organismos multilaterales y organismos del Gobierno, entre otros, es dirigida por algunas facultades de Economía, cuyo poder establece lo que debe enseñarse y ejerce influencia en la vida de los ciudadanos. La discusión versa entonces sobre la necesidad de ampliar este panorama a uno que contenga un mayor número de instituciones, que incluya las regiones y la universidad pública, pero sobre todo, distintas perspectivas sobre la enseñanza de la economía. Por supuesto, no todas las facultades de Economía producen conocimiento que será reproducido en todo el globo. No pueden pretender las facultades diferenciarse cuando, por ejemplo en América Latina y Colombia, muchas usan los *best-sellers* de las editoriales académicas en casi todas las áreas fundamentales de la ciencia (Lora y Ñopo, 2009). En una evaluación reciente, Castro y Raffo (2016) observan una homogenización creciente de los programas de Economía en Colombia que siguen una estrategia de *líder-seguidor*. De igual modo, los programas de élite en Colombia siguen el mismo patrón con los programas norteamericanos. La realidad de los profesionales también refleja “[...] la profunda segmentación del mercado de trabajo de los economistas, en el que unos pocos expertos ocupan los escalones más altos, mientras una

inmensa masa de graduados apenas el modesto papel de mano de obra semicalificada” (Bejarano, 1999, p. 12).

En resumen, se ha expuesto que no es el avance de la ciencia lo que determina la enseñanza de la economía ni el desempeño profesional de los economistas o la pertinencia de la política económica; es el poder y el mercado. Se evidencia de igual modo cómo el posicionamiento de los expertos y el lenguaje técnico pretenden ocultar esta realidad al asumir objetividad en sus pronunciamientos. El caso colombiano ilustra de manera precisa este proceso.

IV. CONSIDERACIONES PARCIALES: “QUE CIEN FLORES FLOREZCAN”

La línea argumental de este capítulo ha procurado desarrollar tres ideas principales. La pertinencia de la discusión sobre la enseñanza de la economía hoy; la necesidad de una enseñanza plural, junto con los retos a los que se enfrenta; y la manifestación de que lo que se enseña en economía no está determinado por criterios que guían la producción del conocimiento en la ciencia, sino por criterios ideológicos, políticos y de mercado.

Los argumentos y discusiones que se han dado históricamente respecto al tema de la enseñanza siguen teniendo vigencia, principalmente los que tienen que ver con el distanciamiento entre el propósito de la disciplina, lo que se enseña en los centros de formación y lo que pasa realmente en la economía. Esta realidad tiene que ver con el hecho de que el debate abierto de las ideas en una comunidad académica que prescinde de la tradición y la reputación como criterios de autoridad e impulsa la búsqueda genuina de problemas reales para resolver no es lo que motiva la enseñanza de la economía, sino el poder que concentran ciertos agentes y que se materializa en una red de conexiones con recursos logísticos y financieros, para lograr la dominancia de una serie de ideas en el discurso técnico que se imparte en las universidades. La capacidad de difusión de estas ideas permea el mercado, y la demanda por profesionales perfilados en economía impone una fuerte restricción a enfoques alternativos de enseñanza y establece un alto nivel de homogeneidad en cuanto a lo que debe enseñarse. En respuesta, ha habido propuestas metodológicas, conceptuales y administrativas que buscan reformas en la enseñanza, pero su aceptación y acogida ha sido limitada, pues carecen de recursos y poder.

[...] la disciplina es definida como economía neoclásica, y las universidades sienten que deben enfocarse de esta manera para permitirles a sus estudiantes realizar sus estudios de posgrado en instituciones prestigiosas. [...] Intentos por reformar la economía enfrentan varias restricciones institucionales. Al contratar economistas por fuera de la corriente principal de la economía neoclásica, los departamentos o facultades podrían empeorar su rendimiento en el marco de la excelencia en investigación. Esto implica una posición más baja en tablas de clasificación académica y como resultado, estudiantes potenciales irán a otras partes. De la camisa de fuerza de la economía neoclásica puede ser difícil de escapar, porque su dominio se ha institucionalizado en el sistema. (Earle *et al.*, 2017, p. 128)¹⁵.

“Que cien flores florezcan” es una expresión que sintetiza el escenario que sería producto de una enseñanza plural de la economía. El profesor Ha-Joon Chang (2016, p. 109) la utiliza para representar su percepción sobre la necesidad de entender que hay múltiples maneras de conceptualizar la economía, y ninguna puede declararse superior a otras ni puede captar la complejidad del mundo real, ni sirve para explicarlo todo, pero sobre todo, para manifestar la importancia de que diferentes perspectivas teóricas y aproximaciones metodológicas se desarrollen y sean estudiadas para que la economía pueda responder las preguntas que plantea la realidad contemporánea. Homero Cuevas sintetizó esta idea con claridad y precisión:

Se requiere, pues, además de garantizar la mejor formación profesional posible, estar alerta contra los extremismos mecanicistas y garantizar también un nicho, así sea minoritario, para la crítica teórica, la discusión, la ciencia y los científicos dentro de las facultades de Economía. (Delgado, 2005, p. 175).

Ahora bien, como se ha manifestado, los desequilibrios de poder y la dinámica del mercado no han permitido que cien flores florezcan, y así será mientras las alternativas carezcan de recursos y logística. CORE brinda un ejemplo claro de una iniciativa que empieza a aumentar su poder y posición en el mercado mediante redes de agentes, plataformas virtuales, contenido gratuito con atractivo comercial y mayor difusión. Las alternativas tienen un reto principal, y es el de capitalizar el inconformismo para generar una propuesta que pueda ser replicada y adoptada en el mundo entero.

15 Traducción libre de los autores.

En palabras de Jorge Iván González: “en economía la llamada corriente principal [...] impone sus reglas no solamente por la calidad de sus aportes científicos, sino también porque disfruta del poder del que no gozan las propuestas alternativas” (González, 2016, p. 114).

REFERENCIAS

- Afadeco. (2012). *La enseñanza de la economía en el contexto colombiano*. (Afadeco, J. J. Mora, L. F. Ramírez y L. E. Acuña, eds.) (1.ª ed.). Santiago de Cali: Afadeco.
- Afadeco, y HERRERA, B. (2004). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ecaes de economía*. Bogotá: Afadeco.
- ALONSO, J., ESTRADA, D., y MUECES, B. (2018). Nivel de inglés en los programas de economía de Colombia: ¿se cumple la meta? *Lecturas de Economía*, 89(89), 41-67. <<https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a02>>.
- ÁLVAREZ, A., y HURTADO, J. (2010). Amenazas y ventajas de la enseñanza de la historia del pensamiento económico hoy. *Lecturas de Economía*, 73, 275-301.
- ANGRIST, J., AZOULAY, P., ELLISON, G., HILL, R., y LU, S. F. (2017). Economic research evolves: fields and styles. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 107(5), 293-297. <<https://doi.org/10.1257/aer.p20171117>>.
- BARONE, C. A. (1991). Contending perspectives: curricular reform in economics. *The Journal*, 22(1), 15-26. <<https://doi.org/10.1080/00220485.1991.10844694>>.
- BEJARANO, J. A. (1981). Estado actual de la enseñanza de la economía en Colombia. *Revista Universidad Eafit*, 44, 7-20.
- BEJARANO, J. A. (1984). Los límites del conocimiento económico y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Economía*, 6(6), 35-59.
- BEJARANO, J. A. (1999). Evaluación del estado actual de la disciplina económica en Colombia: un enfoque institucional. En J. A. Bejarano (ed.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (pp. 3-45). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- BOEHM, F. (2011). El economista como analista político: la brecha entre la investigación, la docencia y la práctica. *Revista de Economía del Caribe*, 7, 195-212.
- BOWLES, S. (2018). How to fix university economics courses. Consultado el 25 de enero de 2018 en <<https://www.ft.com/content/bfd5ac14-fa11-11e7-9bfc-052cbbao3425>>.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (2000). Walrasian economics in retrospect. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1411-1439. <<https://doi.org/10.1162/003355300555006>>.

- British Academy. (2009). Carta a la reina. *Revista de Economía Institucional*, 11(21), 247-251.
- CABALLERO, R. J. (2010). Macroeconomics after the crisis: time to deal with the Pretense-Of-Knowledge Syndrome. *Journal of Economic Perspectives*, 24(4), 85-102. <<https://doi.org/10.1257/jep.24.4.85>>.
- CARLIN, W., y BOWLES, S. (2017). A new paradigm for the introductory course in economics. Consultado el 8 de noviembre de 2017 en <<http://voxeu.org/article/new-paradigm-introductory-course-economics>>.
- CASSIDY, J. (2017). A new way to learn economics. Consultado el 10 de octubre de 2017 en <<https://www.newyorker.com/news/john-cassidy/a-new-way-to-learn-economics>>.
- CASTRILLÓN, A. (2011). Derecho natural, republicanismo y economía política. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 375-386. Consultado en <<http://www.economiainstitutional.com/pdf/no25/acastrillon25.pdf>>.
- CASTRO, J., y RAFFO, L. (2016). Algunas consideraciones sobre la estructura curricular de los programas de Economía en Colombia. *Sociedad y Economía*, 30, 147-170.
- CATAÑO, J. F. (2001). Discusión francesa sobre la enseñanza de la economía. Las cartas iniciales. *Cuadernos de Economía*, 35, 287-296.
- CATAÑO, J. F. (2004). La ciencia económica actual y la enseñanza de la economía: el debate francés. *Lecturas de Economía*, 60, 121-139.
- CHANG, H.-J. (2016). *Economía para el 99 % de la población* (1.ª ed.), Bogotá: Penguin Random House.
- COLANDER, D. (2003). *Caveat Lector: Living with the 15 % rule* (Middlebury College Economics Discussion Paper n.º 03-26). Middlebury. Consultado en <<http://sandcat.middlebury.edu/econ/repec/mdl/ancoec/0326.pdf>>.
- COLANDER, D. (2009). *Moving beyond the rhetoric of pluralism: suggestions for an “inside-the-mainstream” heterodoxy* (Middlebury College Economics Discussion Paper n.º 09-15). Middlebury. <<https://doi.org/10.4324/9780203871812>>.
- COLANDER, D. (2010). *The evolution of U.S. economics textbooks* (Middlebury College Economics Discussion Paper n.º 10-37). Middlebury. Consultado en <<http://Sandcat.Middlebury.Edu/Econ/Repec/Mdl/Ancoec/1037.Pdf>>.
- COLANDER, D. (2012). Why economics textbooks should, but don't, and won't, change. *European Journal of Economics and Economic Policies: Intervention*, 12(2), 229-235. <<https://doi.org/10.4337/ejeep.2015.02.08>>.

- COLANDER, D., FÖLLMER, H., GOLDBERG, M., HAAS, A., KIRMAN, A., JUSELIUS, K., ... LUX, T. (2009). *The financial crisis and the systemic failure of academic economics* (Kiel Working Papers n.º 1489). Kiel, Alemania. <<https://doi.org/10.1002/9781118266588.ch53>>.
- CORREDOR, C. E. (2005). Economía, sociedad y matemática: una discusión sobre la enseñanza de una ciencia social en el contexto de América Latina. *Revista Iered: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-13. Consultado en <<http://revista.iered.org/v1n2/pdf/cecorredor.pdf>>.
- COURVISANOS, J., DOUGHNEY, J., y MILLMOW, A. (eds.). (2016). *Reclaiming pluralism in economics* (1.ª ed.). New York: Routledge.
- CUEVAS, H. (1986). *Valor y sistema de precios*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (1993). *Introducción a la economía*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (1998). *Proceso político y bienestar social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (2001a). *La economía clásica en renovación*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (2001b). La economía como disciplina y profesión. *Cuadernos de Economía*, 20(34), 250-254.
- CUEVAS, H. (2002). *Teorías jurídicas y económicas del Estado*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (2004). *Fundamentos de la economía de mercado*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (2007a). *La empresa y los empresarios en la teoría económica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (2007b). *Teorías económicas del mercado*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CUEVAS, H. (2015). *El poder y el mercado en la economía internacional*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CURRIE, L. (1965). *La enseñanza de la economía en Colombia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- CURRIE, L. (1993). La enseñanza de la economía (1). La economía en un país en desarrollo. *Cuadernos de Economía*, XIII(18-19), 329-344.

- DARGENT, E. (2011). Agents or actors? Assessing the autonomy of economic technocrats in Colombia and Peru. *Comparative Politics*, 43(3), 313-332. Consultado en <<http://www.Jstor.Org/Stable/23040648>>.
- DELGADO, C. (2005). Entrevista con Homero Cuevas. *Apuntes del Cenes*, 25(39), 159-177.
- DIJK, T. A. VAN. (2004). Discurso y dominación. En *Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 5-28). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- DOBUSCH, L., y KAPPELLER, J. (2012). Heterodox united vs. mainstream city? Sketching a framework for interested pluralism in economics. *Journal of Economic Issues*, 46(4), 1035-1058. <<https://doi.org/10.2753/jeio021-3624460410>>.
- DOW, S., EARL, P., FOSTER, J., HARCOURT, G., HODGSON, G., METCALFE, J., ... TYLECOTE, A. (2009). The GFC and university economics education: an open letter to The Queen. *Journal of Australian Political Economy*, 64, 233-235.
- EARLE, J., MORAN, C., y WARD-PERKINS, Z. (2017). *The econocracy: the perils of leaving economics to the experts* (1.ª ed.). Manchester: Manchester University Press.
- Editorial. (2017). *Revista de Economía Institucional*, 19(37), 5-9.
- ELLIOTT, L. (2017, diciembre 17). Heretics welcome! economics needs a new reformation. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en <<https://www.theguardian.com/business/2017/dec/17/heretics-welcome-economics-needs-a-new-reformation>>.
- ELSNER, W. (2016). *Why economics textbooks must, and how they can, be changed into a real-world and pluralist economics. the example of a fundamentally new complexity-economics micro-textbook* (Munich Personal Repec Archive n.º 3097). Munich. Consultado en <<https://mpra.ub.uni-muenchen.de/73097/>>.
- FEYNMAN, R. (2001). ¿Qué es la ciencia? *Polis*, 1, 1-9. Consultado en <<http://journals.openedition.org/polis/8245>>.
- FLÓREZ, L. B. (2009). Colombia: economics, economic policy and economists. En V. Montecinos y J. Markoff (eds.), *Economists in The Americas* (1.ª ed., pp. 195-226). Cheltenham; Northampton: Edward Elgar Publishing.
- FOURCADE, M., OLLION, E., y ALGAN, Y. (2015). La superioridad de los economistas. *Revista de Economía Institucional*, 17(33), 13-43. <<https://doi.org/10.18601/01245996.v17n33.02>>.
- FRIEDMAN, M. (1958). La metodología de la economía positiva. *Revista de Economía Política*, 11(21), 355-397.

- FULLBROOK, E. (ed.). (2003). *The crisis in economics: the post-autistic economics movement: the first 600 days* (1.ª ed.). New York: Routledge.
- FURTADO, C. (1963). Consejos a los jóvenes economistas. *Investigación Económica*, 23(92), 897-903. Consultado en <<http://www.jstor.org/stable/42776822>>.
- GALBRAITH, J. K. (1984). *La sociedad opulenta* (1.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- GAMBOA-ARBELÁEZ, J., GÓMEZ-GONZÁLEZ, J., HIRS-GARZÓN, J., MEISEL ROCA, A., y OJEDA-JOYA, J. (2016). *El programa de apoyos para estudios en el exterior del Banco De La República y la formación del capital humano en el área económica en Colombia* (Borradores de Economía n.º 973). Bogotá.
- GARCÍA-MOLINA, M. (2004). Lo que aprendí en fundamentos de economía. *Cuadernos de Economía*, XXIII(40), 231-243.
- GONZÁLEZ, J. I. (1990). La fetichización del currículo y la absolutización del libro de texto. En J. A. Bejarano (ed.), *Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Siete ensayos exploratorios* (1.ª ed., pp. 53-87). Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- GONZÁLEZ, J. I. (2016). *Sentimientos y racionalidad en economía* (1.ª ed.). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- HAYEK, F. (1978). La pretensión del conocimiento. En Banco de México (ed.), *Los premios Nobel de Economía 1969-1977* (pp. 245-258). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- HOYT, G. M., y MCGOLDRICK, K. (eds.). (2012). *International Handbook on Teaching and Learning Economics* (1.ª ed.). Edward Elgar Publishing. <<https://doi.org/10.4337/9781781002452.00001>>.
- Icfes. (2017). *Marco de referencia Saber Pro. Módulo de análisis económico* (3.ª ed.). Bogotá: Icfes; Ministerio de Educación Nacional. Consultado en <<http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/4236-marco-de-referencia-analisis-economico-2/file?force-download=1>>.
- Institute for New Economic Thinking. (2013). CORE Project. Consultado el 10 de febrero de 2018 en <<https://www.ineteconomics.org/education/curricula-modules/core-project>>.
- JARAMILLO, J. (1951). En torno a la enseñanza de la economía. *El Financiero*, 1(6), 41-44.
- JAYADEV, A. (2017). Towards a better curriculum. Consultado el 10 de octubre de 2017 en <<http://www.livemint.com/opinion/toy9ynijfazzmvatoagcn/towards-a-better-economics-curriculum.html>>.

- KALMANOVITZ, S. (1999). El debate debe continuar: Bejarano y la enseñanza de la economía. *Cuadernos de Economía*, XVIII(31), 173-198.
- KRUEGER, A. (1991). Report of the comission in graduate education in economics. *Journal of Economic Literature*, 29(3), 1035-1053.
- LEONTIEF, W. (1981). Letters. Academic economics. *Science*, 217, 104-105.
- LÓPEZ, H. F. (2009). ¿Formación o adiestramiento?: a propósito del programa de economía de la UIS. *Apuntes del Cenes*, XXVIII(47), 167-184.
- LORA, E., y ÑOPO, H. (2009). La formación de los economistas en América Latina. *Revista de Análisis Económico*, 24(2), 65-93. <<https://doi.org/10.4067/so718-88702009000200003>>.
- LUCAS, R. (2009). In defence of the dismal science. Consultado el 15 de diciembre de 2017 de <<http://www.economist.com/node/14165405>>.
- MARKOFF, J., y MONTECINOS, V. (1994). El irresistible ascenso de los economistas. *Desarrollo Económico*, 34(133), 3-29. <<https://doi.org/10.2307/3467228>>.
- MAYOR-MORA, A., y ZAMBRANO, C. H. (2016). *Economistas antiguos y modernos, gigantes y enanos y su enseñanza en Colombia* (1.ª ed.). Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- MAYOR-MORA, A., y ZAMBRANO, C. H. (2017). La influencia del manual en el pensamiento económico colombiano durante el siglo XX. *Apuntes del Cenes*, 36(63), 63-94. <<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/01203053.v36.n63.2017.5828>>.
- MAYOR, A., y TEJEIRO, C. (1993). La profesión de economista en Colombia: entre el autodidactismo y el entrenamiento académico. En R. Dombois y C. M. López (eds.), *Cambio técnico, empleo y trabajo en Colombia: aportes a los estudios laborales en el VIII Congreso de Sociología* (pp. 199-222). Bogotá: Fescol.
- MEARMAN, A. (2007). Teaching heterodox economics concepts. *The Handbook of Economics Lecturers*. The Economics Network. Consultado en <<https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/heterodox.pdf>>.
- MEARMAN, A. (2017). Teaching heterodox economics and pluralism. Leeds, UK: *The Economics Network*. Consultado en <<https://www.economicsnetwork.ac.uk/handbook/printable/pluralism.pdf>>.
- MEARMAN, A., BERGER, S., y GUIZZO, D. (2016). *Curriculum reform in UK economics: a critique* (Economic Working Paper Series n.º 1611). Bristol.

- MEARMAN, A., GUIZZO, D., y BERGER, S. (2018). Whither political economy? Evaluating the CORE project as a response to calls for change in economics teaching. *Review of Political Economy*, 30(2), 1-19. <[https://Doi.Org/10.1080/09538259.2018.1426682](https://doi.org/10.1080/09538259.2018.1426682)>.
- MEISEL ROCA, A., y PÉREZ, G. J. (2005). ¿El poder a través del saber? Un análisis de los exámenes de calidad de la educación superior (Ecaes) de economía en Colombia realizados en el 2004. *Sociedad y Economía*, 8, 189-192. Consultado en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99616178009>>.
- MISAS, G. (2004). El campo de la economía y la formación de los economistas. *Cuadernos de Economía*, XXIII(40), 205-229. <<https://doi.org/10.15446/cuad.econ>>.
- MONTENEGRO, Á. (2008). *Los primeros programas de economía en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- MONTENEGRO, Á. (2017). Los albores de la economía en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 20(2), 307-324. <<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6458>>.
- MORONG, C. (1997). Los economistas parsifal y la búsqueda del santo grial. *Cuadernos de Economía*, XVI(26), 187-195.
- MUÑETÓN, G., y VALENCIA, M. (2004). Métodos de enseñanza en economía: alternativas a la tiza y el tablero. *Revista Oikos*, 18, 75-92.
- ORTIZ, C. (2005). Sobre los ecaes de economía de 2004. *Sociedad y Economía*, 8, 197-205.
- PALACIOS, M. (2011). Saber es poder: el caso de los economistas colombianos. En M. Palacios (ed.), *Populistas: el poder de las palabras. estudios de política* (1.ª ed., pp. 159-185). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PIGOU, A. (1946). *La economía del bienestar*. Madrid: Gráficas Nebrija.
- POLANYI, K. (1944). *La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PUYANA, A. (2013). *De la gran depresión a la gran recesión: los avatares de la economía y de la economía*. Bogotá, Colombia.
- Rethinking Economics y The New Weather Institute. (2017a). 33 tesis para la reforma de la economía. *Ensayos de Economía*, 51, 1-5.
- Rethinking Economics y The New Weather Institute. (2017b). 33 theses for an economics reformation. Consultado el 20 de marzo de 2018 en <<http://www.rethinkeconomics.org/projects/reformation/>>.

- RIVERA, M. (2002). Institucionalización de los estudios económicos en la Universidad Nacional de Colombia 1945-1952. En A. Hernández y B. Herrera (eds.), *Búsquedas y logros desde la academia* (pp. 29-50). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ROBBINS, L. (1984). *An essay on the nature and significance of economic science* (3.ª ed.), The Macmillan Press Limited. <<https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2009.00792.x>>.
- ROBINSON, J. (1960). Teaching economics. *The Economic Weekly Journal*, 12(4-5-6).
- ROBINSON, J. (2015). La enseñanza de la economía la ruta de la India. *Ola Financiera*, 8(20), 216-224.
- RODRIK, D. (2015). *Economic rules. The rights and wrongs of the dismal science* (1.ª ed.). New York: W.W. Norton Company.
- ROMER, P. (2016). The trouble with macroeconomics. En *Commons memorial lecture of the omicron delta epsilon society*. Consultado en <<https://paulromer.net/wp-content/uploads/2016/09/wp-trouble.pdf>>.
- RONCAGLIA, A. (2017). The economist as an expert: a prince, a servant or a citizen? Consultado el 10 de enero de 2018 en <<https://www.ineteconomics.org/perspectives/blog/the-economist-as-an-expert-a-prince-a-servant-or-a-citizen>>.
- SALAZAR-TRUJILLO, B. (2017). La confesión de un economista. *Sociedad y Economía*, 32, 243-250.
- SANZ DE SANTAMARÍA, A. (1996). Los límites del “saber” económico y el problema de la enseñanza en ciencias económicas. *Innovar*, 8, 121-132.
- SARMIENTO, J. A., y SANDOVAL, L. E. (2008). Análisis descriptivo de los resultados de los ECAES en economía (2004-2006). *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XVI(2), 79-104.
- SARMIENTO, J. A., y SILVA ARIAS, A. C. (2014). La formación del economista en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXI(1), 231-262.
- SEN, A. (1989). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial.
- SHILLER, R. J. (2010). How should the financial crisis change ow we teach economics? *The Journal of Economic Education*, 41(4), 403-409. <<https://doi.org/10.1080/00220485.2010.510409>>.
- SMOLIN, L. (2006). *The trouble with physics. The rise of string theory, the fall of science and what comes next* (1.ª ed.). Estados Unidos de América: Houghton Mifflin Company.

- SOLOW, R. M. (1997). How did economics get that way and what way did it get? *Daedalus*, 126(1), 39-58. <<https://doi.org/10.1162/001152605774431518>>.
- STILWELL, F. (2006). Four reasons for pluralism in the teaching of economics. *Australasian Journal of Economics Education*, 3(1-2), 42-55.
- STILWELL, F. (2017). Editorial: what's wrong with economics? *Journal of Australian Political Economy*, 80, 5-10.
- The Economist. (2017). The teaching of economics gets an overdue overhaul. Consultado el 10 de diciembre de 2017 en <<https://www.economist.com/news/finance-and-economics/21729443-students-are-forced-grapple-real-world-very-beginning-their>>.
- THORNTON, T. (2017). *From economics to political economy: the problems, promises and solutions of pluralist economics* (1.ª ed.). New York: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781315678740>>.
- TIROLE, J. (2017). *La economía del bien común* (1.ª ed.). Bogotá: Penguin Random House.
- VIRGÜEZ, A. F., SILVA, A. C., y SARMIENTO, J. A. (2014). Evaluación de la calidad de los programas de economía en Colombia. *Criterio Libre*, 12(20), 95-109.